

# 2009/8–9 **Tartalom**

## **Tanulmányok**

---

- 3** **Polónyi István:** A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek legelején
- 27** **Szolár Éva:** Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban
- 47** **Vincze Szilvia:** A diplomások túlképzésének megnyilvánulásai
- 71** **Zombai Tamás:** Kényszer és jog a közoktatásban
- 80** **Kerner Anna:** Mire jó a filozófia? A kompetenciák fejlesztésének lehetőségei a filozófiatanításban
- 91** **Forgó Sándor:** Az új média és az elektronikus tanulás
- 97** **Pintér Borbála:** Jelenkori szövegértés egy 19. századi irodalmi művön keresztül

## **Változások kora – 3I Akadémia**

---

- 106** **Vass Vilmos:** A tantervi tartalmak mint a fejlesztés eszközei
- 112** **Szabó Mária:** Tények és pedagógiai babonák a közoktatás kezdő szakaszának szerepéről
- 119** **Miklósi László:** A történelem és a társadalomismeret új tartalmai a demokráciára nevelés tükrében
- 123** **Veres Gábor:** Az integrált természetismeret és a NAT
- 134** **Dóta Mária:** Újszerű módszerek – eredményesebb matematikaoktatás?!
- 145** **Némethné Büki Bernadett:** Az aktív tábla a matematikaórán, ahogyan én látom
- 148** **Cselovszki Jenő:** Érettségit szerezni felnőttkorban. A levelezői távoktató módszer tapasztalatai
- 154** **Rátkainé Hegedüs Ilona – Szalainé Tóth Ibolya:** A Lőrincz-féle komplex tantermi játékok a Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben

## **Nézőpontok**

---

- 164** „Nem az a kérdés, hogy hány tanár tanítja, hanem az, hogy hány diák fogja olvasni!” Beszélgetés Fűzfa Balázs: irodalom\_12. című tankönyvéről (Mayer József)
- 171** „Az állampolgároknak nem az számít, mint ami a részvényeseknek.” Az innovációs stratégia és az oktatási ágazat. Szerkesztőségi beszélgetés

## Oktatástörténet

---

- 181** **Fhunyady Györgyné:** Tervezés és eredményvizsgálat.  
Majzik Lászlóné emlékére

## Világtükör

---

- 188** **Jancsák Csaba:** Az oktatás emberi jogi megközelítése.  
Az UNESCO 2007-ben megjelent kötete
- 195** **Jane Claes – Felvégi Emese:** A csodaszarvasmondától  
a Shakespeare-mangáig. Az Amerikai Könyvtárösszövetség  
gyermek- és ifjúsági irodalmi díjai

## Látókör

---

- 209** **Sipos László:** A gyermek mint áldozat, avagy a gyermekek  
sérelmére elkövetett bűncselekmények alakulása
- 216** **Kovácsné Tóth Ágnes – Feith Helga Judit – Peisser-  
Puli Edit – Körösiné Szigethy Zsuzsanna – Dusek Tamás:**  
Diplomásápoló- és pedagógushallgatók demográfiai  
és szociokulturális azonosságai és különbségei

## Műhely

---

- 229** **Rósa Jánosné:** Hogyan lehet a történelem és  
társadalomismeret tanítása során a tanulók előítéletes  
gondolkodásának csökkentésére törekedni?

## Könyvjelző

---

- 233** Kompetenciák és tantervek. Perjés István – Vass  
Vilmos (szerk.) A kompetenciák tantervesítése  
című könyvről (Sántha Kálmán)
- 237** Két könyv az irodalomtanítás megújításáért (Gajdó Ágnes)
- 243** Útravaló. Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (szerk.)  
Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei  
az óvodában című könyvről (Gécziné Laskai Judit)
- 247** Helyi tantervet szolgáló tankönyv Veszprémről  
(Böszéné Szatmári-Nagy Anikó)

\*

- 249** Angol nyelvű tartalom és összefoglaló

Polónyi István

## **A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek legelején\***

*A fejlett országok felsőoktatásának gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 20. század második felében jelentős átalakuláson ment keresztül. A szerző e folyamatok lényegét tekinti át, majd azt elemzi, hogyan játszódtak le ezek a folyamatok a hazai felsőoktatásban.*

### **A FELSŐOKTATÁS 20. SZÁZADI FEJLŐDÉSE**

A felsőoktatás 20. századi, pontosabban a század második felében bekövetkezett fejlődését három kihívás határozta meg: a tömegesedés, a gazdasági válságok (olajválságok), valamint a tudomány rendszerében bekövetkezett változások. Ezek a kihívások – főleg a fejlett európai országok felsőoktatása esetében – az állami, közösségi finanszírozáson keresztül hatottak a szférára. A közösségi finanszírozás ugyanis nem követte a hallgatólétszámot, tehát annak növekedésétől elmarad a közösségi ráfordítások növekedése; egyre nagyobb szerepet kapott a bevételszerzés ösztönzése, kikényszerítése, a kutatás, fejlesztés területén pedig a projektfinanszírozás. Mindezek némiképp formálták, átalakították az intézmények működését, szerveződését és vezetését.

### **A tömegesedés hatása a felsőoktatásra**

A 20. század második fele a felsőoktatás tömegesedésének időszaka. A tömegesedésnek leginkább a következő okait, illetve magyarázatait szokták adni (KOZMA 1998).

- A fölöslegessé váló, elsősorban ifjúsági munkaerő számára helyet kellett szorítani az oktatási rendszerben.

\* A tanulmány a K 72177 számú (A hazai felsőoktatás gazdasági integrációja című) OTKA-kutatás (témavezető Polónyi István) keretében készült. Rövidített változata előadás formájában – A felsőoktatási finanszírozási reform hatásai az intézmények belső szervezeti folyamataira címen – elhangzott az ELTE PPK, Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ előadás-sorozatán 2009. május 14-én.

- Az 1960-as, 70-es évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokrácia, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást.
- A jóléti állam eredménye, egyfajta túltermelési válság az igények területén.
- Az iskolázás „túlfogyasztása” a középosztályosodás tipikus velejárója, amely kontinensünket a hatvanas évektől fokozódó mértékben jellemzi.
- Egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők bekerülése az oktatásba.
- A gazdasági igények (1945–1950: a háború utáni fellendülés, 1960–1980: a tudományos-technikai forradalom, 1990–2000: a tudásgazdaság) szívéhatása.

A posztoszocialista országokban további okként lehet megemlíteni az államszocialista időszak alatti létszámviSSFogás utáni felszabaduló társadalmi igényt, amelynek nyomán a felsőoktatás iránti egyéni kereslet robbanásszerűen növekedett, s amelyet a politika ki akart szolgálni. A politika ez irányú elköteleződését a gazdasági felzárkózására való törekvés is ösztönözte, amely a felsőoktatásnak fontos szerepet tulajdonított.

A felsőoktatás tömegesedésének számos olyan következménye van, amely mind a felsőoktatási intézmények működésére, mind pedig szervezetére és vezetésére alapvető hatással voltak, vannak.

A tömegesedés nyomán radikálisan átalakul az oktatás és az oktatásszervezés. Az egyre nagyobb számú hallgató korábbi kontaktóraszámokkal való oktatása nem tartható, ezért az oktatás elmozdul az egyéni tanulás felé, elterjed a kreditrendszer, az egyéni haladási ütem, a választhatóság.

A nagy tömegű hallgató igen jelentős infrastruktúra-fejlesztéseket igényel és hoz magával: kollégiumok, éttermek, sportlétesítmények, könyvtárak, óriás előadók stb.

A nagy egyetemek egyre jelentősebb szereplői a helyi, városi társadalomnak, gazdaságnak, részben mint a helyi regionális gazdaság innovációs „forrásai”, a gazdasággal együttműködő szolgáltató szereplők; részben a nagyszámú hallgató vásárlóereje révén, akik a helyi ingatlanpiacon, a helyi kereskedelemben, vendéglátásban, szórakozásban keresletükkel mind nagyobb szerepet játszanak, s a befogadó város gazdasági és kulturális életének fontos mozgatóerői.

Témánk szempontjából most kevésbé lényeges, de mindenképpen megemlítendő, hogy a tömegesedés igen radikálisan hat a munkaerőpiacra. A globalizáció következtében a munkaerő-piaci hatás visszahat a képzésre, s ennek nyomán alakul ki a kétszintű képzés (lásd erről pl. Polónyi 2007).

A tömegesedés hatására az egyetemek különleges nagyvállalattá válnak, amelynek vezetésében szerepet kapnak a hallgatók. Gazdálkodásuk kezdetben az infrastruktúra-kapacitás hasznosítására szorítkozik, de egyre inkább szerepet kap a stratégiaalkotás, az üzleti tervezés. Megjelenik a marketing a beiskolázásban, az oktatási kapacitás (regionális képzési szerep, külföldi hallgatók), majd az innovációs kapacitások hasznosításában, menedzselésében.

## A közösségi finanszírozás átalakulása

A felsőoktatás tömegesedése és fejlődése – a hatvanas évek után – egyáltalán nem kedvező gazdasági körülmények között zajlott.

A hetvenes évek gazdasági helyzetét alapvetően meghatározták az olajválságok. A leggyakrabban elsőnek nevezett olajválság az 1973. évi, amikor a jom kippuri (vagy negyedik arab–izraeli) háború során az OAPEC-államok (arab olajkitermelő államok) felfüggesztették az olajexportot azokba az országokba, amelyek Izraelt támogatták a háborúban.

Az áremelés a háború befejeződése után is folytatódott, s a kőolaj öbölbeli ára megtízszereződött a korábbiakhoz képest. E válságnak igen nagy hatása volt a világpiacra. Ezt nem sokkal követte 1979-ben a következő olajválság, amikor Iránban az iszlám forradalom miatt a kőolaj világpiaci ára 20%-kal emelkedett (radikálisan csak 1986-ban csökkent).

Az olajválságok és a nyomukban járó recessziók hatására vége szakad az aranykoroknak. A jóléti államokban a jóléti intézmények kiszélesedése lelassult, megállt. Az európai fejlett országokban a közösségi finanszírozás – kényszerűségből – átalakult. Az átalakulás – amelynek végeredménye a költséghatékonyság növekedése – több komponenst tartalmaz a felsőoktatásban.

Az egyik, talán legfontosabb a teljesítményarányos finanszírozás megjelenése. A fejlett európai országok egy részében az állam a felsőoktatás finanszírozását egyre inkább a képzés valamilyen teljesítménymutatójához, teljesítménymutatóihoz rendeli (hallgatólétszámhoz, illetve különböző szakos hallgatók létszámához, oktatólétszámhoz, hallgató-oktató arányokhoz, végzetek létszámához stb.). A finanszírozások lényegét egyrészt a részleges piacmodellező, másrészt a költségmodellező jelleg jellemzi. Alapvető sajátosságuk, hogy nem tényleges költségeket finanszíroznak, hanem a finanszírozók által elismert, modellezett költségeket. További fontos sajátosságuk, hogy „egyre többet egyre kevesebbel” finanszíroznak, azaz a tömegesedéssel, a növekvő hallgatólétszámmal a támogatás mértéke nem növekszik arányosan – legalábbis hosszabb távon nem (lásd POLÓNYI 2000).

Az átalakulás másik összetevője a képzés költséghatékonyságának növekedése – a fajlagos ráfordítások csökkentése –, amely olyan tényezőkkel függ össze, mint a kreditrendszer bevezetése, a gyakorlati és az összóraszám csökkentése, az évfolyamlétszám és a szemináriumi létszám növelése, az oktatók kötelező óraszámának emelése. Az említett összetevők elterjedése a különféle oktatási reformoknak és a finanszírozás által közvetített hatásoknak a következménye.

1 De nem sokáig, mert 1990-ben újabb olajválság robban ki, miután Irak lerohanja Kuvaitot, s nyomában kitör az öbölháború 1991-ben. És meg lehet említeni a legfrissebbet is, 2003-at, amikor az USA vezetésével nemzetközi erők szállják meg Iránt, ahol azóta is polgárháború zajlik, ami miatt az olaj ára igen hektikusan alakul, a bizonytalanság és a spekulációk nyomán.

Az átalakulás fontos összetevője az alacsonyabb ráfordítási igényű szakok (bölcse, jogász, közgazdász stb.), valamint az alacsonyabb ráfordítási igényű képzési formák arányának növekedése (távoktatás, részidős képzés). Nem elhanyagolható szerepet játszik a költséghatékonyság növekedésben a felsőoktatási intézményrendszer átalakulása, átalakítása, elsősorban a méretek növekedése (az integráció).

Az állami, közösségi finanszírozás fenti átalakítása magával hozza a felsőoktatás-politika és -irányítás strukturálódását és professzionalizálódását. Egyrészt megjelennek az intézmények és az államigazgatás között a pufferszervezetek, amelyek lényegében a felsőoktatási intézmények és az államigazgatás képviselőiből álló tervező, érdekegyeztető szervezetek. Másrészt e szervezetekhez rendelve és/vagy az államigazgatás mellett megjelennek a stratégiai tervezést segítő háttérintézmények. Mind a felsőoktatási intézmények vezetése, mind a felsőoktatási szféra irányítása bonyolult szakmává válik, s a vezetésből és az oktatáspolitikából lassan eltűnnek a két előadás között intézményt vezetgető vagy szférát irányítató professzorok, átadva helyüket a menedzsereknek, szakértőknek, államigazgatási szakembereknek.

## A tudomány rendszerének és a tudománypolitikának az átalakulása

Nemcsak a felsőoktatás alakul át, hanem a tudomány, a kutatás s így a felsőoktatásban folyó kutatás is.

A tudománynak nagy szerepe volt a II. világháborúban. Részint ennek következtében a háború utáni tudománypolitikára a hetvenes évek elejéig a tudomány nagyfokú autonómiája volt a jellemző. A hetvenes évek gazdasági válsága nyomán azonban a politikusok egyre inkább kontrollálni akarták a közpénzekből finanszírozott tudományos kutatást, mérni a teljesítményeket, megkövetelni a hatékony működést. A szűkös gazdasági lehetőségek nyomán kialakul a „projektvilág”, azaz pontosan meg kell mondani, hogy mi a cél, meg kell adni a ráfordítások várható összegét, és be kell számolni a haladásról, az eredményekről. A kutatók vállalkozószzerűen működnek, s az egyetemek maguk is vállalkozói irányba kényserülnek (LAKI-PALLÓ 2001).

A tudomány rendszere is megváltozik. Megjelenik a „nagy tudomány” (Big Science): drága műszerek, nagy projektek, nagymértékű forráskoncentráció, egyre kevesebb intézet, egyre specializáltabb tudású személyzet, valamint a teamvezetői, a laboratóriumi menedzseri és a biznisszkoordinatori funkciók. A „kis tudomány” egyéni elkötelezettségre, intellektuális relevanciára épülő érdekrendszere helyett, illetve mellett megjelennek a társadalmi, politikai célok, az intellektuális relevancia mellett a tudományon kívüli érdekek figyelembevétele is. Ugyanennek a folyamatnak egy másik megközelítése a Mód 1 – Mód 2 elmélet, amely szerint a tudomány voltaképpen tudástermelés. Ennek hagyományos módja a Mód 1, megváltoztatott módja a Mód 2, amelyet a Mód 1-től eltérően nem a peer review (szakmai lektorálás), vagyis a pályatársi elismerés, hanem a piaci siker, a társadalmi elfogadottság, a költséghatékonyság és hasonló kritériumok jellemeznek.

Mindezek nyomán a nyolcvanas évektől a fejlett országok tudománypolitikájának homlokterébe az egyetemek és az iparvállalatok szorosabb együttműködésének ösztönzése került, valamint az előrettekintés (foresight), lényegében a stratégiai tervezés. Nagy szerepet kaptak a tudománypolitikában a nagy programok (a mikroelektronikában, a biotechnológiában, az anyagtudományokban) (MOSONYINÉ 2008).

## A finanszírozás átalakulásának hatása az egyetemekre

Az oktatásfinanszírozás átalakulásának – azaz a teljesítményarányos finanszírozásnak – a szervezeti vonzata a részleges gazdálkodási autonómia megjelenése. Az intézmények alapvető inputjuk, azaz a tanulólétszámuk alapján kiszámított globális költségvetési támogatást kapnak, amelynek felhasználásáról – többé-kevésbé – szabadon döntenek. Ennek a gazdasági autonómiának a célja, hogy a foglalkoztatási és a gazdálkodási problémák megoldását intézményi hatáskörbe utalja.

A kutatásfinanszírozás átalakulása nyomán is jelentős változások következnek be. A humboldti egyetemre jellemző, alapvetően az individualitásra és autonómiára épülő tudomány helyére egyrészt a megrendelésre történő kutatás lép, másrészt az alkalmazásorientált nagy társadalompolitikai célokkal legitimált projektek. Ez módosítja a tudományszervezést, átalakítja menedzseléssé. Az intézmények, illetve kollektívák, egyének meghatározott feladatokra, projektekre kapják a pénzt, amely feladatokat és pénzfelhasználást szigorúan kontrollálja az, aki a forrást rendelkezésre bocsátja. A kiskollektívák, a professzorok autonómiája csökken.

A gazdálkodó vagy szolgáltató egyetemeken „a »főhatalom« a professzorok, professzori testületek, az akadémiai stáb kezéből kicsúszik, és átkerül az adminisztratív stábhoz, az egyetemi menedzserekhez” (HRUBOS 2004, 2006).

A szolgáltató egyetemek igyekeznek szerves kapcsolatba kerülni régiójukkal; hallgatóik mellett megrendelőik, gazdasági kapcsolataik nagy része is onnan kerül ki. A kutatási, fejlesztési, innovációs témák megválasztása során meghatározó szerepet játszik a hasznosíthatóság, a bevételszerzés. A szolgáltató egyetemek egyik legradikálisabb fajtája a vállalkozói egyetem. Legfontosabb jellemzői (HRUBOS 2004):

- a vállalkozói egyetem erős és professzionális menedzsmentet épít ki;
- létrehozza az ún. fejlesztő perifériákat;
- a finanszírozás diverzifikált, különböző jellegű forrásokból származnak a bevételek;
- erős és stimulált akadémiai háttérrel rendelkezik;
- az egyetem egészét áthatja a vállalkozói kultúra.

Összességében tehát a változások nyomán a felsőoktatási intézmény gazdasági autonómiája megerősödik, működése, gazdálkodása elmozdul a vállalatszerű működés felé, kialakul a professzionális menedzsment, a vállalkozói kultúra (stratégiai, üzleti tervezés, marketing). Ugyanakkor az intézményen belül a karok, tanszékek, vezető oktatók, kiskollektívák önállósága visszaszorul, mind az oktatási, mind a kutatási autonómia csökken, részben átveszi

szerepüket a vállalati (egyetemi), piaci alkalmazkodás. Lényegében a tanszékek önállósága „vállalatszerűvé” válik, ugyanis a vállalati működésben nincs vagy nagyon korlátozott a részegységek autonómiája.

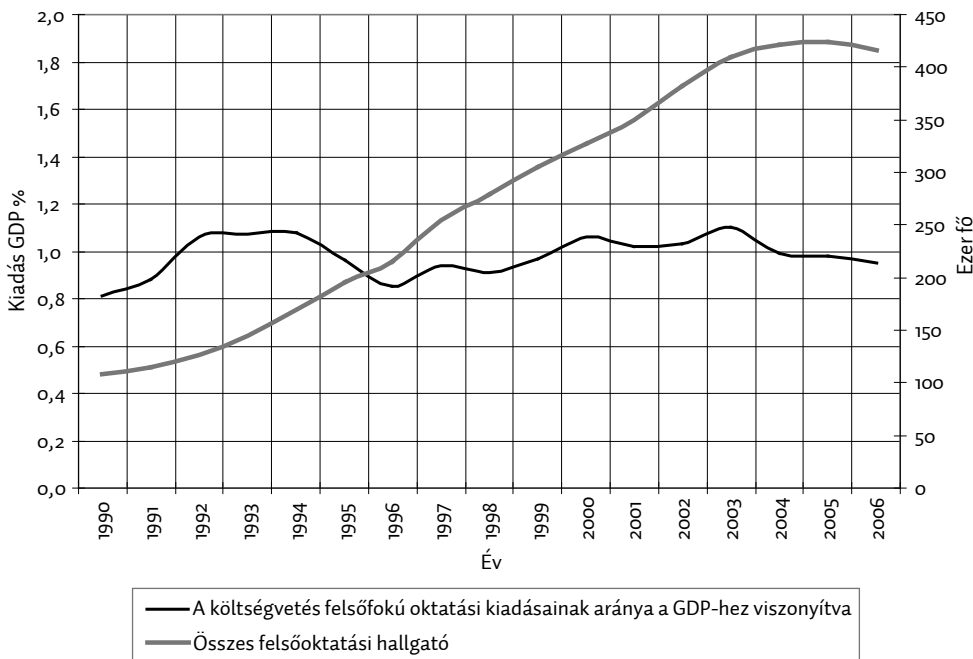
## A HAZAI FELSOROKTATÁS FINANSZÍROZÁSA

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a fentiekben áttekintett fejlődési tendenciák mennyiben ismerhetők fel a hazai felsőoktatás esetében. Először a felsőoktatás finanszírozásának hazai fejlődésére vetünk egy pillantást.

### A felsőoktatási kiadások terjedelme

Az elmúlt két évtized során a magyar felsőoktatás kiadásai és az állami támogatás GDP-hez viszonyított aránya a kilencvenes évek közepén csökkent, mivel az eladósodott és túlterhelt államháztartás költségeit 1994-ben elkerülhetetlenül mérsékelni kellett. 1996 után 2003-ig lassan emelkedett, majd az utóbbi években csökkent, illetve stagnált. Mindeközben egészen 2005-ig gyorsan emelkedett a hallgatók száma (1. ábra).

1. ÁBRA: A felsőoktatás költségvetési kiadásai a GDP-hez viszonyítva és a teljes hallgatólétszám 1990–2006 között





## A felsőoktatás finanszírozásának szisztémája

A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának teljesítményelvűre való átalakítását az 1993. évi törvény hozta be. De a jelentős ellenállás miatt lényegében csak 1996 őszén vezették be a normatív finanszírozást, s azóta többször radikálisan átalakult. Ha megnézzük a normatívák számának alakulását, azt tapasztaljuk, hogy 1999-ig csökkent, azóta radikálisan növekszik (2008-ban több mint 25 normatíva volt) (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: A magyar felsőoktatás finanszírozását szolgáló normatívák számának változása 1997–2008 között												
Normatívák száma	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Képzési normatívák	15	7	5	4	4	4	5	7	7	7	9	15
Kiegészítő normatívák												
Oktatók				1	1	1	1	1	1	1	1	2
PhD-létszám								2	2	2	2	4
Gyakorlati				6	6	6	7	5	5	4	4	4
Alkalmazottak										1	1	1

Megjegyzés: az adott évre vonatkozó kormányrendeletek alapján.

A rendszerváltozás utáni felsőoktatási finanszírozás változásának legfontosabb szakaszai a következők voltak:

- 1990–1996** intézményfinanszírozás, amely az előző évi bázisra épül, és egyéni alkuk egészítik ki.
- 1997–2000** piacmodellező normatív finanszírozás, amely az előző évi bázisra épül, és normatívaalkuk határozzák meg.
- 2001–2005** képlet szerinti, részben piac-, részben költségmodellező finanszírozás, amely továbbra is az előző évi bázisra épül, és normatívaalkuk határozzák meg.
- 2006 óta** képlet szerinti, részben piac-, részben költségmodellező finanszírozás, amely elvileg a törvényben meghatározott garantált normatíva növekedésére épül, azonban jelentős szerepet játszik benne a hallgatólétszám-alku, valamint az újraéledő egyéni támogatásalku.

Végül is az új felsőoktatási törvény és a fenntartói szerződések nyomán kialakult garantált támogatások abban az irányban mozdították el a felsőoktatás támogatási rendszerét, hogy a piactól egyre inkább védett, a tényleges teljesítmények helyett részben az intézményi öngazolásnak, részben az oktatáspolitikai szubjektivitásának teret engedő rendszer látszik kialakulni.

## A legfontosabb bevételi elemek

Annak megítélésére, hogy a hazai felsőoktatás intézményei mennyire mozdultak el a gazdálkodó, vállalkozó egyetem felé, megvizsgáljuk a legfontosabb bevételi elemeket.

### A hallgatói költségtérítés

A teljes hallgatólétszámon belül az államilag finanszírozott létszám lényegében a kilencvenes évek második fele óta eléggé lassan emelkedett, 2005 óta lényegében stagnált (2. táblázat). A költségtérítéses létszám a 2000-es évek legelejéig intenzíven növekedett, 2004 óta viszont csökkent.

A nappali tagozatos hallgatók körében lényegesen alacsonyabb a költségtérítéses arány, bár – ha lassan is – növekedett, s 2007-ben 21% körül volt (3. táblázat). A részidős képzésben pedig értelemszerűen magasabb a költségtérítéses arány, amely 2002 óta, a részidős hallgatólétszám csökkenése nyomán ugyan csökkent, s 2007-ben 82% körül volt.<sup>2</sup>

A hallgatóktól származó tandíj és költségtérítés nagyságáról nincs pontos adatunk.<sup>3</sup> 2007-ben ennek nagyságát mintegy 26 milliárd forintra becsülhetjük. A költségtérítéses hallgatóktól származó bevétel az összes felsőoktatási intézményi bevétel 13–15%-a, s az összes felsőoktatási kiadás mintegy 6–7%-át fedezi. Az összeg – s így az arányok is – 2005 óta csökkennek, mivel a költségtérítéses hallgatók létszáma, mint láttuk, azóta csökken.

Ha megvizsgáljuk az állami egyetemek<sup>4</sup> költségtérítéses hallgatóinak számát, azt találjuk, hogy a pécsi, a szegedi és a debreceni egyetem mellett az ELTE-re jár a legtöbb ilyen hallgató (2. ábra). Ugyanakkor a külföldi hallgatókat tekintve a Semmelweis és a Debreceni Egyetem vezet, s őket a másik két orvosi karral rendelkező egyetem követi (a szegedi és a pécsi).

Az itt tanuló külföldi hallgatók 26,4%-a egészségügyi szakokra, 22,3%-a műszaki, 11,4% agrár, 7,1%-a természettudományi szakokra jár. 13,2%-nyi a társadalomtudományi, üzleti és jogtudományi területre s 13,2% a bölcsész tudományi és a művész szakokra járók aránya (2005-ben) (OECD Education at a Glance 2007).

2 Ha az állami finanszírozású és a költségtérítéses arányt fenntartónként vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a költségtérítéses hallgatók aránya az alapítványi intézményekben a legnagyobb, és ami meglepő, hogy az egyházi intézményekben a legalacsonyabb. (A 2006/2007-es tanévben az állami intézményekben 45%, az egyháziakban 34%, az alapítványi intézményekben 77% volt a költségtérítéses hallgatók aránya.) Ez az oktatáspolitikai enyhén szólva következtetlenségét, az egyházi oktatás ellentmondásos (túlpreferált, illetve tabuként való) kezelését mutatja.

3 Az ÁSZ vizsgálatából tudjuk, hogy a költségtérítéses képzés bevétele 2001-ben 15 725 millió forint volt (ÁSZ, 2003).

4 Itt és a továbbiakban az állami egyetemek között nem vizsgáljuk a művészeti intézményeket.

**2. TÁBLÁZAT: A hazai felsőoktatás hallgatóinak létszáma 1991–2007 között**

Év	Összes hallgató (e fő)	Összes államilag finanszírozott hallgató (e fő)	Összes költségtérítéssel hallgató (e fő)	Költségtérítéssel arány (%)	Összes nappali tagozatos (e fő)	Államilag finanszírozott nappali tagozatos hallgató (e fő)	Költségtérítéssel nappali tagozatos hallgató (e fő)	Költségtérítéssel arány a nappali tagozatos hallgatók között (%)	Összes részdíjas hallgató (e fő)	Államilag finanszírozott esti, levelező tagozatos hallgató (e fő)	Költségtérítéssel esti, levelező s távoktatási tagozatos hallgatók száma (e fő)	Költségtérítéssel arány a részdíjas hallgatók között (%)
1991	108,7	108,7		0,0	84,9	84,9		0,0	23,8	23,8		0,0
1992	119,3	119,3		0,0	94,2	94,2		0,0	25,1	25,1		0,0
1993	136,0	136,0		0,0	105,8	105,8		0,0	30,2	30,2		0,0
1994	157,4	157,4		0,0	119,0	119,0		0,0	38,4	38,4		0,0
1995	179,5	151,6	27,9	15,5	129,5	121,6	7,9	6,1	50,0	30,0	20,0	40,0
1996	198,9	161,5	37,4	18,8	142,1	134,7	7,4	5,2	56,8	26,8	30,0	52,8
1997	233,7	183,8	49,9	21,4	153,0	143,1	9,9	6,5	80,7	40,7	40,0	49,6
1998	258,1	197,2	60,9	23,6	163,1	150,2	12,9	7,9	95,0	47,0	48,0	50,5
1999	278,6	199,2	79,4	28,5	171,6	156,2	15,4	9,0	107,0	43,0	64,0	59,8
2000	294,0	203,0	91,0	31,0	176,0	160,0	16,0	9,1	118,0	43,0	75,0	63,6
2001	341,0	192,3	148,7	43,6	193,0	165,3	27,7	14,4	148,0	27,0	121,0	81,8
2002	381,6	197,5	184,1	48,2	203,4	170,4	33,0	16,2	178,2	27,1	151,1	84,8
2003	409,1	206,3	202,8	49,6	216,3	178,2	38,1	17,6	193,6	28,9	164,7	85,1
2004	421,6	210,2	211,4	50,1	225,5	181,2	44,3	19,6	196,0	29,0	167,0	85,2
2005	424,2	216,5	207,7	49,0	231,5	185,4	46,1	19,9	192,7	31,1	161,6	83,9
2006	416,3	218,8	197,6	47,5	233,1	184,6	48,5	20,8	183,3	34,2	149,1	81,4
2007	397,7	212,4	185,3	46,6	231,5	182,1	49,4	21,3	166,2	30,3	135,9	81,8

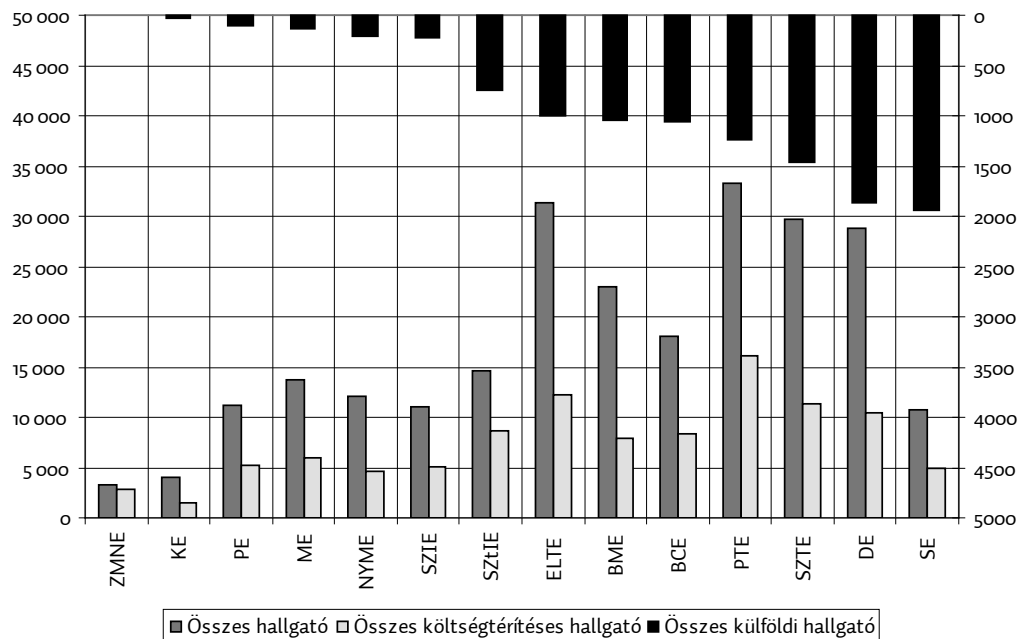
Forrás: OKM, illetve saját számítás.

**3. TÁBLÁZAT: A hallgatóktól származó költségtérítés becsült összege**

Év	Becsült tandíj (költségtérítéssel képzési bevétel) (milliárd Ft)	A GDP-hez viszonyítva (%)	Az összes felsőoktatási kiadáshoz viszonyítva (%)	Az összes felsőoktatási intézményi bevételhez viszonyítva (%)
2001	15,7	0,103	6,9	14,9
2003	23,3	0,123	7,3	17,3
2005	26,7	0,121	7,6	15,8
2007	25,7	0,101	6,4	12,9

Megjegyzés: a 2001-es adat az ÁSZ Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről 2003 című dokumentumból, a többi adat az infláció figyelembevételével és az éves átlagos hallgatólétszám alapján számolt saját becslés.

## 2. ÁBRA: Az állami egyetemek (művészeti intézmények nélkül tekintett) költségterítéses és külföldi hallgatóinak száma 2007-ben



### Kutatási bevételek

A hallgatóktól származó bevételek mellett a K+F bevételek sorolhatók a legfontosabb, a legfrequentáltabban figyelt bevételek közé a felsőoktatási intézmények esetében (4. táblázat). A hazai felsőoktatás K+F bevételei 2005-ben mintegy 21 milliárd forintra rúgtak, ami az összes felsőoktatási intézményi bevételhez viszonyítva valamivel több, mint 12% volt.

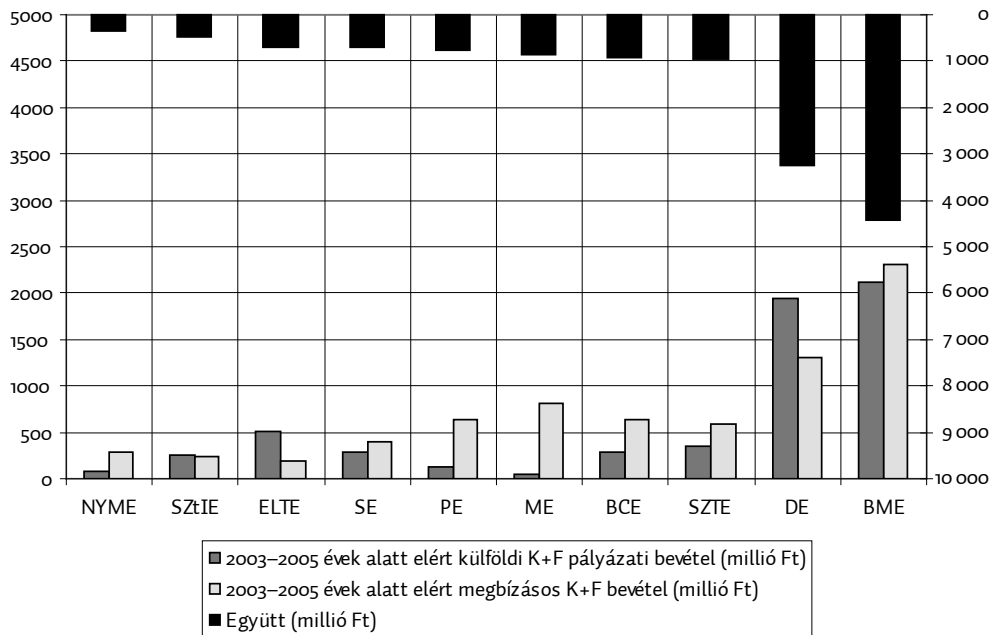
4. TÁBLÁZAT: A felsőoktatási intézmények kutatási bevételei 1995–2005

Kutatási bevételek	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Hazai K+F pályázatok	3073	3375	5065	5375	5311	4514	6928	10 471	11 042	13 031	14 431
Külföldi K+F pályázatok	525	788	918	925	1008	1173	1158	1465	1499	2189	2801
K+F megbízások	948	959	1276	1641	1563	1792	1952	2077	1945	2667	3655
Összes K+F bevétel a felsőoktatási intézményekben (millió Ft)	4546	5122	7259	7941	7882	7479	10 038	14 013	14 486	17 887	20 887
A GDP-hez viszonyítva (%)	0,08	0,07	0,08	0,08	0,07	0,06	0,07	0,08	0,08	0,09	0,09

Forrás: Kutatás, fejlesztés, pályázatok és programok a felsőoktatásban. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Jelentése a 2006. évről. OKM Tudáspolitikai Főosztálya, Budapest, 2008. január.

A K+F pályázatok fajlagos bevételének elemzéséből kitűnik, hogy a külföldi kutatási, fejlesztési pályázatok lényegesen magasabb bevételt hoznak fajlagosan, mint a hazai pályázatok vagy a megbízások. Más oldalról 2000 óta a hazai kutatási, fejlesztési pályázatok esetében is jelentősen növekedett a fajlagos bevétel. Tehát jelentősen nőtt a nagy pályázatok aránya.

### 3. ÁBRA: Az állami egyetemek hároméves kutatási bevételei



A hazai felsőoktatás K+F bevételei tehát az összes kiadás kb. 5%-át teszik ki, s ebből:

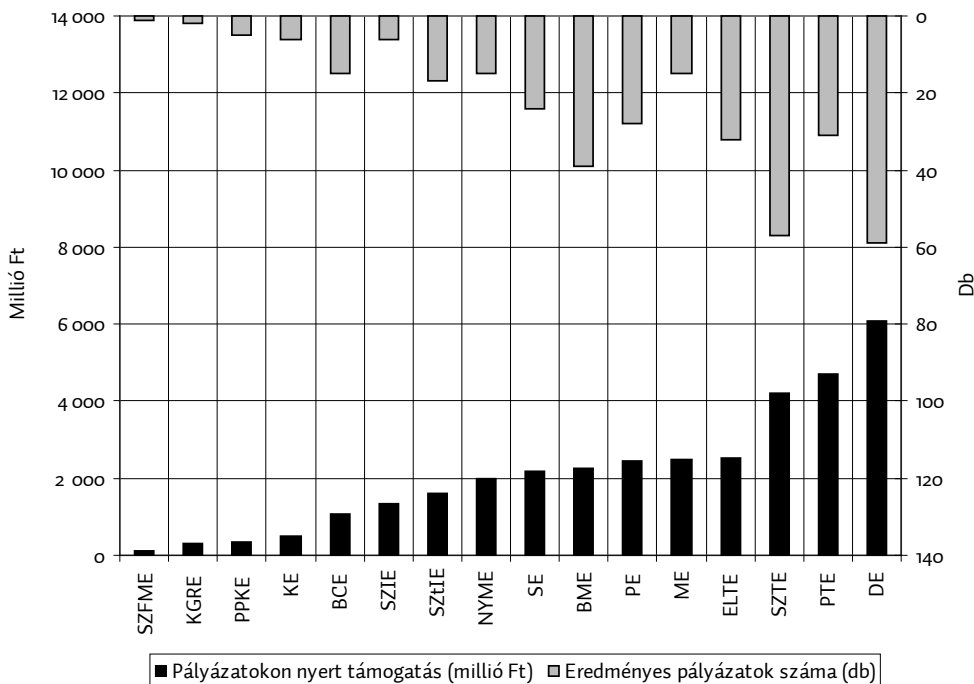
- a 2003–2005-ös évek összes bevételének kétharmadát két egyetem adta: a BME és a DE;
- 2006-ban a felsőoktatás összes K+F bevételének 60%-a négy egyetemről (BME 22,7%, DE 16,6%, SZTE 11,2%, ELTE 9,7%) származott;
- 90%-át pedig 10 egyetem adta;
- a gazdasági szférától származó kutatási, fejlesztési megbízások 90%-a 10 egyetemre fut.

Az adatokból nyilvánvaló, hogy a hazai palettán igen kevés egyetem tekinthető kutató egyetemnek, ha egyáltalán valamelyik annak tekinthető is. A legmagasabb, ún. költségvetésen kívül (azaz külföldről és megbízási szerződés keretében) szerzett K+F bevételi aránnyal a BME rendelkezik. Esetében ez a bevétel az összes kiadásnak mintegy 8–10%-a, az összes bevételnek 16–18%-a. A második helyen álló Debreceni Egyetem esetében ugyanez 3-4, illetve 5-6%.

## NFT- és UMFT-pályázati bevételek

A Nemzeti Fejlesztési Terv keretében az állami egyetemeknek juttatott támogatást tekintve a debreceni, a pécsi és a szegedi egyetem érte el a legnagyobb összegeket (4. ábra).

### 4. ÁBRA: Az állami egyetemek nyertes NFT-pályázatai (2004–2006)



Forrás: [http://www.nfu.hu/palyazati\\_eredmenyek](http://www.nfu.hu/palyazati_eredmenyek)

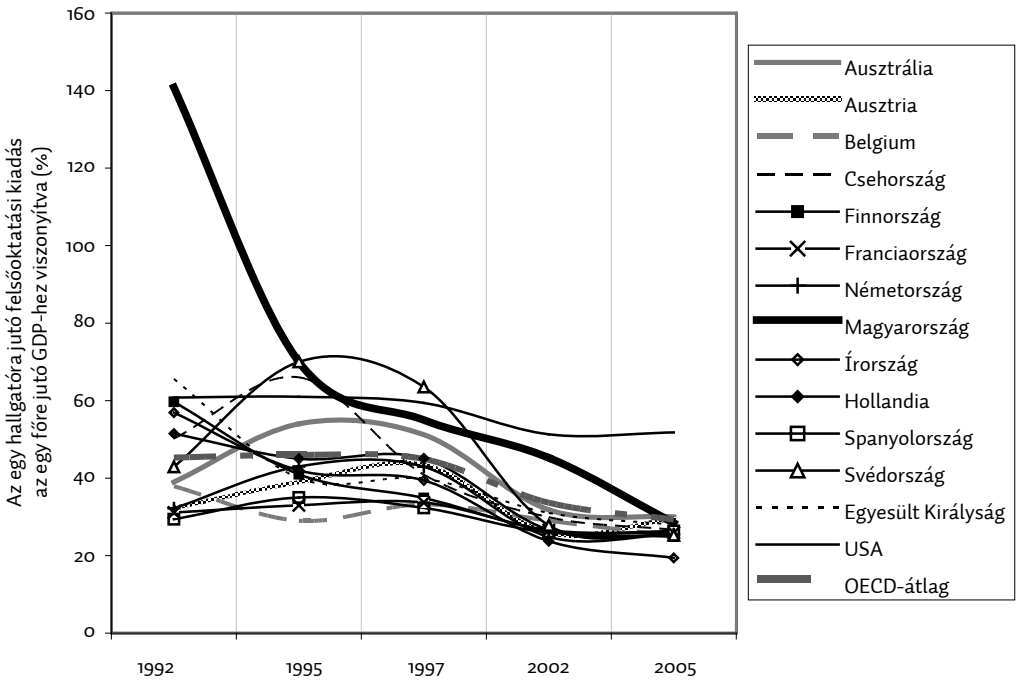
Egyébként az NFT-n elnyert támogatás a felsőoktatás (2004–2006. évi együttes) összes kiadásának mintegy 7%-a volt.

A jelenleg folyó UMFT keretében ugyancsak a debreceni, a szegedi, a pécsi egyetemek – továbbá még a miskolci – érték el eddig a legjelentősebb támogatási pályázati összeget.

## A hazai felsőoktatás finanszírozása (összefoglalás)

A hazai felsőoktatás finanszírozása jelentős mértékben közeledett mind a finanszírozás sajátosságait, mind (külső) hatékonyságát tekintve a fejlett (kontinentális európai) országokéhoz (5. ábra). Növekedett a projektszerű finanszírozások (K+F, NFT) és a nagy projektek aránya.

## 5. ÁBRA: Az egy hallgatóra jutó kiadások az egy főre jutó GDP arányában néhány OECD-országban



Forrás: Education at a Glance

Ugyanakkor visszatérni látszik a finanszírozásban a (főhatósági) szubjektivitás és a nagy lobbicsoportok szerepe. Más oldalról igen kevés olyan egyetem van, amelynek a bevételeiben jelentős szerepet játszanak a kutatási és a pályázati bevételek.

## A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK STÁTUSZA ÉS VEZETÉSE

Az 1993-as felsőoktatási törvény (LXXX. törvény) előkészítése során több olyan szervezeti konstrukció felmerült, amely a felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiáját szavatolhatta volna, így a köztestület (pl. MTA – bár intézetei köztestületi költségvetési szervek), illetve a közintézet (pl. közszolgálati televízió). Végül ezek nem kaptak szerepet a felsőoktatás státuszának meghatározásában.

Az 1993. évi ftv. eredeti szövege úgy fogalmazott, hogy „A felsőoktatási intézmény szakmailag önálló, önkormányzattal rendelkező jogi személy” – „Az állami felsőoktatási intézmény állami és saját vagyonnal, valamint az állami költségvetés meghatározott részéből és más kiegészítő forrásokkal gazdálkodik”. A törvény indoklása szerint: „A Javaslat olyan öngazgatással rendelkező intézményként definiálja a felsőoktatási intézményeket,

amely a társadalom egésze számára végez közfeladatokat, és ezen feladatok ellátását mind a feladat szakmai tartalmát, mind a tevékenység formái, szervezeti kereteinek kialakítását, működtetését külső beavatkozástól mentesen végzi.” Az 1993. évi törvény tehát nem tartalmazott garanciákat a felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiájára nézve, bár teljesen nem is zárta le ezt a kérdést.

A következő jelentős szabályozási – legalábbis koncepcionálási – aktus az 1995-ös országgyűlési határozat, amely kimondja, hogy „a felsőoktatás finanszírozási rendszerének átalakítása során a képzési kiadások, valamint részben a létesítményfenntartási kiadások normatív meghatározására kell áttérni”. Hangsúlyozza továbbá, hogy törekedni kell a központi költségvetésen kívüli források fokozatos növelésére, s az intézmények gazdálkodását lényegesen hatékonyabbá szükséges tenni [107/1995. (XI. 4.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről].

A felsőoktatási intézmények státuszát és vezetését tekintve a határozatnak az a része érdekes, amely kiemeli, hogy a „hatékonysági vizsgálatok elvégzése mellett bővíteni kell az intézményirányítás és -működtetés jelenlegi formáit, hosszabb távon ki kell dolgozni a közalapítványi tulajdonba adás feltételeit, hogy mód nyíljon a ráfordításigény mérséklésére és központi költségvetési támogatáson túli források fokozottabb bevonására”. Úgy folytatódik, hogy bővíteni kell az önálló intézményi gazdálkodás közgazdasági és jogi kereteit a biztonságos gazdálkodás követelményének egyidejű erősítése mellett, korszerűsíteni kell az intézményi szervezeti és vezetési struktúrát, ki kell alakítani a hatékonyan működő, professzionális intézményi menedzsmentet. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy a képzési kínálatot a munkaadói csoportok és a helyi társadalom igényei is befolyásolhassák.

Az országgyűlési határozat elképzeléseiből lényegében semmi sem vált valóra, helyette a felsőoktatási intézmények státuszát a törvény 1996-os módosítása határozta meg. Ez egyértelműen leszögezi, hogy a felsőoktatási intézmény alapító okirata alapján működik, és „az állami felsőoktatási intézmény költségvetési szerv, amely kincstári vagyonnal, a központi költségvetés meghatározott előirányzataiból, valamint más kiegészítő forrásokkal gazdálkodik”. A törvény azt is rögzíti, hogy „az állami felsőoktatási intézmény alapfeladatainak körét az intézménynek az államháztartásról szóló (1992. évi XXXVIII.) törvény szerint megalapozott tartalmú alapító okirata határozza meg”.

1996-ra tehát eldőlt a felsőoktatási intézmények tulajdonosi és gazdasági autonómiájának kérdése. Az állami felsőoktatási intézmény költségvetési szerv, vagyona kincstári vagyon, bevételei – származzanak bárholonnan, az államtól, tandíjból, adományokból vagy vállalkozásból – kincstári bevételek, gazdálkodásának a költségvetési szervekre vonatkozó szabályok szerint kell történnie. A felsőoktatás gazdasági autonómiájának ügye tehát gyakorlatilag 1996-ra erősen visszaszorult. Ennek oka az államháztartási reform (a „Bokros-csomag”), amely a felsőoktatási rendszer hatékonyságát nem az autonómia növelésével látta reformálhatónak.

A kormány 2001-ben beszámolt az Országgyűlésnek a felsőoktatás helyzetéről. A beszámolóra alapozva az Országgyűlés határozatot fogadott el [101/2001. (XII. 21.) OGY határozat a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljairól]. A határozat szerint „Az Országgyűlés



felhívja a Kormányt, hogy a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljai megvalósítására, a határozat kihirdetésétől számított 90 napon belül dolgozza ki cselekvési tervét és jogalkotási programját”.

A határozat kijelöli a felsőoktatás fejlesztésének kiemelt céljait:

- a korosztályi 50%-os felsőfokú részvétel elérése;
- a kétfokozatú (bolognai típusú) képzés bevezetése;
- a hallgatói és az oktatói mobilitás előmozdítása;
- az intézmények térségi szerepének erősítése;
- a normatív finanszírozás megőrzése, a költséghatékonyság erősítése, saját bevétel növelése, továbbá a központi intézményfejlesztés folytatása.

Ezek alapján – végül is a kormányváltás után – az Oktatási Minisztérium 2002 szeptemberében indította a CSEFT- (Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez) projektet, amelynek keretében szakértői csoportok dolgoztak az új felsőoktatási törvény előkészítő tanulmányain. A kidolgozott s az egyeztetések során számtalanszor átdolgozott koncepció alapján azután 2004-ben kerül a kormány elé a MUP (Magyar Universitas Program), amely alapján a kormány határozatában új felsőoktatási törvény előkészítéséről döntött.

A CSEFT elképzelése a felsőoktatási gazdálkodásról és vezetésről abban foglalható össze, hogy az intézményi működés átalakítása alapvetően nagyobb gazdasági autonómiára és ennek kapcsán a közpénzek és a közvagyon hatékonyabb, ellenőrzött kezelésére, valamint a rugalmasabb, piacszerűbb működés lehetőségére irányul. Az átalakítás meghatározó elemei, céljai:

- a költségvetési intézményi státusz átalakítása sajátos felsőoktatási intézményi státusszá;
- új vezetési struktúra kialakítása minden állami intézményben kötelező jelleggel;
- az intézmények belső szervezete szabadabb átalakítási lehetőségének megteremtése (preferált jelleggel, alapvetően a megjelenő menedzsment hatáskörébe utalva).

A projekt hangsúlyozza, hogy a költségvetési intézményi státusból való kilépés azt jelenti, hogy egy sajátos közjogi személyként definiált felsőoktatási intézményi státusz („felsőoktatási intézmény”) jön létre, amely nem (vagy csak részben) tartozik az ÁHT, a KJT, továbbá a kincstár hatálya alá, de nem forprofit jellegű. A gazdálkodással összefüggő legfontosabb tervezett változtatások a következők:

- a globális költségvetés megteremtése;
- teljesítménymegállapodás;
- költség alapú gazdálkodás;
- rugalmas foglalkoztatás;
- a vagyonnal való gazdálkodás;
- a hitelhez jutás lehetősége.

A CSEFT alapján a MUP a felsőoktatási intézmények státuszát és vezetését érintő fő célkitűzései a következők voltak:

- az intézmények gazdálkodási önállóságának fokozása, a magánforrások bevonásának vonzóvá tétele, a felsőoktatási intézmények önkormányzathoz, tulajdonhoz, önálló gazdálkodáshoz, vállalkozáshoz való jogának erősítése;
- az intézményi gazdálkodás ésszerűsítése, a hatékony gazdálkodás szervezeti, pénzügyi feltételeinek megteremtése;
- olyan intézményi menedzsment kialakítása, amely képes ellátni újszerű egyetemi feladatait (a tudásgazdaság kiszolgálása, továbbképzés, tudásközpontok működtetése, regionális vállalati együttműködés, innovációs folyamatok);
- a finanszírozási rendszer átalakítása és többcsatornássá tétele.

Mindezek alapján elkészült a 2005-ös felsőoktatási törvény (CXXXIX. törvény a felsőoktatásról). De a fentiekben áttekintett, eredeti elképzelései a felsőoktatási intézmények státuszáról és vezetéséről nagyrészt megbuktak:

- speciális felsőoktatási intézményi státusz nem született;
- globális költségvetés nincs;
- teljesítménymegállapodás van, de inkább a bürokráciát növeli, mint a hatékonyságot és az átláthatóságot vagy az elszámoltathatóságot;<sup>5</sup>
- költségalapú gazdálkodás nincs;
- rugalmas foglalkoztatás nincs, sőt a törvény mindenkit közalkalmazotti státuszba sorolt (így visszalépés történt a korábbi rendszerhez képest);
- a vagyonnal való gazdálkodás lényegében csak látszatra változott;
- hitelhez jutási lehetőség nincs;
- a vezetés korszerűsítése megbukott (IT helyett GT, igen gyenge hatáskörrel, a szenátus hatásköre változatlanul akadémiai és gazdasági).

A felsőoktatási intézmények státuszával kapcsolatos új fejleményt akart hozni a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról szóló 2008. évi CV. törvény, az ún. státusz-törvény. E jogszabály az alábbi közszolgáltató költségvetési szerveket különbözteti meg: a közintézményt<sup>6</sup>, a közintézetet<sup>7</sup>, a közüzemet<sup>8</sup> és a vállalkozó közintézetet. Ez utóbbi „az alaptevékenységébe tartozó – egészségügyi, felsőoktatási, tudományos kutatási,

5 Külön tanulmányt érdemelne a hároméves megállapodások elemzése, ez azonban nem könnyű feladat, mert ezek a megállapodások nem igazán nyilvánosak (valószínűleg éppen jelentéktelenségük, illetve ellentmondasságuk okán).

6 A közintézmény alaptevékenysége szerint közoktatási, szakképzési, felnőttképzési, szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi, közgyűjteményi, közművelődési vagy egyéb szellemi közszolgáltatást, illetve gazdasági-pénzügyi-műszaki ellátást végző költségvetési szerv.

7 A közintézet alaptevékenysége szerint egészségügyi, felsőoktatási, tudományos kutatási, fejlesztési, művészeti, környezetvédelmi, természetvédelmi, vízügyi, sportcélú vagy informatikai közszolgáltatást végző költségvetési szerv, illetve külön törvényben meghatározott közgyűjtemény.

8 A közüzem alaptevékenysége szerint más költségvetési szerv, illetve lakosság részére fizikai (technikai) jellegű szolgáltatást, településgazdálkodási, -üzemeltetési, műszaki szolgáltatást vagy a fogva tartottak foglalkoztatását végző költségvetési szerv.

fejlesztési vagy művészeti – közszolgáltatást külön törvényben meghatározott részletes feltételek alapján úgy végzi, hogy államháztartásból származó bevételből, illetve államháztartáson kívüli eredetű közszolgáltatási és vállalkozási bevételből gazdálkodik, illetve az adott közszolgáltatást igénybe vevők számára biztosított az ellátók közötti szabad vagy részben korlátozott választás lehetősége”. Továbbá „az adott közszolgáltatás igénybevételének pénzügyi fedezetét díj-, hozzájárulás-, járulék- vagy egyéb fizetési kötelezettség teljesítése biztosítja, és e bevételeken kívül – pénzben kifejezhető és mérhető teljesítmény szerinti – költségintű forrásellátást szolgáló normatív jellegű finanszírozásban részesülhet teljesítményterv szerint vagy az irányító, illetőleg a közszolgáltatás-ellátást finanszírozó szervvel kötött feladatellátási, illetőleg finanszírozási megállapodás alapján”.

A státustörvény lényegében az ablakon akarja visszacsempészni azt, amit a felsőoktatási törvény megkifogásolásával az Alkotmánybíróság az ajtón kidobott. A felsőoktatási intézmények meghatározott feltételek megléte esetében választhatják a vállalkozó közintézeti státuszt. A törvény szerint vállalkozó közintézet esetében kötelező a vezető testület létrehozása. Továbbá – mint a rendelet írja – „a törvény központi költségvetési szerv esetén előírhatja felügyelő testület létrehozatalát, illetve pénzügyi megbízott megbízását a következő feladatok ellátására: a pénzügyi forrás és a vagyon hatékony és felelős felhasználásának, az irányító szerv ellenőrzési jogai gyakorlásának elősegítése, gazdasági stratégiai döntések előkészítése és végrehajtásuk értékelésében való részvétel, teljesítményértékelés elvégzése, döntések előkészítésében konzultatív, javaslattevő, illetve a szerv vezetőjével (vezetőivel) való egyetértési jogok érvényesítése”. Érdemes a vállalkozó közintézet néhány jogosítványát felsorolni.

- Előirányzatainak korlátozások nélküli felhasználására jogosult.
- Előirányzatait a miniszter nem csoportosíthatja át más szervhez.
- A kötelezettségvállalással nem terhelt maradvány nem vonható el tőle.
- A személyi juttatások előirányzatát például saját hatáskörben módosíthatja többi előirányzata rovására (ez a jog a többi közintézetet alapvetően nem illeti meg).
- Míg a többi közintézet eredményéből, illetve eredménytartalékából az irányító szerv által meghatározott mértéket fordíthat személyi ösztönzésre, a vállalkozó közintézet az általa megállapított mértéket fordíthatja.
- A vállalkozó közintézet külön törvényben foglaltak szerint jogosult
  - állami vagyon tekintetében egyes tulajdonosi jogok korlátozott, a vagyon értékének megőrzése melletti gyakorlására,
  - a tulajdonában lévő vagyonnal történő önálló gazdálkodásra,
  - a tulajdonában lévő vagyon értékének összesen legfeljebb 50%-os mértékéig hitelintézettől fejlesztési hitel felvételére.
- Külön kormányrendeletben foglaltak szerint (melynek feltételei még nem ismertek) megelőlegezési és likviditási hitel vehet fel.

Arról van tehát szó, hogy ma egy nagy egyetem gazdálkodási és vezetési szabályai – kis túlzással – ugyanolyanok, mint például egy kis vidéki színházé vagy – kis túlzással – egy óvodáé. A státusztörvény ezen próbál segíteni. Alapvető kérdés azonban, hogy a mai magyar egyetemeknek vannak-e olyan sajátosságaik, amelyek miatt a felsőoktatási intézmények gazdálkodásának különbözniük kell a kis vidéki színházakétól. Vajon adható-e nagyobb gazdasági autonómia a jelenlegi szervezeti, vezetési szisztéma mellett?

A felsőoktatás gazdasági autonómiájának kérdése szorosan összefügg a felsőoktatási intézmények „piacibbá”, „gazdálkodóibbá” válásának kérdésével. Tegyük hozzá, nemcsak nálunk, hanem minden olyan országban, ahol a felsőoktatás megőrizte tradicionális szervezeti formáit. A felsőoktatási intézmények ugyanis alapvetően akadémiai szervezetek. Az akadémiai szervezetek működését a tudományos kisközösségek együttműködése jellemzi, amely együttműködésben, működésben a gazdasági racionalitás nem elsődleges, nem meghatározó. Sokkal inkább meghatározóak a tudományos kisközösségek érdekei, a tudományos kutatás sajátosságai, igényei és a tudományos közösségek tagjainak reputációja. Ebben az érötérben a gazdasági autonómia nyilvánvalóan kockázatokkal jár, mert a magasabb reputációjú, magasabb érdekérvényesítő képességű tudományos kisközösségek forrásigénye a gazdasági racionalitás elnyomásával is érvényesül. Ebben az érötérben nem az intézménynek a társadalom, az egyének (vagy a kormányzat) által elvárt, értékelt kibocsátásai játszanak szerepet az erőforrások felhasználásában, hanem a magas reputációjú tudományos kisközösségek saját érdekei, törekvései, amelyeknek nincs feltétlenül közük az előbbiekhöz (POLÓNYI 2006b).

A felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiája felé akkor lehet elmozdulni – legalábbis közgazdasági megítélés szempontjából –, ha az intézményi működésben az akadémiai megközelítés mellé sikerül a gazdasági megközelítést is egyenrangú szemléletté tenni, s ennek sikerül megteremteni a szervezeti feltételeit is.

Talán nem véletlen, hogy úgy tűnik: egyetlen egyetem sem akarja a státusztörvény adta lehetőséget választani (legalábbis e sorok írása idején nem).

## A HAZAI ÁLLAMI EGYETEMEK NÉHÁNY SZERVEZETI, VEZETÉSI JELLEMZŐJE A KORAI 2000-ES ÉVEKBEN

A hazai egyetemek nagyüzemmé válása megtörtént. A magyar nagyegyetemek költségvetése vetekszik az őket befogadó város költségvetésével. A szegedi, a pécsi és a debreceni egyetem éves költségvetési kiadásainak összege 50 milliárd forint körül volt 2008-ban, s az ELTE és a BME költségvetési kiadásai is meghaladták a 30 milliárd forintot. Debrecen és Szeged város költségvetése is 50 milliárd körül alakult, s Pécs városé is csak valamivel több mint 10 milliárddal volt nagyobb.

A DE, a PTE és az SZTE költségvetésének nagysága nagyjából megegyezik a magyar top 100 végén található vállalatok éves nettó árbevételével.

Kétségtelen, hogy a hazai nagyegyetemek pénzmozgásukat tekintve nagyüzemmé váltak. Érdemes tehát megvizsgálni, hogy vezetésük mennyire vált professzionálissá, mennyire mozdult el a menedzsment felé.

## A rektorok, rektorhelyettesek

Az egyetem első számú vezetője a rektor. Alapvető kérdés tehát, hogy kicsodák a hazai nagy egyetemek rektorai.

Menedzserek? Hiszen a törvény szerint<sup>9</sup> vezetési, szervezési, gazdálkodási ismeretekkel és gyakorlattal kell rendelkezniük.

A tudomány emberei? Hiszen a törvény azt is előírja, hogy „a rektori megbízáshoz egyetem esetén egyetemi tanári, főiskola esetén egyetemi tanári, főiskolai tanári, egyetemi docensi, tudományos tanácsadói vagy kutatóprofesszori, illetve tudományos főmunkatársi munkakörben történő alkalmazás szükséges” [Ftv 29. § (7)].

Professzorok? Akik két előadás között vezetik egy kicsit az egyetemet?

Pragmatikusok, a kompromisszumok emberei? Akik mindenkivel meg tudják kötni a kompromisszumot, hiszen a törvény szerint a „rektor felel a felsőoktatási intézményben működő testületek munkájához szükséges feltételek megteremtéséért, a szenátus jogkörébe tartozó ügyek előkészítéséért, a hozott döntések végrehajtásáért” [Ftv 29. § (6)], és a „szenátus tagjai kétharmadának igenlő szavazatával kezdeményezheti a rektor visszahívását” [Ftv 29. § (8)].

Szakpolitikai tényezők? Hiszen a felsőoktatási intézmények rektorai a törvény szabályánál fogva tagjai a Magyar Rektori Konferenciának, amely testület számos rendkívül erős hatáskörrel rendelkezik a hazai felsőoktatás irányításában.

Kijárók? Akik a főhatósággal folytatott alkuban költségvetési előnyöket alkudnak ki a főhatóságtól?

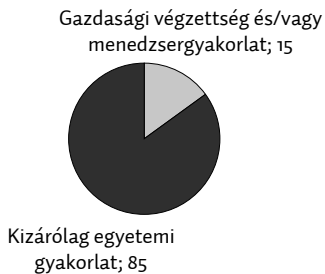
Ha a jelenleg regnáló rektorok életrajzait áttanulmányozzuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy 14%-uknak van valamilyen gazdasági végzettsége vagy egyetemen kívüli vezetői gyakorlata (6. ábra). Viszont majdnem harmaduk akadémikus, s majdnem kétharmaduk (az akadémikusokat is ideszámítva) akadémiai doktor (7. ábra). Tehát a mai rektorok, úgy tűnik, inkább a tudomány emberei, mint a menedzsmentismereteké vagy -gyakorlaté.

A törvény értelmében a rektor jogköreit esetenként vagy az ügyek meghatározott körében helyettesére vagy az intézmény más alkalmazottjára átruházhatja [29. § (5)]. Az egyetemek SZMSZ-einek tanulmányozásával elemeztük, hogy az egyes intézményekben milyen feladatokra neveztek ki rektorhelyetteseket.

A nagyegyetemek rektorhelyetteseinek funkcióit vizsgálva nemigen lehet különösebb megállapítást leszűrni, azon túl, hogy nincs egységes gyakorlat. Van, ahol egy rektorhelyettes van, van ahol hét, s az átlag (ha ennek van itt egyáltalán értelme) négy. Legáltalánosabb – azaz majdnem minden nagyegyetemen van – tudományos és oktatási, valamint általános rektorhelyettes (8. ábra). Ezek mellett nemzetközi és stratégiai is eléggé sok helyen van.

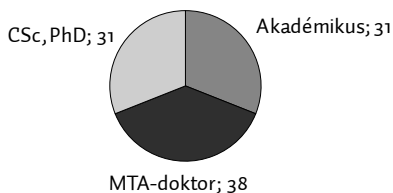
<sup>9</sup> Ftv 29. § (7) szerint „rektori megbízást az kaphat, aki vezetési, szervezési, gazdálkodási ismeretekkel és gyakorlattal rendelkezik, továbbá a felsőoktatási intézménnyel teljes munkaidőre szóló munkaviszonyban vagy közalkalmazotti jogviszonyban áll, illetve akivel ilyen jogviszonyt létesítenek”.

6. ÁBRA: Az állami egyetemek rektorainak megoszlása 2009-ben (%)\*



\* A művészeti intézmények nélkül.

7. ábra: Az állami egyetemek rektorainak megoszlása 2009-ben (%)\*



\* A művészeti intézmények nélkül.

8. ÁBRA: Az állami egyetemek rektorhelyetteseinek megoszlása 2009-ben\*

	általános	oktatási	tudományos	stratégiai	fejlesztési	nemzetközi	kapcsolati	egyéb
BCE								
BME								
DE								
ELTE								
KE								
ME								
NYME								
PE								
PTE								
SE								
SZIE								
SZTE								
SztIE								

\* A művészeti és a védelmi intézmények nélkül.

## A rektori tanácsok, rektori kabinetek

Még kevesebb állapítható meg, ha a hazai nagyegyetemek rektori tanácsait, rektori kabinetjeit vizsgáljuk meg. Ez a döntés-előkészítő szerv a rektor mellett minden esetben magában foglalja a dékánokat (és a centrumelnököket, ha vannak), valamint a gazdasági főigazgatót. Ezen túl azonban igen nagy változatosságot mutatnak. Általában tagjaik még a rektorhelyettesek, a hallgatói önkormányzat, a szakszervezetek, a közalkalmazotti tanács képviselői, valamint a főtitkár és/vagy a rektori hivatalvezető. Gyakran tagjai a könyvtár, a levéltár, a kollégiumok vezetői, s van olyan egyetem, ahol ezek mellett tagja a rektori hivatal minden igazgatója is. Ez utóbbi egyetem esetében a rektori tanácsnak több mint ötven tagja van, ami nyilvánvalóan döntésképtelenséggel jár – s az illető egyetem SZMSZ-ében nem szerepelnek (az egyébként létező) tényleges döntés-előkészítő testületek. De más egyetemek esetében is helyenként tetten érhető a „rejtőzködő vezetés”, azaz a tényleges döntési fórumok és alkalmak nem teljes nyilvánossága. A döntések tehát ezeken a nem teljesen nyilvános fórumokon születnek, amely döntéseket azután a nyilvános döntés-előkészítő fórumokon formálisan is jóváhagynak. (Természetesen a nem nyilvános döntési fórumok résztvevőinek kötelességük a döntések érvényre juttatása a befolyásolási területükön.)

Az ellenkező póluson van olyan egyetem is, ahol a rektori tanácsnak a rektoron, a dékánokon (és a centrumelnökökön), valamint a gazdasági főigazgatón kívül csak a témához meghívott tagjai vannak (s ebbe körbe tartoznak a rektorhelyettesek, a hallgatói önkormányzat, a szakszervezetek és a közalkalmazotti tanács képviselői is). A kapcsolódó interjú<sup>10</sup> során azonban világossá vált, hogy itt egy második ciklusát töltő rektorról van szó, aki „megengedheti magának, hogy az újrávalasztás során meghatározó szavazóerőket kihagyjon a napi döntés-előkészítésből”. Ez is arra mutat, hogy a rektornak elsősorban a kompromisszumok, a pragmatikum emberének kell lennie, és az első ciklusában (ha szeretne második ciklusban is rektor lenni) különösen fontos kialakítania a kompromisszumkeresés/kompromisszumteremtés szervezeti feltételeit is.

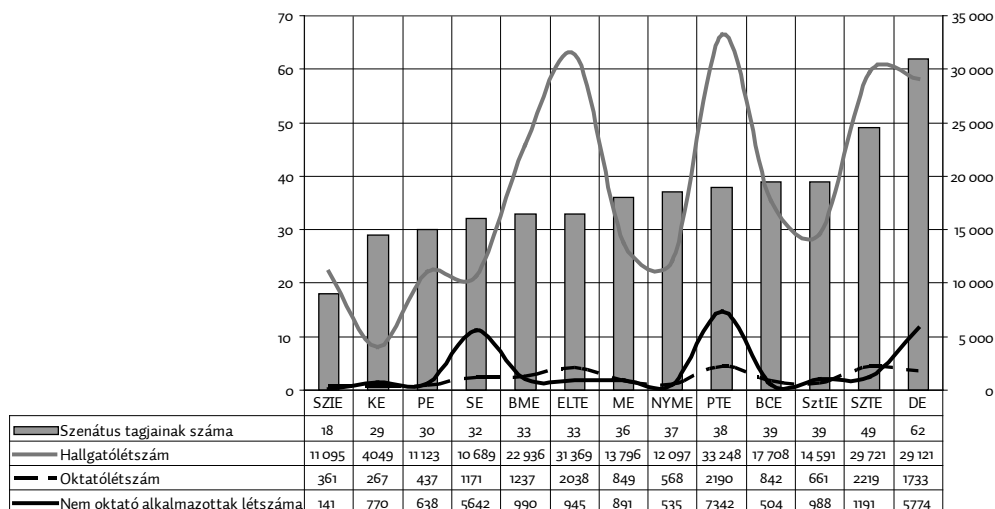
A nagyegyetemek SZMSZ-ének vizsgálata során kitértünk arra is, hogy a stratégiai és a marketingfeladatok, -funkciók mennyire kapnak teret az adott intézmény szervezetében, vezetésében. Öt egyetemnek legalább stratégiai rektorhelyettese volt, ugyanakkor három olyan nagyegyetem volt – a vizsgált tizenháromból –, amelynek sem a stratégiai, sem a marketingfeladatokra nem volt külön nevesített szervezeti egysége vagy vezetője. Ez utóbbi egyetemek közé tartozott az egyik legnagyobb kutatási bevétellel rendelkező intézmény. Viszont három olyan egyetem volt, ahol marketingfeladatokra is létrehoztak szervezeti egységet. A stratégiai és a marketingfeladatok kiemelt kezelése tehát igen hektikusnak tűnik, valószínűleg szubjektív tényezők befolyásolják elsősorban.

<sup>10</sup> A kutatás során készült néhány interjú elsősorban volt rektorokkal.

## A szenátusok

Érdeemes egy pillantást vetni a nagyegetemek szenátusára is (9. ábra).

9. ÁBRA: Az állami egyetemek szenátusa és néhány jellemzőjük 2009-ben\*



\* A művészeti és a védelmi intézmények nélkül.

A legnagyobb szenátusa a Debreceni Egyetemenk van (62 fő), a legkisebb a Széchenyi István Egyetemenk (18 fő). Az átlag – ha van ennek itt értelme – 37 fő. Jól látható, hogy a szenátus létszáma nem függ össze sem a hallgató-, sem az oktató-, sem az alkalmazotti létszámmal. Valószínűleg összefügg viszont az adott intézmény integrációjának helyzetével. Mind a debreceni, mind a szegedi egyetem esetében az integráció – eltérő szinten ugyan – csak részlegesen valósult meg. Mindenesetre abban is erősen lehet kételkedni, hogy egy 30 fő feletti testület képes-e érdemi döntésre és felelősségvállalásra, de abban már kételkedni sem lehet, hogy egy csaknem ötvenfős vagy afeletti nem képes.

## A gazdasági tanácsok

Befejezésül vessünk egy pillantást az intézmények gazdasági tanácsaira! (6. táblázat) Egy másik elemzésben már részletesen megvizsgáltuk ezek összetételét (POLÓNYI 2006a). Itt most csak összefoglaló áttekintés keretében állapíthatjuk meg, hogy a minisztériumi delegáltak esetében is csak alig több mint kétharmadnyi a külső társadalmi, gazdasági szervezet (általában menedzseri gyakorlattal rendelkező) képviselője, s a minisztériumi delegáltak csaknem egyharmada egyetemi polgár (hallgató, oktató vagy felsőoktatási intézményi alkalmazott). Pedig a törvény csak azt írja elő, hogy „a miniszter által delegált tagok közül



legalább egynek a felsőoktatási intézmény oktatási, tudományos kutatási, művészeti tevékenységének megfelelő felsőfokú végzettséggel, továbbá a szakképzettségének megfelelő területen szerzett legalább öt év vezetői gyakorlattal kell rendelkeznie”. [Ftv. 29. § (5)] Ez nem kíváná azt, hogy egyetemi polgár legyen a képviselők egy része.

**6. TÁBLÁZAT: Az állami egyetemek gazdasági tanácsainak összetétele (2009)\***

Intézmény	Minisztérium által delegált tagok		Intézmény által delegált tagok		Hivatalból tagok		Együtt		Egyetemi polgárok aránya (%)
	Egyetemi polgár	Külső gazdasági vagy társadalmi szervezet képviselője	Egyetemi polgár	Külső gazdasági vagy társadalmi szervezet képviselője	Egyetemi polgár	Külső gazdasági vagy társadalmi szervezet képviselője	Egyetemi polgár	Külső gazdasági vagy társadalmi szervezet képviselője	
BCE	2	1	2	2	2	1	6	4	60
BME	0	3	2	2	2	1	4	6	40
DE	0	3	3	1	2	1	5	5	50
ELTE	3	0	2	2	2	1	7	3	70
KE	0	2	2	1	2	1	4	4	50
ME	0	3	0	4	2	1	2	8	20
NYME	1	2	0	4	2	1	3	7	30
PE	0	3	0	3	2	1	2	7	22
PTE	2	0	4	0	2	1	8	1	89
SE	0	2	1	2	2	1	3	5	38
SZIE	1	2	1	3	2	1	4	6	40
SZTE	1	2	2	1	2	1	5	4	56
SztIE	1	1	1	3	2	1	4	5	44
	11	24	20	28	26	13	57	65	47
	31%	69%	42%	58%	67%	33%	47%	53%	

\* A művészeti és a védelmi intézmények nélkül.

Az egyetemi delegáltak között még kisebb arányban szerepelnek külső szervezetek képviselői (58%), de jelentős a polarizáció. Három egyetem esetében az intézményi delegáltak mindannyian külső szervezetekből jöttek, egy egyetem esetében pedig csak egyetemi polgárt delegált az intézmény.

Az állami egyetemeken a gazdasági tanácsok végeredményként kialakuló összetétele meglehetősen eltérő intézményenként. A 13 állami egyetem gazdasági tanácsaiban a tagok összesen alig több mint fele jött külső gazdasági, társadalmi szervezetből, s bír menedzseri tapasztalattal. Mindössze három olyan egyetem van, ahol a gazdasági szférából jött me-

nedzserek alkotják a gazdasági tanács több mint kétharmadát (ME, NYME, PE). A másik póluson két egyetem van, ahol a vállalati menedzserek aránya egyharmad alatt marad, s ahol egyetemi polgárok adják a tagok több mint kétharmadát (PTE, ELTE).

## BEFEJEZÉS HELYETT

A fejlett országok felsőoktatásában határozott elmozdulást lehet tapasztalni a hagyományos, akadémiai – vagy humboldti – típusú egyetemi szerveződéstől és vezetéstől a piacibb, gazdálkodó egyetemi szerveződés és vezetés felé.

„A jelenlegi hazai felsőoktatási vezetési gyakorlatot amatőr menedzsmentrendszerként jellemezhetjük” – írta Barakonyi (2004) még az új felsőoktatási törvény előtt. Azonban az új törvény sem hozott jelentős elmozdulást, s a hazai egyetemek szerveződése, vezetése lényegében változatlanul humboldti típusúnak mondható. Továbbra is az akadémiai megközelítés az elsődleges (s talán a kompromisszumteremtő képesség) – a gazdasági és menedzsmenti szemlélet háttérbe szorul. Az egyetemek vezető testületei a belső autonóm szervezeti egységek képviseleti elvén szerveződnek. A testületek célja a belső érdekegyeztetés.

Nem tévedünk nagyot, ha azt állapítjuk meg zárásként, hogy a hazai felsőoktatás szerveződése és vezetése lemaradt a felsőoktatás fejlett országokban tapasztalható fejlődési tendenciáitól.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- BARAKONYI KÁROLY (2004): *Egyetemi kormányzás*. [www.univpress.hu/2004/data/ea\\_barakonyi\\_karoly\\_2.doc](http://www.univpress.hu/2004/data/ea_barakonyi_karoly_2.doc)
- HRUBOS ILDIKÓ (2004): *Gazdálkodó egyetem*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HRUBOS ILDIKÓ (2006): *A 21. század egyeteme*. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 2006. 4. sz.
- KOZMA TAMÁS (1998): *Expanzio*. *Educatio*, 1998. Tavasz.
- LAKI JÁNOS – PALLÓ GÁBOR (2001): *Projektvilág és informális hálózat a tudományban*. [http://21st.century.phil-inst.hu/2001\\_dec\\_konf/LAKI.PALL.pdf](http://21st.century.phil-inst.hu/2001_dec_konf/LAKI.PALL.pdf)
- MOSONYINÉ FRIED JUDIT (2008): *Fordulópontok a tudománypolitikában*. In Mosonyiné Fried Judit – Tolnai Márton (szerk.): *Tudomány és politika*. Typotex, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000): *Egyre többet egyre kevesebbért? – Avagy a tömegesedő felsőoktatás finanszírozása*. *Educatio*, 2000. Tavasz.
- POLÓNYI ISTVÁN (2006A): *Az egyetemvezetés lassú változása*. *Educatio*, 2006. Tél.
- POLÓNYI ISTVÁN (2006B): *Vágyak és valóság*. A hazai felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiájának kérdése az ezredfordulón. In Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2007): *Piac helyett adminisztráció?* *Educatio*, 2007. Nyár.

Szolár Éva

## Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban\*

A szerző azt vizsgálja, hogyan alkalmazhatók a szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. Bemutatja, miként lehetnek segítségünkre a szervezeti változás koncepciói a felsőoktatási reformok elemzésében. Az iskola nem hermetikusan lezárt entitás. A felsőoktatási intézményekről nem beszélhetünk anélkül, hogy vissza ne helyeznénk őket gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai környezetükbe. A szervezetelméletek erőssége éppen abban rejlik, hogy az intézmény-környezet interakció elemzésében kiváló keretként szolgálnak. A szervezeti magatartást akkor lehet megérteni, ha tudunk valamit a szervezet környezetéről. Ha meg szeretnénk érteni a felsőoktatási intézmények működését és átalakulását, nem elég csak funkcióikat, struktúrájukat vagy irányításukat megvizsgálni, mert ami ezeken belül történik, az lényegében a társadalomban történik. Ugyanakkor a szervezetek arra törekcsenek, hogy maguk is befolyásolják környezetüket, s olyan stratégiai döntéseket hoznak, amelyekkel a külső környezetet igyekeznek magukhoz igazítani, hogy ne – vagy csak a formalitások szintjén – kelljen alkalmazkodniuk hozzá.

A felsőoktatás és a felsőoktatási intézmények változásának vizsgálatában egyre népszerűbbé válik a szervezetelméleti és közelebről a szervezetszociológiai megközelítés. A felsőoktatás-kutatások elméleti alapjainak kidolgozására többnyire két, a strukturális funkcionálisból kinőtt elméletet alkalmaznak: az erőforrás-függőség és az institucionalizmus elméletét (CLARK 1960, 1965, 1970, 1987, 1998; NEAVE 1979, 1996, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009; HACKMAN 1985; RHOADES 1990, 1992; DAVIES 1991; NEAVE-VAN VUGHT 1991; GOEDEGEBUURE 1992; GOEDEGEBUURE-VAN VUGHT 1994; HUISMAN 1995; MEEK et al. 1996; MORPHEW 1996; BLEIKLIE 1998; GORNITZKA 1999; MAASSEN-GORNITZKA 1999; JENNISKENS-MORPHEW 1999; CORBETT 2003, 2005; KYVIK-SKODVIN 2003; KYVIK 2004, 2008; OLSEN-MAASSEN 2007; ROBERTSON 2009). A bolognai folyamat és az európai felsőoktatási reformok kutatásában elsősorban az institucionalizmus vált népszerűvé, annak új irányzata sikeressé vált a politikatudományban, a nemzetközi szervezetek vizsgálatában. Rhoades (1992, 1884.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás-kutatás legfontosabb munkáinak többsége a szervezetelméletre támaszkodik, akár hivatkozva azt, akár nem; ugyanakkor a szervezetelméletek egy része éppen az oktatási rendszer vizsgálatából nőtt ki (WEICK 1966; MEYER-ROWAN 1977; MEYER et al. 1978; MEYER-SCOTT 1983). A szervezetelméleti megközelítés nemcsak a témák,

\* A tanulmány a Faludi Ferenc Akadémia Posztgraduális Ösztöndíj Programjának támogatásával készült, valamint egy nagyobb tanulmány elméleti alapjául szolgál.



A szervezetelméletek a bürokrácia klasszikus koncepciójából nőttek ki (WEBER 1947), és kezdetben a felsőoktatás-kutatásban is ezek voltak meghatározók (CLARK 1960; GOODMAN 1962; MILLETT 1962; CORSON 1960; STROUP 1966 és GUY NEAVE munkái). Például a kutatói érdeklődés középpontjába került az eltérő intézményi típusok bürokratikus irányításának természete és mértéke (CLARK 1987; JENCKS–RIESMAN 1968) vagy különféle országok állami bürokráciájának és a centralizáció formáinak vizsgálata, míg a hetvenes évek gazdasági válsága, a kialakuló finanszírozási korlátok és a felsőoktatás tömegesedése nyomán az állami bürokrácia mellett az értelmezésben megjelent a piaci befolyás és a felsőoktatás-irányítás kérdéseinek újragondolása (CLARK 1983). Jelenleg is több kutató a bolognai folyamat vizsgálati koncepciójában integrálja a klasszikus megközelítést, s egy új bürokráciáról – az „eurokráciáról” – beszél (AMARAL–MAGALHAES 2004; NEAVE–AMARAL 2008).

A tanulmányban a szervezeti változás elméleti kereteinek felépítésére törekszünk, ahol előbb az erőforrás-függőség és az institucionalizmus elméletének alaptéziseit mutatjuk be<sup>1</sup>, majd rátérünk a két megközelítés szervezeti változást érintő koncepcióira. Az elméleti keret megkonstruálásában a három elmélet téziseit ismertető alapirodalom (SELZNICK 1957; MEYER–ROWAN 1977; PFEFFER–SALANCIK 1978; DIMAGGIO–POWELL 1983, 1991; STEINMO et al. 1992; TOLBERT 1985; SCOTT 1987, 1995; GREENWOOD–HININGS 1996; HALL–TAYLOR 1996; THELEN 1999; PETERS et al. 2005) a meghatározó forráscsoport, amelyet más szerzőknek a mi szempontunkból releváns munkáival egészítettünk ki. Ezt követően röviden bemutatjuk a felsőoktatás-kutatásban és a felsőoktatási reformok vizsgálatában való alkalmazásuk kérdéseit.

## AZ ERŐFORRÁSFÜGGŐSÉG-ELMÉLET

Az erőforrásfüggőség-elmélet központi tézise, hogy a szervezet túlélésének céljából megpróbálja az erőforrások stabil áramlását biztosítani, ahol a szervezetek közötti kapcsolatokra mint hatalmi kapcsolatra tekint; a legnagyobb hatalmuk azoknak a szervezeteknek van, amelyek a kritikus erőforrásokat kontrollálják (THOMPSON 1967; PFEFFER–SALANCIK 1978; TOLBERT 1985; SCOTT 1995). A hatalom forrásai a következők lehetnek: (1) az erőforrások birtoklása, (2) az erőforrásokhoz történő hozzáférés feletti ellenőrzés, (3) az erőforrások felhasználása feletti ellenőrzés, (4) az erőforrásokkal kapcsolatos szabályozás kialakítása. Több útja is van annak, hogy a környezet külső kontrollt gyakoroljon a szervezetek felett, így például (1) olyan erőforrásai vannak, amelyeket a szervezet meg akar szerezni, de máshol nem elérhető; (2) ha értékelni tudják az igényeiknek megfelelő konformitást; (3) ha az igényeik nincsenek konfliktusban más külső elvárással (PFEFFER–SALANCIK 1978).

1 Itt szeretném felhívni rá a figyelmet, hogy elsősorban a szociológiai szervezetelméletekre összpontosítok az elméleti keret megkonstruálásában, annak ellenére, hogy az intézményi elméletek esetében röviden kitérek a történelmi institucionalizmus bemutatására is. A szociológiai institucionalizmus magyar nyelvű irodalma meglehetősen szerény, ezért elsősorban angol nyelvű irodalmat használok fel. Úgy gondolom, hogy bár a közgazdaság területén gazdag magyar nyelvű irodalommal találkozunk, az számomra kevésbé releváns.

Az erőforrásfüggőség-elmélet tehát nem a belső szervezeti dinamikával és az erőforrások belső felhasználásával foglalkozik (FREEMAN 1973; MEYER–BROWN 1977), hanem a szervezetek közötti kapcsolatokra és a kritikus erőforrások biztosításával a túlélési módokra összpontosít, ahol a függőség lényegében azonos a szervezetek közötti kapcsolattal (PFEFFER–SALANCIK 1978). A szervezetelméletek között az erőforrás-függőséget gyakran a kontingenciaelmélet egyik változatának tekintik (DONALDSON 2001), valamint az olyan nyitottrendszer-megközelítések egyikének, amelyekben már érezhető volt a hetvenes évek hatása, amelynek következtében a belső szervezeti történésekről a hangsúly áthelyeződik a (társadalmi) környezetre és annak hatásaira. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a „környezet” meghatározása eltérő és ezzel egymást kiegészítő a különböző szervezetelméletekben. Az erőforrásfüggőség-elméletben a környezetet a többi szervezet alkotja (például állam, professzionális szervezetek, állami szabályozás, esetünkben bufferszervezetek, más felsőoktatási intézmények), amelyekkel a fokális szervezet kölcsön- és cserekapcsolatokat tart fenn (THOMPSON 1967; PFEFFER–SALANCIK 1978). Ennek megfelelően a különféle szervezetelméletek, amikor arra keresik a választ, hogy a környezeti változások milyen kihívások elé állítják a szervezeteket, egészen másra gondolhatnak.

Pfeffer és Salancik (1978) a társadalmi környezet meghatározó erejét hangsúlyozza, amikor rámutat, hogy a szervezeti magatartást akkor lehet megérteni, ha tudunk valamit a szervezet környezetéről és az erőforrások megszerzése közben kialakuló problémákról. Szerintük, ha meg szeretnénk érteni a szervezeteket, akkor nem elég azok funkcióit, struktúráját, irányítását és gyakorlatát megvizsgálnunk, mert az, ami a szervezeten (például felsőoktatási intézményen) belül történik, lényegében a társadalmi környezet hatásának következménye. Ugyanakkor a szervezetek arra törekszenek, hogy maguk is befolyásolják környezetüket, s olyan stratégiai döntéseket hoznak, amelyekkel a külső környezetet igyekeznek magukhoz igazítani, hogy ne kelljen alkalmazkodniuk hozzá. Maassen és Gornitzka (1999) szerint a szervezetek stratégiai döntéseikkel lényegében arra törekszenek, hogy a környezettel szemben menedzseljék erőforrás-függőségeiket, vagyis azon szervezetekkel szemben, amelyek a működésükhöz szükséges erőforrásokat ellenőrzésük alatt tartják. Az erőforrásfüggőség-elmélet jól kiegészíti az intézményi iskola alapmegállapításait két aspektusa miatt is. Az egyik arra vonatkozik, hogy az erőforrás-függőség számol a szervezetek bizonyos szintű autonómiájával, racionális cselekvésével és politikai aspektusaival. A másik pedig az, hogy képes értelmezni a szervezeten belüli kapcsolatokat, amelyek egyúttal elemzési egységét is alkotják (ASTLEY–ZAJAC 1990; MIZRUCHI–GALASKIEWICZ 1993; AUSTER 1994).

Az erőforrásfüggőség-elmélet fényében a szervezetek abban érdekeltek, hogy maximalizálják erőforrásaikat (PFEFFER 1981), biztosítsák azok stabil áramlását, elkerüljék a bizonytalanságot, és a függőséget minimálisra csökkentsék (OLIVER 1991). March és Olsen (1976, 63.) szerint „a kétértelműség és a bizonytalanság ellenére a szervezeti tagok igyekeznek értelmezni és jelentéssel feltölteni az életüket. Arra törekszenek, hogy az eseményeknek jelentést adjanak, értelmezéseket nyújtsanak vagy találjanak ki.” Pfeffer és Salancik (1978) szerint az erőforrások feletti kontroll és az alternatív erőforrások hiánya ad lehetőséget arra, hogy egyik szervezet befolyásolhassa a másikat. Minél inkább függ egy szervezet a

másik erőforrásaitól, annál inkább meg akar felelni igényeinek és elvárásainak, ha azonban a függőség alacsony, akkor a környezeti igényekkel szembeni ellenállás nem veszélyezteti a szervezeti működést (OLIVER 1991). Például az állam legitimációs és anyagi erőforrásokkal, valamint szabályozó mechanizmusokkal tudja elősegíteni a felsőoktatási intézmények bevonódását egy reformfolyamatba. Ott azonban, ahol *alternatív*, például magán anyagi források, akkreditációs ügynökségek és társadalmi támogatás („lábbal szavazás”) is rendelkezésre áll, az államnak kevés szerepe lehet, viszont más szervezeteknek annál nagyobb. Az erőforrás-maximalizálásra jó példa az, amikor a magas tekintélyű egyetemek rendelkeznek a legtöbb erőforrással, s ennek nyomán az erőforrásokhoz való hozzájutás szabályozásában is (például a rangsorok indikátorainak kialakítása, a teljesítményindikátorok magukhoz mérése) döntő szerepük lesz. Vagy amikor a minőségbiztosító szervezetek kiegészítik tevékenységi körüket a tantervi irányítással és szabályozó mechanizmusok (például bemeneti és kimeneti követelmények) kialakításával is. Pfeffer és Salancik (1978) szerint a függőségre úgy tekinthetünk, mint a szervezetnek fontos bemenetre (input) vagy kimenetre (output), ahol az a lényeges, hogy milyen szervezetek ellenőrzik azokat. A felsőoktatással kapcsolatban Rhoades (1992) mutatott rá, hogy az erőforrás-függőség bonyolult hálózat, ahol a legfontosabb hatalom az állam kezében van.

Ezek a megállapítások akkor születtek, amikor a legtöbb erőforrás feletti kontrollt az állam gyakorolta, ahol a szervezeti szintnek a rendszerszinttel szemben alig volt beleszólása a dolgok menetébe (például a beiskolázási számokat és a munkaerő iránti igényt is rendszer szinten határozták meg). Az állam szerepe azóta átalakult, de Rhoades (1992, 1889.) megállapítása, miszerint az erőforrásfüggőség-elmélet az egyik leghasznosabb elemzési keret a *politikai befolyás és az általa állított korlátok* vizsgálatában, időtállóan bizonyult. Például a bolognai folyamat körül kialakult viták egyik központi kérdése az intézményi autonómia, a közvetítő szervezetek és a (re)centralizált irányítás közötti feszültség.

## AZ INSTITUCIONALISTA ELMÉLET

Az institucionalista elmélet a többi társadalomtudományi megközelítéssel szemben a *felszín mögé igyekszik nézni*, például a gazdasági viselkedés nem gazdasági, az oktatás nem oktatási aspektusait vizsgálja. Más szóval a már hivatkozott erőforrásfüggőség-elmélethez nagyon hasonló törekvései vannak (lásd PFEFFER–SALANCIK 1978). A hagyomány szerint a szervezeti magatartás magyarázata nem elsősorban a szervezet formális struktúrájában, hanem inkább az informális csoportokra jellemző számtalan, felszín alatti folyamatban, a csoportok közötti konfliktusokban, a külső csoportoktól és vevőkörtől való függésben, a presztízsért folyó küzdelemben, a közösségi értékekben, a helyi közösség hatalmi struktúrájában és a jogi intézményekben rejlik. Más szóval szerintük a szervezeti magatartás az intézményi kontextusban gyökerező eszmék, értékek és meggyőződések következménye (MEYE–ROWAN 1977; MEYER et al. 1983; ZUCKER 1983; PERROW 2002, 175.). Huntington (1968, 15.) az intézményesült szervezetekkel kapcsolatban mutat rá, hogy azok hogyan lépnek túl technikai funkcióikon, azaz „*a szervezet diadalt arat funkciói felett*”.

Az institucionalista megközelítés arra törekszik, hogy feltárja azokat a folyamatokat, amelyek során a struktúrák – ideértve a sémákat, szabályokat, normákat és rutinokat – a társadalmi magatartás meghatározó irányelveivé válnak (PERROW 2002; SCOTT 2004). Azt vizsgálja, hogy ezek az elemek miként jönnek létre, terjednek el, kerülnek alkalmazásra, valamint hogyan tűnnek el és kerülnek ki a használatból (lásd a dezinstitutionalizáció koncepcióját OLIVER 1992 és ZUCKER 1977, 1987 munkáiban). Az institutionalizmus központi motívuma a stabilitás és a rend, szemben a konfliktussal és a változással, vagy a folytonosság szemben a változással (LEDFORD et al. 1989; SCOTT 2004). De ezzel együtt a hagyomány képes a változások dinamikája vagy a szervezeti transzformáció megértéséhez egy jól alkalmazható konceptuális keretet adni (DOUGHERTY 1994; GREENWOOD–HININGS 1996).

Perrow (2002, 173., 179–180.), amikor az intézményi iskola hozzájárulását keresi a szervezelméletekhez, rámutat, hogy ez elsősorban három területen volt jelentős.

- A szervezetre mint organikus egészre tekint, ezért az intézményi elemzés feladata az egész szervezet elemzése.
- Rámutat, hogy néhány szervezet önálló életet él, függetlenül azok vágyaitól, akik irányítják őket. Más megközelítés szerint a szervezet racionális és instrumentális, éppen ezért az intézményi iskola kritikái arra mutatnak rá, hogy alulbecsüli az ésszerű döntést és a stratégiai cselekvést.
- A megközelítés legfontosabb hozzájárulása viszont a környezet szerepének hangsúlyozása.

Már korábban is utaltunk rá, hogy az intézményi iskola és az erőforrásfüggőség-elmélet környezetértelmezése között jelentős különbség van. Az institutionalizmus a környezetre úgy tekint, mint amit az elfogadott szervezeti formákról és magatartásról alkotott értelmezések és elvárások alkotnak (ZUCKER 1977, 1983). Vagy DiMaggio és Powell (1991), valamint Meyer és Rowan (1977) szavaiban a környezetet az elfogadható és megfelelő szervezeti magatartásra és formákra vonatkozó szabályok, mítoszok, magától értetődő elképzelések és rutinok uralják. Az ilyen normatív értelmezések alkotják a szervezetek intézményi környezetét. A szervezeteket a környezet nyomás alatt tarthatja abból a célból, hogy *struktúrájukat és magatartásukat hozzáigazítsák az intézményi környezethez*, amivel viszont az erőforrásokat – legitimációt és a túlélési esélyüket – biztosítják (MEYER–ROWAN 1977; DIMAGGIO–POWELL 1983; TOLBERT 1985). Az intézményi iskola két irányzata között szokás különbséget tenni; a fenti megállapítások többsége az ún. új institutionalizmushoz kapcsolódik. Például, míg a régi institutionalizmusban a megismerés kulcsformái az értékrend, a normák és az attitűdök (SELZNICK 1949, 1957), addig az újban a klasszifikációk, a rutinok és a sémák, más szóval mintázatok (DIMAGGIO–POWELL 1991) (1. táblázat).

A régi és az új institutionalizmus közötti markáns különbségtételre itt nem törekszünk, mivel úgy gondoljuk, hogy a kettő magyarázó ereje egymást kiegészíti, és megfelelő elméleti keretet nyújt nekünk. Mint ahogyan nem törekszünk – elsősorban a politikatudományban



népszerűvé vált – történelmi institucionalizmus markáns megkülönböztetésére sem. De az elméletek funkciójára nézve hasznosnak tartjuk rámutatni azokra a jellemzőkre, amelyekkel egyik vagy másik hozzájárul az elemzési keretek kidolgozásához.

1. TÁBLÁZAT: A régi és új institucionalizmus jellemzői		
Jellemzők	Régi	Új
Az érdekkonfliktus	Központi	Periferális
A mozdulatlanság forrása	Egyéni érdekek	Könyezeti legitimáció
Elemzési szint	Fokális szervezetek	Szektor
Az intézményesedés színhelye	(az egyes) Szervezet	Környezet
Magatartási hangsúly	Elköteleződés	Szabályok
Szervezeti dinamika	Változás	Folytonosság
Strukturális hangsúly	Informális networkök	Formális szervezetek
A megismerés kulcsformái	Értékek, normák és attitűdök	Klasszifikációk, sémák (mintázatok), rutinok
Szociálpszichológia	Szocializáció	Tulajdonítás (attribution)
Célok	Alkudható	Szimbolikus

Forrás: DiMaggio–Powell 1991, 13.

Philip Selznick (1949, 1957) tekinthető az intézményi iskola legfontosabb újítójának, akivel az ún. régi institucionalizmust azonosítják (2. táblázat). Szervezetfelfogásának alapja az adminisztráció racionális, eszközorientált, hatékonyságra törekvő folyamatának és az intézményesítés értéktelített, adaptív, rugalmasan reagáló folyamatának megkülönböztetése (PERROW 2002, 181.).

2. TÁBLÁZAT: A szervezet és intézmény jellemzői Selznick institucionalista elméletében		
Jellemzők	Szervezet	Intézmény
Rugalmatlan, belső értékforrások	Eszközszemléletű nézőpont: racionális, gépesített, amit szakemberek irányítanak.	Elkötelezett közösség világos identitástudattal és céllal, a résztvevők önző versenyének szolgálatával.
Rugalmas, külső értékforrások	Sodródásszemléletű nézőpont: opportünizmus, célra irányuló vezetés nélkül.	Adaptivitás, rugalmasság, közösségi értékek által áthatva.

Forrás: Perrow 2002, 182.

Selznick (1957) megkülönböztet szervezeteket és intézményeket, ahol az intézményesülés folyamatára úgy tekint, mint a szervezetek transzformációs folyamatára. Szerinte a technikai szervezet intézménnyé történő transzformációját a fennmaradás ösztönzi, ahol az értéktelítettség

és a fennmaradás keresése között erős kapcsolatot lehet felfedezni, s mihelyst egy szervezet disztinktív identitásra tesz szert, már át is alakult intézménnyé. Az intézményesülés tárgyai nemcsak a formális szervezetek (például egy új felsőoktatási intézmény) lehetnek, hanem egy politikai program is (például bolognai folyamat). Huntington (1968), aki a politikai rendstrukturalására hivatott politikai rendszerek, szervezetek és eljárások intézményesülését vizsgálja, a politikatudomány perspektívája alapján közelíti meg az intézményesülést. A megközelítést több felsőoktatás-kutató is átvette a politikatudományból.

DiMaggio és Powell (1991) áttekintésükben különbséget tesznek a régi és az új institucionalizmus között. A régi intézményi iskolában a hatalom, az informális struktúrák befolyása, a szövetségek és a versengő értékek központi kérdésnek számítottak a szervezeti magatartás magyarázatában, ahol különösen a belső szervezeti dinamikára helyezték a hangsúlyt, míg a környezetnek kisebb szerep jutott (CLARK 1960, 1972; SELZNICK 1949, 1957). Az új intézményi iskolában viszont az elemzési egység már nem a fokális szervezet, hanem egy adott szervezeti együttes vagy szektor, ahol az érdeklődés középpontjában a klasszifikációk, rutinok és mintázatok, valamint az adott szervezeti terület beágyazottsága és legitimációs kérdései állnak (DIMAGGIO–POWELL 1983; MEYER–ROWAN 1977). DiMaggio és Powell (1983, 1991) szerint a legitimációnak és a konvergenciának (izomorfizmus) központi szerepe van az intézményi magatartás megértésében. Más szervezetkutatókkal szemben ők nem a szervezeti formák sokszínűségét (WOODWARD 1965; CHILD–KIESER 1981; BIRNBAUM 1983) tartják szem előtt, hanem arra a kérdésre keresik a választ, hogy „Miért van ekkora homogenitás a szervezeti formákban?” vagy „Miért van annyi egyforma szervezet?” (DIMAGGIO–POWELL 1983, 1991). Az izomorfizmus-konceptióban (vagy GREENWOOD–HININGS 1996-os munkájában „szervezeti mintázatok” és „konvergencia”) rámutatnak, hogy a szervezetek azért konformálódnak az intézményi elvárásokhoz és a hasonló intézményi formákat azért veszik át, hogy legitimációt nyerjenek, és túlélésük esélyét növeljék. A szervezeteknek azért, hogy megőrizzék a legitimációt és az erőforrások stabil áramlását, a politikai és a professzionális intézmények normatív rendjéhez kell alkalmazkodniuk (MEYER–ROWAN 1977, 1978; DIMAGGIO–POWELL 1983).

DiMaggio és Powell (1983) koncepciójukban a *normatív*, a *korlátozó* és a *mímelő* (utánzó) izomorfizmus között tesznek különbséget. A koncepció nagyon népszerűvé vált azoknak a felsőoktatás-kutatóknak a körében, akik az akadémiai és a politikai sodródás, valamint a vertikális bővítés kérdéseit vizsgálják (PRATT–BURGESS 1974; HARMAN 1977; NEAVE 1979; RHOADES 1990; KYVIK 2003, 2004, 2008; MORPHEW–HUISMAN 2002).

**Korlátozó izomorfizmus** ■ A szervezetekre nehezedő formális és informális nyomás, a politikai befolyás és a legitimációkeresés révén alakul ki. A korlátozó izomorfizmusra jó példa az, amikor egy intézményi szektor átalakítása az állam utasításai nyomán megy végbe, ahol a finanszírozási, szabályozási erőforrás-függőségek mint kényszerítő körülmények jelennek meg (NEAVE 1979; BIRNBAUM 1983).

**Mímelő izomorfizmus** ■ A nehezen értelmezhető technológiák alkalmazásából adódó bizonytalanság, a körvonalazatlan célok (MARCH–OLSEN 1976) és a környezet által létrehozott szimbolikus bizonytalanságok talán a legerősebb ösztönzést jelentik a másolásra. Ekkor

a szervezetek más szervezeteket tekintenek modellnek, azok magatartását és válaszait másolják. Elsősorban az adott szektor legitimált és sikeres szervezetei válnak modellé, például ilyenek lehetnek az alacsonyabb tekintélyű felsőoktatási intézmények előtt a kutatóegyetemek a hierarchikusan felépülő vagy hierarchizálódó rendszerekben (BIRNBAUM 1983; MEEK 1991).

**Normatív izomorfizmus** ■ A professzionalizáció eredményeként jön létre. Például a szakmai kapcsolathálóknak és a rajtuk keresztül zajló kommunikációnak homogenizáló hatása van (MORPHEW–HUISMAN 2002).

A konformitás azonban sokszor csak szimbolikus vagy formális, ami azt a célt szolgálja, hogy a legitimitációt megtarthassák a szervezetek, s napi gyakorlataikat ne kelljen lényegét érintően megváltoztatniuk. A szervezetek az intézményi környezet változására szimbólumok létrehozásával és formális alkalmazkodással válaszolhatnak (DIMAGGIO–POWELL 1983; EDELMAN 1992; MEYER–ROWAN 1977). Scott (1995) ezt az „intézményi szétválasztás” (institutional decoupling) fogalmával jelöli, amely olyan formális mechanizmust takar, amelyet a külső igényekre adnak válaszképp, míg a belső gyakorlatokat továbbra is a szervezet tagjai határozzák meg. Oliver (1991) szerint az intézményeknek a látszat fontosabb, mint a valóságos konformitás, annak érdekében, hogy a szervezet megszerezze vagy megtartsa legitimitációját. Hasonlóképpen vélekedik Meyer és Rowan (1977), akik szerint formális és szimbolikus lépések megtétele nyomán egy szervezet bizonyíthatja, hogy a közösségi célokra megfelelően tevékenykedik. Bár a szétválasztás tézisének elsősorban a neoinstitucionalizmushoz szokás kötni, a régi institutionalisták is instrumentális hatást tulajdonítottak a szimbolikus cselekvésnek (SCOTT 1995).

Korábban már rámutattunk, hogy az intézményi iskola megközelítésével egyetértésben magunk is úgy tekintünk a felsőoktatási intézményekre, mint amelyek nem hermetikusan lezárt térben működnek, hanem szervesen kapcsolódnak környezetükhöz. Az intézményi környezet magatartása, bár jól értelmezhető a szociológiai institucionalizmussal, bizonyos kérdésekben elégtelen és hiányos, ezért röviden kitérünk arra az elméleti konstrukcióra, amelyet *történelmi institucionalizmus*ként ismerünk. A megközelítés teljes mértékben illeszkedik az intézményi iskola keretei közé, ezért az eddig ismertetett jellemzőket csak néhány specifikus kérdéssel egészítjük ki. Neave és Van Vught (1991) csaknem két évtizede arra hívta fel a figyelmet, hogy „az összehasonlító felsőoktatás-politikai kutatások (...) eltávolodtak a történelmi paradigmától, és (...) a gazdasági és adminisztratív tudományok megközelítéseit karolták fel”, amelyek gazdagították ugyan a felsőoktatás-kutatás eszközeit, „de ezzel egyidejűleg felerősítették azt, amit korábban a »jelen zsarnokságának« hívtunk”, jelenleg „a felsőoktatáspolitikai-kutatás azt próbálja magyarázni és értelmezni, ami éppen létezik”. A történész és felsőoktatás-politológus Guy Neave visszatérő megközelítési módszere a történelmi institucionalizmus, melynek jegyében nemcsak a politikai események láncolatára mutat rá, vagy arra, hogy a felsőoktatási folyamatokat nem lehet kulturális, politikai és történelmi kontextusuktól függetlenül kezelni, hanem arra is, hogy a történések *sajátos logika* szerint történnek vagy annak keretei között értelmezhetőek. A történelmi institucionalizmus ezt „fejlődéspálya-függőségnek” (path dependency) nevezte.

A történelmi institucionalizmus a politikatudomány egyik közkedvelt perspektívája, amely az utóbbi két évtizedben született újjá (MARCH-OLSEN 1984; HALL 1986; STEINMO et al. 1992) az neoinstitutionalizmussal egy időben. Lényegében ezt az összehasonlító politikai szociológia állam iránti megújuló érdeklődése és a politikai magatartás és választás magyarázatában az intézményi elrendeződés koncepcióinak felhasználása támogatta (PETERS et al. 2005). A történelmi institucionalizmus legfontosabb törekvése, hogy nagyobb időszakokat vizsgálva a társadalmi, politikai és gazdasági magatartásban és változásokban összefüggéseket fedezzen fel. Tilly (1984) és mások a történelmi institucionalizmusra olyan módszerként tekintenek, amely képes a nagy struktúrák és széles körű folyamatok összehasonlításának megvalósítására.

Peters et al. (2005) megközelítése szerint a politikai rendszer konzervatív, nehezen megváltoztatható, amely mindig megtalálja a módját annak, hogy a fennálló politikai és intézményi mintázatot megvédje. Pierson (2000) szerint miután az intézményi konfiguráció és politikái stabilizálódnak, nagyon nehéz azokat megváltoztatni, vagyis a megközelítés szintén a stabilitást és a folytonosságot hangsúlyozza a változással szemben. Ezzel együtt a történelmi institutionalisták, ha nem a változásra koncentrálnak is, de hangsúlyozzák, hogy hosszú ideig tartó stabilitást nyugtalan, formáló időszakok követnek, amelyek a fejlődéspálya-függőség keretei között mennek végbe. A viharos időszakokban a politika új célokat és prioritásokat jelöl ki, valamint új politikai és adminisztratív koalíciók alakulnak ki annak érdekében, hogy támogassák ezeket a politikai gyakorlatokat (NORTH 1990; STEINMO et al. 1992). A felsőoktatás-kutatásban a korábban már említett Guy Neave mellett többen épp a bolognai folyamat és az európai felsőoktatás-politika kialakulásának vizsgálatában alkalmazzák a történelmi institucionalizmust (l. CORBETT 2003, 2005; ROBERTSON 2009). Emellett a közép- és kelet-európai felsőoktatás modelljeinek és az ott zajló reformoknak a bemutatásában is visszatérő elem a történelmi összefüggések és a történelmi logika keresése (lásd például KOZMA 2008).

## A SZERVEZETI VÁLTOZÁS KONCEPCIÓI

Az áttekintés e részében arra törekszünk, hogy a szakirodalom alapján bemutassuk: a szervezetek *hogyan és miért* változnak. A szervezetelméletek több kutató szerint hasznos keretet nyújtanak a szervezeti változás és transzformáció értelmezésében, s a felsőoktatás-kutatásban is egyre népszerűbb megközelítéssé váltak az utóbbi két évtizedben, különösen néhány jól ismert felsőoktatás-politológiai kutatóműhelynek köszönhetően (lásd a holland Center for Higher Education Policy Studies vagy a portugál Centre for Research in Higher Education Policies). Az eddigiekben bemutatott elméleti megközelítések közül az intézményi iskola a legtöbb kritikát éppen azért kapta, mert nem tud megküzdeni a változások dinamikájával (LEDFORD et al. 1989). A kutatók között többen rámutatnak, hogy nem az elmélet hiányossága, hanem az intézmények valósága a *stabilitásra* és *folytonosságra* törekvés a transzformációval szemben (OLIVER 1992; SCOTT 2001). Az intézményi iskola képviselői úgy érvelnek, hogy az elmélet a *radikális változás* jelenségét tudja ugyan értelmezni, de elsősorban a *kon-*

vergencia révén létrejövő változás az, amely markánsabban képviseli magát a szakirodalomban (MILLER–FRIESEN 1984; TOLBERT 1985; GREENWOOD–HININGS 1988, 1996; MOHRMAN et al. 1989; NADLER–TUSHMAN 1989; SCOTT 2001; PETERS et al. 2005), miközben a belső szervezeti dinamika itt is értelmezés nélkül marad (GREENWOOD–HININGS 1996).

Az intézményi iskolán belül több irányzatot lehet megkülönböztetni aszerint, hogy a szervezeti változást hogyan közelítik meg. Az egyik kutatási érdeklődés azzal foglalkozik, hogy milyen körülmények indítják a szervezeteket a konvergencia felé mozdulásra (lásd a DiMaggio és Powell 1983, 1991 koncepciója mellett kialakuló kutatói tábor, például a szervezeti konfigurációk vizsgálatait: DRAZIN–VAN DE VEN 1985 vagy MILLER–FRIESEN 1984). Ebben a megközelítésben a változás konceptualizálása a legitimált mintázatokhoz kötődik, azaz az intézménytől elvárt sémákhoz való konvergenciát jelenti. Míg ezzel szemben egy másik irányzat szerint egy idő után a fennálló szervezeti keretek és azok legitimációja erodálódik, ahol a szervezeti változást a hozzá kapcsolódó dezinstitutionalizáció indítja el (lásd a ZUCKER 1977 koncepciója alapján indított kutatásokat).

Az első megközelítésben a szervezeti változás konceptualizálása a legitimált mintázatokhoz kötődik. Más szóval az intézmények által legitimált és elvárt mintázatok szerinti konvergenciát jelenti (DIMAGGIO–POWELL 1983), amit a történelmi institucionalizmusban fejlődésipálya-függőségként konceptualizáltak (PETERS et al. 2005), illetve mások (GREENWOOD–HININGS 1996) szerint a magasan strukturált szervezeti területeken *archetípusokról* beszélnek, ahol a szektor változása a meglévő archetípusok mentén történik, azaz ezek váltanak fel egy másik modellt, nem pedig alternatív mintázatok alakulnak ki és terjednek el (például ilyen jelenség a felsőoktatásban az, amikor az angolszász modell váltja fel a kontinentális európaiat, s ennek mentén konvergálnak a nemzeti felsőoktatási rendszerek). Ezek a mintázatok korlátok közé szorítják a szervezeti változásokat, ahol a környezeti kihívásokra adott válaszok keresése is normatív légkörben zajlik (MEYER–ROWAN 1977; ZUCKER 1977; OLIVER 1991). Ugyanakkor az intézményi környezet (például állam, buffer- és kormányzati szervezetek) felhasználhatja az adott szektor erőforrás-függőségét arra, hogy elérje a szervezeti válaszok konformálódását az adott intézményi elvárásokhoz. Greenwood és Hinings (1988) szerint a szorosan kötődő (*tightly coupling*) struktúrákban a radikális változás elsősorban akkor valószínű, amikor felmerül az adott szervezeti terület jelentős teljesítménycsökkenése, ami például a felsőoktatásban sokszor a „minőségromlás” kérdéseként kerül elő. Ennek ellenére is az intézményi iskola teoretikusainak változásról alkotott koncepciója a *fennálló szervezeti és gondolati modellek állandó reprodukciójára* összpontosít, ahol a változás csakis konvergencia útján lehetséges.

A radikális változás az intézményi iskola szerint több okból is problematikus, aminek Greenwood és Hinings (1996), valamint Baum és Oliver (1991) szerint a legfontosabb akadálya a szervezetek *normatív beágyazottsága* az intézményi környezetbe. Oliver (1992) amellett érvel, hogy a változást egyszerre okozhatják a szervezeten belüli és azon kívüli politikai, társadalmi és funkcionális mechanizmusok, amelyek nyomán bizonyos szervezeti gyakorlatok dezinstitutionalizációja indulhat el. Greenwood és Hinings (1996) a külső környezet tényezőire utalva azt mondják, hogy az a hatalmas technológiai, politikai és szabályozási változás,

amely végbement a világban, lehetetlen, hogy ne sarkallja változásra a szervezeteket is. Scott (2001) szerint is a technológiai fejlődés, a politikai transzformációk és változások, a társadalmi reformok, a gazdasági válságok és a kulturális meggyőződések azok a külső tényezők, amelyek az intézmények változásához vezetnek, ahol a változások irányának legfontosabb meghatározója az állam (FLIGSTEIN 1991). A korábban leírt konvergencia nyomán létrejövő változást az is erősíti, hogy az intézmények kapcsolatban vannak egymással, ahol az egyik szektorban elinduló változás kiterjedhet a másikra is (SCOTT 2001), például a közsféra reformja nagyon hasonló lehet a különféle intézményi területeken, hiszen hasonló környezeti nyomás nehezedik az eltérő feladatokat ellátó szervezetekre.

A szervezetkutatók szerint az állam elsősorban a relatíve stabil területeken tudja a legjobban befolyásolni a szervezetek működését, míg az olyan instabil területeken, ahol az állam viszonylag alacsony szabályozási jogkörrel rendelkezik, sokkal magasabb a változások eshetősége (FLIGSTEIN 1991). Ugyanakkor Fligstein (1991) szerint azon szervezeti területeken lehet jelentősebb változást valószínűsíteni, amelyek lazán kötődőek (loose coupling), nagy az áteresztőképességük, fejlődésük korai szakaszában vannak, kívül esnek az állami szabályozáson, nincsenek vezető szervezeteik, és ahol hiányoznak az egységesülést támogató monitoring mechanizmusok, csak konvergencia útján létrejövő változás valószínűsíthető. De mint már eddig is utaltunk rá, ha az intézményi környezet elvárásai radikálisan változnak, akkor a szervezeti területek is hasonló léptékű változás elé néznek. Fligstein (1991) arra is rámutat, hogy adott szektor intézményei miként indítják egymást változásra. Szerinte ha egy szervezet egy új szervezeti forma adaptálásával előnyhöz jut és „versenyképesebb” lesz, akkor ezzel arra készítheti a többi szervezetet, hogy átvegyék az adott formát. A szervezetek monitorozzák egymást, ami a sikeres gyakorlatok lemásolásához és intézményesítéséhez vezet. A felsőoktatás szakirodalmában a hasonló jelenségeket „akadémiai sodródás” kifejezéssel jelölik, ahol (általában a hierarchikus rendszerekben) az alacsony tekintéllyel rendelkező intézmények a magasabb elismertséggel rendelkező szervezetek formáit veszik át (JENCKS–RIESMAN 1968; KYVIK 2003, 2004, 2008).

Brunsson és Olsen (1993) egy alternatív koncepciót dolgozott ki a szervezeti változások megértésére. Szerintük az utóbbi időszakban a *változás normává vált*, amely ráadásul stabil és permanens folyamat, ebben a politikai környezet nyomásának különösen nagy szerepe van. A két szerző nem az intézményi környezet szerepét, hanem a *szervezet-környezet interakciót* hangsúlyozza, amely különféle *mintázatokat* ölthet, és amelyek lehetnek változások is. Szerintük a szervezetek elé állított új normákhoz való teljes körű alkalmazkodás veszélyes lehet, ezért a megvalósítás torzulhat vagy kudarcba fulladhat. A kudarc azonban nem hozza zavarba az intézményi környezetet, hanem *újabb lehetőséget kínál számára az újabb átalakítási elgondolások és normák bemutatására*. A jelenség a felsőoktatásban is ismert, ahol éppen Brunsson és Olsen (1993) munkájára hivatkoznak felsőoktatás-politológusok (NEAVE 2007; OLSEN–MAASSEN 2007) akkor, amikor rámutatnak, hogy a *reformok újabb reformok iránti igényt alakítanak ki*, ami nemcsak a külső környezet állandó változásának, hanem az *implementációs folyamat torzulásainak vagy kudarcainak* is a következménye. Ezt Kogan (2005) képletesen „implementációs játéknak” (implementation game) nevezi.

Az institucionalizmus régi iránya jelentős hangsúlyt helyez a változás megértésében a *belső szervezeti dinamikára*, az érdekcsoportok szerepére, a koalíciókra, a versengő értékekre és a folyamatok aktív irányítására. Harris és Mossholder (1996) szerint szervezeti változásokat – ha korlátok között is – az egyének indítanak el és karolnak fel; ebben Dent (1991) szerint különösen fontos szerepe a vezetésnek és a szervezeten belüli ellenkultúrának van. A szerző arra is rámutat, hogy miként válhat az ellenkultúra meghatározó kultúrává a szervezeten belül, s hogyan hozhat létre változásokat, akár azzal, hogy maga kezdeményezi, akár azzal, hogy az intézményi környezet céljait karolja fel. Selznick (1949, 1957) és Michels (1962) arra mutatott rá, hogy az intézményen belüli érdekcsoportok hogyan térítik el a szervezet racionális és formális küldetését. Clark (1972) az amerikai közösségi főiskolákon végzett kutatásai alapján mutatta be, hogy amikor egy új adminisztratív vezetés jelent meg, akkor ez az értékrendszer megváltoztatására törekedett. A szervezet tagjai azonban sokszor eltérően fogták fel és eltérítették az eredeti szándékokat, s azok csak hosszú idő után kezdtek el működni a gyakorlatban is.

A szervezeti változás dinamikájának és az azt befolyásoló tényezőknek a megértésére eddig bemutatott koncepciók *stabil* politikai, társadalmi és gazdasági, illetve egy eltérő kulturális és történeti meghatározottságú környezetben születtek. Newman (2000) szerint nagyon szerény kutatási háttere van annak a kérdésnek, hogy a szervezetek hogyan reagálnak a változásra akkor, amikor az őket körülvevő környezet teljes mértékben átalakul. A közép- és a kelet-európai országokban sokkalta komplexebb kérdéssé vált a szervezeti változások megértése, hiszen a transzformáció velejárója egy *instabil és gyorsan változó intézményi környezet* is. Ebben a kontextusban a *tervezett és lineáris változás* koncepciója kevésbé tartható, s minőségileg egészen más az átalakításokat egy változó intézményi környezetben „menedzselni” (MEYER et al. 1993).

## A SZERVEZETELMÉLETEK A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSBAN

A nyugat-európai és az észak-amerikai felsőoktatás-kutatásban a szervezetelméletek alkalmazása az elmúlt két évtized népszerű megközelítésének számított (CLARK 1960, 1965, 1970, 1987, 1998; NEAVE 1979, 1996, 2001, 2002, 2003, 2007, 2008; HACKMAN 1985; RHOADES 1990, 1992; DAVIES 1991; NEAVE-VAN VUGHT 1991; GOEDEGEBUURE 1992; GOEDEGEBUURE-VAN VUGHT 1994; HUISMAN 1995; MEEK et al. 1996; MORPHEW 1996; BLEIKLIE 1998; GORNITZKA 1999; MAASSEN-GORNITZKA 1999; JENNISKENS-MORPHEW 1999; CORBETT 2003, 2005; KYVIK-SKODVIN 2003; KYVIK 2004, 2008; BLEIKLIE-KOGAN 2007; OLSEN-MAASSEN 2007; ROBERTSON 2009), amelyek például a bolognai folyamat és a felsőoktatás europanizációjának vizsgálatában is az egyik leghasznosabb eszköznek bizonyultak.

A közép- és a kelet-európai felsőoktatási reformok és a bolognai folyamat a térségben is fokozatosan felélesztették a felsőoktatás-kutatásban a szervezeti megközelítést, amely egyébként Magyarországon a hetvenes évekig nyúlik vissza a közoktatás-kutatásokban. A megközelítés a nevelésszociológus Kozma Tamás vezetése alatt működő műhely munkája nyomán terjedt el. Ezek a szervezeti működésre és jellemzőkre, a szervezet és a

környezet kapcsolatára, az érdekcsoportokra és a vezetésre koncentráltak (lásd Kozma 1981-ben született *Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe*, Csepeli et al. *Az oktatásügyi szervezetkutatások lehetősége* vagy Halász *Az iskolai szervezet elemzése* című írását). Újabban a felsőoktatás-kutatásban találjuk meg – ha nem deklaráltan is – a szervezetelméleti koncepciókat (lásd Kozma és Rébay *Felsőoktatási akkreditáció*, valamint *Kisebbségi oktatás Közép-Európában* című munkáit), különösen annak aktorcentrikus és intézményi változatát (például Kozma és Rébay kötete *A bolognai folyamat Közép-Európában* vagy Reisz R. Róbert 2003-as cikke a témában).

Az egyik népszerű kutatási téma a felsőoktatás sokszínűsége és egységesülése közötti ide-oda mozgás. Meek et al. (1996) tanulmánykötetének szerzői az erőforrás-függőség, a történelmi és a szociológiai institucionalizmus, valamint a populációsökológia-elmélet változó eszközével a felsőoktatási rendszerek sokszínűségét, diverzifikációját, differenciációját és konvergenciáját elemzik, ahol különösen fontos szerep jut az izomorfizmus koncepciójának. Egyszerre törekszenek arra, hogy rámutassanak a felsőoktatás dinamikus és statikus aspektusaira, az állami oktatáspolitikák és az intézményi válaszok, valamint a homogenitás és a heterogenitás közötti feszültségre. A tanulmányok a felsőoktatás változásának dinamikáját igyekeznek érzékeltetni az olvasóval. Jellemző különbséget lehet felfedezni a felsőoktatás-kutatás két markáns alakjának álláspontjában, ahol Neave egységesülést lát, ott Clark sokszínűséget, ami jól magyarázható a két kutatási terep (Európa és Észak-Amerika) felsőoktatási rendszerének eltéréseivel. Míg Clark (1996) szerint a felsőoktatási intézmények és rendszerek sokszínűsége növekedni fog az egyre nagyobb specializálódás miatt, addig Neave (1996) szerint a nemzeti kormányzatok a diverzitással kapcsolatos normatív állásfoglalásuk ellenére, az egyre szélesedő standardizációs gyakorlataikkal (például a minőségbiztosítás és az elszámoltathatóság terén) a homogenitás felé mozdítják el a felsőoktatási rendszereiket. Van Vught (1996) ugyanakkor a környezet és a felsőoktatás interakciójára dolgozott ki egy hipotézist azt illetően, hogy a környezeti feltételek hogyan csökkentik a rendszer diverzitását. Van Vught feltételezése az volt, hogy ha az intézmények hasonló környezeti feltételekkel szembesülnek, akkor hasonlóan fognak cselekedni, míg ha eltérő feltételekkel, akkor eltérően.

Az akadémiai sodródás kutatói az izomorfizmus koncepciójának talaján (NEAVE 1979; JENNISKENS–MORPHEW 1999; MORPHEW–HUISMAN 2002; KYVIK–SKODVIN 2003; KYVIK 2004, 2008) rendszerint azt kérdezik, hogy a különféle nemzetek felsőoktatása milyen mértékben konvergál egy közös szervezeti modell felé. Neave (1979) azonban nemcsak a szervezeti modellek izomorfizmusát rögzítette, hanem politikai sodródásról is beszél, s azt kérdezi több tanulmányában is, hogy milyen mértékben konvergálnak egy közös felsőoktatás-politika felé a különféle országok. Ezt a koncepciót a bolognai folyamat vizsgálatában is felhasználja (NEAVE–MAASSEN 2007; NEAVE 2001, 2002, 2003, 2008).

A bolognai folyamat elemzésében szintén markánsan képviseltetik magukat a szervezetelméletek, akár hivatkozzák őket, akár nem. A szerzők többsége – a szervezetelméleti hagyományokhoz híven – egyszerre több elméletet alkalmaz, így nem lehet világosan elkülöníteni kutatási irányokat. Például Neave mint felsőoktatás-politológus leggyakrabban



a történelmi institucionalizmus megközelítését alkalmazza, ahol az egyes reformpolitikák gyökereit akár több száz éves időszakok áttekintésével mutatja be. Máshol arra törekszik, hogy a politikai célok átalakulásáról és a felsőoktatás változásának dinamikájáról történeti áttekintést adjon. A politológusok rendszerint a történelmi institucionalizmus eszközével nyúlnak a Bologna-folyamathoz, amit az európai politikák és Európa intézményesülésének eseteként kezelnek (CORBETT 2003, 2005; RAVINET 2008). Olsen és Maassen (2007) az intézményekre nehezedő környezeti nyomást vizsgálják, arra vonatkozóan, hogy változtassák meg szervezeti modelljüket és újragondolják társadalmi szerepüket azért, hogy jobban alkalmazkodjanak környezetükhöz.

Az erőforrás-függőség megközelítésének koncepcióit lehet felfedezni az olyan kutatási témákban, mint az intézmények, az állam és a bufferszervezetek közötti kapcsolat és interakció (HUISMAN 1995; GORNITZKA 1999; BRENNAN-SHAH 2000; KOZMA 2004; WESTERHEIJDEN et al. 2007). Az állam és a bufferszervezetek kezében az intézmények függősége eszköz arra, hogy befolyásolják a működésüket, és csökkentsék az autonómiájukat, s elérjék, hogy olyan átalakításokat valósítsanak meg szervezetükben, amelyek összhangban vannak az intézményi környezet (például állam, európai felsőoktatási szervezetek) céljaival. Az erőforrás-függőség így a felsőoktatás kormányzásának az eszközévé válik. Van Vught (1989, 21.) mutat rá, hogy „Az állami szabályozást úgy lehet leírni, mint a kormányzatok erőfeszítését arra nézve, hogy egy specifikus társadalmi aktor döntéseit irányítsa, azoknak a céloknak megfelelően, amelyeket a kormányzat jelölt ki”. Az institucionalista felsőoktatás-kutatások azonban rávilágítanak az átalakítások implementációjának egy másik arcára is. Több kutató is rámutatott, hogy az intézmények sokszor csak formálisan és szimbolikusan adaptálódnak a változásokhoz, ami elegendőnek látszik az intézményi környezet igényeihez való igazodásra, a konfliktusok elkerülésére és a legitimitáció megszerzésére (LARSEN-GORNITZKA 1995).

Mint az eddigiekben láttuk, a bemutatott szervezetelméletek alkalmas eszközt nyújtanak a környezeti változások és a belső szervezeti dinamika összefüggéseinek, a szervezetek közötti kapcsolatoknak az elemzésére. A felsőoktatási szektor és az intézmények változásának elemzésében a nyugat-európai felsőoktatási műhelyek elsősorban az intézményi iskola, az erőforrás-függőség és a történelmi institucionalizmus elméleteihez nyúlnak vissza. Ezek nemcsak kiegészítik egymást, és értelmezési keretet adnak akár a külső környezet, akár a belső dinamika átalakulásának vagy éppen az ezzel szembeni ellenállás magyarázatában, hanem komplex viszonyrendszereiket, interakciójukat is képesek értelmezni.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- AMARAL, A. – MAGALHAES, A. (2004): Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 1. sz. 79–100.
- ASTLEY, W. G. – ZAJAC, E. J. (1990): Beyond Dyadic Exchange: Functional Interdependence and Sub-unit Power. *Organization Studies*, 4. sz. 481–501.
- AUSTER, E. R. (1994): *Macro and Strategic Perspectives on Interorganizational Linkages*. Advances in Strategic Management, Vol. 10B, Greenwich: JAI Press, 3–40.
- BAUM, J. A. – OLIVER, C. (1991): Institutional Linkages and Organizational Mortality. *Administrative Science Quarterly*, 187–218.

- BLEIKLIE, I. (1998): Justifying the Evaluative State: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 3. sz. 299–316.
- BIDWELL, C. E. – KASARDA, J. D. (1985): *The Organization and its Ecosystem: a theory of structuring in organizations*. JAI Press, Greenwich.
- BIRNBAUM, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey–Bass, San Francisco.
- BRENNAN, J. – SHAH, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education*. An international perspective on institutional assessment and change. Buckingham: Open University Press.
- BRUNSSON, N. – OLSEN, J. P. (1993): *The Reforming Organization*. Bergen: Fagbokforlaget.
- CHILD, J. – KIESER, A. (1981): Development of Organizations Over Time. In Nystrom, P. C. – Starbuck, W. H. (eds.): *Handbook of Organization Design*. Oxford University Press, New York.
- CLARK, B. R. (1960): *The Open Door College: a case study*. MacGraw–Hill, New York.
- CLARK, B. R. (1965): *The Character of Colleges: Some Case Studies*. California University, Berkeley: Center for the Study of Higher Education.
- CLARK, B. R. (1970): *The Distinctive College*. Edison: Transaction Publishers.
- CLARK, B. R. (1983): *The Higher Education System*. University of California Press, California, Berkeley.
- CLARK, B. R. (1987): *The Academic Life: small worlds, different worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New Jersey.
- CLARK, B. R. (1996): *Diversification of Higher Education: viability and change*. In Meek, L. V. et al. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 16–25.
- CLARK, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*. Pergamon, New York.
- CORBETT, A. (2003): Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 3. sz. 315–330.
- CORBETT, A. (2005): *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955–2005*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- CORSON, J. J. (1960): *Governance of Colleges and Universities*. McGraw–Hill, New York.
- CSEPELI GYÖRGY ET AL. (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatások lehetősége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DAVIES, J. L. (1991): New Universities: their Origins and Strategic Development. In Altbach, P. G. (1991): *International Higher Education*. Garland: New York and London, 205–231.
- DENT, J. F. (1991): Accounting and Organizational Cultures. *Accounting, Organizations and Society*, 8. sz. 705–732.
- DIMAGGIO, P. J. – POWELL, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 2. sz. 147–160.
- DIMAGGIO, P. J. – POWELL, W. W. (EDS., 1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press, Chicago.
- DONALDSON, L. (2001): *The Contingency Theory of Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- DOUGHERTY, D. (1994): Commentary. In Shrivastava, P. et al. (eds.): *Advances in Strategic Management*. Vol. 10., Greenwich: JAI Press, 107–112.
- DRAZIN, R. – VAN DE VEN, A. H. (1985): Alternative Forms of Fit Contingency Theory. *Administrative Science Quarterly*, 4. sz. 514–539.
- EDELMAN, L. B. (1992): Legal Ambiguity and Symbolic Structure: organizational mediation of civil rights laws. *American Journal of Sociology*, 1531–1576.

- FLIGSTEIN, N. (1991): The Structural Transformation of American Industry: an institutional account of the causes of diversification in the largest firms, 1919–1979. In Powell, W. W. – DiMaggio, P. J. (eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press, Chicago, 311–336.
- FREEMAN, J. (1973): Environment, Technology and the Administrative Intensity of Manufacturing Organizations. *American Sociological Review*, 750–763.
- GOEDEGEBUURE, L. (1992): *Mergers in Higher Education*. Lemma, Utrecht.
- GOEDEGEBUURE, L. – VUGHT, VAN F. (EDS., 1994): *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Lemma, Utrecht.
- GOODMAN, P. (1962): *The Community of Scholars*. Random House, New York.
- GORNITZKA, Á. (1999): *Governmental Policies and Organizational Change in Higher Education*. Higher Education, 5–31.
- GORNITZKA, Á. ET AL. (2002): Implementation Analysis in Higher Education. In Smart, J. C. (eds.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Kluwer, Dordrecht. Vol. XVII, 381–423.
- GREENWOOD, R. – HININGS, C. R. (1988): *Design Archetypes, Tracks, and the Dynamics of Strategic Change*. *Organization Studies*, 293–316.
- GREENWOOD, R. – HININGS, C. R. (1996): Understanding Radical Organizational Change: bringing together the old and new institutionalism. *Academy of Management Review*, 4. sz. 1022–1054.
- HACKMAN, J. (1985): *Resources in Colleges and Universities*. *Administration Science Quarterly*, 61–77.
- HALÁSZ, G. (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- HALL, P. A. (1986): *Governing the Economy: the politics of state intervention in Britain and France*. Oxford University Press, Oxford.
- HALL, P. A. – TAYLOR, C. R.: *Political Science and the Three New Institutionalism*. MPIFG Discussion Paper 1996/6. [www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg\\_dp/dp96-6.pdf](http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg_dp/dp96-6.pdf) 2009-03-29.
- HARMAN, G. (1977): Academic Staff and Academic Drift in Australian Colleges of Advanced Education. *Higher Education*, 6. sz. 313–335.
- HARRIS, S. – MOSSHOLDER, K. (1996): The Affective Implications of Perceived Congruence with Culture Dimensions during Organizational Transformation. *Journal of Management*, 4. sz. 527–547.
- HUISMAN, J. (1995): *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. A theoretical and empirical analysis. Lemma, Utrecht.
- HUNTINGTON, S. (1968): *Political Order in Changing Societies*. Yale University Press, New Heaven.
- JENCKS, C. – RIESMAN, D. (1968): *The Academic Revolution*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- JENNISKENS, I. – MORPHEW, C. (1999): Assessing institutional change at the level of the faculty. In Jongbloed, B. – Maassen, P. – Neave, G. (eds.): *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution*. Dordrecht: Kluwer, 95–120.
- KATZ, D. – KAHN, R. (1966): *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley and Sons, New York.
- KOGAN, M. (2005): The Implementation Game. In Gornitzka, Á. et al. (eds.): *Reform and Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht, 57–66.
- KOZMA TAMÁS (1981): *Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe*. Művelődési Minisztérium/Oktatási Minisztérium/Vezetőképző és Továbbképző Intézete.
- KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA (szerk., 2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (2008): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, 287–315.

- KYVIK, S. – SKODVIN, O. J. (2003): Research in the Non-university Higher Education Sector – tensions and dilemmas. *Higher Education*, 2. sz. 203–222.
- KYVIK, S. (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 3. sz. 393–409.
- KYVIK, S. (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- LARSEN, I. M. – GORNITZKA, Å. (1995): New Management Systems in Norwegian Universities: the interface between reform and institutional understanding. *European Journal of Education*, 3. sz. 347–361.
- LEDFORD, G. E. ET AL. (1989): *The Phenomenon of Large-scale Organizational Change*. In Mohrman, A. M. et al. (eds.): *Large-scale Organization Change*. Jossey-Bass, San Francisco, 1–31.
- MAASSEN, P. – GORNITZKA, A. (1999): *Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation*. In Jongbloed, B. et al. (eds.): *From the Eye of the Storm*. Kluwer, Dordrecht, 295–316.
- MARCH, J. G. – OLSEN, J. P. (1976): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Bergen.
- MARCH, J. G. – OLSEN, J. P. (1984): The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *American Political Science Review*, 3. sz. 738–749.
- MEEK, L. V. (1991): *The Transformation of Australian Higher Education from Binary to Unitary System*. *Higher Education*, 464–494.
- MEEK, L. V. ET AL. (EDS., 1996): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford.
- MEYER, A. D. ET AL. (1993): Organizations Reacting to Hyperturbulence. In Huber, G. P. – Glick, W. H. (eds.): *Organizational Change and Redesign: Ideas and Insights for Improving Performance*. Oxford University Press, Oxford, 66–111.
- MEYER, J. W. – BROWN, M. C. (1977): The Process of Bureaucratization. *American Journal of Sociology*, 364–385.
- MEYER, J. W. – ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 2. sz. 340–363.
- MEYER, M. ET AL. (EDS., 1978): *Environments and Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MEYER, J. W. – HANNAN, M. (1979): *National Development and the World System: educational, economic, and political change, 1950–1970*. University of Chicago Press, Chicago.
- MEYER, J. W. – SCOTT, W. R. (1983): *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Sage, Beverly Hills.
- MICHELS, R. (1962): *Political Parties*. Collier Press, New York.
- MILLETT, J. D. (1962): *The Academic Community: an essay on organization*. McGraw-Hill, New York.
- MIZRUCHI, M. S. – GALASKIEWICZ, J. (1993): Networks of Interorganizational Relations. *Sociological Methods and Research*, 1. sz. 46–70.
- MOHRMAN, A. M. ET AL. (1989): *Large-scale Organizational Change*. Jossey – Bass, San Francisco.
- MORPHEW, C. C. (1996): *Statewide Governing Boards: a longitudinal study of seven public systems of higher education*. Dissertation. San Francisco: Stanford University.
- NADLER, A. D. – TUSHMAN, M. L. (1989): Organizational Frame Bending: principles for managing reorientation. *Academy of Management Executive*, 3. sz. 194–203.
- NEAVE, G. (1979): Academic Drift: some views from Europe. *Studies in Higher Education*, 2. sz. 143–159.
- NEAVE, G. – VUGHT, F. VAN (1991): *Introduction*. In Neave, G. – Vught, F. van (eds.): *Prometheus Bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Pergamon, Oxford.

- NEAVE, G. (1996): Homogenization, Integration and Convergence: the cheshire cats of higher education analysis. In Meek, L. V. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 26–41.
- NEAVE, G. (2001): The European Dimension in Higher Education: an excursion into the modern use of historical analogues. In Huisman, J. – Maassen, P. – Neave, G. (eds.): *Higher Education and the Nation State: the international dimension of higher education*. Pergamon, Oxford, 13–73.
- NEAVE, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management*, 3. sz. 181–197.
- NEAVE, G. (2007): *The Long Quest for Legitimacy: An Extended Gaze from Europe's Western Parts*. In Slantcheva, S. – Levy, D.: Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy. In Slantcheva, S. – Levy, D. (eds.): *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. Palgrave Macmillan, New York, 27–53.
- NEAVE, G. – AMARAL, A. (2008): On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, 1–2. sz. 40–62.
- NEAVE, G. (2009): Institutional Autonomy 2010–2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In Kehm, B. M. et al. (eds.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam, 3–22.
- NEWMAN, K. L. (2000): Organizational Transformation during Institutional Upheaval. *The Academy of Management Review*, 3. sz. 602–619.
- NORTH, D. (1990): *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OLIVER, C. (1991): Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 1. sz. 145–179.
- OLIVER, C. (1992): *The Antecedents of Deinstitutionalization*. *Organization Studies*, 4. sz. 563–588.
- OLSEN, J. P. – MAASSEN, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: the Modernization of the University at the European Level. In Maassen, P. – Olsen, J. P. (eds.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht, 3–22.
- PETERS, G. B. ET AL. (2005): The Politics of Path Dependency: political conflict in historical institutionalism. *The Journal of Politics*, 4. sz. 1275–1300.
- PETERSON, M. W. (2007): The Study of Colleges and Universities as Organizations. In Gumpert, P. J. (eds.): *Sociology of Higher Education: contributions and their context*. John Hopkins University Press, Maryland, 147–184.
- PERROW, CH. (2002): *Szervezetszociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PFEFFER, J. – SALANCIK, G. R. (1978): *The External Control of Organizations: a resource dependence perspective*. Harper& Row, London.
- PFEFFER, J. (1981): *Power in Organizations*. Pitman, Massachussets.
- PIERSON, P. (2000): Increasing Returns, Path Dependency and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 1. sz. 251–266.
- PRATT, J. – BURGESS, T. (1974): *Politechnics: a report*. Pitman: London.
- RAVINET, P.: *Analyzing the Institutionalization of Europe: back to the classics*. The case of the Bologna process. ARENA papers. [www.arena.uio.no/events/seminarpapers/2008/RAVINET-ARENA-deco8.pdf](http://www.arena.uio.no/events/seminarpapers/2008/RAVINET-ARENA-deco8.pdf) 2009-03-27.
- REISZ, ROBERT D. (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. *Educatio*, 1. sz. 19–32.

- RHOADES, G. (1990): Political Competition and Differentiation in Higher Education. In Alexander, J. – Colomy, P. (eds.): *Differentiation Theory and Social Change: Comparative and Historical Perspectives*. Columbia University Press, New York, 187–221.
- RHOADES, G. (1992): Organization Theory. In Clark, B. R. – Neave, G. (eds.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 1884–1896.
- ROBERTSON, S. (2009): Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. In Dale, R. – Robertson, S. (eds.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium, Oxford, 65–83.
- SCOTT, P. (2001): *Internationalisation and/or Globalisation*. Paper presented at the CHEPS summerschool, Enschede.
- SCOTT, R. W. (1987): The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 4. sz. 493–511.
- SCOTT, R. W. (1995): *Institutions and Organizations*. Sage, Thousand Oaks.
- SCOTT, R. W. (2004): *Institutions and Organizations, 2nd edition*. Sage, Thousand Oaks.
- SELZNICK, P. (1949): *TVA and Grass Roots*. University of California Press, Berkeley.
- SELZNICK, P. (1957): *Leadership in Administration*. Pow, Peterson, Evanston.
- STEINMO, S. ET AL. (eds., 1992): *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge University Press, New York.
- STROUP, H. H. (1966): *Bureaucracy in Higher Education*. The Free Press, New York.
- THELEN, K. (1999): Historical Institutionalism in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science*, 2. sz. 369–404.
- TILLY, C. (1984): *Big structures, Large Processes, and Huge Comparisons*. Sage, New York.
- THOMPSON, J. (1967): *Organizations in Action*. McGraw.Hill, New York.
- TOLBERT, P. S. (1985): Institutional Environments and Resource Dependency: sources of administrative structure in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 1. sz. 1–13.
- VUGHT, VAN F. A. (1989): Strategies and instruments of Government. In Vught, van F. A. (eds.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Kingsley, London, 21–46.
- VUGHT, VAN F. A. (1996): Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems. In Meek, L. V. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 42–58.
- WEBER, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press, New York.
- WEICK, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science*, 1–19.
- WESTERHEIJDEN, D. ET AL. (EDS., 2007): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer, Dordrecht.
- WOODWARD, J. (1965): *Industrial Organization, Theory and Practice*. Oxford University Press, London.
- YOUN, T. I. K. – MURPHY, P. B. (1997): Introduction. In Youn, T. I. K. – Murphy, P. B. (eds.): *Organizational Studies in Higher Education*. Garland, vii-xii, New York.
- ZUCKER, L. G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review*, 5. sz. 726–743.
- ZUCKER, L. G. (1983): Organizations as Institutions. In Bacharach, S. B. (eds.): *Research in the Sociology of Organizations*. JAI Press, Greenwich, 1–42.
- ZUCKER, L. G. (1987): Institutional Theories of Organizations. *Annual Review of Sociology*, 443–464.

Vincze Szilvia

## A diplomások túlképzésének megnyilvánulásai\*

A nyugati fejlett országokban már több mint három, hazánkban körülbelül másfél évtizede foglalkoztatja intenzíven a szakmát a diplomások kibocsátásának és a diplomások foglalkoztatásának összhangja. Ebben az időszakban a szakmai munkákban és a médiában nagy számban jelentek meg a diplomás túlkínálattal kapcsolatos megnyilatkozások, félelmek. Ezek közül a diplomás túlképzés feltételezett tüneteit tekinti át a szerző, hazai kutatások segítségével.

### SAKIRODALOM ÉS KUTATÁSOK

A pályakezdő diplomásokkal foglalkozó szakirodalom Berde Éva tanulmánya alapján két nagy csoportba sorolható (BERDE 2005). Az egyik csoportba tartoznak azok a munkák, amelyek a felsőoktatásban a rendszerváltás utáni 15 évben több mint 3,75-szorosára nőtt hallgatói létszámot egyéni és társadalmi szempontból is hasznosnak ítélik, s elvetik a diplomások túlképzésétől való félelmet. A másik csoportba tartozók elismerve az egyén relatív helyzetének javítása és a társadalom szempontjából a pozitív extern hatásokat, megfogalmazzák a túlképzés veszélyét. A felsőfokú végzettségűek munkaerőpiacra történő beilleszkedését 1990 után vizsgáló kutatások Polónyi István és Timár János nyomán szintén két nagy csoportra bonthatók (POLÓNYI–TIMÁR 2004). Az egyik megközelítés az ún. közgazdasági főáram (mainstream), amely a neoklasszikus elmélet paradigmáira, mikrogazdasági modellekre épül, és a kvantifikáláshoz gazdaságmatematikai (ökonometriai) módszereket alkalmaz. Az 1990-es évek elején az ebbe a csoportba sorolható kutatások kezdetben szűkebb időszakokra vonatkozóan a foglalkoztatottságot és a keresetek alakulását vizsgálták, majd kiterjedtebb időszakot tekintettek át. Fő megállapításaik: a „piacon a korszerűen képzett fiatal diplomások az idősebbeknél magasabb bért értek el”, a munkaerőpiacon előtérbe került „a magasan kvalifikált szellemi munka iránti kereslet” (POLÓNYI–TIMÁR 2004, 1065.), de a vizsgált évtized második tercierjétől kezdődően romlottak az elhelyezkedési esélyek. Ezek a kutatások a problémák feltárására kevésbé vállalkoztak, az oktatáspolitikai vizsgálatával pedig nem foglalkoztak. A másik megközelítés szintén a neoklasszikus közgazdaságtanra épít, de nem alkalmazza az ökonometriai módszereket. Ehelyett a logikai bizonyítás jellemzi gyakran többféle közgazdaságtani irányzat és interdiszciplináris megközelítés alkalmazásával. Az ebbe a csoportba sorolható említett szerzőpáros a kutatásaiban a komparatív

\* Részlet A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája című monográfia második fejezetéből.

vizsgálatokra helyezi a hangsúlyt. E kutatások fő alapvetése, hogy „a gazdasági fejlettség és a munkaerőpiac szerkezeti jellemzői és a népesség, illetve a munkaerő oktatása, illetve szakképzése” (POLÓNYI–TIMÁR 2004, 1066.) között összefüggés van. Az idesorolható kutatási eredmények mutattak rá többek között a foglalkoztatottsági és képzettségi arányok nagyfokú különbségeire, továbbá arra, hogy a magyar felsőoktatás gyors ütemű mennyiségi fejlesztése nincs összhangban a demográfiai folyamatokkal, és hatására egyre inkább torzul a munkaerő-kínálat struktúrája.

## A DIPLOMÁSOK TÚLTERMELÉSÉRE FELTÉTELEZETLEN UALÓ TÜNETEK

Jelen írásban *Falusné Szikra Katalin* (FALUSNÉ 2001) tanulmánya és az áttekintett szakmai publikációk, valamint a médiában megjelenő félelmek, kijelentések alapján a diplomások túltermelésére feltételezetten utaló tüneteket tekintem át. E tünetek szervezik a diplomások kínálat sajátosságaival foglalkozó kutatások tematizálását. A *vizsgálendő tünetek*: a diplomások munkanélkülisége, a pályakezdő diplomások munkaerőpiacon történő elhelyezkedésének nehezebbé és időben hosszabbá válása, a felsőfokú végzettség bérhozámanak időbeli csökkenése, a megszerzett végzettségnél alacsonyabb szintű állások betöltése, az alacsonyabb iskolai végzettségűekre gyakorolt kizorító hatás, a felsőoktatási intézményekbe tömegesen jelentkezők száma mint a munkanélküliség elől való menekülés.

### A diplomások munkanélkülisége<sup>1</sup>

A munkanélküliség kvantifikálásának több módszere alakult ki hazánkban. Az egyik esetben a Szociális és Munkaügyi Minisztérium „a munkaközvetítő irodákban történő személyes megjelenés alapján, teljeskörűen, a foglalkoztatási törvény előírásainak megfelelően méri. Változását közvetlenül és nagymértékben befolyásolja a munkanélküli-járadék és -támogatás feltételeinek, időtartamának és összegének szabályozása. A KSH reprezentatív, kérdőíves háztartás-statisztikai felvétellel, nemzetközi standard kritériumok alapján, a foglalkoztatottsággal együtt méri fel, illetve becsüli meg a munkanélküliséget. A kétféle, párhuzamos adatfelvétel céljai és módszerei eltérők, adataik különböznek egymástól. Mindkét mérési rendszer fontos információkat hordoz, együttes elemzésük különösen hasznos.” (TIMÁR 1997, 994.) A KSH által alkalmazott kétféle munkaerő-statisztikai rendszer eredményei között is eltérés tapasztalható, melynek szembeűnő jele a munkaerőmérleg felfelé, a munkaerő-felmérés lefelé torzítása (TIMÁR 1997).<sup>2</sup> Ugyanakkor a népszámlálás, illetve a mikrocenzus ILO-kritériumok alapján vizsgált munkanélkülisége az álláskeresőknél nagyobb létszámot mutat (HABLICSEK–KUTAS 2008).

1 Gondolategyiségünkben a szakirodalmak többségéhez igazodva nem használjuk a munkakereső fogalmát.

2 Lásd az adatok közötti jelentős eltérést HABLICSEK–KUTAS 2008, 85.



A felsőfokú végzettségű munkanélküliek arányát az azonos képzettségű aktív keresők százalékában mérve – többségében a 2000. évi OECD, ILO (International Labour Organization, Nemzetközi Munkaügyi Szervezet) és az egyes országok statisztikai kiadványaiban közölt adatok alapján – 20 ország közül hazánk az utolsó helyen áll. Ez azt jelenti, hogy igen kedvező a diplomások helyzete a vizsgált időpontban (LADÁNYI 2003). A 2001-es népszámlálási adatokat felhasználva Polónyi is arra a megállapításra jutott, hogy nemzetközi összehasonlításban a hazai diplomás-munkanélküliség a fejlett országok között a legalacsonyabb (POLÓNYI 2004).

Ha megvizsgáljuk a munkanélküliségre és az iskolai végzettségre vonatkozó adatokat és a témában készült kutatásokat, láthatjuk, hogy a munkanélküliek között valóban kisebb a diplomások aránya. Ugyanakkor nem is olyan régen az itt mutatkozó ráták növekvő mértéke<sup>3</sup> miatt fókuszba került a diplomások munkanélkülisége, különösen a pályakezdőké, akik jelentősebb arányban képviseltetik magukat közöttük (LADÁNYI 2000). „Az azonban nem dönthető el, hogy a magasabb iskolai végzettségűek elhelyezkedési esélyeinek romlása a csökkenő ütemben növekvő GDP-vel összefüggő átmeneti jelenség-e (...), vagy pedig a képzettség munka kínálatának rugalmasabbá válásával, illetőleg a képzettség munkavállalók iránti kereslet csökkenésével vagy növekedésének a lelassulásával hozható-e összefüggésbe.” (GALASI 2004b, 4.)

A *foglalkoztatottság* oldaláról közelítve a magyar diplomások (s tegyük hozzá: az alacsonyabb iskolai végzettségűek) gazdasági aktivitása a fejlett országok között a legalacsonyabbak között található. A két megközelítést együtt vizsgálva Polónyi megállapította, hogy a magyar diplomások munkaerő-piaci részvétele a fejlett országok között viszonylag alacsony arányú. Ennek okairól azonban mélyrehatóbb kutatásokat kellene végezni, vizsgálva például, hogy mennyiben befolyásolja ezt a diplomások esetleges túlkínálata (Polónyi 2004). Polónyi későbbi munkájában már egyértelműen a diplomások kiszorító hatásának tulajdonította a megfigyelt jelenséget (POLÓNYI 2005). Falusné hasonló megállapításra jutott, ennek alátámasztására két olyan táblázatot ismertetett (FALUSNÉ 2001, 956., 958–261.), amelyekben megfigyelhető (1992-es, 1996-os, illetve 1998-as OECD-adatok alapján), hogy néhány országban (pl. Olaszország, Svájc) az egyetemi végzettségűek, illetve a nem egyetemi felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi rátája elérte vagy meghaladta valamely más iskolai végzettségét (FALUSNÉ 2001).

Berde Éva a felsőoktatás munkaerő-piaci eredményességét, illetve eredménytelenségét célzó kutatásában (BERDE 2005) a regisztrált munkanélküliek rendszerváltás utáni idősorából (1991–2004) konstruált mutató segítségével elemezte a pályakezdő diplomások<sup>4</sup> munkaerő-piaci helyzetét. A vizsgálat nem tárt fel arra utaló jelet, hogy a diplomások

3 2000 és 2002 között a 20–24, illetve 20–29 éves munkavállalók munkanélküliségi aránya növekedett. A főiskolai diplomával rendelkező 20–24 évesek rátája az 1999-es 3%-ról 7%-ra, az egyetemi végzettségűeké 3-ról 4%-ra emelkedett a KSH Munkaerő-felvétel adatai szerint (GALASI 2004b).

4 Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat definíciója szerint pályakezdő diplomás az, aki a harmincadik életévét nem töltötte be, rendelkezik a munkaviszony létesítéséhez szükséges feltételekkel, de a munkanélküli járadékra a diplomaszerezést követően még nem jogosult.

munkanélküliek regisztrálási hajlandósága eltért volna a nem diplomásokétól, ezért a nem pályakezdő munkanélküliek között a diplomások arányát viszonyította a pályakezdők hasonlóan képzett arányával. Az idősoros adatokat összevetve megállapította, hogy körülbelül 1995-ig a két arány közel hasonló ütemben változott. Ezt követően azonban a két arány különbsége fokozatosan nőtt, s 2004-re elérte a nyolc százalékpontot a pályakezdők javára. Vagyis a vizsgált időszakban a pályakezdő regisztrált munka nélküli főiskolai és egyetemi végzettségűek nagyobb arányban képviselték magukat, mint a nem pályakezdők a regisztráltak között, ami relatív munkaerő-piaci helyzetük romlására utal. A két felsőfokú végzettségű munkanélküli csoportot összehasonlítva a főiskolai diplomával rendelkezők rosszabb helyzete rajzolódott ki. Az eredményeket alátámasztotta a munkaerő-felmérés is, vagyis az adatok „a frissen szerzett diploma relatív értékének fokozatos csökkenésére utalnak” (BERDE 2005, 20.). Ugyanakkor a pályakezdőket és nem pályakezdőket összevetve megállapította, hogy „összességében a diplomások relatív munkaerő-piaci helyzete kevésbé romlott (...), mint a pályakezdőké. Ez arra utal, hogy a kezdeti »keresgélés« után a diplomások könnyebben találnak munkalehetőséget, illetve könnyebben tudják megőrizni foglalkoztatottságukat.” (20.)

A pályakezdő diplomás munkanélküliek szakmastruktúráját vizsgálva Berde a rendelkezésre álló 2004-es adatok alapján összehasonlította a pályakezdő regisztrált munkanélküliek által megcélzott elhelyezkedési szakterületet és a foglalkoztatott diplomások szakmastruktúráját. Eszerint 2004-ben az elhelyezkedni kívánó és a foglalkoztatott diplomások szakmai összetétele jelentősen eltért egymástól. Szakterületenként azonban jelentős különbségek adódtak. A vizsgált évben a „pedagógusi oklevelüket pedagógusként hasznosítani kívánó friss diplomás munkanélküliek aránya a regisztrált társaikon belül megegyezett a foglalkoztatott pedagógus diplomás foglalkoztatottak közötti részarányával” (99.). Hozzájuk hasonlóan alakult az informatikusok mutatója. Viszont az egészségügyi szakterületen alig találunk pályakezdő diplomásokat. A mérnöki foglalkozások hasonló módon képzett mutatója azonban 2,5-szeres arányt mutatott. Az adatok ennél mélyebb értelmezését a rendelkezésre álló statisztikai adatok nem tették lehetővé.<sup>5</sup>

Berde Éva megyénkénti bontásban is vizsgálta a diplomások arányát a regisztrált pályakezdők körében 1994 és 2004 között. Induló hipotézise szerint „minél nagyobb az adott megyéből a fiatalok felsőoktatási részvétele, annál nagyobb az adott megyében a pályakezdők munkanélkülisége. Hipotézisünk mögött egyrészt az állt, hogy hazánkban még mindig viszonylag alacsony a mobilitási hajlandóság. Másrészt pedig épp a munkanélküliségtől való félelem készteti a fiatalokat arra, hogy minél tovább maradjanak a felsőoktatásban, és így tegyenek szert olyan tudásra, amellyel a későbbiekben –akár másik lakóhelyre költözve– jobban tudjanak boldogulni.” (25.) Az eredmények azt mutatták, hogy a megnőtt felsőoktatási létszám rontja a diplomás fiatalok munkaerő-piaci helyzetét. „... minél nagyobb a megye egy lakosra jutó hallgatói létszáma, annál nagyobb a regisztrált pályakezdőkön belül a

5 A szerző szerint a szakterületek között jelentős lehet a regisztrálási hajlandóság különbsége.

diplomások aránya.” (27.) Ezt a hatást a legerősebbnek a hároméves késleltetésű hallgatói létszámnál találta. Ennek magyarázata lehet, hogy az adott év hallgatói átlagosan három év múlva jelennek meg a munkaerőpiacon.

Végül a GDP növekedését a gazdasági fejlődés jelzőszámaként használva, egy 1 évvel későbbi késleltető hatást is megállapított, e szerint a gazdaság „a következő évben már inkább kevésbé képzett új munkaerőt igényel, a pályakezdőkön belül a diplomások relatíve rosszabb helyzetbe kerülnek” (98.), vagyis a gazdasági növekedés egy szint után már nem javítja a friss diplomások relatív elhelyezkedési lehetőségeit, s szükségesek az alacsonyabb kvalifikációt igénylő szakmai végzettségek is. Az egy főre eső működő külföldi tőke esetében hasonló következtetésekre jutott: „minél nagyobb az egy főre jutó működő külföldi tőke a megyében, annál rosszabb a pályakezdő diplomások relatív helyzete.” (98.)

*Galasi Péter és Varga Júlia* szerint az 1994 és 2002 közötti időszakra vonatkozóan a magyar munkaerőpiacon a munkanélküliségi ráták tekintetében a *lassan növekvő foglalkoztatás* jellemző, melyet a GDP emelkedése, az időszak végén a megtorpanása, a növekvő felsőoktatási kibocsátás kísér oly módon, hogy a diplomások munkanélkülisége viszonylag alacsony, bár az időszak végére emelkedett. A szerzők között szinte egyöntetű az a nézet, mely szerint a magasabb iskolázottság nagyobb foglalkoztatási eséllyel jár együtt. Az alacsonyabb iskolai végzettségekhez képest a diploma relatív foglalkoztatási, illetve munkanélküliséggel szembeni „védettségi” előnye azonban lassabban, majd pedig dinamikusabban csökkent a vizsgálati időszakban (GALASI–VARGA 2005).

A közölt kutatási eredmények alapján tehát egyelőre nem látszik igazolódni a diplomás pályakezdők munkanélküliségének drasztikus változása, noha munkaerő-piaci helyzetük romlásának a nyomai fellelhetők. Ez azonban nem csak a magyar diplomás helyzet sajátossága: „Európa számos részén a munkanélküliség és a munkanélkülivé válás veszélye központi kérdés (...) Noha a munkanélküliségi ráták rendkívül sokfélék, a fiatalok között minden országban több a munkanélküli (általában kétszerese a teljes népességének), és sok országban a legtöbb fiatalnak legalább egyszer meg kell birkóznia a munkanélküliséggel.” (FURLONG 2003, 36.)

## ÁTMENET AZ OKTATÁSBÓL A MUNKAERŐPIACRA

### A pályakezdő diplomások munkaerőpiacon történő elhelyezkedésének nehezebbé és időben hosszabbá válása

„Átmeneten – a széles körben elterjedt fogalomhasználat szerint – a teljes idejű, nappali rendszerű képzésből a teljes idejű foglalkoztatásba történő átkerülést értik.” (TÓT 1999, 3.) Az OECD-szakértők úgy értelmezték, „mint azt az életkort, amelyben a fiatal valamiképpen már befejezte a munkás életére való felkészülését” (Mihály: Az oktatásból a munka világába...). „Minden országra jellemző egyrészt az oktatásból a munkába átvezető tranzitperiódus hossza, másrészt ennek az útszakasznak a belső szakaszolása. (...) az utóbbi évtized történései e téren jelentős változást, azaz átlagosan kétévnnyi növekedést eredmé-

nyeztek (...). Nincs (...) ma még egységesen használt definíció; a mai kutatók három szempontból is közelíthetnek a témához. Van olyan szemlélet, amely az átmeneti időszak alatt egy korcsoport számára azt az első periódust érti, amelyben az adott populáció 75%-nál kisebb arányban van még benn az oktatásban, azaz nem dolgozik. Más számítások azt az átlagos életkori szakaszt sorolják ide, ami az oktatási rendszerből való első kilépéssel kezdődik. (Az Eurostat például ezen az alapon számol.) Egy harmadik álláspont szerint az átmenet a tankötelezettség megszűntével kezdődik.” (MIHÁLY i. m.)

Róbert Péter (RÓBERT 2002, 2004) tanulmányaiban az iskolából a munka világába való átmenetet vizsgálta a KSH 2000. évi életmód- és időmérleg-felvételének adatait használva. Aszerint, hogy a fiatalok – nem csak a diplomások – az 1960-as, az 1970-es, az 1980-as, az 1990-es években fejezték be nappali tagozaton az iskoláikat, illetve álltak munkába, négy kohorsz sajátosságait elemezte a pályakezdő foglalkozások megoszlásának, az egyes foglalkozási osztályokban való pályakezdés valószínűségének és az átmenet sajátosságainak időbeli változása szempontjából.

Az 1990-es évekre mindkét nem esetében megfigyelhető, hogy ritkábban fordult elő a felső vezető, felső szintű szakértelmiségi foglalkozásokba történő belépés, de a férfiak nőekkel szembeni kétszeres valószínűségű előnye megmaradt. Ugyanakkor az alsó szintű vezetők és értelmiségiek közé kerülés aránya a vizsgált időszakban folyamatosan növekedett „(...) tehát azt feltételezzük, hogy a pályakezdők életpályájuk során felfelé mozognak, s nem »ragadnak bele« az első, esetleg rosszabb állásukba” (RÓBERT 2004, 102.). A felsőfokú végzettség a felső vezetői, felső szintű értelmiségi állásokban történő pályakezdés valószínűségét növelte.

„Miközben a foglalkozásszerkezeti trend a »munkakategóriák« esetében 1983 és 2000 között időbeli csökkenést mutat (a gazdaság posztindusztriális jellege erősödik) (...) a kilencvenes években a férfiak közül nagyobb azok aránya, akik szakképzetlen munkásként kezdtek el dolgozni, mint a nyolcvanas években. Más jelei is vannak annak, hogy a kilencvenes évek beszűkült munkaerőpiacára arányaiban többen léptek be szakképzetlen foglalkozásokba – miközben a fiatal munkaerő képzetlenebb a korábbi generációknál.” (RÓBERT 2004, 101–102.) A közvetlen termelésirányító kategóriába való belépés aránya a férfiak esetében a nyolcvanas évtizedet követően, míg a nőknél folyamatosan csökkent. Az 1990-es években mindkét nem szakmunkás-végzettséget igénylő foglalkozásba is kisebb arányban lépett. „(...) a fiatalok a nyolcvanas évekhez képest szignifikánsan – a férfiak 33, a nők 54 százalékkal – nagyobb eséllyel álltak munkába egyszerű, magasabb képzettséget nem kívánó szolgáltatási foglalkozásokban. A férfiaknál lényeges változás az is, hogy 32 százalékkal csökkent a szakmunkásként és 17 százalékkal nőtt a segédmunkásként való pályakezdés valószínűsége. (...) A nők esetében szignifikánsan (20 százalékkal) csökkent annak az esélye is, hogy valaki alsó szintű értelmiségi vagy hivatalnoki állásban kezdjen dolgozni. Más foglalkozási kategóriák esetében a változás mértéke statisztikailag nem jelentős.” (RÓBERT 2004, 104.) A szakképzetlen fizikai foglalkozások az 1990-es években minden ötödik férfi és majd minden ötödik nő számára jelentettek pályakezdő állást. A mezőgazdasági fizikai foglalkozások esetében azonban megfigyelhető a folyamatos térvésztesítés, különösen a nők

esetében. Elsősorban a nők (szinte minden ötödiket érintve) számára kínáltak pályakezdési perspektívát ebben az időszakban a rutin szellemi (irodai) foglalkozások. A rutin szolgáltatási (kereskedelem, személyi szolgáltatás) foglalkozások mindkét nem pályakezdői esetében növekvő jelentőséget nyertek, miközben itt is a női nem képviselője a domináns. A rutin szolgáltatási foglalkozásokban történő elhelyezkedés a férfiak esetében szakközépiskolai és főiskolai végzettséggel, míg a nőknél a szakmunkás-képesítéssel volt a legvalószínűbb. Az „(...) 1990-es években már majd minden ötödik nő valamilyen alacsonyán kvalifikált szolgáltatási foglalkozásban kezdett dolgozni. A szolgáltatói szféra térnyerését tehát jól mutatják ezek az adatok, de azt is jelzik, hogy a munkaerőpiac nem feltétlen magasan iskolázott pályakezdőket vár növekvő mértékben ezen a téren.” (RÓBERT 2002, 223.) Iskolai végzettségtől függetlenül mutatkozott a munkaerőpiacra önfoglalkoztatóként való lépés. Az elmúlt évtizedben ennek nőtt a jelentősége, de elsősorban a nem mezőgazdasági, alkalmazott nélkül dolgozóknál. A magánszektorba történő belépés valószínűsége a férfiaknál 13, a nőknél 22%-kal nőtt a nyolcvanas évekhez képest, míg a közsférába való bejutás esélyei rosszabbodtak: az előbbieket esetében 50, az utóbbiaknál 36%-kal csökkent (RÓBERT 2002; 2004).

Elemelve az egyes kohorszba tartozók elhelyezkedését a nappali tagozatos tanulmányok befejezését követően, Róbert megállapította, hogy az 1950-es évekhez viszonyítva a legfiatalabb kohorszba tartozó férfiak és nők munkába állási valószínűsége kisebb, mint a megelőző kohorszokban (a nyolcvanas évekhez képest a férfiaknál körülbelül 11%-kal, a nőknél körülbelül 9,5%-kal). A magasabb iskolai végzettség azonban növelte a sikeres elhelyezkedést oly módon, hogy a férfiaknál általában a diploma, míg a nők esetében a főiskolai diploma nyújtott nagyobb előnyt. Ha viszont a fiatal a tanulmányai befejezése után, az álláskeresés idején ismét tanulmányokba fogott, akkor csökkent a munkaerőpiacra történő belépés valószínűsége, „annak ellenére, hogy a »nappali tagozaton tanul és dolgozik« státusz terjedőben van” (RÓBERT 2002, 227–228.). A nyolcvanas évekhez viszonyítva növekedett az álláskeresés *átlagos időtartama*. „Az álláskeresés időtartama és a munkába állás valószínűsége negatívan viszonyul egymáshoz. Ha valaki az iskolából kilépve 1–2 éven belül nem kezdett dolgozni, akkor ezt az idő múlásával egyre kevésbé tudta megtenni. A nőkre ez különösen igaz. A három periódusra külön-külön elvégzett elemzés pedig azt mutatja, hogy ez a kapcsolat az 1990-es években (s ott is a nőknél) a legerősebb.” (RÓBERT 2002, 228.)

Az átmenet további megfigyelt sajátossága a korábbiaknál jelentősebb *fluktuáció*, az atipikus foglalkoztatási formák terjedése, a tanulási és a munkatevékenység összefonódása. A megelőző évtizedhez képest a kilencvenes évek első foglalkozása jellemzőbben átmenetinek tűnik: „A szocializmus utolsó évtizedében mindkét nembeli pályakezdők abszolút többsége (60 százalék körül) két évnél hosszabb ideig kitartott első választása mellett. Ez az arány az 1990-es évekre 40 százalék körülire csökkent. Mindkét nem esetében több mint kétszeresére nőtt azok aránya, akik hat hónap után már túl vannak első foglalkozásukon. A kilencvenes években átlagban a pályakezdők majd egyötöde hat hónapot sem töltött első állásában, egy további 20 százalék 6–12 hónapon belül, még egy további 20 százalék pedig 12–24 hónapon belül hagyta ott első munkahelyét.” (RÓBERT 2004, 102.) A Központi

Statistikai Hivatal 2006. IV. negyedévében, a 15–29 éves fiatalok munkaerő-piaci jellemzőit vizsgáló kiegészítő adatfelvétele alapján szoros kapcsolat mutatható ki az egyes iskolai végzettségek és a munkahelyek száma között. A „(...) 8 általánosan alacsonyabb végzettségű foglalkoztatottak mindössze 12,7%-a dolgozott első munkahelyén, és 41,5%-ának már több mint három helyen volt munkatapasztalata. A felsőfokú végzettségűek esetében a helyzet fordított. Esetükben 57,2% dolgozik az első munkahelyen, és csak minden harmincadiknak van háromnál több munkahelyről tapasztalata.” (VÁRADI 2007, 26.)

A gazdaság globalizálódásával és a nyugat-európai országok tartósan magasnak tartott munkanélküliségével kapcsolatban már az 1980-as években megkezdődött a keresőtevékenység formáinak vizsgálata. Ezekben megfigyelték az ún. *atipikus munkaviszony* (részidejű munka, határozott idejű szerződéssel való foglalkoztatás, idénymunka, munkaerő-kölcsönzés, minimálbérrel történő alkalmazás, távmunka) növekvő mértékű terjedését. Részben hatásukra jelentek meg olyan vészjósló változást sejtető kijelentések, mint „a normál munkaviszony krízise” vagy mint „a normál munkaviszony eróziója” (STELLUNGNAHME 1999, 11.), normál munkaviszony alatt értve a határozatlan idejű kinevezéssel társuló teljes munkaidős foglalkoztatást. Meg kell azonban jegyezni, hogy napjainkban sokan éppen ezeket a formákat tartják alkalmasnak az egyének és a szervezetek változásokhoz való rugalmasabb alkalmazkodására.

A tanulmányokból a munka világába való átmenetet az 1990-es évektől kezdődően egyre inkább a *munkaerő-piaci életpálya* és a *tanulás összefonódása* jellemzi. Ennek egyik jellemző módja a nappali tagozatos hallgatók rendszeresen, rész- vagy teljes munkaidőben végzett keresőtevékenysége (MIHÁLY 2006; RÓBERT 2002). A munkaerő-piaci siker értékelésekor nem hagyható figyelmen kívül a tanulmányok alatti keresőtevékenység, hiszen az adott személy „nem feltétlenül pályakezdő abban az értelemben, ahogyan a nappali tanulmányai alatt fizetett munkát nem végzők annak tekinthetők. A tanulmányok ideje alatt végzett munka révén a fiatal munkatapasztalatokra tesz szert, esetleg egyes munkáltatókkal szorosabb és tartós kapcsolatba kerül, a munkáltatónak módja van arra, hogy helytálló információkat szerezzen tudásáról, képességeiről, motiváltságáról stb. Röviden: lehetséges, hogy a diploma megszerzésekor a szóban forgó fiatal már nem számít (teljesen) kezdőnek, és ez befolyásolja mind javadalmazását, mind elhelyezkedési lehetőségeit.” (GALASI-TIMÁR-VARGA 2001a, 26.) Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia nemzetközi tapasztalatokra hivatkozva fogalmazta meg, hogy „a fiatalok életpályájának nagyjából az első tíz esztendeje tekinthető a munka világába való átmenet részének” (GALASI-TIMÁR-VARGA 2001b, 75.). Az átmenet időszakának fő jellemzői közé tartozik, hogy a munkaerő-piaci életpálya megkezdése a fiatalok jelentős részénél már a tanulmányok befejezése előtt megkezdődik.<sup>6</sup> Ez azt jelenti, hogy a tanulás és a munka egymástól élesen már nem válik szét. Velejáró jelenség az iskolai út munkavégzés miatti megszakítása, ami növeli az adott iskolafok elvégzésének idejét. Ugyanakkor növekszik a munka melletti tanulásnak és mindezekkel együtt az élethosszig

6 Egyes nyugati országokban a 15–29 éves, iskolába járók 15–26%-a volt foglalkoztatott 1998-ban (GALASI-TIMÁR-VARGA 2001b).

tartó tanulásnak a jelentősége. „Az átmenet időszakát ezért nem elsősorban az azonnali munkaerő-piaci elhelyezkedés, illetve a képzettségnek az alapképzésből való kikerülés után megfigyelhető munkaerő-piaci hasznosulása, hanem az életpályán megfigyelt illeszkedés, illetve hasznosulás alapján kell megítélni. Másképpen: az átmenet időszakának sikeressége azon mérhető le, milyen mértékben készíti fel az oktatás az egyéneket az élethosszig tartó tanulásra és beilleszkedésre. A megfelelő munkaerő-piaci beilleszkedés nem azonosítható a képzettségnek (alapképzési szaknak) megfelelő foglalkozás tartós gyakorlásával.” (GALASI-TIMÁR-VARGA 2001b, 75–76.)

„Összességében az iskolából a munkaerőpiacra való átmenet itt vizsgált néhány aspektusa is megerősítette, hogy a folyamat bizonytalanabbá és kockázatosabbá vált a rendszerváltás után pályakezdő fiatalok számára. Ugyanakkor a bizonytalanság és a kockázatok 'eloszlása' távolról sem egyenletes vagy véletlenszerű, hanem határozottan strukturált olyan hagyományos szociológiai változók mentén, mint az iskolázottság, amely mögött – számos itt nem részletezett kutatásból tudjuk – jelentős a társadalmi osztály szerinti meghatározottság.” (RÓBERT 2002, 231.) Az átmenet meghosszabbodása nem csak a frissen diplomázottakat érinti, azaz nem írható egyértelműen a megnövekedett diplomáskibocsátás számlájára. Furlong tanulmánya szerint Nyugat-Európában is megfigyelhető jelenségről van szó. A munkaerőpiacra belépők átlagéletkora növekszik (az EU-ban 1987 és 1995 között 18-ról 20-ra), fokozódik a munkavállalás bizonytalansága. Utóbbi tünete, hogy a fiatalok egyre nagyobb arányban vállalnak részidős állást, növekszik a határozott idejű szerződéssel foglalkoztatottak aránya, gyakoribbá válik az önfoglalkoztatás, a fluktuáció. Meglátása szerint is bizonytalanság és kockázat jellemzi a posztkommunista országok munkaerőpiacát. A kommunizmusban a fiatalok strukturált, kiszámítható utakon léptek be a munkaerőpiacra, a rendszerváltást követően azonban hirtelen megváltozott a környezet: „A munkaerőpiacra vezető utak, amelyeket a legtöbben követtek volna, egyszerűen eltűntek.” (FURLONG 2003, 36.)

## A felsőfokú végzettség bérhozamának időbeli csökkenése

A felsőoktatás munkaerőpiacra való kapcsolatát vizsgáló kutatások a közgazdaságtanhoz kapcsolódó neoklasszikus munkaerőpiac-elemzés paradigmájához, ezen belül is az emberitőke-modellekhez tartoznak. Kiindulási pontjuk az a munkaerő-piaci modell, amelynek két oldalán a különféle tudással rendelkező munkavállalók (kínálati oldal) és az eltérő munkahelyi követelményekkel rendelkező munkahelyeket biztosító munkaadók (keresleti oldal) állnak. A piacon a bérek töltik be az árjelzés szerepét oly módon, hogy befolyásolják a kínálati oldalon lévők munkavállalási, a keresleti oldalon a költségeiket minimalizálni kívánó munkaadók kiválasztási, alkalmazási döntéseit (olyan munkavállalókat alkalmaznak, akiknek a termelékenysége legalább a bérköltségeket megtéríti). Heterogén munkáltatókat és munkavállalókat feltételezve, a relatív termelékenység, illetve a relatív bér a meghatározó, amely időben változik: ha a (relatív) kereslet növekszik, akkor a (relatív) bér nő, illetve ha a kínálat növekszik, akkor a (relatív) bér csökken. Ugyanakkor a munkáltatók a magasabb

termelékenységű munkavállalókat, valamint a kevésbé rugalmas kínálatú munkavállalók csoportjait magasabb bérrel kompenzálják. Ezt a modellt kiegészítve a beruházás elemével, a munkavállalók számára a megfelelő tudás megszerzése olyan időigényes folyamat, amely együtt jár az iskolázási döntés beruházási kérdéseivel. A beruházási költségek növekedése, a haszon csökkenése a modell szerint kisebb mértékű beruházásra ösztönzi az egyéneket (GALASI–VARGA 2005).

„Ha a felsőfokú végzettségűek kereslete, illetve a kereslet és a kínálat viszonya nagyjából változatlan, és a munkaerőpiacra továbbra is a felsőfokú végzettségűek viszonylag magas bérelőnye jellemző, akkor pályakezdő foglalkoztatottaink esetében viszonylag dinamikus reálkereset-emelkedést várunk. Ha a jelentős méretű felsőfokú oktatási kibocsátás hatására a felsőfokú végzettségűek kínálata megnövekszik, a kereslet viszont nem vagy nem dinamikusan emelkedik, akkor akár csökkenő reálkereseteket is láthatunk.” (GALASI–NAGY–VARGA 2004, 29.)

A teljes munkaidőben foglalkoztatottak évenkénti reprezentatív mintáit magába foglaló bértarifa-felvételek adataira alapozott kutatásában Kertesi Gábor és Köllő János a rendszerváltás utáni ún. átmeneti, 1992-től 1999-ig tartó időszakot két szakaszra bontotta a kutatásukban kirajzolódott sajátosságok alapján (lásd részletesen KERTESI–KÖLLŐ 2001, 37.). Az első szakaszban rendkívüli mértékben visszaesett az iskolázatlan munkaerő iránti kereslet, miközben a relatív bérük is gyors ütemben süllyedt. De a képzettebbek iránti kereslet is csökkent romló reálbér kíséretében. A második, kilencvenes évek közepétől kezdődő szakaszban romlott az idősebb és iskolázottabb munkavállalók fiatalabbakhoz viszonyított helyzete. 1992–1999 között olyan mértékben, hogy az időszak végére az nem különbözött a képzetlen munkaerőnek tulajdonított bérhozamtól. A fiatalabb iskolázottak kereseti hozama ugyanakkor nőtt. A szerzőpáros nagyobb vállalatokra alkalmazott számításai szerint e folyamatok már nem az időszak első szakaszát jellemző munkahelyrombolás kizárólagos következményei, hanem az új technológiák és munkafajták térhódításáé. A legfiatalabb diplomás korosztályokat az idősebbekhez viszonyítva megállapítható, hogy a 0–5 évnyi munkaerő-piaci tapasztalattal rendelkezők 1992 és 1994 közötti bérhozam-emelkedése 5–8%-kal meghaladta a 6–10 éves tapasztalattal rendelkezők hozamainak növekedését. Utóbbiak azonban 1999-re elérték az előbbieket. A 6–10 éves munkaerő-piaci tapasztalattal rendelkező diplomások a tanulmányaikat alapvetően már a rendszerváltás utáni években fejezték be. Az 1989 és 1999 közötti időszakban egyedül ennél a kohorsznál mutatták ki a munkaerő-piaci tapasztalat hozamának növekedését, ami arra utal, hogy az 1970-es, 1980-as években megszerzett felsőfokú végzettséghez viszonyítva más a megszerzett tudás minősége (KERTESI–KÖLLŐ 2001).

Kézdi Gábor (KÉZDI 2004) szintén bértarifa-felvételi adatokon az iskolázottság keresetekre gyakorolt hatásának változását elemezte az 1998-tól 2002-ig terjedő időszakban. A tanulmány következtetése szerint hazánkban jelentősen nőtt az iskolai végzettség hozama (a legintenzívebben az előző évtized második felében), különösen a felsőfokú végzettségé. A növekedés intenzitását tekintve megállapította, hogy a fiatalabb korosztályoknál az átlagosnál gyorsabban emelkedtek a hozamok.



Galasi Péter ugyancsak a bértarifa-felvételre alapozott adatokra támaszkodva vizsgálta 1994–2002 között a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokat betöltő diplomások arányának időbeli alakulását. Elemezte többek között a felsőfokú foglalkozások<sup>7</sup> bérprémiumának időbeli változását. „A felsőfokú végzettségűeknek az 1994. évi átlagnál magasabb bérprémiumot biztosító foglalkozások aránya 1997 és 2002 között mintegy két és fél szerezésre, 12%-ról 31%-ra nőtt.” (GALASI 2004b, 11.) A vizsgált foglalkozások bérprémiuma az 1994-es induló 55%-ról 1998-ig (73%) folyamatosan nőtt, ezt követően azonban 2002-ig csökkent, s körülbelül az 1997-es szintet érte el, de még így is meghaladta a 60%-ot. Galasi a stagnáló foglalkoztatás mellett a felsőfokú végzettség nagyarányú növekedésével megjelenő, a diplomák leértékelődésére vonatkozó feltételezések cáfolataként megfogalmazta, hogy a „megnövekedett felsőoktatási kibocsátás mellett a felsőfokú végzettségűek egyre nagyobb arányban helyezkedtek olyan foglalkozásokban, amelyekben a felsőfokú végzettség bérhozama rendkívül magas” (GALASI 2004b, 12.).

Nemzetközi összehasonlításban a hazai bérstruktúra jelentős eltérést mutat. Polónyi (2005) ennek szemléltetésére említette, hogy a 25–64 éves főiskolai és egyetemi végzettségűek keresete 2001-ben több mint kétszerese a középfokú végzettségűekének, miközben az OECD-országokban a kereseti különbség a két iskolai végzettség között 7–50% között szóródik. Feltételezése szerint az eltérő bérfejlődés nem a termelékenység és a munkabérszoros kapcsolatából következik, vagyis nem vonható le az a következtetés, hogy a hazai diplomások termelékenysége nőtt meg kiemelkedően. Inkább a „bérfelzárkózási aszimmetriából” következik. „Ez alatt azt értjük, hogy az átlagos termelékenység növekedésénél gyorsabban növekszik a diplomások bére, s lassabban az alacsonyabb végzettségűek bére. Ennek okai között olyan tényezők játszanak alapvető szerepet, mint a diplomások (és azon belül a vezető menedzserek, vezető államigazgatási alkalmazottak, országgyűlési képviselők stb.) magasabb érdekérvényesítő képessége, illetve az alacsonyabb végzettségűek alacsonyabb védettsége (a termelékenység növekedésétől messze elmaradó minimálbér-növekedés)” (19.), „valamint a fejlett országok magas bérszintjének a hazai multinacionális vállalatok által közvetített demonstrációs hatása és a fejlett országok munkaerőpiacainak szívó ereje. (...) Mindezek a hatások a munkaerőpiac egyensúlyi viszonyai által befolyásolt módon addig érvényesülnek, amíg Magyarország és a fejlettebb országok közötti különbség nagyjából kiegyenlítődik.” (POLÓNYI–TIMÁR 2004, 1068.)

A kutatási eredmények tehát nem igazolták a diplomások bérelőnyének drasztikus csökkenését, sőt Polónyi vizsgálatából az is kiderült, hogy nemzetközi összehasonlításban a bérelőnyük messze meghaladta a nemzetközi átlagot.

7 Felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásoknak azokat tekintette, amelyekben „a munkáltatók a felsőfokú végzettségű munkavállalóknak legalább 44%-kal magasabb bért fizetnek, mint az ugyanebben a foglalkozásban dolgozó középfokú végzettségű munkavállalóknak” (GALASI 2004b, 1.).

## A megszerzett végzettségnél alacsonyabb szintű állások betöltése

A külföldi szakirodalomban domináns megközelítési mód a túl/alulképzés bérhozamának, illetve e jelenség előfordulási gyakoriságának a vizsgálata.<sup>8</sup> Az alkalmazott „túl/alulképzés modelljeinek legfontosabb feltevése, hogy a munkahely/munkavállaló iskolai végzettségben mért illeszkedése befolyásolja a bérhozamokat. Ha a munkavállaló iskolai végzettsége megfelel a munkáltató által definiált, iskolázottságban mért munkahelyi követelményeknek, akkor adott iskolai végzettség hozadéka magasabb lesz, mint akkor, ha nem felel meg, mert a jobb illeszkedés a munkavállaló képességeinek (skills) hatékonyabb kihasználását teszi lehetővé. E feltevés empirikusan is tesztelhető legfontosabb következménye, hogy az iskolai végzettség a munkahelyi követelmények által meghatározott illeszkedés függvényében eltérő bérhozamú elemekre bontható. A sztenderd emberi tőke modellekkel szemben e megközelítés említésre méltó jellegzetessége, hogy adott egyén iskolai végzettségének adott időpontban mért bérhozama munkahelyfüggő, azaz munkahely-változtatás révén változtatható.” (GALASI 2004a, 4.)

Galasi 1994–2002 között az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) bértarifa-felvételeinek segítségével három szempontból elemezte a témát a fenti megközelítésben. Elsőként a szükséges és a megfigyelt iskolázottságnak, másodikként a diplomás kínálat szerkezetének, végül a diplomás végzettség három lehetséges állapota (túlképzett, alulképzett, épp megfelelően képzett) bérhozamának időbeli alakulását vizsgálta. Megállapította, hogy 1997-ig az átlagos szükséges iskolai végzettség csökkent. Az átlagban megfigyelt iskolai végzettség ugyanakkor lényegében változatlan volt, „ami arra utal, hogy 1994 és 1997 között rugalmatlan kínálat mellett a munkáltatók kénytelenek lejjebb szállítani a munkahelyi követelményeket – a megfigyelt iskolai végzettség minden évben lényegesen alacsonyabb, mint a szükséges végzettség” (GALASI 2004a, 15.). 1997-től kezdődően, „jelezve a munkahelyi követelmények újradefiniálását, valamint a kínálat rugalmasabbá válását” (15.), mindkét érték növekedett. Galasi azt tekintette felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásnak, „amelyben a munkáltatók a felsőfokú végzettségű munkavállalóknak legalább 44%-kal magasabb bért fizetnek, mint az ugyanebben a foglalkozásban dolgozó középfokú végzettségű munkavállalóknak” (GALASI 2004b, 1.). Az így definiált felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokat tekintve az előbbiekkal egybecsengő eredményre jutott: a felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokban a diplomások aránya az időszak elején (1994-től 1997-ig) csökkent (25%-ról 20%-ra), ezt követően 2000-ig mintegy háromszorosára nőtt. 2001-ben kisebb csökkenés után 78%-os értéket vett fel (GALASI 2004b).

A megfigyelt átlagos iskolai végzettség növekedési üteme gyorsabb, mint az átlagos szükséges iskolai végzettségé. A kettő közötti különbség a vizsgálati időszak végén már elenyésző. „Ezzel párhuzamosan a rossz illeszkedés (mismatch) jellege is megváltozik, az alulképzettek aránya az egész időszakban csökken, a túlképzetteké nő, az utóbbi értéke

<sup>8</sup> Más megközelítések a túl/alulképzés és a termelékenység, a vállalaton belüli karrier, az iskolában megszerzett tudás összefüggéseivel, valamint a túl/alulképzés jelenségének rövid vagy hosszú távú voltával foglalkoznak (GALASI 2004a).

az időszak végpontjában már valamelyest meghaladja az előbbiét.” (GALASI 2004a, 17.) A túlképzett diplomás munkavállalók aránya a vizsgálati időszak végére a kezdeti 11%-ról 24%-ra nőtt (GALASI 2004a).

A többlet-, a hiányzó, illetve az éppen szükséges iskolázottság bérhozáma vonatkozóan az eredmények azt mutatták, hogy 1992–2002 között az iskolai végzettség bérhozáma és a munkahelyi illeszkedése között összefüggés van: „1. adott iskolai végzettség mellett (többnyire) az éppen szükséges iskolai végzettségű munkavállalók keresete a legmagasabb, 2. a túlképzett munkavállalók keresete (többnyire) alacsonyabb, mint az ugyanolyan iskolai végzettségű, de az iskolai végzettségüknek éppen megfelelő munkahelyen dolgozó munkavállalóké, ugyanakkor magasabb, mint a hasonló munkakörökben dolgozó, a munkakör követelményeinek éppen megfelelő, tehát náluk alacsonyabb iskolai végzettségű munkavállalóké, 3. az alulképzett munkavállalók keresete alacsonyabb, mint a hasonló munkakörökben dolgozó, a munkakör ellátásához éppen szükséges (magasabb) iskolai végzettséggel rendelkező munkavállalók, de magasabb, mint az azonos iskolai végzettségű, az iskolai végzettségüknek éppen megfelelő munkakörökben dolgozó munkavállalóké.” (GALASI 2004a, 1.) A többletosztályok bérhozáma is változott a vizsgálati időszakban: 1999-ig növekedett vagy stagnált, majd ezt követően 2002-ig kismértékben csökkent.

„Megállapítható továbbá, hogy az a hipotézis, amely a felsőoktatás létszámának lényegében stagnáló foglalkoztatási szint mellett végbement igen gyors növekedése alapján a felsőfokú végzettség leértékelődését, a felsőfokú végzettségbe fektetett erőforrások elpazarlását, illetve a felsőfokú végzettségűeknek felsőfokú végzettséget nem igénylő munkakörökben történő növekvő és várhatóan tömeges alkalmazását jelzi előre, adatainkkal nem igazolható. Ennek éppen az ellenkezőjét látjuk: megnövekedett felsőoktatási kibocsátás mellett a felsőfokú végzettségűek egyre nagyobb arányban helyezkedtek el olyan foglalkozásokban, amelyekben a felsőfokú végzettség bérhozáma rendkívül magas.” (GALASI 2004b, 12.)

Ugyancsak a vertikális foglalkoztatási kongruencia feltárására példa az 1994–2002 közötti időszakra vonatkozó, az ÁFSZ bértarifa-felvétel adatain alapuló vizsgálat, amely a statisztikában a felsőfokú végzettségűek besorolására használatos foglalkozási csoportokba kerülés és az iskolai végzettség kapcsolatát vizsgálta. A törvényhozók, igazgatási, érdekképviseleti és gazdasági vezetők, önfoglalkoztatók esetében minden évben a felsőfokú végzettségűek bekerülési valószínűsége volt a legnagyobb. Őket követték a középiskolát és a szakmunkásképzőt végzettek. A bekerülési valószínűség az időszak utolsó éveiben csökkent, illetve stagnált. A felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások (nem vezető beosztású, de diplomás szakismereteket igénylő tevékenységeket folytatók) csoportjába kerülés valószínűsége közel hasonlóan alakult. Az egyéb, felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások esetében a diplomás bekerülési esély az időszak végén jelentősen megnőtt. A középiskolai végzettség esetében szembevetendő, hogy az előbbi foglalkozási csoportokkal szemben lényegesen kisebbek a felsőfokú végzettség esélyeihez viszonyított különbségek. Az irodai és ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozásokban – a 2001–2002 közötti időszaktól eltekintve – a középiskolával rendelkezők esélyei nagyobbak

voltak, mint a diplomásokéi. A szolgáltatási jellegű, a mezőgazdasági és erdőgazdasági, az ipari és építőipari, valamint a gépkezelő, összeszerelő, járművezető foglalkozásokat tömörítő csoportban a szakmunkásképzőt, majd a középiskolát s végül a felsőfokot végzett munkavállalók bekerülési esélye következett a bekerülés valószínűsége szerinti sorrendben (GALASI-VARGA 2005).

„2001-ről 2002-re mindhárom iskolázottsági csoport esélyei ugrásszerűen emelkednek, mégpedig olyan módon, hogy a magasabb iskolázottságúak bekerülési valószínűsége gyorsabban nő, ezért az egyes iskolai végzettségek valószínűségei igen közel kerülnek egymáshoz.” (GALASI-VARGA 2005, 25.)<sup>9</sup> Az utolsó elemzett évben (2002) megfigyelhető jelentősebb változások okait tekintve Galasi szerint lehet, hogy csak átmeneti jelenségről van szó, amit a GDP növekedése és a felsőfokú végzettségűek kínálata magyaráz. Lehetségesnek tartotta azt is, hogy „tartós tendencia kezdetét látjuk, ami a magasabb iskolai végzettségűek foglalkozások közötti megváltozott relokációs mintáit mutatja. Ha ez így van, akkor egy olyan változás kezdetét látjuk, ami nemcsak a munkahelyek termelékenységi követelményeinek a munkáltatók által elvégzett újradefiniálásával (korábban alacsonyabb termelékenységű munkahelyek magasabb termelékenységet követelnek meg), hanem az iskolázottsági fokozatokhoz tartozó kínálat átlagos termelékenységének mérséklődésével is összefér. Magyarán, egy olyan tendenciával, hogy rögzített munkahelyi követelmények mellett a munkáltatók azért definiálják újra a munkahelyek ellátásához szükséges iskolai végzettséget, mert az adott iskolázottsághoz tartozó termelékenység romlik.” (GALASI-VARGA 2005, 26.) Az utóbbi feltételezés visszavezethető arra, hogy a felsőoktatásba egyre több, a korábbiakhoz képest gyengébb képességű fiatal jut (GALASI-VARGA 2005).

Az eredmények értékeléséhez vissza kell utalni az illeszkedés problematikájának időbeli dimenziójára is. „A túlképzés minden munkaerőpiac működésének normális kísérőjelensége. Az a tény pedig, hogy a pályakezdekők körében magas a túlképzettek aránya, önmagában nem ad okot aggodalomra, mert ők mindannyian életpályájuk elején vannak, amikor a foglalkozás és iskolai végzettség illeszkedésének természetes kísérőjelensége lehet a túlképzettség. A probléma akkor válhat munkaerő-piaci szempontból súlyossá, ha az életpályán előre haladva a túlképzettség nem csökken, illetve ha a különböző időpontokban a munkaerőpiacra lépő kohorszoknál azt figyeljük meg, hogy a későbbi kohorszokban a túlképzettség mértéke növekszik.” (GALASI-NAGY-VARGA 2004, 18–19.)

<sup>9</sup> Vö. Rimler Judit (RIMLER 2004) tanulmányával, aki az 1980-as, 1990-es és 2001-es népszámlálási adatok alapján a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR) segítségével vizsgálta a foglalkozások és az iskolai végzettségek kapcsolatát. Egyik fő megállapítása: „Az alacsonyabb végzettségűek, a nyolc osztályt vagy kevesebbet végzők részaránya minden csoportban komoly mértékben csökkent. A közepes végzettségűek részaránya – az önálló szakértők és segítőik csoportjait kivéve és a törvényhozók és vezetők csoporttól eltekintve – mindenütt jelentősen nőtt. A felsőfokú végzettséggel rendelkező száma az első három csoportban [törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők; felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő; egyéb, felső- vagy középfokú végzettséget igénylő foglalkozásúak], tehát a legtöbb iskolaévet teljesítőknél erőteljesen nőtt, de a többi csoportban is emelkedett.” (RIMLER 2004, 1175.)

Galasi és Varga megállapításai arra utalnak, hogy a munkaerőpiac a vizsgált foglalkozási csoportokban 2002-re kimondottan (átmeneti jelenségként vagy sem, frissebb adatok hiányában nem tudható) a magasabb iskolai végzettség preferenciáját mutatta. Összességében a fenti eredmények nem igazolták a túlképzettséggel kapcsolatos félelmeket sem, noha a vertikális és horizontális inkongruencia létezése tény.

## Az alacsonyabb iskolai végzettségűekre gyakorolt kizorító hatás

Polónyi 2001-es európai OECD- és magyar gazdasági aktivitási adatokat vizsgált. A felsőfokú végzettségűek magasabb gazdasági aktivitása, kisebb munkanélküliségi aránya alapján arra a következtetésre jutott, hogy ez „(...) elég egyértelműen a túlképzésre utal. A nemzetközi átlagnál egyébként is alacsonyabb hazai foglalkoztatottság az iskolázottság csökkenésével még inkább csökken. Ez alátámasztja azt a nézetünket, hogy a diplomások számának növekedése az alacsonyabb végzettségűeket kizorítja a foglalkoztatásból.” (POLÓNYI 2005. 21.)

Kertesi Gábor és Köllő János 1995–2004 között az ÁFSZ bértarifa-felvételére és a KSH munkaerő-felvétel koréves vagy korcsoportos és foglalkozási bontású adatbázisára alapozva elemezte a túlképzés tüneteit: a pályakezdő diplomások érettségizetteket kizorító és a relatív bérekre<sup>10</sup> gyakorolt hatása szempontjából. A Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszerének (FEOR) kódjai segítségével diplomás végzettséget igénylő foglalkozáscsoportokat képeztek (előregedő, stabil korösszetételű, fiatalodó diplomás foglalkozások, illetve ügyviteli-irodai foglalkozások). Az elemzett időszakra vonatkozóan megállapították, hogy „a diplomás foglalkozások csaknem teljesen megteltek diplomás végzettségű foglalkoztatottakkal” (KERTESI-KÖLLŐ 2005, 19.). Az orvosi, általános iskolai intézeti oktatói foglalkozások által alkotott ún. előregedő diplomás foglalkozások már szinte teljes mértékben diplomásokat takartak. A változatlan vagy fiatalodó diplomás foglalkozásokban (pl. mérnöki, számítástechnikai, gazdasági, pénzügyi, jogi) körülbelül 90%-kal képviseltették magukat. Ezekből a foglalkozási csoportokból mintegy 10–12%-ra tehető a kiszoruló érettségizettek száma, miközben az időszakot növekvő gazdaság és bővülő foglalkoztatás jellemezte.<sup>11</sup>

Az 1995. évet követő nyolc évben a munkaerőpiac 330 ezer új, teljes munkaidős alkalmazotti álláshellyel bővült. Ennek hatását az érettségizettek, a diplomások foglalkoztatására, illetve bérére Kertesi és Köllő több szempontból vizsgálta. „A foglalkoztatási arányok idősorainak meglepő stabilitása nem támasztja alá azt a közkeletű hiedelmet, hogy a felsőoktatási expanzió és a fiatal diplomások rohamos beáramlása bizonyos diplomás vagy irodai

<sup>10</sup> Az adott csoport átlagos kereseti színvonalát az országos átlagkereset százalékában megadva.

<sup>11</sup> Ezzel kapcsolatban érdekes Rimler Juditnak az 1980-as, 1990-es és 2001-es népszámlálási adatokat a FEOR-kódok és iskolai osztályok segítségével elemző tanulmányában szereplő megjegyzés: „(...) az iskolai végzettség szintje kivétel nélkül minden foglalkozásnál és ágazatban emelkedett (...) És ami még érdekesebb, e mellett az általános emelkedés mellett a különbségek az egyes foglalkozási főcsoportok és csoportok között csökkentek, ami azt jelenti, hogy az eleve alacsonyabb végzettséggel rendelkezőknél az iskolai végzettség gyorsabban nőtt, mint a magasabb végzettségűeknél.” (RIMLER 2004, 1181.)

foglalkozásokba aláásná bármely foglalkozási vagy iskolázottsági csoport álláshoz jutási esélyeit. Sem a fiatal, sem az idős diplomások, sem pedig az érettségizettek foglalkoztatási arányai nem változtak számottevően az 1995 és 2003 közötti időszak egészében, jóllehet a fiatal diplomások részaránya és abszolút száma (...) jelentősen megugrott az utóbbi évtizedben.” (KERTESI-KÖLLŐ 2005, 21.) A megállapítás igazságtartalmát a másik oldalról is megvizsgálták. Eszerint elvileg lehetséges, hogy szinte változatlan foglalkoztatás mellett az álláskereső foglalkoztatási esélyei rosszabbodtak a folyamatos frissdiplomás-beáramlás miatt. A vizsgált adatsorok ezt az eshetőséget kizárták. „A foglalkozás- és iskolaivégzettség-specifikus munkanélküliségi ráták időbeli alakulása éppenséggel a fiatal diplomások gyors beáramlása által leginkább érintett foglalkozásokban dolgozó érettségizettek és diplomások helyzetének – legyenek akár fiatalok, akár idősebbek az utóbbiak – a javulásáról győz meg bennünket. Különösen szembeötlő ez az ügyviteli-irodai foglalkozásokban, ahol a diplomások (mindenekelőtt a fiatal diplomások) beáramlása komoly mértékben szorított ki érettségizetteket az adott foglalkozás állásaiból. Ebből azonban mégsem következett, hogy e foglalkozások érettségizett képviselőinek fokozott mértékű munkanélküliséggel kellene szembenézniük. Az előregedő és a változatlan korösszetételű diplomás foglalkozásokban nem ilyen egyértelmű a kép, de ott is kizárhatjuk azt az eshetőséget, hogy a piacra rázúduló fiatal diplomás tömeg lerontotta volna az állást keresők állásba kerülési esélyeit.” (KERTESI-KÖLLŐ 2005, 23–24.) A végkövetkeztetés alapján tehát dokumentálható a diplomások érettségizetteket kiszorító hatása a diplomás foglalkozásokból, de ezt nem kíséri az érettségizettek romló foglalkoztatási helyzete.

A friss diplomások felsőoktatásból történő nagyarányú kiáramlása az előregedő diplomás foglalkozások diplomásainak bérére nem gyakorolt hatást. A változatlan korösszetételű foglalkozásokban az elemzett időintervallumban végig emelkedtek a keresetek. A fiatalodó diplomások csoportban 1995–2000 között rendkívüli relatív bérnövekedést figyeltek meg, amelynek az üteme a második szakaszban (2000-től) megtört, majd (egy kivételtől eltekintve) valamennyi korcsoportban gyors hozamcsökkentést okozott. „Ez arra utaló jel, hogy ezekben a foglalkozásokban a kereslet általában is növekedett a diplomások iránt. Amint azonban a kínálat a friss diplomások tömeges beáramlásával reagált erre, az idősebbek relatív bére is visszaesett, nagyjából éppen olyan mértékben (–40%), amilyen mértékben a gyors keresletnövekedés idején növekedésnek (+40%) indult. A fiatal és idősebb generációk kereseti pályájának együtt mozgása minden bizonnyal abból származik, hogy 2004-re ebben a foglalkozási csoportban 10 alkalmazottból nagyjából 9 már diplomával rendelkezik, és az esetleges túlkínálat a szakma egészének béreire kihat.” (KERTESI-KÖLLŐ 2005, 27–28.) Az ügyviteli-irodai foglalkozáscsoportba is nagyarányú volt a friss diplomások beáramlása. Esetükben az időszak végére szintén a relatív bérek nagyságának hanyatlása figyelhető meg. Az idősebb diplomásokra azonban ez a folyamat sem hatott. A relatív bérek alakulását és az esetleges kiszorító hatást elemezve megállapítható, hogy az előregedő és a stabil korösszetételű foglalkozási csoportokból kiszoruló érettségizettek bérpozíciója nem

romlott. Eközben a fiatalodó és az ügyviteli-irodai csoportban az érettségizettek kiszorulása bérpozíció-romlással következett be, de a frissen érettségizettek ez utóbbi csoportban való megjelenési aránya csak kismértékben nőtt.

Az 1995 utáni, ún. transzformációs sokk lezárulása utáni időszakban létrejött új, teljes munkaidős alkalmazotti állásoknak körülbelül a fele a diplomás foglalkozásokban jelent meg. Ezen belül legnagyobb arányban „a költségvetési szféra által dominált, eloregedő, illetve stabil korösszetételű diplomás foglalkozásokban keletkezett. A fiatal diplomások beáramlása ezekben a foglalkozásokban viszonylag mérsékelt volt. Az utóbbi terület növekedését jellemzően az oktatási szféra bővülése diktálta. E két utóbbi foglalkozási csoportban az álláshelybővülés (115 ezer állás) kétharmadát (79 ezer állást) valamilyen tanári (illetve kulturális) foglalkozás bővülése hozta magával. A oktatási expanzió nemcsak a munkakínálatot befolyásolja (nemcsak 'termeli' a diplomásokat), de maga is erőteljesen hozzájárul a diplomások iránti kereslet növekedéséhez (egyszeresmind 'fogyasztja' is a diplomásokat). Az oktatási szektor a bemeneti és kimeneti oldalon egyszerre tudásintenzív iparág.” (KERTESI–KÖLLŐ 2005, 32–33.)

A kutatók megállapítása szerint: „Amíg továbbra is igaz, hogy diplomával betölthető állások jobb kereseti és egyéb munkafeltételeket nyújtanak, mint az alacsonyabb iskolázottsággal betölthető alternatív álláslehetőségek, a diplomás létszám növekedése tovább folytatódik: a mennyiségi növekedés a stabilizálódott keresleti görbe mentén folytatódik. E létszám-bővülésnek két körülmény szabhat határt: (i) ha a diploma hozamának csökkenése eléri azt a határt, amely a felsőoktatás szolgáltatásai iránti kereslet csökkenését eredményezi, (ii) ha a munkaadó részéről az alkalmazott termelési tényezők (köztük: a heterogén képzettség igényű munkafajták) helyettesítési és komplementaritási viszonyai vagy a termelés bővülésének korlátai állítják meg – akár csökkenő relatív bérek mellett is – további diplomások alkalmazását. Egy piacgazdaságban ezek a jelzések tájékoztatják a rendszer szereplőit arról, ha korábbiakban követett viselkedésüket meg kell változtatniuk.” (KERTESI–KÖLLŐ 2005, 35.)

Galasi és Varga kutatása (Galasi–Varga, 2005) a vizsgálati időszak végére a különböző iskolázottságúak bekerülési esélyeinek növekedéséről számolt be. Ezzel összhangban a diplomásoknak az érettségizett munkavállalókat kiszorító hatása megállapítható, de ezt a hatást nem kísérte az alacsonyabb iskolázottságú csoport foglalkoztatási helyzetének romlása.

## MENEKÜLÉS A MUNKANÉLKÜLISÉG ELŐL

### A felsőoktatásba jelentkezők számának növekedése

A TÁRKI 2000. decemberi adatfelvétele alapján a középiskolások sem érettségivel, sem diplomával nem látják túlzottan optimistán az elhelyezkedési esélyeiket. Az ország 1192 középiskolájából véletlenszerűen kiválasztott 60 iskola 4980 végzősét kérdezték meg kérdőíves adatfelvétellel többek között az elhelyezkedési esélyeikről. A középiskolásokkal értékeltették

az érettségivel és a diplomával való álláshoz jutási esélyt. A válaszolókat továbbtanulási szándékuk szerint csoportokba sorolták (nem tanul tovább, felsőfokú szakképzésre, főiskolára, illetve egyetemre jelentkeznek). Eszerint az érettségivel való elhelyezkedést legpozitívabban a tovább tanulni nem szándékozók, majd pedig a felsőfokú szakképzésre jelentkezők látták. E két csoportot követték az egyetemre és a főiskolára jelentkezők. Az érettségivel való elhelyezkedést – a tovább nem tanulók kivételével – minden jelentkezési csoportban meghaladta a diplomának tulajdonított siker mértéke a válaszadók csoportjainak egyetemi, főiskolai, post-secondary képzésre jelentkezők csökkenő sorrendjében. Az eredmények szerint: „Minél magasabb szintű oktatásra jelentkeznek a középiskolások, annál nagyobb javulást várnak elhelyezkedési esélyükben. Az akkreditált felsőfokú szakképzésre jelentkezők 7 százalékpont körül, a főiskolára jelentkezők 14, az egyetemre jelentkezők pedig több mint 17 százalékpontnyi javulást remélnék.” (VARGA 2002, 243.) „Érdemes megjegyezni, hogy az érettségizők kisebb esélyt látnak arra, hogy a felsőfokú tanulmányok befejezését követően állást találnak majd, mint amit az 1998-ban pályakezdők tapasztalatai mutatnak.” (VARGA 2002, 243.)

A felsőoktatási tanulmányok választási motivációjának vizsgálata általában az adott szak, még inkább az adott intézmény választására koncentrál.<sup>12</sup> Csak két olyan kutatást találtunk, amelynek a továbbtanulási motivációs listájában megjelent a munkanélküliség elkerülése. Szanyi Ágnes kutatásában közel 792 hallgatót kérdezett meg többek között a felsőoktatásban való továbbtanulás motivációjáról (SZANYI 2005). A válaszadóknak ötfokú skálán kellett értékelniük, hogy melyik felsorolt tényező milyen mértékben igaz. A legerősebb megfelelést az öt pont jelentette. Csökkenő sorrendben az 1. táblázat tartalmazza a hallgatók egyes motivációkra vonatkozó értékelését.

1. TÁBLÁZAT: Továbbtanulási motivációk	
Motiváció	Átlag
Úgy gondolta, hogy diplomával könnyebb állást találni, mint diploma nélkül.	4,37
Úgy gondolta, hogy a diplomásokat jobban megfizetik.	4,15
Azért tanult tovább, mert a foglalkozáshoz, amely régóta érdekl, felsőfokú végzettség szükséges.	3,79
A diplomásoknak sokkal nagyobb a megbecsültsége a társadalomban.	3,66
Élvezni akarta még a gondtalan diákéveket.	3,15
Úgy gondolta, hogy a felsőfokú tanulmányok alatt még lesz ideje eldönteni, hogy milyen foglalkozást szeretne.	3,04
Nem akart munkanélküli lenni, ezért inkább tovább tanult.	2,25
Nem akart tovább tanulni, de a szülei ragaszkodtak hozzá.	1,56

Adatok forrása: SZANYI 2005, 53.

12 Lásd pl. BÓZSVÁRI et al. 2006; FORTUNA-NAGY-SZEMERSZKI 2007.



A másik kutatásról röviden: Vas, Zala, Győr-Moson-Sopron és Veszprém megyében 2008 novemberében kérdőíves vizsgálatot végeztünk a továbbtanulási tervek, az ezt motiváló, befolyásoló tényezők feltárására. 40 középiskola 58 végzős osztályának 1574 tanulóját kerestük fel. A kiválasztott iskolák közös jellemzője, hogy a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központja (NYME SEK), illetve jogelődje, a Berzsenyi Dániel Főiskola rekrutációs bázisiskolájának tekinthetők. Rekrutációs bázisiskoláknak azokat tartottuk, amelyeknek a tanulói a 2003-tól 2008-ig terjedő időszakban a legnagyobb számban jelölték meg felvételi jelentkezési lapjukon az intézményt. A felsőfokon történő továbbtanulás motivációit itt is ötfokú skálán kellett értékelni (az ötös jelentette a teljes megfelelést) (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A felsőoktatási továbbtanulás motivációi	
Motivációk	Átlag
Várhatóan magasabb fizetés.	4,34
Fontos nekem, hogy legyen diplomám.	4,17
Felsőfokú végzettséggel könnyebb állást találni, mint nélküle.	4,15
A foglalkozás, ami érdekel, felsőfokú végzettséget igényel.	4,11
A felsőfokú végzettségűeket jobban megbecsülik a társadalomban.	3,78
Amúgy munkanélküli lennék.	3,37
A felsőfokú tanulmányok alatt még lesz időm eldönteni, hogy milyen foglalkozást szeretnék űzni.	3,31
Szülők, család elvárása.	3,29
Nem akarok még dolgozni, szeretném még élvezni a diákéveket.	3,12
A barátaim is jelentkeznek.	2,42

Adatok forrása: VINCZE 2009, 11.

A két kutatás megfigyelt adata között jelentős különbség van. Úgy tűnik azonban, hogy a munkanélküliség elől való menekülés – nem a legjellemezőbbként – valóban jelen van a NYME SEK rekrutációs bázisiskolái végzőseinek továbbtanulási motivációi között.

Makroszinten igaznak bizonyul az összefüggés, hogy a továbbtanulás növeli a munkaerő-piaci esélyeket, a hosszabb idejű tanulás, illetve a magasabb iskolai végzettség megszerzése csökkenti a munkanélküliség veszélyét. „Paradox módon azokban a körzetekben volt nagyobb az érettségizett fiatalok további oktatási részvétele, ahol a munkanélküliségi ráta magasabb volt.” (BERDE-PETRÓ 2000, 522.)

Magyarországon és Észtországban 1994 tavaszán, nyarán érettségizett fiatalokkal töltötték ki kérdőívet, többségében 1998 elején. A magyar mintába 3139, az észtbe 772 fő került. A magyarok különböző gazdasági fejlettségű, munkanélküliségű vizsgálati területei: Borsod-Abaúj-Zemplén, Fejér, Hajdú-Bihar megye, illetve Budapest. Az iskolák kiválasztása a középiskola típusa és a megyéken belüli kisebb területi egységek szerint reprezentatív volt. A válaszadónak hónapról hónapra be kellett jelölnie egy naptárban azt, hogy mivel foglalkozott. A kutatásban a megszokottól eltérően definiáltak néhány változót. Munkanél-

külinek azt tekintették, aki önmagát annak tartotta, és nem jelölt be más tevékenységet az adott időszakra. Részidős tanulásként definiálták a tanulással egy időben folytatott munkatevékenység időszakát akkor is, ha a válaszadó nappali tagozaton folytatta tanulmányait. Ugyanakkor teljes idejű tanulásról beszéltek abban az esetben, ha a megkérdezett a tanulási hónapja alatt nem jelölt be más tevékenységet, vagyis e feltétel esetén a távoktatás, esti és levelező tagozaton folytatott tanulmányokról is. A feltett kérdés: „A sok tanulás idezi elő a magas arányú munkanélküliséget, vagy fordítva, a magas arányú munkanélküliség eredményezi a szervezett keretek közötti tanulás nagyobb keresletét.” (BERDE–PETRÓ 2000, 524.) A tanulmány szerint ez az ok-okozati megközelítés egyik irányból „sem helyes, de a területi munkanélküliség és a különböző típusú oktatási formákban való részvétel között egy sajátos törvényszerűség azért mégis érvényesül” (BERDE–PETRÓ 2000, 524–525.).

A paradoxon jelensége nemcsak a posztoszocialista országokra jellemző, hanem valamennyi országra vonatkozó törvényszerűségnek tűnik. Magyarországot illetően ennek a jelenségnek három összetevőjét sikerült kimutatni. Az elsőként említendő enyhíti az ellentmondást: a kisebb munkanélküliséggel sújtott területeken a nem teljes idejű felsőoktatásban részt vevők relatíve többen vannak. Valószínűsíthetően ennek hátterében a kereseti lehetőségek kiterjedtebb volta húzódik meg. A második elősegíti a paradoxon létrejöttét: a középfok befejezését követően a felsőoktatási intézményben való továbbtanulás nemcsak befektetés a humán tőkébe, hanem a szűrőelmélet szellemében a megszerzett végzettséggel egy jelzés a potenciális munkáltatóknak a nem ismert tudásról, termelékenységről. „A jelzést kibocsátó fiatalokat a lehetséges munkáltatók kevésbé rostálják ki a felveendő alkalmazottaik közül, mint a többi munkaerő-piaci 'versenyzőt'. A jelzési hatás egyértelmű következménye, hogy a közepes fejlettséget felmutató, oktatási lehetőséget biztosító, de magas munkanélküliségű területi egységekben nagy az oktatási részvétel.” (BERDE–PETRÓ 2000, 534.) A harmadik összetevőt menedéki hatásnak nevezték el: felsőfokú végzettséggel nem rendelkező, de a munkanélküliséget már megtapasztalt vagy éppen attól tartó fiatalok különböző rövid idejű oktatási formákba kapcsolódnak be, hozzájárulva ezzel az ellentmondás kialakulásához. „A menedéki hatás azt mutatja, hogy a magas munkanélküliségű körzetekben gyakran nincs jobb választása a fiataloknak, mint hogy az iskolapadban töltsék idejüket. A rövidebb idejű és alacsonyabb szintű képzési formák azonban nem biztos, hogy hosszú távon valóban hatékonyak a munkanélküliséggel szemben, és akkor az újabb munkanélküliség helyett vagy után jöhet az újabb képzés.” (BERDE–PETRÓ 2000, 534.)

A frissen végzettek keresetéről és munkanélküliségéről szerzett információk befolyásolhatják az egyes szakok iránti keresletet, amelynek teret engedve állandósulhat a gazdaság igényeivel szembeni egyensúlytalanság a felsőoktatásban. „Ha a pályaválasztók az esetleges változásokkal nem kalkulálnak, és egy-egy szakképzettség helyzetét változtatlanul, felsőoktatásba történő jelentkezésük évével megegyezőnek tételezik fel, akkor – ha a felsőoktatás kínálati szerkezete követi a mindenkori kereslet változásait – hosszú időszakra állandósulhat az egyensúlytalanság a munkaerőpiacon. Ha viszont a jelentkezők számításba veszik, hogy egy-egy szakképzettség munkaerő-piaci helyzete változhat, és

viszonylag jó előrejelzéseket fogalmaznak meg a változásokkal kapcsolatban, akkor a felsőoktatási kínálat szerkezetének a kereslet változásaihoz történő igazítása indokolt lehet.” (GALASI–TIMÁR–VARGA 2001a, 21.)<sup>13</sup>

A Fialtal Diplomások Életpálya Vizsgálata (FIDÉV) kutatássorozat elemeként a kutatók az 1998-ban és 1999-ben végzett pályakezdők keresetét és munkanélküliségi valószínűségét összevetették az 1999-ben, illetve 2000-ben a főiskolákra első helyen jelentkezők számával, karonkénti arányával és a megelőző évi túljelentkezési arányokkal. Azt találták, hogy az adott évben a jelentkezések karonkénti száma szignifikáns kapcsolatban állt a megelőző évben végzettek karok szerinti átlagos keresetével és – az 1999-es felvételi adatok kivételével – a munkanélküliség valószínűségével. Azaz a pályakezdők átlagos keresetének növekedése növelte az adott főiskolai kar képzésére jelentkezők számát, illetve a munkanélküliségi esély növekedése csökkentette azt. A túljelentkezési adatok elemzése rámutatott arra, hogy a felvételt megelőző év bekerülési esélyei szintén hatottak a főiskolai képzésekre jelentkezők karok szerinti számára (GALASI–TIMÁR–VARGA 2000, 2001a). „A főiskolai jelentkezések összetétele tehát azt mutatja, hogy a felsőoktatásba pályázók jól ismerik a pályakezdők munkaerő-piaci lehetőségeit, és felhasználják ezeket az információkat pályaválasztási döntésükben.” (GALASI–TIMÁR–VARGA 2001a, 26.) Az egyetemi jelentkezéseket vizsgálva nem mutatható ki a munkanélküliség valószínűségének és az átlagos keresetnek a hatása, de a pályakezdők maximális elérhető keresetéhez (90. percentilishez tartozókhoz) való igazodás észrevehető (GALASI–TIMÁR–VARGA 2000, 2001a). A Fialtal Diplomások Életpálya Vizsgálata a két vizsgált évfolyamra vonatkozóan és a felsőoktatási intézmények típusai szerint tehát nem mutatott egyöntetű eredményeket arra vonatkozóan, hogy az adott karokra jelentkezők számát befolyásolja a korábbi évben végzettek munkanélküliségi valószínűsége.

Megállapíthatjuk tehát, hogy makroszinten igaznak bizonyul a *magasabb iskolázottság munkaerő-piaci esélyeket növelő hatása*, a munkanélküliség veszélyét csökkentő szerepe, de létezik a munkanélküliség elől a felsőoktatásba való menekülés jelensége az olyan régiókban, ahol nagy a munkanélküliség, és az oktatási ellátás fejlett. A fentiek – szemben a homogenizáló általános kijelentésekkel – rávilágítanak a regionálisan differenciált megközelítés fontosságára.

\*

A túlképzés megnyilvánulásaira vonatkozó kutatási eredményeket összegezve: a diplomás pályakezdők munkaerő-piaci integrációjának *drasztikus romlása nem igazolt*.

A diplomások munkanélkülisége viszonylag alacsony, bár az előző évtized végén, jelen évtizedünkben növekedett. Magyarországon – bár csökkent az összefüggés erőssége – a többi iskolai végzettséghez képest a diploma még mindig nagyobb foglalkoztatási esélyt biztosít.

<sup>13</sup> Vö. cobweb ciklus működése (VARGA 1998, 41.).

Általánosságban az átmenet értelmezése komplex megközelítést tesz szükségessé, mert a tanulás és a munka világa egyre inkább összefonódik, miközben az átmenet időben meghosszabbodik. A munka világába történő átmenet iskolai végzettségtől függetlenül minden pályakezdő számára nehezebbé vált.

A diplomák bérekben tükröződő leértékelődése sem hazai, sem nemzetközi viszonyrendszerben nem igazolódott.

A vertikális inkongruens foglalkoztatás léte immár tény. A megfigyelt átlagos iskolai végzettség növekedési üteme gyorsabb, mint az átlagos szükséges iskolai végzettségé. A munkahelyi illeszkedés jellege megváltozott: csökkent az alulképzettek, nőtt a túlképzettek aránya, miközben megmutatkozott a munkaerőpiac magasabb iskolai végzettség iránti preferenciája.

A diplomások kizorító hatása igazolható, de ez nem járt együtt az érettségizettek foglalkoztatási helyzetének romlásával.

Ugyancsak létezik a munkanélküliség elől az oktatásba, a felsőoktatásba való menekülés jelensége, de ez összefügg az adott földrajzi terület munkaerő-piaci adottságaival és az oktatási, képzési kínálattal.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- BERDE ÉVA (2005): *A diplomázás előtt álló fiatalok pályaelképzelései és a munkaügyi statisztikai adatok tényei alapján várható rövid távú tendenciák. Zárótanulmány.* [online] OFA, Budapest [2008. 02. 16.] [http://www-regi.lib.uni-corvinus.hu/pdf/berde\\_tanulmany.pdf](http://www-regi.lib.uni-corvinus.hu/pdf/berde_tanulmany.pdf)
- BERDE ÉVA – PETRÓ KATALIN (2000): A munkanélküliség paradoxonja. *Statisztikai Szemle*, 7. sz. 521–535.
- BÓZSVÁRI GÁBOR – ESZE ÁGNES – FORTUNA ZOLTÁN ET. AL. (2006): *Felmérés a BME-re 2005-ben felvett hallgatók pályaválasztásáról és szociális helyzetéről.* [online] Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. <http://www.sc.bme.hu/content/10/Felmeresek/felvett/felvett2005.pdf> [2008. 02. 19.]
- FALUSNÉ SZIKRA KATALIN (2001): Munkanélküliség és diplomás túltermelés. *Közgazdasági Szemle*, 11. sz. 950–964.
- FORTUNA ZOLTÁN – NAGY TAMÁS – SZEMERSZKI MARIANNA (2007): *Felmérés a BME-re 2006-ban felvett hallgatók pályaválasztásáról és szociális helyzetéről.* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. <http://www.sc.bme.hu/content/10/Felmeresek/felvett/felvett2006.pdf> [2008. 02. 19.]
- FURLONG, ANDY (2003): Sebezhetőség és ifjúsági munkaerőpiac. In Jancsák Csaba (szerk.): *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák.* Belvedere, Szeged.
- GALASI PÉTER (2004a): *Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon 1994–2002.* [online] Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 4. Budapest [2008. 02. 26.] [www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwpo404.pdf](http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwpo404.pdf)
- GALASI PÉTER (2004b): *Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon 1994–2002.* [online] Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 3. Budapest [2006. 11. 21.] <http://mek.oszk.hu/02300/02344/02344.pdf>

- GALASI PÉTER – NAGY GYULA – VARGA JÚLIA (2004): *Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003. Jelentés a FIDÉV-kutatás első követéses felvételének eredményeiről. A FIDÉV-kutatás folytatása.* [online] Budapest [2006. 11. 21.] <http://www.unipresszp.hu/cikkek/Fidev-Galasi.doc>
- GALASI PÉTER – TIMÁR JÁNOS – VARGA JÚLIA (2000): *Jelentés az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről. Tervezet.* [online] Budapest [2008. 02. 14.] <http://www.ftt.hu/FIDEV/FIDEV1.doc>
- GALASI PÉTER – TIMÁR JÁNOS – VARGA JÚLIA (2001a): *Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről.* [online] Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék FIDÉV Kutatócsoport, Budapest [2006. 10. 28.] <http://www.okm.gov.hu/letolt/users/matiscsaka/2003/04/FIDEV2001jelentes.rtf>
- GALASI PÉTER – TIMÁR JÁNOS – VARGA JÚLIA (2001b): *Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon.* [online] In Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés.* MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest, 73–89. [2006. 10. 28.] [http://www.bkae.hu/munkaero/letolt/Semjen\\_2001\\_Galasi.pdf](http://www.bkae.hu/munkaero/letolt/Semjen_2001_Galasi.pdf)
- GALASI PÉTER – VARGA JÚLIA (2005): *Munkaerőpiac és oktatás.* [online] KTI Könyvek 1. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest [2006. 08. 31.] <http://mek.oszk.hu/03600/03666/03666.pdf>
- HABLICSEK LÁSZLÓ – KUTAS JÁNOS (2008): *A munkaerőpiac helyzetének megítélése a 2001–2016 közötti időszakban a regionális (megyei) munkaerőmérlegek alapján.* In Borbély Tibor Bors – Fülöp Edit (szerk.): *Munkaerő-piaci kutatások. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest, 73–104.*
- KERTESI GÁBOR – KÖLLŐ JÁNOS (2001): *A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése Magyarországon, 1986–1999. A bérszerkezet átalakulása.* [online] In Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés.* 13–48. [2006. 10. 28.] [http://www.bkae.hu/munkaero/letolt/Semjen\\_2001\\_Galasi.pdf](http://www.bkae.hu/munkaero/letolt/Semjen_2001_Galasi.pdf)
- KERTESI GÁBOR – KÖLLŐ JÁNOS (2005): *Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke.* [online] Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 3. Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék [2006. augusztus 31.] <http://econ.core.hu/doc/bwp/bwp/Bwp0503.pdf>
- KÉZDI GÁBOR (2004): *Iskolázottság és munkaerő-piaci sikeresség.* [online] In Varga Júlia (szerk.): *Közelkép. Oktatás és munkaerőpiac.* 43–49. [2008. 02. 16.] [econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf](http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf)
- LADÁNYI ANDOR (2000): *A magyar felsőoktatás nemzetközi összehasonlításban.* [online] In Lukács Péter (szerk.): *Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c., az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete.* Oktatókutatási Intézet, Budapest, 29–45. [2006. 09. 14.] [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/61](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/61)
- LADÁNYI ANDOR (2003): *A felsőfokú képzettségű szakemberállomány a kilencvenes években. Közgazdasági Szemle, 1. sz. 76–85.*
- MIHÁLY ILDIKÓ (S. A.): *Az oktatásból a munka világába való átmenet kérdései. Nemzetközi trendek és tapasztalatok.* [online] [2006. 09. 27.] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oeed-Mihaly-Oktatasbol>
- POLÓNYI ISTVÁN (2004): *A diplomások foglalkoztatási jellemzőinek alakulása a tömegesedéssel.* [online] Hazánk Tája [2007. 01. 02.] <http://www.ph.hu/ph/mf/24.05/09.html>
- POLÓNYI ISTVÁN (2005): *A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete.* [online] Kutatás Közben 265. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest [2008. 01. 23.] [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas.kozben/291](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas.kozben/291)
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2004): *Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarországon a rendszerváltás után. Van-e élet a munkagazdaságtani főáramon kívül? Közgazdasági Szemle, 11. sz. 1065–1072.*

- RIMLER JUDIT (2004): Foglalkozás és végzettség. *Közgazdasági Szemle*, 12. sz. 1172–1187.
- RÓBERT PÉTER (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra 1960 és 2000 között. [online] In Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 2002*. TÁRKI, Budapest, 220–232. [2007. 08. 17.] [www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a830.pdf](http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a830.pdf)
- RÓBERT PÉTER (2004): A pályakezdekők elhelyezkedési esélyeinek és foglalkozási szerkezetének átalakulása. [online] In Varga Júlia (szerk.): *Középkép. Oktatás és munkaerőpiac*. 100–105. [2008. 02. 16.] [econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf](http://econ.core.hu/doc/mt/2004/hun/Kozelkep.pdf)
- Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. [online] Wissenschaftsrat. Wissenschaftsrat, Würzburg, 9. Juli 1999. [2007. március 18.] [www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf)
- SZANYI ÁGNES (2005): *Kényszerből a felsőoktatásba*. Kevésbé egyenlő diplomák és diplomások. Kutatási beszámoló. [online] Echo Survey. [2006. október 28.] [http://www.echosurvey.hu/\\_user/downloads/kutatasi.beszamolo/t-1230fa.pdf](http://www.echosurvey.hu/_user/downloads/kutatasi.beszamolo/t-1230fa.pdf)
- TIMÁR JÁNOS (1997): A munkaerőpiac változásai 1997 és 2002 között. *Közgazdasági Szemle*, 11. sz. 987–999.
- TÓT ÉVA (1999): Az oktatás és a munka közötti átmenet folyamata. Háttéranyag a Jelentés a közoktatásról c. kötet A közoktatási rendszer és a rendszerben való továbbhaladás c. fejezetéhez. [online] Budapest [2008. 02. 19.] [ftp://ftp.oki.hu/jka2k\\_hatter/04\\_felnott.pdf](ftp://ftp.oki.hu/jka2k_hatter/04_felnott.pdf)
- VÁRADI RITA (2007): *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete*. A munkaerő-felmérés 2006. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján. [online] Központi Statisztikai Hivatal, Budapest [2009. 07. 20.] <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/fiatalok/fiataloko6.pdf>
- VARGA JÚLIA (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- VARGA JÚLIA (2002): Középközpontú végzettség jövedelmi és életpálya-várakozásai. In Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI, Budapest, 232–244.
- VINCZE SZILVIA (2009): A felsőoktatási továbbtanulás és meghatározói. In Kispálné Horváth Mária – Vincze Szilvia: *A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjának bázis középiskoláiban végzős tanulók felsőoktatási továbbtanulási tervei és az azokat befolyásoló tényezők*. Kutatási beszámoló. Szombathely, 7–22.

Zombai Tamás

## Kényszer és jog a közoktatásban

Tudjuk jól, hogy az otthontalanság a legsúlyosabb krízisek egyike. Éppen a probléma elhúzódó volta teszi nehezzé és egyben sürgőssé a megfelelő beavatkozást. Ebben a folyamatban az iskola és a gyermekvédelmi intézmény bizalomra épülő, hatékony együttműködése jelenthetne valódi segítséget. A valóságban a tanárok és a szociális szakemberek kapcsolatában még számos kiaknázatlan forrás található. Amíg pedagógusok és szociális munkások kényszerként élik meg az együttműködést, addig a gyerekek joga szenved csorbát.

Családok átmeneti otthonában dolgozó szociális munkásként és tanárként sokszor láttam és tapasztaltam, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek számára az iskola nem csupán életük meghatározó színtere, de a legfontosabb integrációs esélyt is jelenti. A következőkben a magyar közoktatás számos problémája közül egy viszonylag szűkebb kört érintő területtel, a családok átmeneti otthonában élő gyerekek speciális helyzetével kívánok foglalkozni.

Az intézménytípus jellemzője: az átmeneti gondozás keretében a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését elősegítő, az életkorának, egészségi állapotának és egyéb szükségleteinek megfelelő étkeztetéséről, ruházattal való ellátásáról, mentálhigiénés és egészségügyi ellátásáról, gondozásáról, neveléséről, lakhatásáról (vagy ahogy a törvény fogalmaz: teljes körű ellátásáról) kell gondoskodni.<sup>1</sup> Az ellátás időtartama egy év, ez maximum fél évvel, legfeljebb a tanév végéig hosszabbítható.

- 1 § (1) Az otthontalanná vált szülő kérelmére a családok átmeneti otthonában együttesen helyezhető el a gyermek és szülője, ha az elhelyezés hiányában lakhatásuk nem lenne biztosított, és a gyermeket emiatt el kellene választani szülőjétől.
- (2) A családok átmeneti otthona legalább tizenkettő, de legfeljebb negyven felnőtt és gyermek együttes ellátását biztosítja. A családok átmeneti otthona működtethető telephelyenként legfeljebb tizenkét férőhelyes lakásban vagy családi házban.
- (3) A családok átmeneti otthona a felnőtt és a gyermek együttes ellátása során
- a) befogadja az életvezetési problémák vagy más szociális és családi krízis miatt otthontalanná vált, továbbá védelmet kereső szülőt és gyermekét,
- b) befogadja a válsághelyzetben lévő bántalmazott vagy várandós anyákat, illetve a szülészetről kikerülő anyát és gyermekét,
- c) biztosítja az ellátást igénylő gyermek átmeneti gondozását és befogadja otthontalanná vált szüleit,
- d) segítséget nyújt a szülőnek gyermeke teljes körű ellátásához, gondozásához, neveléséhez,
- e) biztosítja a szülő számára a gyermekével való együttes lakhatást és a szükség szerinti ellátást,
- f) a szülőknek az ellátás mellett jogi, pszichológiai és mentálhigiénés segítséget nyújt,
- g) közreműködik – a gyermekjóléti szolgálattal együttműködve – az átmeneti gondozást szükségessé tevő okok megszüntetésében, a család helyzetének rendezésében, otthontalanságának megszüntetésében.

Az első ilyen jellegű intézményeket 1993-ban hozták létre. 1997 novembere óta ez az ellátási forma a hajléktalanellátásból átkerült a gyermekvédelem területére. Azóta dinamikusan bővült az otthonok száma (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Családok átmeneti otthonainak száma, 1999–2006							
1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
25	34	31	87	106	111	124	128

Forrás: Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2006.

Az itt élő gyerekek veszélyeztetettsége az országos átlag feletti a statisztikák szerint. A Szociális és Munkaügyi Minisztérium kimutatása szerint 2006-ban 2232 gyermek részesült ebben az ellátásban (1142 családból), közülük 416-ot vettek védelembe. A gyerekek szüleinek iskolai karrierjéről rendelkezünk adatokkal, a gyerekekről nem! Úgy vélem, ez a tény önmagában is megérne egy önálló kutatást.

*Hipotézisem szerint* a családos otthonban nevelkedő gyerekek tanulmányi kudarciba számos közös momentum van. Érdeemes közülük a legtipikusabbakat górcső alá venni, és megnézni, hogyan hatnak iskolai előmenetelükre. Az intézményrendszer egészét érintő, tudományos megalapozottságú kutatás hiányában néhány olyan problémára hívom fel a figyelmet, amely véleményem szerint jelentős mértékben befolyásolja a gyerekek iskolai pályafutását (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A gyerekek iskolai pályafutását befolyásoló problémák és azok következményei	
Jellemző problémák	Gyakori következmények
Gyakori iskolaváltás	Nehéz alkalmazkodni az eltérő pedagógiai módszerekhez; folyamatos kudarcok, kisebbségi érzés; tankönyvek, taneszközök hiánya; a pedagógusok kevésbé ismerik fel a gyerekek speciális problémáit, igényeit, fejlődésüket.
Gyakori lakhelyváltás	Bizonytalanság, nincsenek fix pontok a gyermek életében; nincs tanulásra alkalmas tér.
Szülők alacsony iskolázottsága	Otthon nem kapnak segítséget a tanulásban; a szülő és az iskola közötti kommunikáció; konfliktus az iskola és a család között.
Szülők motiválatlansága	A tanulás nem érték, nincsenek elvárások, követelmények, dicséret; hiányzik az együttműködés.
A család pszichés, mentális, szociális és egyéb zavarai	Szorongás, agresszió, koncentrációs zavarok, negatív önértékelés, csavarás, túlkompensáció.

Természetesen nem állítom, hogy ezekből a tényezőkből feltétlenül gyenge tanulmányi eredmény, netalán bukások sorozata következik. Azt sem állítom, hogy ezek az okok minden esetben komplexen jelentkeznek.



## PEDAGÓGUS VERSUS SZOCIÁLIS MUNKÁS: HARC A GYERMEKÉRT?

Az otthontalanság a legsúlyosabb krízisek egyike. Éppen a probléma elhúzódó volta teszi nehezzé és egyben sürgőssé a megfelelő beavatkozást. Ebben a folyamatban az iskola és a gyermekvédelmi intézmény bizalomra épülő, hatékony együttműködése jelenthetne valódi segítséget. A valóságban a tanárok és a szociális szakemberek kapcsolatában számos kiaknázatlan forrás található. A kölcsönös bizalmatlanság a gyermekek jogainak sérülését okozhatja. Egyes pedagógusok számára a szociális munkások a bajkeverő, renitens tanulók védőügyvédeknek tűnnek. Számos esetben a szociális munkások sem képesek megjeleníteni a rendelkezésükre álló cél- és eszközrendszerrel. A magyarországi intézményekre amúgy is jellemző, hogy nehezen engednek betekintést saját munkájukba, határait igyekeznek alaposan körbebástyázni. A falakat egy-egy jól sikerült esetkonferencia, szakmaközi értekezlet, részfeladatokban való együttműködés képes megrepeszteni, de teljesen ledönteni idáig még nem sikerült.

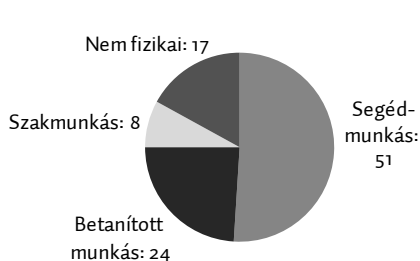
### A PROBLÉMÁK GYÖKERE

A magyar közgondolkodásban markánsan jelen van az a sokak által tényként elfogadott állítás, hogy legfőbb problémáink a társadalmat felkészületlenül érő rendszerváltási folyamat anomáliáira vezethetők vissza: a munkahelyek tömeges megszűnése, a termelészövetkezetek felszámolása, a közüzemi díjak drasztikus emelkedése, a növekvő gazdasági-társadalmi különbségek, a közbiztonság megrendülése stb. A 20. század folyamán hazánkban kilencszer változott meg a társadalmi-politikai rendszer. *Hankiss Elemér* már a nyolcvanas évek közepén felhívta a figyelmet, hogy a II. világháború utáni nagy gazdasági és társadalmi átalakulások drámai gyorsasággal, szinte egyik évtizedről a másikra szétzilálták a hagyományos érzelmi közösségeket, és ezzel mintegy utat nyitottak egy világnézet, hagyomány és kultúra nélküli, pusztán az anyagi javak felhalmozására és a túlélésre irányuló reflexszerű, nyers individualizmusnak.<sup>2</sup>

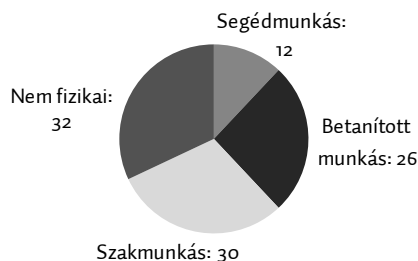
Nézzünk erre egy konkrét példát! A kilencvenes évek elején még általánosan elfogadott volt az a nézet, hogy a romák között kisebb mértékű a hajléktalanság, mint a teljes népességre vonatkoztatva. Ma már ez nem így van. 15 éve dolgozom a főváros egyik kerületének családok átmeneti otthonában, és ez idő alatt a roma származású lakók aránya folyamatosan emelkedő tendenciát mutat. Az utolsó néhány évben átlagosan ötven-nyolcvan százalék körül alakul cigány ügyfeleink aránya. A gazdasági kényszerekén túl ez a tendencia is jelzi, hogy a megtartó erőként működő vérségi, családi kötelékek, a támogató háttér körükben is meggyengült. Ráadásul a magyarországi roma népesség jelentős része számára a kitörési pontnak nevezett oktatás nem jelent kellő perspektívát. Az alulképzett, diszkriminációtól is sújtott cigányság a nyolcvanas években is csak az alacsony fizetéssel járó, gyenge presztízsű állásokat töltötte be a munkaerőpiacon (1., 2. *ábra*).

2 HANKISS ELEMÉR: *Diagnózisok 2*. Magvető Kiadó, Budapest, 1986.

### 1. ÁBRA: A fizikai munkások aránya a cigány népesség százalékában



### 2. ÁBRA: A fizikai munkások aránya az összlakosság százalékában



Forrás: Az MSZMP KB Tudományos, Közoktatási és kulturális Osztályának jelentése, 1984. október 2.

Azóta a helyzet tovább romlott. A cigány, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekeinek iskoláztatására jóval több energiát kellene fordítani. Az iskolaköteles korosztályokban a cigány fiatalok aránya, amely ma az 5–14 éves fiatalok esetében 11–13 százalékra becsülhető, a közeli években elérheti a 15%-ot, majd 2020-ig a 16–17%-ot is meghaladhatja. (E két leszakadó réteg gyermekeinek arányát szakértők egy korosztály 25%-ára becsülik.)<sup>3</sup> A velük való törődés nem korlátozódhat az egyes szakterületek – bármennyire is lelkiismeretes – önálló munkájára. Újabb probléma, hogy megjelentek a második generációs hajléktalan családok, akiknek a szülei is szállón éltek. Ők mára gyakorlatilag teljesen hospitalizálódtak, van, aki már a hatodik átmeneti otthont veszi igénybe.<sup>4</sup> Mivel a jelentkezés önkéntes alapon, a szülők kérelmére történik, az egyes intézmények szakemberei néha egyáltalán nem tudnak semmit a jelentkezők előéletéről, a gyerekek tanulmányairól. Az ellátás a törvény által megszabott ideig vehető igénybe, ezért minden elvesztegetett hét vagy hónap a gyerekek esélyét csökkenti.

A finanszírozásból eredő problémák és az ellátást működtető szakmai normák hiányosságai miatt a mai intézményrendszer csupán önállóan vegetáló, egymással kooperálni nem tudó – és az együttműködésben nem is érdekelt –, szigetszerűen különálló intézmények halmozását jelenti – fogalmazzák meg véleményüket az ezen a területen dolgozó szakemberek.<sup>5</sup> Ugyanők megalapozottnak tartanak, hogy – indokolt esetben – a jelenlegi 12+6 hónapos időtartamhoz képest akár 3 évre is hosszabbítható legyen az ellátás időtartama.

<sup>3</sup> Farkas Péter *A leszakadó rétegek oktatása* című tanulmányára hivatkozik POLÓNYI ISTVÁN: *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001, 62.

<sup>4</sup> A törvény szerint 12 hónapot lehet családok átmeneti otthonában tölteni, ami maximum fél évvel vagy a tanév végéig hosszabbítható.

<sup>5</sup> Reformcsomag-javaslat. A családok átmeneti otthona intézményrendszerének hatékonyabb és gazdaságosabb működéséhez. Szociális és Rehabilitációs Alapítvány, kézirat.

A hosszabb idejű és több, egymásra épülő ellátási szintből álló gondozási folyamat garanciát jelenthetne arra, hogy az átmeneti otthonból kikerülő családok túlnyomó többsége a későbbiekben ne szoruljon ilyen típusú ellátásra. Volt olyan család korábban, amely egy vidéki otthonból kikerülve, csak az elmúlt két évben tizenhat alkalommal kényszerült költözésre. Azóta albérletről albérletbe vándorolnak, vagy ismerősöknél húzzák meg magukat. Hogyan érvényesülhetnek ilyen körülmények között a gyermeki jogok?

## AZ ISKOLA MINT POTENCIÁLIS VESZÉLYFORRÁS

A különböző hátrányokkal induló gyerekek számára az iskola a napi kudarcok színtere. Önmagában a gyenge tanulmányi eredmény is elég lenne ahhoz, hogy egy fiatalnak egy életre elmenjen a kedve a tanulástól, hát ha még ehhez hozzászámítjuk a szegényes öltözetből adódó frusztrációkat, a státuszsimbólumnak számító drága műszaki, szórakoztatási termékek (mobiltelefon, internet, digitális játékok) hiányát, a zsebpénztelenséget, akkor érthetővé válik, miért nem duzzadnak ezek a gyerekek az egészséges önbizalomtól. És akkor még nem szóltunk arról, hogy az érzékeny lelkű kamaszok számára mekkora megterhelést jelent kortársaik előtt titkolni, hogy ők „csöves szállón” laknak. Tizenegy éves kiskamasz mesélte szegyenkezve nekem, hogy mindennap más úton megy haza, nehogy osztálytársai megtudják, hol lakik. Ilyen helyen nehézségekbe ütközik látogatókat fogadni, így kapcsolatszerük is szűkebb, mint a kortársaiké.

Ez év májusában egy hatgyermekes cigány család jelentkezett első interjúra nálam. Jelenleg rokonoknál laknak, tizenhatan egy kétszobás lakásban. A szülők elmesélték, hogy a kilenc- és a hétéves gyermekük számára egyetlen kerületi iskolában sem volt hely. Most egy szomszédos kerületbe járnak, helyesebben járnának a gyerekek, de mivel otthon nem tudják megfürdetni őket, az igazgató azt tanácsolta, akkor vigyék őket, ha tiszták. Eltelt több mint egy hónap, de sem az iskola, sem a gyermekvédelem területéről nem kereste őket senki. (Több mint két éve laknak jelenlegi otthonukban, így az, hogy nem tudják őket elérni, nem lehet megfelelő kifogás.)

Némely iskola előszeretettel ajánlja a magántanulói státusz hamis alternatíváját a tüneteket produkáló gyerekek szüleinek a figyelmébe. A közoktatási törvény 7. §-a alapján: A tankötelezettség – a szülő választása alapján – iskolába járással vagy magántanulóként teljesíthető. A 69. § (3) és (4) pedig ehhez hozzáteszi: „A magántanulót az iskola valamennyi kötelező tanórai foglalkozása alól fel kell menteni”, illetve „Az, akit felmentettek a kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól, az igazgató által meghatározott időben, a nevelőtestület által meghatározott módon ad számot tudásáról.” A magántanuló idejét, energiáját hasztalanul pazarolja el, cipelve ennek a döntésnek a terheit további életében. Izolációja, számkivetettsége így csak fokozódik.

## A CSALÁDOK ÁTMENETI OTTHONA MINT VESZÉLYFORRÁS

Az átmeneti gondozás során a szülő felügyeleti joga nem szünetel. Egy, maximum másfél év áll rendelkezésükre, hogy megteremtsék új otthonuk anyagi alapjait. Mivel csak kevés helyen működik megfelelő kiléptető rendszer, a családok számára a legvalószínűbb alternatíva egy albérletre való pénz összespórolása. A feszített tempóban a gyerekek tanulmányi eredményeire kevesebb figyelem összpontosul. A szülők próbálják elleplezni gyermekük tanulmányi nehézségeit, nehogy újabb konfliktusforrás terhelje az intézménnyel való kapcsolatukat. Erős a félelmük, hogy gyermekeik iskolai teljesítményén keresztül a szociális munkások betekintést nyerhetnek családjuk belső működési mechanizmusába.

A családok átmeneti otthonaiban dolgozó szakemberek komplex módon képesek személyre szabott segítséget nyújtani ügyfeleiknek. Mégis előfordul, hogy a család a felkínált lehetőséget nem esélyként, hanem fenyegetésként éli meg. Minden egyes közeledés hártást vonhat maga után. Annyi problémát kellene egyszerre megoldaniuk (pl. munkahely, lakás, előtakarékoskosság, adósságok rendezése, párkapcsolati, egészségügyi problémák, szenvedélybetegség, korábbi traumák feldolgozása), hogy a tanulmányi kérdések újabb teherként jelennének meg. Gyakori jelenség, hogy a felnőttek a gyerekekre mint leggyengébb tagra lokalizálják közös, tudattalan konfliktusaikat, abból a célból, hogy azt kontrollálhassák, és így elháríthassák a feszültséget. A gyermekpszichiátria szerint a gyermek tünete mindig egy destruktív – hátráltató és betegségeket okozó – családdinamika terméke. A gyermek gyógyítása egyidejűleg a családrendszer gyógyítása is, a gyermekközpontú családterápia úgy gyógyítja a családot, hogy megérti a gyermeket. A felnőttel folytatott terápiás munkában is visszamegy a saját gyermekkorba, végigviszi a destruktív családdinamika következtében beálló kedvezőtlen fejlődés lépéseit.

A szociális munkások feladata, hogy megteremtsék azt a kölcsönös bizalmon alapuló együttműködést, melynek eredményeként a gyermekek és szüleik képessé válnak magasabb tudati szinten megfogalmazni és megoldani problémájukat. Ehhez elkerülhetetlenül fontos az innovatív kommunikációs stratégiák alkalmazása.

## GYERMEKI JOGOK, KÉNYSZEREK

A társadalmi kirekesztés csökkentésének kérdése az Európai Unióhoz való csatlakozást követően még inkább előtérbe került Magyarországon. Ebben szerepe volt annak is, hogy az uniós állásfoglalások, direktívák hangsúlyozzák a társadalmi léptékű integrációt, melynek alapelve, hogy helyzete, speciális problémái miatt semmilyen csoportot vagy egyént ne sújtson a társadalomban hátrányos megkülönböztetés vagy kirekesztés. A gyermeki jogok érvényesülésében a prevencióra egyre nagyobb súly helyeződik. A jogszabályok ma már jól körülírják az egyes intézmények, így az iskolák feladatát is. „A nevelési-oktatási intézmények közreműködnek a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzésében és megszüntetésében, ennek során együttműködnek a gyermekjóléti szolgálattal, illetve a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot ellátó más személyekkel, intézmé-

nyekkel és hatóságokkal. (...) Ha a nevelési-oktatási intézmény a gyermekeket, tanulókat veszélyeztető okokat pedagógiai eszközökkel nem tudja megszüntetni, segítséget kér a gyermekjóléti szolgálatól.”<sup>6</sup>

Minden jogszabály annyit ér, amennyi megvalósul belőle. Ha az érintett felek kényszerként élik meg az együttműködést, ha a társadalmi szolidaritás nem válik gondolkodásunk immanens részévé, a konfliktusok tovább roncsolják a mikroközösségek amúgy is meggyengült szövetét.

Vizsgáljuk meg, kinek mi a feladata ebben a folyamatban!

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős segíti az iskola pedagógusainak gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős feladata különösen:

- a pedagógusok, szülők vagy a tanuló jelzése, a velük folytatott beszélgetés alapján a veszélyeztetett tanulónál – a veszélyeztető okok feltárása érdekében – családlátogatáson megismeri a tanuló családi környezetét;
- gyermekbántalmazás vélelme vagy egyéb pedagógiai eszközökkel meg nem szüntethető veszélyeztető tényező megléte esetén kezdeményezi, hogy az igazgató értesítse a gyermekjóléti szolgálatot;
- a gyermekjóléti szolgálat felkérésére részt vesz az esetmegbeszéléseken.<sup>7</sup>

Feltételezésem szerint a problémák zöme nem jut el a felismerés fázisáig, és ha eljut is, csak az akut ügyekből lesz jelzés.

A kooperációra ítéltetett felek ugyanis az együttműködést kényszerként élik meg. Nézzünk néhány jellegzetes példát! A szülő fél, hogy a gyermekéről valami kellemetlen dolog tudódik ki, és az számára retorzióval járna. Így, ahol lehet, igyekszik visszatartani a rendelkezésére álló információkat. A szociális munkás attól tart, hogy beavatkozásával konfliktushelyzetet teremt, így végső soron azt a bizalmi viszonyt kockáztatja, melynek eredményeképp épp az ilyen problémákat kellene a szülővel együttműködve megoldaniuk. A pedagógusok nem ismerik eléggé a gyermeket. Gyakran még az osztályfőnöke sem tudja, hol lakik. Nyitni igazából nem mer feléje, mert úgy érzi, olyan terhet vesz a vállára, amelyet nem tud cipelni. Így azután a valós problémák sokáig rejtve maradhatnak. A gyermek tovább szenved, a pedagógus és a szociális munkás pedig kudarcként éli meg a történetet.

## ESÉLYEK

A családok átmeneti otthonában nevelkedett gyerekek iskolai pályafutásában a kényszerek folyamatosan tetten érhetők. A középiskola választásában felértékelődik annak jelentősége, hogy költözés esetén is viszonylag kis áldozatokkal valósuljon meg az iskolaváltás. A döntés így eltolódik a kisebb követelményeket támasztó intézmények irányába. Ezek színvonalra, presztízse, az ott folyó képzés minősége kihat későbbi életükre. A szakiskolák – ahová jelenleg a legtöbb hátrányos helyzetű gyermek jár – a szakmai oktatás mellett, a feladatra

6 94/11. MKM rendelet 6. § (1)

7 94/11. MKM rendelet 6. § (5)

felkészületlenül súlyos tehertételként viselik a hátrányos helyzetű gyermekek általános képzésének és felzárkóztatásának a feladatát. Az oktatási törvény 1996. évi módosítása ténylegesen bevezette a – korábban csak formálisan létező – 16 éves korig tartó tankötelezettséget, amely 2006 óta 18 éves korra emelkedett. A változás szükségszerű következménye az lett, hogy azok a leginkább hátrányos helyzetű gyermekek is bekerültek a szakiskolákba, akik korábban semmilyen középfokú iskolában nem tanultak tovább, akiknek súlyos tudás-, készség-, valamint szociális deficitjeik voltak, és akiket sem a továbbtanulásra, sem a szakma tanulására nem motivált sem az általános iskola, sem a család.<sup>8</sup>

Külön gond, hogy a pedagógus szakokra jelentkezők a rosszabb eredménnyel érettségizők közül kerülnek ki, közülük is a gyengébb képességűek helyezkednek el tanárként, és közülük is a gyengébb képességűek maradnak a pályán néhány év elteltével – fest szomorú képet a magyar közoktatás jelenlegi állapotáról Varga Júlia.<sup>9</sup> Ehhez még hozzáfűzhetnénk, hogy a szakiskolákban tanító tanárok esetében fokozottabb a kiégés veszélye. Így a gyerekek a pedagógusban sem találják meg azt a modellt, amelyre példaként tekintve szervezhetnék saját életüket.

Nehezíti a helyzetet, hogy a szakképzés nyújtotta speciális képzések gyorsan elavulnak. A szakmunkások életpályájukon előrehaladva egyre nehezebben képesek megújítani a tudásukat, így permanens küszködésre vannak ítélve. Ebből a circulus vitiosusból való kitörésre fiatal korban nagyobb esély van.

## AZ ÉLETPÁLYA

Az életpálya azoknak a szerepeknek az együttese, amelyeket a személy élete során betölt. D. Super a szakmai fejlődést az egyén és a környezet interakciójaként magyarázza.<sup>10</sup> A fontosabb életszerepek az ún. „életpálya-szivárvány” ívei: a gyermek, a szülő, a házastárs, a tanuló, a dolgozó, a nyugdíjas, az állampolgár, a háztartásfenntartó és a szabadidős tevékenységet végző ember. Az életpálya alakulásának szakaszait a következő elemekből építette fel: növekedés (születéstől 14 éves korig), a felfedezés (exploráció) szakasza (15–24 éves kor), a megállapodás (25–44 éves kor), a fenntartás (45–64 éves kor), a hanyatlás (65 éves kortól). Elméletében hangsúlyozza, hogy a személyiség saját életútjának, pályafutásának megteremtésében aktív résztvevő, s ez a részvétel a személyiség önkifejezésének formája. A személyiség fejlődése bizonyos életszakaszokban összekapcsolható a szakmai fejlődési folyamatokkal. Szerinte a szakmai énkép alakulásában nagy szerepe van a foglalkozási szereppel való azonosulás folyamatának. A szakmába való beilleszkedés folyamatosan végbemenő fejlődés. Ez a folyamat a növekedés stádiumával kezdődik, amely a születéstől 14 éves korig tart. Super e stádiumban a fantázia, az érdeklődés és a képességek meghatározó szerepének fázisait különíti el.

8 Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest, 2008, 98–99.

9 VARGA JÚLIA: Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 2007. 7–8. sz. 609–627.

10 SUPER, D.: Életpálya-szivárvány. Kilenc életszerep a sematikus élettérben. *Journal of Vocational Behavior*, 1980. 13. sz. 282–298.

A második és a harmadik stádium a fejlődésben a keresés és a felépítés, mely 14 éves korban kezdődik. Ezen időszakokban alakulnak ki a szakmai preferenciák, melynek folyamatát Super tevékenységekhez köti, s ezeket pályafejlődési feladatoknak nevezi.

Az első feladat valamilyen szakmai preferencia kikristályosodása. Super szerint ez a 14–18 év közötti időszakban történik, amikor a serdülő kialakítja viszonyát a munkához, elgondolását a saját pályájával kapcsolatban, hogy ennek alapján megfelelő döntést hozzon tanulmányai tekintetében.

A második feladat a hivatási program specifikálása, melynek során a fiatal kiválasztja a szakmák közül a számára fontosat, és elkezd tanulmányait. Ez az időszak a fiatal 18-tól 21 éves koráig tart. Majd ehhez a feladathoz kapcsolódva határozza meg a következő lépéseket.

A harmadik feladat a szakmai preferenciák megvalósítása, amely a fiatalok 21–24 éves kora között megy végbe, s feladata, hogy a fiatal befejezze megkezdett szakmai képzését, és a korszak végére feltehetően megtörténik az első munkába állás is.

## KÖZÖS FELADATOK

A pedagógusoknak és a szociális szakembereknek nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a hátrányos helyzetű tanulók kompetenciáinak fejlesztésére, különös tekintettel a következőkre:

- kommunikáció (vitakészség, kifejezőkészség, szövegértelmezés);
- asszertivitás (olyan kommunikációs módszer, amely ötvözi az önérvényesítést és a mások érdekeinek figyelembevételét, ezáltal elősegíti az erőszakmentes kommunikációt és hosszú távon a szociális hatékonyságot; az asszertivitás tanulható, fejleszhető, s elsajátítása megkönnyíti a konfliktushelyzetek megoldását);
- szociális, együttélési kompetenciák (közös munka, közös tanulás, empátia, tolerancia) fejlesztése.

A fiatalok tanulási készsége természetesen fejleszhető, de ehhez nemcsak eredményesebb pedagógiai módszerek és rátermett pedagógusok szükségeltetnek, hanem javítani kellene a családok helyzetén is. Például úgy, hogy legalább a családfőnek munkalehetőséget biztosítanak. Ez persze messze túlmutat az osztályfőnök vagy az iskolaigazgató hatáskörén, de még a szociális munkásoknak is gyakran megoldhatatlan feladatot jelent. Van azonban olyan terület, ahol a ráfordított energia a későbbiekben többszörösen is megtérülhet. Ez pedig az integráció kulcsát jelentő élményközösség biztosítása. Ha az iskolák pénzt kérnek a pedagógiai programjukban szereplő kirándulásokért, színházi előadásokért, múzeumlátogatásért, erdei iskoláért stb., diszkriminálják azokat a gyerekeket, akik nem tudnak fizetni. Ha az élményközösségből éppen azok maradnak ki, akiket leginkább integrálni kellene, akkor abból szegregáció lesz.<sup>11</sup>

11 RÉVÉSZ SÁNDOR: Pénzt kérünk. *Népszabadság*, 2007. november 15.

Kerner Anna

## Mire jó a filozófia?

### A kompetenciák fejlesztésének lehetőségei a filozófiatanításban

Miért szükséges filozófiát tanítani? Mert emberi igényt elégít ki. A személyiség fejlődésének, a felnőtté válásnak fontos momentuma, hogy megfogalmazódnak a fiatalokban a világra mint egészre, valamint a világ és az én viszonyára vonatkozó filozófiai kérdések. E kérdések megszületésénél „bábáskodnunk” kell akkor is, ha – a filozófia természeténél fogva – a válaszok bizonytalanok. Meggyőződésünk szerint minden fiatalnak szüksége van a mindennapoktól elrugaszkodó problémafelvetésekre és elmélyedésekre, hiszen ez a személyiségformálás egyik hatékony (két és fél ezer éves) eszköze. Ugyanakkor a filozófia tantárgy sajátos tartalmaival és tanítási-tanulási módszereivel a kulcskompetenciák fejlesztésének sokféle lehetőségét kínálja. A cikk a NAT-ból kiindulva a tantárgyban rejlő fejlesztési lehetőségeket veszi számba.

### A FILOZÓFIATANÍTÁS HELYZETE A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN

Mielőtt a magyar közoktatás alapidokumentumában megjelenő fejlesztési kívánalmak lehetőségeit vennénk számba a filozófiatanításban, szükséges áttekintenünk a tantárgy közel két évtizedes történetét.

A rendszerváltást követően a középiskolai filozófiatanítás mint a marxista ideológia feltételezhetően leghívebb közvetítője elveszettnek látszott. A tantárgy eltörlésére tett kísérlet nem szervezett módon történt, nem kínált fel senki sem más alternatívát, sőt még az sem mondatott ki, hogy a továbbiakban nem kötelező filozófiát tanítani.

A középiskolák elbizonytalanodása a kötelező–nem kötelező kérdésében a mai napig érzékelhető. Ennek a tisztázatlanságnak tudható be, hogy ma sincs reális adatunk a filozófiát tanító iskolák számáról, a tanítási órák heti megoszlásáról, a csoportlétszámokról, a használatos tankönyvekről, a mindennapi sikerekről és gondokról. Több iskolában a történelemórákhoz kapcsolták a filozófiát, így a történelemtanár burkoltan kapott pluszórákat, vagy egyéb modultárgyak kiegészítése lett. Mivel a dokumentált és a valós filozófiaórák nem fedik egymást sem számban, sem minőségben, ezért nem juthattunk eddig pontos számadatokhoz.

Arról, hogy a filozófia mégis jelen van a magyar közoktatásban, elsősorban az országos és a nemzetközi versenyek, valamint az érettségik-felvételik nyújtanak bizonyítékot.



Érettségizők száma		Az Országos Tanulmányi Versenyre jelentkezők száma	A Nemzetközi Filozófia Olimpiára jelentkezők száma	A Nemzetközi Filozófia Olimpián részt vett
<b>2007</b>				
Középszint: 643 (felvételi-beszámítás: 49)	Emelt szint: 15 (felvételi-beszámítás: 1)	254	15 (angol, német vagy francia nyelven kell adott témából esszét írni)	2 diák, 2 tanár Törökország
<b>2008</b>				
Középszint: 305 (felvételi-beszámítás: 34)	Emelt szint: 21	220	16 (angol, német vagy francia nyelven kell adott témából esszét írni)	2 diák, 2 tanár Románia
<b>2009 (MÁJUS–JÚNIUS)</b>				
Középszint: 382	Emelt szint: 14	231	14 (angol, német vagy francia nyelven kell adott témából esszét írni)	2 diák, 2 tanár Finnország

Forrás: OH-honlap

A tantárgy presztízsét napjainkban a filozófitanári konferenciák és egyéb események is megalapozzák. (Ilyen például a FIDI, a Filozófiai Diáktalálkozó, amely egy adott filozófiai probléma megvitatására szervezett többnapos tanár-diák országos találkozó, vagy ilyenek a filozófia teadélutánjai.)

## A TANTÁRGY ALAPDOKUMENTUMAI, ALAPELVEI

Ahhoz, hogy ez a jelenlét valósággá váljon, egy elkötelezett csapat kitartó munkájára volt szükség. A tantárgy alapidokumentumait ugyanazok a szakemberek hozták létre a filozófitanári közösség jóváhagyásával. A tantárggyal foglalkozó bizottságok tagjai között középiskolai tanárok és egyetemi oktatók (Budapest, Debrecen, Veszprém) egyaránt megtalálhatók.

Következtesen érvényesülnek bizonyos alapelvek a tantárggyal kapcsolatos összes dokumentumban, így kivételes módon biztosított a dokumentumok koherenciája.

Az alapelvek közül kiemelkedő szerepet kapott a tanári, módszertani és strukturális szabadságot biztosító hármasság. Ez az elv a tartalmi megközelítési lehetőségek alternatíváit biztosítja, vagyis választhatók kiindulásként a *filozófiai problémák*, a *kiemelkedő filozófusok*,

a korszakok és irányzatok. Ennek alapján tehát adottak a lehetséges tanítási utak: a problémaközpontú, tematikus, kronologikus, valamint a korszakok és irányzatok köré építkező tanítási struktúra.

A másik alapelv a filozófiatanítás céljaival összefüggésben határozza meg az értékelési szempontokat, amelyek az érettségi és az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny kritériumrendszerét teszik egyértelművé. Az értékelendő ismeretek és képességek minden dokumentum szerint a következők:

- a filozófiai probléma felismerése (életműben, szövegben, korszakban);
- filozófiatörténeti tudás: a filozófiai probléma időbeli megjelenésének ismerete – az interdiszciplinaritás felfedezése;
- érvelési képesség, reflektálás a problémára, egyéni meglátások.

Érdekes lehet a dokumentumok létrejöttének sorrendje.

- A nemzetközi filozófiaverseny (IPO) megszületésének évében, 1995-ben Magyarország is el akarta küldeni képviselőit Lengyelországba, ezért egy elkötelezett csapat válogatót versenyt szervezett az IPO szabályai szerint.
- Ez a szabályzat lett az alapja az 1998-ban jóváhagyott filozófia Országos Középiskolai Tanulmányi Versenynek (OKTV-nek).
- Ezzel párhuzamosan és ennek szellemében készültek el a filozófia érettségi vizsgakövetelményei, vizsgaleírása (2001).
- Végül elkészült a kerettanterve (2002).
- Az elmúlt két évben ezek a dokumentumok ugyan kiegészültek a középszintű írásbeli érettségi vizsgaleírásával és az OKTV első fordulójának szabályzatával, de alapelveikben nem változtak.

## LEHETŐSÉGEK A FILOZÓFIATANÍTÁSBAN

A filozófia tantárgy helyének, szerepének meghatározását a Nemzeti alaptanterv perspektívájából érdemes megvizsgálni. Nyilvánvaló, hogy annak a tantárgyi területnek lehet legitimitása, az maradhat meg a közoktatás palettáján, amelyik megfelel a NAT irányelveinek, az iskolai nevelés-oktatás közös értékeinek, és hozzá tud járulni a meghatározott követelmények megvalósításához, valamint alkalmat kínál a kiemelt kulcskompetenciák fejlesztésére.

A filozófia tantárgy helyét keresve vizsgálódásunk tehát az irányelvek és a kulcskompetenciák, valamint az azokra épülő kiemelt fejlesztési feladatok megvalósulásának lehetőségeit veszik számba.

## Irányelvek, az iskolai nevelés-oktatás közös értékei

A középiskolai filozófiatanítás az európai filozófia megszületésétől, a preszokratikától tekinti át a teljességre vonatkozó alapvető emberi kérdéseinket, a filozófiai problémákat, korszakokat. Így kiemelkedő szerepet tölthet be műveltségünk megalapozásában, az ismeretek horizontjának kitágításában, a tudás interdiszciplináris jellegének megerősítésében és szintézisében, az erkölcsi normák kialakításában. Mint tudjuk, minden tudomány a filozófiából vált ki, ugyanakkor a filozófia a mai napig őrzi az Egészre irányuló egységességi igényét. Amikor a NAT úgy fogalmaz, hogy a „fejlesztési feladatok meghatározásakor az európai, humanista értékrendre és azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához tartozásunkat erősítik”, a filozófiatanítás szükségességét üzeni. A NAT-ban és a filozófia dokumentumaiban megjelenő célok nagy részben megegyeznek. A filozófiatanítás céljáról *A kétszintű filozófiaérettségiről* kiadott dokumentumban ezt olvashatjuk: „A filozófia tantárgy tanításának alapvető célja az emberi léttel kapcsolatos kérdések feltevésének és az önálló válaszkeresés képességének alakítása, valamint annak az igénynek a felkeltése, hogy a diák ismerje korának lényegi problémáit és reflektáljon a felvetődő kérdésekre.

A filozófia műveltségünk szerves része. Megismertetése hatásos személyiségformáló erő, oktatási és nevelési célkitűzéseink megvalósításának többféle lehetőségét kínálja. Interdiszciplinaritása révén felfedeztetni az európai kultúra sokszínűségében a közös szellemi gyökereket. Miközben segít elsajátítani a logikus érvelés, a vitatkozás szabályait, a különböző nézetek és vitapozíciók tiszteletére, ekképpen toleranciára nevel. A vita az alternatívák számbavételére és a választás szabadságának, a szabadság korlátainak tudomásulvételére ösztönöz. A vitakultúra, a nyitottság más gondolatok, gondolatrendszerek elfogadásának képessége a ma emberének kívánatos személyiségjegyei.” (KERNER 2005)

Nézzünk néhány konkrét példát! A filozófia is „figyelmet fordít az emberiség előtt álló közös, globális problémákra. Az egész világot érintő átfogó kérdésekre vonatkozóan az egyén, az állam, a civil szféra, a kisebb és nagyobb közösségek felelősségét, lehetőségeit, feladatait hangsúlyozza a világ globalizálódásában rejlő lehetőségek kihasználásában és a veszélyek csökkentésében, elhárításában” (NAT 2007). A globalizáció és a bioetikai témákat minden meghatározó dokumentum tartalmazza: a filozófia tanterve és az érettségi vizsgakövetelmények, ahol a kötelező filozófiai problémák témakörében találjuk meg.

Azt olvashatjuk a NAT-ban, hogy elő kívánja segíteni „a különböző kultúrák iránti nyitottságot”. A célokból következően ez szintén magától értetődő kíváncsi a filozófiatanításban. Az európai gondolkodás, a szellemi élet nem ismert és nem ismerhet határokat a művészetben, a vallásban, a tudományokban éppen úgy, mint a filozófiában. A filozófia természetéből adódóan ugyanakkor nemcsak az európai identitást alakítja, hanem az egyetemes kultúra iránti felelősséget is megerősíti. Kérdései mindig egyetemes jellegűek, diszciplinái a közös emberi problémákat érintik. Kant kérdéseit idézve: Mit tudhatok? Mit remélhetek? Mit kell tennem? Mi az ember?

A közös értékek meghatározásának elvét az alapvető erkölcsi normákról és a világnézeti nevelésről a NAT VI. része tartalmazza: „Minden iskolának – függetlenül az iskola fenntartójától – gondoskodnia kell arról, hogy tanulói elsajátítsák az alapvető erkölcsi normákat, kompetenciákat. Az iskolák felelőssége annak meghatározása, hogy ezek a normák, kompetenciák milyen műveltségi területek részeként és hogyan kerülnek elsajátításra. Az állami és az önkormányzati iskolák sajátossága, hogy nem lehetnek elkötelezettek egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Kötelesek tiszteletben tartani a szülőknek azt a jogát, hogy gyermekeik világnézeti neveléséről döntsenek. Az iskoláknak pedagógiai programjaikban biztosítani kell a vallási, illetve világnézeti ismeretek, tudás tárgyilagos és többoldalú átadását, anélkül azonban, hogy állást foglalnának vagy tanulóikat állásfoglalásra kényszerítenék ezek igazságtartalmát illetően. A pedagógus kifejezheti saját meggyőződését, de semmilyen formában nem készítheti a tanulókat arra, hogy véleményével azonosuljanak.”

A filozófia éppen az a terület, amely meg tud felelni ezeknek a kívánalmaknak. Két és fél ezer éves történetében diszciplínái között mindvégig megtaláljuk az erényes viselkedésről való elmélkedést; Szókratész etikai intellektualizmusától Arisztotelész *Nikomakhoszi etikáján* át eljutunk Kant *kategorikus imperatívuszának* értelmezéséig, majd a mai etikai álláspontok megvitatásához. Természetesen nehéz lenne ma Szókratésszel egyetértve azt vallani, hogy *tudni és tenni a jót ugyanaz*, nem hihetjük, hogy a moralitás csupán elméleti alapon kialakítható, de azt gondolhatjuk, hogy az etikai elvek és konkrét erkölcsi szituációk közös megvitatásának lehet hatása az alapvető erkölcsi normák kialakulására.

A világnézeti neveléshez hozzárendeli a NAT a világnézeti ismeretek biztosítását. A filozófia képes megmutatni azokat a lehetséges gondolati utakat, amelyek ismerete hozzásegítheti a fiatalokat a saját út kigondolásához. Ha a filozófia elkötelezné magát egyetlen elmélet igazsága mellett, már meg kellene szünnie, hiszen a filozófia lényege, hogy története során csak keresi az igazságot. A filozófiatanításban eleve kizárt tehát az elkötelezettség bármely gondolati rendszer mellett.

## A kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségei

A NAT-ban számba vett kulcskompetenciák a személyes létezés és a társadalmi beilleszkedéshez kötődnek.<sup>1</sup> Kialakulásuk a felnőttlét szerepköreinek betöltését, sikerét és az egyéni boldogulást határozzák meg, tehát az iskolai tantárgyi tartalmakat a kompetenciafejlesztés lehetősége erősen befolyásolja.

A filozófia tantárgy sajátos tartalmaival és tanítási-tanulási módszereivel a kulcskompetenciák fejlesztésének sokféle lehetőségét kínálja.

A tartalmak meghatározásának nehézsége éppen a filozófia sajátosságából adódik. „A tantárgy tanítási anyagának megjelölése a filozófia meghatározásának nehézségéből adódik. Nem létezik egy igaz filozófia, hanem csak kérdések vannak, melyek nagy része

<sup>1</sup> Anyanyelvi kommunikáció, Idegen nyelvi kommunikáció, Matematikai kompetencia, Természettudományos kompetencia, Digitális kompetencia, Hatékony önálló tanulás, Szociális és állampolgári kompetencia, Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.

állandó; és válaszok, melyek az emberi gondolkodás történetében igen különböznek. Jaspers szerint a filozófia »úton levést« jelent. Léttjogosultságát ma is az ember azon értelmi-érzelmi igénye adja, mely a lét egészének megértésére irányul. (Ez igaz lehet akkor is, ha éppen a megértés lehetetlenségével szembesülünk.) Ennek az igénynek a felkeltésére, illetve megerősítésére a középiskolában már lehetőség és szükség van.” (KERNER 2005)

A filozófia tanításának alapvető módszerei több kulcskompetenciát érintenek, ugyanakkor az elérendő célok és a tartalmak felől közeledve is a kompetenciák fejlesztéséhez jutunk. A célok, a tartalmak és a módszerek nem választhatók külön a filozófiatanítás esetében. Így a filozófiatanításban rejlő lehetőségeket vizsgálva talán az a legcélszerűbb, ha a tanítás kiemelt területeiről beszélünk.

A továbbiakban három fő területen nézzük meg a NAT-ban található kulcskompetenciák megjelenését.

### **A filozófiatanítás kiemelt területei és a kulcskompetenciák megjelenése**

1. Szövegértelmezés, szövegalkotás
2. Érvelési kultúra, vitakultúra kialakítása: a másik fél véleményének, álláspontjának megértésére irányuló attitűd kialakítása – nyitottság
3. A filozófia és kapcsolódásai; a mindennapokkal, a vallással, a tudományokkal és a művészettel

### **SZÖVEGÉRTELMEZÉS, SZÖVEGALKOTÁS**

A filozófiai tárgyú szövegek feldolgozása a legmagasabb szintű szövegértésre készítene fel. A szövegértési és a szövegalkotási kompetencia az *anyanyelvi kommunikáció* része, amelynek fejlettsége alapvetően meghatározhatja a társadalmi és az egyéni sikert, befolyásolja a továbbtanulási lehetőségeket. A filozófiai tárgyú szövegek megértésének fejlesztésével felkészíthetjük diákjainkat a tudományos szövegek olvasására. Erre a szintre minden fiatalnak szüksége lehet, de különösen fontos szerepet játszhat a pályaválasztásban, a felsőfokú tanulmányok sikerességében. A szöveg megértés feltételezi és egyben fejleszti is a kognitív képességeket, például a lényegkiemelést, a szövegkontextus ismeretében a többsíkú értelmezést vagy éppen a logikai képességet, és ez már elvezet a *matematikai kompetencia* fejlesztéséhez. A filozófiai szövegek gyakran a formális logika szabályaira épülnek, vagy éppen a matematikai logika érvrendszerével élnek (például Zénon apóriái).

Ezek a szövegek gyakran irodalmi színezetet kapnak, illetve irodalminak mondhatók. Plátón *Lakomája* vagy Nietzsche *Zarathustrája* olyan szövegstruktúrák megismerését teszik lehetővé, amelyek elágazásaik révén komplex szövegismeretre és megértésre készítene fel. A filozófiától nem idegen a képiség (eidetikusság jellemzi már az első filozófiai szövegfragmentumokat, például Hérakleitosz töredékeit), de a fordított lehetőség sincs kizárva, hiszen a magyar irodalomban gyakran a líra hordoz filozófiai tartalmakat. Madách, Babits vagy József Attila költészete és persze az európai irodalom több műve erősen összefonódott a filozófiával, így a műveltségterületi integráció kikerülhetetlen a filozófiatanításban.

Az anyanyelvi kommunikációt tehát az esztétikai-művészeti tudatossággal és kifejezőképességgel együtt is fejlesztjük a filozófiaórákon. A filozófia módot adhat a művészeti ismeretek felhasználására oly módon, hogy a diszciplínák közötti kapcsolódások felismerése biztosítja azt a szellemi örömet, amely néhány fiatalt az elmélyedésre motivál.

Az anyanyelvi kommunikáción belül a szövegértéssel és -alkotással kapcsolatba hozható az önálló tanulás kompetenciájának fejlesztése. A tanítási órákon a filozófiai szövegek megértésének folyamatáról kell beszélnünk, mivel kezdetben biztosan tanári irányításra van szükség, és csak lépésről lépésre haladva érhető el a szövegek megértése. Csakis módszertani következetességgel (struktúrafelismertetés, vázlat, ábra, lényegkiemelések, fogalomértelmezések, szövegátalakítások stb.) és gyakorlással érhetünk célba, ugyanakkor ennek a tanulási útnak lehet egy másik hozadéka: kialakulhat, illetve finomodhat, variálódhat az önálló tanulás egyéni stratégiája. A szövegfeldolgozó órákon gyakori a közös munka, olyan feladatokra gondolunk, mint például a tapasztalatok és az elvont ismeretek együttes felhasználása, az új kérdések megfogalmazása, a probléma továbbgondolása, mindennapi kontextusba helyezése. A *szociális kompetencia* fejlesztésének a páros, a kooperatív vagy a csoportmunka a legjobb terepei. Az *állampolgári kompetencia* jó példa arra, hogy a filozófiai tartalom és a módszer hogyan játszik egymásra a fejlesztésben. A *társadalomelmélet* mint a filozófia diszciplínája történeti nézőpontból kerül a témák közé, a vitákban pedig a társadalom színtereit imitálva gyakoroltatjuk a *demokratikus magatartást*.

A filozófiai szövegekkel kapcsolatosan – akár olvassuk, akár alkotjuk – nemcsak megengedett a nyitottság és a kritikus gondolkodás, hanem elvárt, hiszen ez a filozófia lényege. Ezért számíthatunk a tanulói motiváltságra, az önálló elmélyedésre.

## **ÉRVELÉSI ÉS VITAKULTÚRA: A MÁSIK FÉL VÉLEMÉNYÉNEK, ÁLLÁSPONTJÁNAK MEGÉRTÉSÉRE IRÁNYULÓ ATTITŰD KIALAKÍTÁSA**

Az érvelési kultúra, a vitakultúra kialakítása a filozófiatanítás egyik fő célja. Tapasztalataink alapján igen sok tennivaló van ezen a területen. Annak ellenére, hogy minden műveltségterületen lehetőség adódhat a kulturált vitára, sajnos a fiatalok többsége a 11–12. évfolyamon nincs tisztában a vita szabályaival, az érvek szerepével, a meggyőzési szándék és a tolerancia kapcsolatával. A filozófiával kapcsolatban meg kell különböztetnünk a vitát és a vita fogalmát. A filozófia története felfogható úgy, mint az egyes filozófiai álláspontok vitatásának története. (Whitehead angol filozófus megjegyzése szerint: „Az egész európai bölcsélet nem egyéb, mint Platónhoz fűzött lábjegyzet.”) Ez tehát a filozófia gyakori alaphelyzete, a filozófusok általában az értekezés, illetve esszé műfajában vitatják elődeik vagy kortársaik álláspontját. Ezt várjuk el egyébként az országos versenyen részt vevőktől is; az esszé műfaja lehetőséget ad az egyéniség megnyilvánulására, az érvek következetes felmutatására. A filozófiai probléma megvitatása szóbeli műfajként is értelmi hangsúlyokkal történik. Az álláspontok ütköztetéséből azonban már vita alakul ki. Filozófiaórákon a valódi vita kialakulása a téma függvénye. Általában a jelen problémáit érintő kérdésekben motiváltak tanulóink, mint például a globalizáció, a bioetika, a környezetszennyezés vagy

a tudás szerepe napjainkban témavariációi sikeresek. Ezek a témák a NAT kívánalmainak is megfelelnek, hiszen korunk problémáit feszegetik: a környezettudatosság, a gazdasági lehetőségek számbavétele, globalizálódó világunkban a tisztánlátás meghatározó jelentőségűek.

A filozófiában a vita tehát egyszerre cél és eszköz. A tanítási órákon a vita a logikus érvelés tanításával többek között a *matematikai kompetencia* fejlesztésére biztosít lehetőséget, míg az *anyanyelvi kommunikáció* hatékony és speciális fejlesztésének is tere, hiszen olyan nyelvi apparátust kell mozgósítaniuk a vitában részt vevőknek, amelyre a közéletben is nagy szükségük lesz. Az *aktív állampolgárságra* és a *demokráciára* nevelés a vita által úgy valósul meg, hogy a *kritikai szellem* is fejlődik. A *szociális és állampolgári kompetencia* megalapozása nem lehetséges a kulturált vitától elválaszthatatlan *toleráns magatartás* kialakításától, hiszen a különböző vitapozíciók elfogadása nélkül zsákutcába jutunk. A vita így nemcsak módszer, hanem cél is, hiszen felkészít a társadalmi szerepekre, az *önismeret* fejlesztésével pedig a pályaválasztáshoz adhat reális jelzéseket.

### A FILOZÓFIA KAPCSOLÓDÁSA A MINDENNAPOKKAL

Ha a filozófiai problémák és a mindennapok között nem keressük a kapcsolatot, akkor éppen az egyik legfontosabb célunkról mondunk le. Az egyik filozófia-tankönyv bevezetőjében az olvasóhoz szóló ígéret a filozófiatanítás értelmére mutat rá: „Felfedezitek majd, hogy a filozófiának köze van az élethez, a saját élethez is, csak másképpen közelít hozzátok, mint az eddig megszokottak. Megértitek majd, hogy a szellemi kultúra egységes egész, melynek kapcsolódási pontjaira talán most fogtok nagy örömmel rátalálni. A legfontosabb, hogy merjétek vitatni, továbbgondolni a különböző álláspontokat, akarjatok tisztán látni, a lényegre megragadni. Ha így tesztek, akkor ezeken az órákon hasonlatossá fogtok válni az ókori görögökhöz, akik számára életforma volt a filozófia, a bölcsesség szeretete.” (ÁRON–JÓCSÁK–KALMÁR–KERNER 2007)

A filozófiai problémák mindennapi aspektusai egyaránt érinthetik az egyéni létszférát és a társadalmat, sőt az egyetemes emberit. Például az ember és a világ viszonyának filozófiai problémaként való végiggondolása az *énkép* és az *önismeret* területén adhat megerősítést, vagy a természet és az ember kapcsolatának akár történeti áttekintése a *környezettudatos magatartást* alakíthatja (a természettel együtt élni, legyőzni, ma megőrizni vagy megmenteni). Megtapasztalhatják tanulóink a fordítottját is, vagyis a mindennapi gondolkodás szintjéről felemelkedhetnek a filozófiához. A közvetlen hasznosság mindennapi gondolkodásunkban meghatározó szerepet játszik, de vannak esetek, amikor cselekedeteink indítéka nem lehet a hasznosság. Ezen az úton eljuthatunk az erkölcsi jó, illetve az ehhez kapcsolódó szabadság kérdéséhez. A filozófia adottsága egyfajta sajátos gondolkodásmód közvetítése, amelynek hatása pontosan nem prognosztizálható, de a *lelki egészséget* befolyásolhatja. A gondolkodás sokrétegűségének megtapasztalása az elmélyülésre képes felelős ember személyiségét biztosan alakítja.

## A FILOZÓFIA KAPCSOLÓDÁSA A VALLÁSSAL, A TUDOMÁNYOKKAL ÉS A MŰVÉSZETTEL

Az interkulturális, interdiszciplináris kapcsolatok feltárásával ahhoz a megvilágosodási folyamathoz járulhat hozzá a filozófiatanítás, amelynek során tanulóink számára kiderül, hogy az emberi civilizáció, az emberi szellem közös produktuma a sokszínűségében is egységes kultúra. Ezekon az órákon a műveltségterületi ismeretek különböző kontextusokba illeszthetők, helyükre kerülhetnek az eddig öncélúnak gondolt tudásmozaikok, a szubkulturális és az egyéb, iskolán kívüli tapasztalatok is értelmezést kaphatnak.

Talán a művészet és a filozófia közös szellemi gyökereit fedezik fel diákjaink a legsikerebben. A művészet nyelvén is megfogalmazódnak a filozófiai problémák, hiszen az emberi végesség, a megismerhetőség, a szabadság és annak korlátai, az etika kérdései szorosan kapcsolódnak a művészethez. Vannak például az irodalmi kánonnak olyan alkotásai, amelyek nehezen érthetők filozófiai vetületük ismerete nélkül. Goethe *Faustja*, Madách *Az ember tragédiája*, Babits *Lírikus epilógja* vagy József Attila *Eszmélet* ciklusa csak a megfelelő filozófiai magyarázat által nyerhetnek mélyebb értelmezést. A fordított lehetőség is kiaknázható a filozófiaórákon: például a skolasztikus gondolkodásmód, a középkor világgképének megértetése Dante fegyelmezett tercínáinak vagy Bosch pokolvízióinak és a Carmina Burana részleteinek felidézésével nem jelent gondot.

Heidegger lét- és *semmifogalmainak* vagy Bergson *időfogalmának* megsejtetéséhez a 20. századi irodalom vagy képzőművészet bőséggel kínálja a lehetőségeket. Wittgenstein a nyelv felől közelíti az igazságkeresés filozófiai útját, és arra a következtetésre jut, hogy létezik a kimondhatatlan szférája. Talán éppen ez a szféra a művészet és a filozófia közös területe. Speciális lehetőség adódik a filozófiatanításban az *esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség* kompetencia fejlesztésére, hiszen az ismeretek összekapcsolódásának, használhatóságának élményét nyújthatjuk, ez pedig a kompetencia kialakításának elengedhetetlen feltételét, a motiváltságot biztosíthatja.

A filozófia és a vallás viszonyában egyértelművé válik – kérdéseik azonossága ellenére is – meghatározó különbségük. A természettudományi ismeretek viszont a filozófia aspektusából világnézeti, világgépi értelmet nyernek. A tudományfilozófiai kérdések közel állnak diákjainkhoz, könnyen belátják, hogy a természettudományos felfedezések paradigmaváltásokhoz vezetnek.

## ÖSSZEGZÉS

Vizsgálódásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a filozófiatanítás hozzá tud járulni a közoktatás alapvető céljainak eléréséhez, a közös értékek kialakításához, hiszen az európai filozófia megszületésétől és természeténél fogva „az európai, humanista értékrendre és azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához tartozásunkat erősítik” (NAT). A NAT által kijelölt kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségeit áttekintve elmondhatjuk, hogy szinte minden kulcskompetencia kialakítását segíteni tudja a filozófia: hatékonyan képes fejleszteni az anyanyelvi kommunikációt, a szociális és állampolgári kompetenciát és az



esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetenciáját; érinti ezeken kívül a matematikai, a természettudományos és az önálló tanulás kompetenciáját. Kiemelkedő jelentőségű szerepe lehet a műveltségterületi integrációban, hiszen a filozófiaórákon a tantárgyi ismeretek különböző kontextusokba illeszthetők; több diák számára talán ezek az órák lesznek azok az alkalmak, amikor kiderül, hogy az emberi kultúra egységes egész. Egyetlen más tantárgy sem pótolhatja maradéktalanul a filozófiatanítás szerepét az egységes világgép kialakításában, a tudás szintézisének megteremtésében. Márpedig ha nincs tudásintegráció, akkor a *tanulók alkalmazható, hasznosítható tudásáról* sem beszélhetünk; ha nem segítjük tanulóinkat a tájékozódásban éppen a dolgok sokfélesége közötti kapcsolatok megmutatásával, nagy a veszélye annak, hogy eltévednek abban az információáradatban, amely korunkat jellemzi.

És ez már elvezet a világnézeti neveléshez, a felnőtt embertől elvárt világgép kialakulásához. A személyiség fejlődésének, a felnőtté válásnak fontos momentuma, hogy megfogalmazódnak ebben az életkorban a világ és az én, az én és a másik viszonyára vonatkozó filozófiai kérdések és azok mindennapi aspektusainak konklúziói vagy éppen alternatívái. Fontos ezeknek a kérdéseknek a feltevése akkor is, ha a válaszok még bizonytalanok. Úgy véljük, minden fiatalnak szüksége van ilyenfajta problémafelvetésekre és elmélyedésekre. Meggyőződésünk szerint nagy úrt jelenhet mindezek elmaradása, ezért sem mondhatunk le a filozófiáról mint a személyiségformálás egyik hatékony (két és fél ezer éves) eszközéről. Az erkölcsi normák megalapozása természetesen minden iskolai szintéren megtörténik, illetve meg kell történnie, de a filozófia hagyományos diszciplinájával, az etikával nemcsak gyakorlati, hanem elméleti alapozást is adhat.

A kiemelt fejlesztési feladatok közül az énkép, az önismeret, az európai azonosságtudat és az egyetemes kultúra iránti elkötelezettség, az aktív állampolgárságra, demokráciára és a környezettudatosságra nevelés kerülhet a filozófiaórák fókuszába.

Kompetenciafogalmakba szorítva azonban nem fejezhető ki az a sajátos intellektuális öröm, amelyet a filozófia adhat. A 20. század jelentős esszéistája, Gyergyai Albert így zárja az esszéről szóló egyik írását: Az esszé: kaland, a lélek kalandja (GYERGYAI 1974). Illik a filozófiára is ez a meghatározás. A bölcsesség szeretetéhez, a lélek és az értelem kalandjához jó lenne, ha diákjaink közül többen jutnának el!

## HIVATKOZOTT IRODALOM

ÁRON LÁSZLÓ – JÓCSÁK MÁRIA – KALMÁR ZOLTÁN – KERNER ANNA (2007): *Filozófia középiskolásoknak*. Áron Kiadó, Budapest.

GYERGYAI ALBERT (1974): *Esszé az esszéről*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.

KERNER ANNA (2005): *A kétszintű filozófiaérettségi*. In *Az érettségiről tanároknak 2005*.

[www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/filozofia/docs/oo\\_filobe.doc](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/filozofia/docs/oo_filobe.doc)

Nemzeti alaptanterv 2007 (202/2007 kormányrendelet).

## FELHASZNÁLT IRODALOM

ADAMIK TAMÁS – ACZÉL PETRA – ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA: *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Bevezetés a filozófiába kerettanterve 10/2003 OM-rendelet.

CSAPÓ BENŐ: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.

CS. CZACHESZ ERZSÉBET: A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*, 2002. 12. sz. 9.

HORVÁTH ZSUZSANNA: A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 7–8. sz. 74–91.

SZÉCSI GÁBOR (2003): *A kommunikatív elme*. Áron Kiadó, Budapest, 2003.

**KÖNYVBEMUTATÓ**  
Október 31-én, szombaton  
10.00-13.00 között

**É**

**mint égbolt**  
Egy művészeti ábécé

A rendvényeinken fotók készülhetnek, ha kifogása van, az ezeken való megjelenés ellen, kérjük, jelezze ezt a foglalkozást vezető múzeumpedagógusnak.  
A programváltozás jogát fenntartjuk.

További információ: Juhász Lítza  
469-7279 vagy 469-7180, litza.juhasz@szepmuveszeti.hu  
Szépművészeti Múzeum, 1146 Budapest Dózsa György út 41.

Forgó Sándor

## Az új média és az elektronikus tanulás

A digitalizáció – amely kezdetben a helyhez kötött (lokális) médiumokkal történő tartalomfeldolgozást és kommunikációt forradalmasította – napjainkra a hálózati kommunikációs formák merőben új részterületeit alakította ki: (1) a webkettőn alapuló társas-közösségi (szociális) szerveződési és tanulási formákat és tanulóközpontú webes környezeteket (e-learning2.0). (2) Az új televíziós technológiák – a gazdag médiatartalom és az interaktivitás révén – pedig a számítógép és a televíziózás adta együttes élmény kombinációját nyújtják a néző számára. A tanulmány a médiatechnológiák konvergenciája és diverzifikációja révén kialakult Új Média generáció/nemzedék (hálózati multimédiás, interaktív – egyéni és közösségi cselekvési formákon alapuló online és mobil megoldások) elméleti és gyakorlati aspektusait kívánja feltárni.

### A KEZDETEK

Egynéhány évvel ezelőtt az oktatásirányítók és a tanárok többsége még elképzelhetetlennek tartotta, hogy bárki beleszóljon az oktatás előre megtervezett stratégiájába és kiválasztott tartalmába.

Az internetes közösség társas szerveződései ma már az oktatást – ezen belül az elektronikus tanulási formákat – is elérték. A tanulók is megjelentek olyan saját fejlesztésű médiatartalmakkal, mint blogok, fórumok, közösségi weboldalak és tartalommegosztó programok, amelyek egyfajta civil közösségekre jellemző „kontrollálatlan” forrásoknak tekinthetők. Az új média eszközrendszerével – amely a tartalmat világhálón, multimédiás megjelenítéssel, interaktívan, egyéni és közösségi cselekvési formákban is feldolgozhatja – előállított tartalmak különféle csatornákon keresztül jutnak el a közönséghez (weboldal, interaktív televízió, mobiltelefon stb.).

Az elektronikus tanulási környezetben az online kommunikáció egyszerűsége lehetővé teszi, hogy a tanulók – a televíziós csatornákon elterjedt formákhoz hasonlóan – akár azonnal nyilvánosan, moderálatlan formában reagálhassanak a tanár vagy a tanuló társak közléseire.

A digitalizáció – amely kezdetben a helyhez kötött (lokális) médiumokkal történő tartalomfeldolgozást és kommunikációt forradalmasította – napjainkra a hálózati kommunikációs formák merőben új részterületeit alakította ki.

- A webkettőn alapuló társas-közösségi (szociális) szerveződési és tanulási formákat és tanulóközpontú webes környezeteket (e-learning2.0).

- Az új televíziózási technológiák az interaktív televízió (ITV) és az e-learning konvergenciájának alapján – a gazdag médiatartalom és az interaktivitás révén – a számítógép és a televíziózás adta együttes élmény kombinációját nyújtják a néző számára (t-learning; television learning, digitális technológián alapuló televízió keresztüli interaktív tanulás).
- A vezeték nélküli (mobil) telefónia általi információ- és ismeretszerzést (mobiltanulás – m-learning). Érdekességként érdemes megemlíteni, hogy egyéni – informális – használata jóval megelőzte az iskolai formalist, sőt az iskolában ma még tiltott eszköznek minősül.
- A bárhol, bármikor történő tanulást (ubiquitous learning; u-learning), amely lehetővé teszi a tér- és időbeli kötöttségek nélküli tanulási formát. Ennek megjelenése és a megfelelő eszközrendszer kiteljesedése révén a kényszernek érzett tanulás helyébe egyre inkább a szabadon választott önképzés léphet.
- Milyen út vezetett ide? Hogyan követte a neveléstudomány és a tanuláselmélet ezeket a lépcsőfokokat vagy inkább ugrásokat? Milyen értékei és hiányosságai vannak a digitális technológia révén kialakult ÚJ MÉDIA rendszernek?

Az e-learninggel támogatott vegyes típusú oktatásban a tér- és időbeli korlátokat már digitális (off-line, on-line) technológia-technika révén küzdik le (CD-ROM, DVD, internet), amely a papíralapú tananyagok mellett kezdetben komplementer, napjainkban egyre inkább alternatív módon vannak jelen az elektronikus tanulásban.

Benedek András így ír erről: „Lényeges megközelítése az e-learning problematikának a technológiai háttér. [...] Magyarország nem marad ki a nemzetközi áramlatokból, ugyanakkor nem tekinthetjük a magyar gyakorlatot és elméletet olyan színvonalúnak, amely egy koherens e-learning stratégiában jelenik meg.”<sup>1</sup>

Az elektronikus tanulásban – mivel elsősorban az önállóság lehetőségét adja – az önálló tanulás válik a legfontosabbá. Ebben az új rendszerben a tanár legfontosabb feladata az, hogy a tananyagot úgy tervezze meg, hogy alkalmas legyen akár a tanórán kívüli autonóm elsajátításra is.

Nem elég azonban az ismertszerzés lehetőségének a megteremtése, arról is gondoskodnunk kell, hogy a tanár személyre szabottan segítse, tutorálja a tanuló tevékenységét, irányítsa a tanulás folyamatát, a diákok visszajelzést kapjanak munkájukról, illetve ellenőriznünk kell azt is, hogy megfelelő szinten sajátították-e el a tananyagot. A tanár és tanítványa közötti személyes kommunikációra az azonnali üzenetküldő szolgáltatások – és két legismertebb megvalósításuk, az MSN és a Skype, valamint egyéb IP alapú telefonálási formák – nyújtanak lehetőséget.

1 BENEDEK ANDRÁS: E-learning stratégiák. In Harangi L. – Kellner G.: *Az eLearning szerepe a felnőttoktatásban és a képzésben*. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály, Budapest, 2003, 6–7.

A hazai e-learning tananyagfejlesztések kezdetben a nemzetközi tapasztalatokon alapuló trendek és szabványok átvételével projektek révén terjedtek, erős informatikai befolyással, majd ezt követően jelentek meg a (táv)oktatás-módszertani szakemberek is. Jó példa erre az elearning fórumok<sup>2</sup> története, amelyből látható, hogy az e-learning aktivitás a gazdasági szférából kezdetben hogyan terjedt át az oktatás különféle területeire, a köz- és a felső-oktatásba, a felnőttképzésbe.

Az e-learning módszerekkel eleinte a levelező oktatást kívánták felváltani. Kezdetben reguláris formában, azaz felülről szervezték, egyfajta keretet adtak a tananyagfeltöltésnek, a kurzusvezetésnek és a közös kommunikációnak, majd elkezdődött a nappali képzésbe történő diffúziója egyfajta komplementer (blended) megoldásként.

Ez alól kivétel volt az Eszterházy Károly Főiskola. Az elektronikus alapú nyitott képzés fejlesztési irányát a – 2002-ben a MAB által akkreditált – e-learning (hálózati on-line) tanulás formájában indított informatikus könyvtáros szak jelölte ki.<sup>3</sup> A képzés során a hallgatók LMS rendszerbe foglalt teljes körű (adminisztratív funkció, tananyag, tesztek, tanulási és tanulmányi útmutató és kommunikációs lehetőségek – fórum, e-mail, kommunikációs és csoportmunka-funkciók) elektronikus tanulási szolgáltatást kaptak. Az adott félévhez tartozó online elektronikus tananyagok (útmutatóval, önellenőrző és gyakorló tesztekkel) mellé kiegészítésként a nyomtatott verziót is megkapták.

Az internet megjelenése és szolgáltatásainak széles körű terjedése – webes felületen (Web 1.0!) – nemcsak a gazdaságra és a kommunikációs formákra hatott, hanem a tanulási eszköztárának szélesítéséhez is elvezetett. Kezdetben a tanulási tartalmak szöveges, képi illusztrációkkal ellátott, multimédiás anyagok formájában voltak elérhetőek, amelyek nem öltöttek igazán interaktív formát, mivel a tanulók passzív befogadóként csupán az információ letöltőjeként vettek részt a folyamatban. A tanulásszervező programok (Learning Management System, LMS) a tartalom közreadásán és az adminisztrációs lehetőségeken túl olyan eszközt is tartalmaztak, amely a tanulási folyamatok keretek közé szervezésével lehetőséget adott a hallgatói aktivitás növelésére.

## INTERNETES TÁRSAS-KÖZÖSSÉGI SZERVEZŐDÉSI FORMÁK ÉS AZ ÚJ TÍPUSÚ E-LEARNING

A webkettőn alapuló társas-közösségi szerveződési forma – amely nyílt rendszerű szolgáltatásai révén lehetővé teszi és bátorítja a részvételt, nemcsak egyirányú befogadásra alkalmas olvasóvá, hanem íróvá-szerkesztővé is tesz bennünket – kialakulását követően a tanulási formákban is megjelent az e-learning2.0, a tanulóközpontú webes környezet formája.

<sup>2</sup> A hazai e-learning legnagyobb éves szakmai seregszemléje. <http://elearning.sztaki.hu/archivum>

<sup>3</sup> FORGÓ SÁNDOR – KIS-TÓTH LAJOS – HAUSER ZOLTÁN: Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 2004. 12. SZ. 125.

Ez a tanulási forma a felhasználókat tudásfejlesztő közösségként értelmezi. Olyan eszközökre támaszkodik, amelyek összekapcsolják a hálózati tartalmakat egyszerű webes felületen. Az „e-learning kettő pont nullás” típusú tanulás elméletét a konnektivizmus – a hálózat alapú tanulásfelfogás – írja le, amely a digitális korszak tanuláselméletének fogható fel.

Napjainkban a webkettes szolgáltatások – amelyekben a tartalmat maguk a felhasználók alkotják meg, töltik fel, osztják meg vagy véleményezik – hatására meginduló társas-közösségi megoldások az e-learningre is kihatottak. A digitalizáció, amely kezdetben a helyhez kötött (lokális) médiumokkal történő tartalomfeldolgozást és kommunikációt forradalmasította, napjainkra a hálózati kommunikációs formák merőben új részterületeit, többek között – a webkettőn alapuló társas-közösségi szerveződések mintájára – a tanulóközpontú webes környezeteket (e-learning2.o) alakította ki.

A digitális korszakban a növekvő internetpenetráció (házánkban az internetezők aránya 2008 első félévében 46 százalék volt) következtében ma már olyan fiatalok vannak – screenagereek, download nemzedék –, akik számára a digitális eszközhasználat mindennapos, rendelkeznek az alapvető IKT-kompetenciákkal, és otthonosan mozognak a világhálón. Preferálják az azonnali (optimális időzítésű) információszerzést (tanulást, a multimédiás tartalmakat), széles körű hálózati kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, amelyben szívesen osztják meg a megszerzett vagy az általuk generált tartalmakat.

Korábban megfogalmazott e-learning-definíciómát az e learning 2.o változat megjelenése nyomán újra kellett gondolnom.<sup>4</sup>

Az e-learning olyan, számítógépes hálózaton elérhető nyitott – tér- és időkorlátoktól független – képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamat megszervezésével hatékony, optimális ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor-tanuló kommunikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatószoftvert egységes keretrendszerbe foglalja, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi.

A e-learning-definíció átértelmezése kardinális pontokat fog érinteni a hagyományos pedagógiai értékeket illetően. Újragondolandó (1) „a tanítási-tanulási folyamat” megszervezésének a kérdésköre, (2) a tananyag egységes keretrendszerbe foglalása, (3) a tananyagban a tanulók számára történő hozzáférhetővé tétele, illetve annak kizárólagossága. Az e-learning 2.o, valamint az új médiumok megjelenése ismeretében tehát érdemes újragondolni a korábbi definíciót. Meg kell említeni Kulcsár Zsolt gondolatát, amely szerint: „Mindezen technológiai újítások ellenére azt kell látnunk, hogy a Web 2.0 elsősorban nem technológiai, hanem szemléletbeli változást jelent.”<sup>5</sup>

Az e-learning 2.o tanulóközpontú, irregulárisan szerveződő tanulási forma, mely a tanuló autonómiáján és spontán tudáscserén alapul; már nem hierarchikus, hanem sokirányú, decentralizált és sokcsatornás; a kollaboratív tanulás ösztönzésével kibontakoztatja a tanulói kreativitást.

4 FORGÓ SÁNDOR: Az eLearning fogalma. In Hutter Ottó – Magyar Gábor – Mlinarics József: *E-LEARNING 2005* (eLearning kézikönyv). Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2005, 14.

5 KULCSÁR ZSOLT (2008): *Az integrált e-Learning felé*. URL: <http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf>

## AZ ÚJ MÉDIA FOGALOMKÖRE

A hagyományos, elsősorban analóg technológián alapuló, egyirányú tömegkommunikációs formákat követő digitális technológiák elterjedésével kialakult ÚJ MÉDIA-rendszer révén – amelyben a kommunikáció kétirányúvá válik – alapvetően megváltozik a tudáshoz való hozzáférés, fogyasztás és felhasználás lehetősége. Az új média „a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.”<sup>6</sup>

Az új média fogalmakörét jól illusztrálja R. Bailey<sup>7</sup> megfogalmazása, mely szerint a médiumok három nagy korszaka különböztethető meg.

- 1870–1980 között: a tömegkommunikációs médiumok (mass media), nyomtatott sajtó és elektronikus műsorszórás.
- 1990-es évek: médiumok tömege (masses of media), melyek digitális kódolásúak.
- 2000-től: saját média (me media), webnaplók.

Az Új Média a hálózati multimédiás, interaktív (egyéni és közösségi cselekvési formákon alapuló) online megoldásokon túlmenően a mobiltelefonos (celluláris) és a digitális műsorszórás révén létrejött interaktív televíziós megoldásokat is magában foglalja.

Nemcsak médiakonvergenciáról beszélünk – amely a tömeg- és telekommunikációs technológiák digitális egybefonódásán alapul –, hanem egyfajta mediadiverzifikációról, amely a tömegkommunikációs médiumok funkcióinak kiteljesedését is jelenti. Például napjainkban – a hálózati kompetenciák birtokában – bárki szolgáltatathat tartalmat (consumer [user] generated content).

Az „Interaktív TeleVízió” a televízió alapuló tanulás interaktív formájára elterjedt kifejezés, amely a számítógépes technológia és a digitális televíziózás adta lehetőségek révén válik interaktívvá. Kiemelendők a mobil (celluláris, handy) kommunikációs eszközök (készülékek<sup>8</sup>) adta új pedagógiai és módszertani lehetőségek, melyek már nemcsak a formális, hanem az informális és nonformális tanulás gazdagításához is hozzájárulnak.

Napjainkban kiemelten fontos szerepet tölthetnek be ezek az eszközök – a minimális IKT-kompetenciákat átugorván – azok körében, „akiket a társadalmi kirekesztés veszélye

6 SZAKADÁT ISTVÁN: Új média, hálózati kommunikáció. BME Média Oktató és Kutató Központjának honlapja. [http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet\\_newmedia](http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet_newmedia)).

7 Bailey, R.: <http://prbooks.pbwiki.com/PR-and-new-media> 2009. 03. 02.

8 BALÁZS GÉZA: Az új média retorikája. *Vigília*, 2003. 1. sz. 13.

A készség fogalmát itt Balázs Géza értelmezésében használom, amely szerint „Az informatikai forradalommal együtt kibontakozott az új média lehetősége. Ma még nem tudjuk, hogy milyen eszköz lesz ez; föltehetőleg a televíziókészülékhez és a számítógéphez hasonlatos képernyős készség, amelyet a tele- és a tömegkommunikáció egyesülése és az óriási méretű számítógépes adatbázisok lehetősége teremt meg.”

fenyeget, akiknek nem sikerült beilleszkedni az oktatási rendszerbe, és akik most sem vesznek részt a tradicionális oktatásban vagy képzésben, esetleg munkanélküliek, képességeiknek nem megfelelő munkakörben dolgoznak, vagy hajléktalanok”.<sup>9</sup>

A médiafogyasztás, a tanulási tevékenység és az információszerzés igénye kezdetben az oktatás és a szórakozás határterületén kialakult edutainment (szórakoktatás), illetve és az infotainment (hírákoltatás) kifejezésekkel volt jellemezhető. Napjainkban ez kiterjeszhető az oktatási célú tartalom elsősorban infokommunikációs eszközökkel való elsajátítására (infooktatás).

A médiumfajták keveredésének korszakát éljük tehát, amikor hétköznapivá válik, hogy az interneten hallgathatunk rádióműsort, vagy akár televíziózhatunk is. Tehetjük ezt akár oly módon, hogy közösen készítünk a tartalmat, vagy megosztjuk az információinkat másokkal. A modern tömegkommunikációs eszközök ma már az emberi kommunikáció leglényegesebb csatornáit egyre tökéletesebben közvetítik a befogadókhöz.

A különféle területek egymásra találásával (médiakonvergencia) és önálló elterjedésével (diverzifikáció) a neveléstudománynak és az andragógiának arra kell választ adnia, hogy miként szolgálhatják hatékonyan az oktatómunkát.

Tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy az elektronikus tanulás hálózati alapú, alulról szerveződő paradigmája már több éve jelen van a fiatalok körében. Sürgősen át kell gondolnunk, hogy az új médiarendszer és az e-learning 2.0-ás megoldások mennyiben alkalmasak az élethosszig tartó tanulás társadalmi, oktatáspolitikai kihívásainak a megoldására, segítségére.

Választ kell adnunk arra a kérdésre, hogy a webkettőn alapuló e-learning 2.0-ás tanulási forma – rugalmassága, flexibilitása, szabadon szervezethetősége (irregularitás, autonómia) révén – képezheti-e a közeljövőben a neveléstudományi, szakmódszertani kutatások, alkalmazások fő áramát, vagy egyfajta sarlatánság, áltudomány (gerillapedagógia) táptalajának tekintendő mindaz, amit nem a pedagógusok, hanem tanítványaik alkotnak és tesznek közzé a világhálón.

E tevékenységet a magyar pedagógustársadalomnak a kutatókkal karöltve kell elvégeznie, hiszen a mi érdekünk, hogy a jövőben több és differenciáltan alkalmazható média-rendszert használhassunk az oktatás minden területén.

9 BENEDEK ANDRÁS: Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. *Világosság*, 2007. 9. sz. 25.



Pintér Borbála

## Jelenkori szövegértés egy 19. századi irodalmi művön keresztül

*A cikk megírásával a szerző – mások törekvéseivel összhangban<sup>1</sup> – arra hívja fel a figyelmet, hogy az irodalomtanítást a mai kor igényeihez kell igazítani. Nemzetközi és hazai felmérések egyaránt azt mutatják, hogy a gyerekek nem olvasnak, és nem tudnak olvasni. A globális piacon való versenyképességhez, a nemzeti identitás megőrzéséhez azonban az olvasás és a szövegértés elengedhetetlenül szükséges. Így az irodalomtanítás folyamatában a művek egész sorának tanítását új módszertani megoldásoknak kell felváltaniuk, a szövegértési technikák elsajátításának háttérbe kell szorítania a kronológiát.*

*„Ismét az az előfeltételezés, mintha a könnyű eleve kevésbé volna értékes, mint a nehéz. Olyan ez Uram, mintha én azt mondanám, könnyű úgy Istennek lenni, ha az ember, bocsánat, mindenható.*

*Tetszene próbálni nyugdíjasként vagy gimnáziumi tanárnőként, már elnézést...”*  
(Esterházy Péter: Harmonia Caelestis. Magvető Kiadó, Budapest, 2000, 145.)

Az irodalomtanítás módszertanát a jelenkor ifjúságához kell szabnunk, úgy, hogy a szövegértési és a szövegalkotási modelleket kezdetekkor az ő tudásukra alapozva kell megépítenünk. A 21. század diákjának nyilvánvalóan más a tudása a világról, mint elődeinek, ám ennek minősége nem jobb és nem rosszabb azokénál. Lényegében más, és éppen ezt a másságot kell megragadnunk, hasznosítanunk ahhoz, hogy az irodalomórakon ne előre gyártott modelleket adjunk át a passzív hallgatóknak, hanem valódi – nem a kész válaszokból kiinduló –, érdeklődő kérdésekkel aktivizáljuk őket, és párbeszédbe kerüljünk velük.

Az ifjúság bevonása a tanítási folyamatba nyilvánvalóan újszerű tananyag-strukturálást és időbeosztást igényel, ám nem jár a kanonikus irodalmi művek tanításáról való lemondással. Éppen attól válik valójában bármely alkotás taníthatóvá, hogy képesek vagyunk közösen, működő, releváns szövegértési módo(ka)t megalkotni. Írásomban arra hozok példát, hogyan működhet a tanulók jelenkori élményeiből és ismereteiből építkező szövegértés egy távoli, 19. századi közegben. Igyekeztem kellően provokatív példát keresni, egy olyan művet,

<sup>1</sup> SCHILLER MARIANN: *Mi a szövegértés – és mi nem?* Elhangzott A magyar nyelv és irodalom érettségi konferencián, 2009. január 31-én.

amely még a hagyományos középiskolai kánonnak sem része.<sup>2</sup> Pedig Kemény Zsigmond<sup>3</sup> *Ködképek a kedély láthatárán* című regénye sok szempontból jól tanítható, ez utóbbiakat igyekszem összegyűjteni.

## AZ OLVASÁSI SZOKÁS ÉS KÉSZSÉG HÁTTÉRBE SZORULÁSA

A könyvolvasási szokás és az olvasási készség sokat változott a közelmúltban, és mint különféle kutatások bizonyítják, nem előnyére. A TÁRKI 2005 októberében<sup>4</sup> 1000 fős országos reprezentatív mintán alapuló közvélemény-kutatást végzett a felnőtt magyar lakosság körében, illetve 2006 januárjában<sup>5</sup> a 7. és 11. osztályos gyerekek körében is, melyben a lakosság olvasási és könyvvásárlási szokásait mérte fel.

A tanulmányok idevonatkozó adatait áttekintve a magyar felnőtt lakosság 24%-a olvas rendszeresen, míg 42%-a már egyáltalán nem olvas, ez az adat 2002-ben mindössze 27% volt. Amint a 2006-os kutatásból kitűnik, a gyerekek számára az olvasás az általunk felsorolt szabadidős tevékenységek között a középmezőnyben helyezkedik el, mind hétköznap, mind hétvégén és átlagosan háromnegyed-egy órát tölt ki a tinédzserek életében. Ha a kötelező és a szabadon választott könyvek olvasásának gyakoriságát együtt kezeljük, akkor azt találjuk, hogy bármilyen indíttatásból a gyerekek 18%-a olvas naponta és 29%-a legalább hetente; vagyis 47%-uk rendszeres olvasónak tekinthető, viszont 12%-uk szinte soha nem olvas könyvet. Ha a felnőttek és a gyerekek körében végzett kutatás eredményeit összevetjük, kiderül, hogy a gyerekekhez képest a felnőttek jóval nagyobb arányban, háromszor-négyszer

2 Megvizsgáltam a piacon kapható irodalomtankönyveket, hogy melyik milyen terjedelemben foglalkozik Kemény-nyel.

DIÓSZEGI ENDRE – FÁBIÁN MÁRTON: *Litera-tura*. Irodalom 10. évfolyam, Krónika Nova, Budapest, 2004, 118–121. Az Özvegy és leányát elemzi.

DOMONKOS PÉTER: *Irodalom III*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. Nem említi.

GINTLI TIBOR – SCHEIN GÁBOR: *Irodalomtankönyv 15-16 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest, 1999, 384–392. Részletesebb elemzésben: Zord idő.

MADOCSAI LÁSZLÓ: *Irodalom 11. osztály*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005, 293–303. Részletesebb elemzésben: A rajongók.

MOHÁCSY KÁROLY: *Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára*. Krónika Nova, Budapest, 2008, 12.

MOHÁCSY KÁROLY: *Színes irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára*. Krónika Nova, Budapest, 2008, 12.

MOHÁCSY KÁROLY: *Ráadás*. Irodalom a középiskolák 11. évfolyama számára. Krónika Nova, Budapest, 2008, 8–14. Részletesebben: Özvegy és leánya, A rajongók, Zord idő.

PETHŐNÉ NAGY CSILLA: *Irodalom 10*. Korona Kiadó, Budapest, 2003, 451.

SOMOS BÉLA: *Irodalmi atlaszkönyvek 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2007. Nem említi.

SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY – VERES ANDRÁS – BOJTÁR ENDRE – HORVÁTH IVÁN – SZÖRÉNYI LÁSZLÓ – ZEMPLÉN FERENC: *Irodalom III*. Krónika Nova, Budapest, 2000, 343–349. Részletesebb elemzésben: Ködképek a kedély láthatárán, A rajongók.

VERES ANDRÁS: *Művek, pályák, nemzedékek. Másfélszáz év magyar irodalma 1780–1944*. Krónika Nova, Budapest, 1999, 32–33.

3 KEMÉNY ZSIGMOND: *Ködképek a kedély láthatárán. A magyar próza klasszikusai*. Unikornis, Budapest, 1966.

4 BERNÁT ANIKÓ: *Könyvolvasási és könyvvásárlási szokások a magyar társadalomban*. TÁRKI, 2005.

5 BERNÁT ANIKÓ: *A tizenévesek könyvolvasási és könyvvásárlási szokásai és az olvasás helye a gyerekek életében*. TÁRKI, 2006.

annyian nem olvasnak könyvet, mint a gyerekek.<sup>6</sup> Így tehát van még némi remény arra, hogy az oktatásban részt vevő fiatalság olvasási kedve fenntartható. Azonban mindenképp elgondolkoztató az az adat, hogy a sohasem olvasó gyerekek (12%) fele azért nem olvas könyvet, mert nem szeret olvasni (51%), illetve mert csak rövidebb dolgokat olvas (50%); a könyv, a hosszú szöveg túl nagy kihívást jelent.

Tehát az első szempont, amellyel minden gyakorló magyartanárnak szembesülnie kell, és ezt a kutatások is igazolni látszanak, hogy egy „kötelező” kiválasztásakor elsőrendű szempont a terjedelem. Keménynek a *Ködképek a kedély láthatárán* című regénye mindössze 150 oldal, ami kisebb ellenállást okoz. Nem történelmi regény, tehát megértéséhez nem szükséges ismerni a 16–17. századi erdélyi viszonyokat és politikát, mint Kemény egyéb regényeinek esetében.

A PISA-jelentések<sup>7</sup> alapján a magyar diákok 46%-ának a szövegértési képességei nincsenek olyan szinten – nem érik el azt a minimumot –, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetnének, mivel a magyar 15 évesek átlagosan a 3. szint alsó határán teljesítettek mindhárom felmérés alkalmával, és nemzetközi szakértők megállapításai szerint legalább a 3. szint elérése szükséges ahhoz, hogy valaki meg tudjon felelni a társadalmi szerepeknek.

## AZ IRODALOMTANÍTÁS PROBLÉMÁI ÉS MEGOLDÁSI KÍSÉRLETEK

A fenti eredmények részben az olvasás-, részben az irodalomtanítás következményei, és kétségtelen, hogy e területeken változtatásokra van szükség. Az irodalom és az olvasás tanítása nem szorulhat háttérbe, és nemcsak azért, hogy a globális munkaerőpiacon versenyképes legyen a jövő generációja, hanem azért sem, mert az irodalomolvasás alapvető élményeket ad, készségeket fejleszt, értékrendet alakíthat ki, melyek elengedhetetlenek az ön- és világmegértésben, az önmeghatározásban.

Az irodalomtanítás rengeteg problémával küzd. Megváltozott a világ és benne a tanár szerepe,<sup>8</sup> és ezzel naponta szembe kell néznünk. Viszont az új tantervek lényegében reprodukálják az 1978-as tantervet. Hiába ad például a Nemzeti alaptanterv szabad kezdet a művek kiválasztásában, a kötelező olvasmányok köre „megcsontosodott”. A kortárs irodalom tanításakor gyakran még a harminc évvel ezelőtti műveket sem közelítjük meg, nemhogy a maiakat.

Továbbá megváltozott a tinédzserek világa, érdeklődési köre, tudása a világról. Általános tapasztalat és felmérések is azt a visszaesést mutatják, hogy a mai ifjúság kevesebbet olvas, mint szülei generációja. Viszont sokkal több figyelmet kell fordítaniuk már csak olyan

6 NAGY ATTILA: *Olvasás, könyvtár, értékrend*. Elhangzott: az Országos Széchényi Könyvtár éves tudományos ülés-szakán 2007. december 5-én.

7 PISA: Összefoglaló jelentés: A ma oktatása a jövő társadalma. 2006. <http://www.oecd-pisa.hu/>

8 Bővebben lásd GORDON GYÖRI JÁNOS: *Tanárszerepek az irodalomórán*. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a középiskolában*. Krónika Nova, Budapest, 2006, 124–136.

egyszerűnek látszó tevékenységekre is, mint a közlekedés. Tehát szomorkodhatunk, hogy kevesebbet olvasnak, alig járnak könyvtárba a fiatalok, de ez nem segít megoldani a problémákat. Motiválnunk kell őket, be kell vonnunk az oktatási folyamatba, az irodalomóráknak róluk kell szólnia. Megváltozott kompetenciájukat hasznosítanunk kell az irodalomórán, akár annak árán is, hogy engedünk valamelyest az irodalomtörténeti teljesség igényéből. Meg kellene próbálnunk abból a tudásanyagból is építkezni, amelyet mi, tanárok tanulhatunk diákjainktól, legyen szó itt az elektronikus tömegkultúra, populáris kultúra termékeiről, filmek, reklámok, krimik, szappanoperák világáról.

Kemény regénye remekül mintázza saját korának műfaji sokszínűségét. Jó példája a műfaji határok romantikában jellemző elmosódásának, amin keresztül maga a műfaj fogalmának komplexitása is megragadható. A szöveg ugyanis eredetileg novellafüzér műfaji besorolással folytatásokban jelent meg folyóiratokban, majd a végleges, könyvformátum elnyerésekor a szerző beszélyfüzérre változtatta az alcímet. E szóösszetétel mindkét eleme figyelemre méltó; a füzér akkoriban több témát kapcsolt össze, ami e műalkotás esetében heterogén témák és történetek egybejátsztatását, kompozícióját jelenti. A beszély kifejezés pedig visszavezethető a beszédre, amely egyrészt ráirányítja a figyelmet élőbeszéd és írott szöveg határainak 19. századi egybejátsztatására, másrészt a regény ismeretében egyértelműen a benne foglalt történetek elbeszélésének nehézségére utal.

A hétköznapi tapasztalatot hasznosító módszereknek az a hasznuk, hogy a tanulók a műveket nem múzeumi tárgyként, erőltetett áhítattal fogják szemlélni, hanem életük részévé válik. Megdöbbenő, ám mégis gyümölcsöző vállalkozásnak bizonyult, amikor gimnáziumi tanulók a *Szigeti veszedelem* összefoglaló óráján az eposz megfilmesítésének gondolatát vetették fel. Az eposzi hősöket az akciófilmek aktuális hőseinek feleltették meg, mely munka során a hétköznapi és az irodalmi tapasztalat közötti kapcsolat kétségkívül létrejött.

Mivel megváltozott az oktatás résztvevőinek szerepköre, így ahhoz, hogy az információáramlás érdemben működjön, szükség van a kommunikáció változására is. Igaz, a frontális oktatói munka sok helyzetben kikerülhetetlen, viszont a másik felet passzivitásban hagyja. Szükség van a dialógus kialakítására tanár és diák között. Ha valóban építkezni akarunk a diákok saját tapasztalatából, akkor olyan beszédszituációt kell teremtenünk, amelyben bátran vállalják és megosztják véleményüket. Az ehhez szükséges tanári szerepkörre nehezebb felkészülnünk, hiszen nagyobb a tévedés kockázata, az ismeretek hiányának lehetősége, mint a szakmai terepen, ahol a tanár nyilvánvalóan többet tud tanítványánál. A kommunikációs helyzet adta egyenrangúság azonban nem hat rombolóan a tekintélyre, és benne nem válik lehetetlenné a számonkérés. Nagy munkát, sok figyelmet és odafigyelést, folyamatos jártasságot kíván nem csak a szűken értelmezett szakmában, azonban meghozza gyümölcsét is. A diákok attól a tényről motiválttá lesznek, hogy róluk szól az óra, hogy az ő véleményük, hozzászólásuk segítette elő a haladást, esetleg éppen azt fogalmazták meg saját szavaikkal, amit a „nagyok”. Így áltálal ösztönözhetőek az olvasásra, hogy „ciki

lesz” nem elolvasni, amiről a többiek beszélnek, kellemetlen lesz kimaradni egy érdekes, sokakat foglalkoztató beszélgetésből. Továbbá mi, tanárok azért is nyerünk, mert ha valóban diákjaink olvasmányélményeiből és véleményeiből rekonstruáljuk a szöveg egy-egy jelentésrétegét, akkor évről évre minden alkalommal, amikor az adott művet tárgyaljuk, az újdonság erejével hathat ránk, hiszen újabb ötletekkel ismerkedhetünk meg, így a szakmai fásultság kísértete elkerül bennünket.

Kemény regénye erős olvasói jelenlétet igényel. A történet széttöredeztsége az olvasó értelmező feladatára irányítja a figyelmet. A történet vonalvezetése nem lineáris, a regény várhatósága alacsony, gyakoriak a nézőpontváltások, melyek (meg)akadályozzák a szereplőkkel való azonosulást, így másfajta befogadási technika szükséges ahhoz, hogy a befogadó a szétesett regényelemeket a maga számára értelmes renddé szervezze.

A különféle befogadói pozíciók jelölésére láthatunk példát, amikor Várhelyi meséli a Jenő Eduárdnak címzett, az apósi hagyatékából a legtöbbre tartott okirat tartalmát, ahol is az öregapó írja le életének történetét. Az olvasó először is elbizonytalanodik azáltal, hogy az elbeszélő és a hallgató szerepe gyakran váltakozik, sőt sokszor egybe is esik. Továbbá nemcsak maga a pozíció problematikus, hanem annak betöltése is, hiszen a szerepeknek az arra kijelöltek nem felelnek meg, nem képesek a megszokott módon betölteni azokat.

A párbeszédes technika során a tanár főképp kérdez, és a hallott elemeket rendezgeti, rangsorolja. A diákok majdnem mindenre rávezethetők; ha jól kérdezzük, a kérdés maga nem hordozza már eleve a választ, és ha valódi kíváncsisággal fordulunk diákjaink felé, akkor megdöbbenő válaszokat kaphatunk. A szövevényesnek tűnő irodalomelméleti fogalmak világába is bevezethető a diákság, ha a mindennapi tapasztalat felől próbálunk a szakkifejezések felé közelíteni. Rávezethetők egy irodalmi szöveg és egy szakácskönyv alapvető különbségére: míg ez utóbbi esetében egy tojással többel vagy kevesebbrel is ki lehet próbálni a receptet, addig a *Nemzeti dal*hoz sem hozzáírni, sem pedig belőle lefaragni nem illik – és máris a műalkotás meghatározásának kérdéskörét boncolgatjuk. Vagy ha egy regény címe nem takarja annak tartalmát, és az olvasót így „ügyesen” félrevezeti, már az elvárási horizonthoz jutottunk.

A *Ködképek* szerkesztésében hordozza Kemény és talán a korabeli magyar regényirodalom poétikájának kísérletező jellegét. Már a regény kezdőpontjának, a címnek és a bevezetőnek a vizsgálata is rengeteg tanulságot hozhat az irodalomtanítás során.

A *Ködképek a kedély láthatárán* nagyon hangzatos cím, ami mindenképp megragadja és elgondolkodtatja olvasóját. Jelentheti a történetmondó Várhelyi folyamatos elbizonytalanodását, a történetek fölötti elbeszélői hatalmának a kétségessé tételét, és talán elvesztését. A kedélyének láthatárán gyülekező köd a történetek kuszaságán, egymásba ágyazottságán átlátni nem tudást szimbolizálja.

A Ködképekben a nyitány hangsúlyosan bevezető, mert a számozott fejezetek előtt áll.

„Mondják, hogy egy növeli barátságunk akkor is, ha nincs a világ félrevezetésére ürügyül használva, vagy szerelmünk előnesze, vagy pedig utóhangja.

Mondják, hogy érzéseink és szenvedélyeink regényének ez csak bevezetése vagy zárszava, melyen egészen kívül esik a figyelmet ingerlő szöveg, s így mentől művésziebb alakú, mentől tisztább és kedélyesebb modorú, annál több kíváncsiságot ébreszt annak, mi még el sem kezdődött, vagy már befejezve van, megtudására.

De én merőben más véleményen vagyok.”<sup>9</sup>

Rögtön a szerkezet bonyolultságát mutatja a kezdő- és végpont egymás mellé rendelése, vagyis, hogy a most megkezdett történet kezdő- és végpontja tulajdonképpen egy. Tehát a történetmondás felől értelmezve a szöveget, a probléma az, hogy nincs történet, nincs elmondandó/ható szöveg, csak kezdet és vég, és ráadásul ezek is egybeesnek.

Minden magyartanár ismeri az időhiány miatti szakadatlan hajszoaltságot, a „tananyag befejezésére” tett kétségbeesett kísérletet, ami gyakorta a minőség rovására megy. Hiszen még továbbra is tartja magát a megszokott haladási irány, vagyis hogy az antikvitás irodalmától kell eljutnunk korunk irodalmához. Az irodalomtörténet tanítása sokszor az irodalmi élmény elébe lép. Művekről, saját olvasmányélményekről beszélgetni sokkal több időt és energiát vesz igénybe, mint irodalomtörténeti adatok vagy akár még érdekességek ismertetése is. A kronológiai hagyomány még mindig nagyon erős, bár egynéhány javaslat és kísérlet ezzel a tendenciával szembemegy. Például érdemes lenne megpróbálni időben visszafelé haladni, a jelenkortól a régmúlthoz eljutni, természetesen ilyenkor egy-egy gondolati ív, motívum, téma vagy az egymásra hatás lehetne a kapocs. A *szöveg vonzásában* című tankönyvcsalád<sup>10</sup> a modulokban tanítás ötletére épül, aminek lényege, hogy az oktatási folyamatot elsősorban nem a kronológia rendezzi, hanem a motívumok, témák, formák. Vagyis egy-egy motívumot – például beavatás, a sziget<sup>11</sup> – bont ki az időben, amely a megszólított korosztály problémáit érinti. Elemzéseik, moduljaik minták, amelyek hasonló művek, illetve modulok bevonására biztatnak. Ugyanakkor bár e kezdeményezés ellentétes a hagyományos értelemben vett kronologikus oktatással, de az időbeli, történelmi nézőpontot nem nélkülözi. Az irodalomtörténet egészének „nagy elbeszélése” helyett a „kis elbeszélések”, a konvenciótörténetek tanítását helyezi előtérbe, ami segíti a történeti érzék és szemléletmód kifejlődését: az időbeliség, a folytonosság és a megszakítotttság, a hagyomány és az újítás kölcsönviszonyának tudatosítását.

9 KEMÉNY ZSIGMOND: *Ködképek a kedély láthatárán*. Jelzett kiad., 225.

10 ARATÓ LÁSZLÓ – PÁLA KÁROLY: *A szöveg vonzásában I–III.: Bejáratok, Átjárók, Kitérők*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2006.

11 ARATÓ LÁSZLÓ: *Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet?* *Kritika*, 2003. november.

Első pillantásra úgy tűnik, mintha Kemény regényének történetében fennállna valamilyen folytonosság. Valójában azonban a szerző visszatekintő időszerkesztéssel él, melynek során a történetek többször megisméltődnek, újabb és újabb jelentéstartalommal bővülnek. Ez elbizonytalanítja az olvasót, hiszen az általa megismert és valamilyen módon értelmezett történetet állandóan újramondják, ami további értelmezésekre ösztönöz. Vagyis nem holmi végiggondolatlan rendtelenség áll az ifjú olvasó előtt, hanem valami, ami rádöbbenheti értelmezés és idő összefüggésére, hiszen egy előbb, majd utóbb újra megjelenő történet az olvasó két időpillanatát is kimetszi, azzal a szándékkal, hogy felismerje: ő már nem az, aki korábban volt, és ugyanazt a történetet másodsor azért is érti másként, mert az eltelt idő alatt ő is más lett; többek közt beavatódott már e történet korábbi verziójába.

További nehézséget jelent maga az irodalmi kánon tanítása is, mivel mennyiségi elvárást támaszt tanár és diák irányában egyaránt. Hiszen egyfelől létezik a közoktatásban egyfajta általános kánonkövetelmény, amelyet programjában a NAT is megfogalmaz, másfelől a helyi és a kerettantervek, illetve a tankönyvcsaládok is erős hatást gyakorolnak a mértékadó irodalmi művek összességének kezelésére. Végül pedig ott van maga a magyartanár, aki nemhogy választásaival – kitől mely műveket, milyen hosszan, milyen érzelmi odafordulással –, de még a legapróbb gesztusaival is hat, befolyásolja környezetét.

A nemzetközi tapasztalat azt a tendenciát mutatja, hogy felismerték, különös tekintettel az angolszász országokban, hogy a teljes irodalmi kánon átadhatatlan. A 2000-es angol nemzeti kerettanterv mindössze az alábbiakat írja elő: két Shakespeare-dramát, két egyéb drámai alkotást más szerzőktől, két prózai művet és két jelentős költői életművet 1914 előttről és utánról.<sup>12</sup>

Meg kell próbálnunk tehát a kánon zsugorodása ellen tudatos redukcióval fellépni. Ebben a modellben megőrizhető a kronológia mint biztonságot adó sorvezető, és mód nyílik a művek egymásra hatásának bemutatására is. Érdemes egyes korszakokat csak bizonyos műveken keresztül megvilágítani. E döntés során lép életbe a tanárok egyéni ízlése, koncepciója. A munkaközösségek a képességfejlesztés, olvasóvá nevelés célkitűzését szem előtt tartva egy közös tantervet hozhatnak létre, amelyben az egyéni tanári kezdeményezések, ötletek is teret kaphatnak, természetesen a kánonredukálás ódiúmának közös vállalásával.

Például a *Ködképek*ben a szerepbeteljesítés problematikája uralkodó, regényszervező elemnek is tekinthető. A történet szintjén Villemond Randon alakjában jelenik meg legkifejezöbben. Ő az, aki a hagyományból örökölt szerep beteljesítése elől, illetve a vele való túlzott szembefordulás mániává torzulása elől csak úgy menekülhet, ha elhagyja hazáját. A két magatartásminta ugyanaz, csak más előjellel, hiszen mindkettő ugyanannyira működésképtelen. A műalkotási modell adta szerepek ellátásának

12 Részletesebben lásd ARATÓ LÁSZLÓ: A tananyag-kiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova, Budapest, 2006, 113–123.

problematicussága Várhelyi alakjában sűrűsödik, aki nem képes betölteni az elbeszélői szerepkört, hiszen a történet főhőse, Jenő Eduárd sorsának záróakkordját nem ismeri, továbbá többen is kibillentik a mesélői székből, és hol inkább, hol kevésbé szívesen, de átadja a történetmondás fonálát. Az elbeszélői pozíció váltogatásával a befogadói szerepkör ellátása is váltakozik. Tehát ezen a regényszövedéken belül egyetlen alak sem képes egyetlen szerepet betölteni, minden figura szerepköre heterogén szerepek kipróbálásából, azok összességéből áll össze.

Míg eddig főleg amellelt érveltem, hogy a tanároknak alkalmazkodniuk kell a módosult körülményekhez, és nyitniuk kell a diákok felé, akár úgy is, hogy a krimik, sorozatok, blogok világát beemelik a tanórába, ugyanakkor azt gondolom, hogy emellelt elengedhetetlen szükség van a hagyományos értelemben vett irodalom és kifejezetten magyar irodalom tanítására.

A magyar irodalmi művekkel való találkozás során megkerülhetetlen téma a magyar nyelv unikalitása, amivel a ma külföldre már jóval többet utazó fiatalság gyakorta találkozik. Továbbá az irodalmi művek tárgyalása során lehetőség nyílik a magyar kultúra különlegeségének hangsúlyozására. A magyar nyelvű irodalmi alkotások is segítségünkre lehetnek abban, hogy kialakítsunk valamiféle magyar irodalmi tudatot, amely szervesen hozzátartozik nemzeti és önidentitásunkhoz is.

Nagyszerűnek tartom a Bábelmátrix kezdeményezést ([www.babelmatrix.org](http://www.babelmatrix.org)), ez a honlap ugyanis műfordításokat közöl a legkülönbélebb – cseh, holland, szlovák, lengyel, portugál, orosz, angol – nyelvek irodalmából, és fordítva, a magyar szerzők munkáit teszi hozzáférhetővé idegen nyelveken, csehül, lengyelül, portugálul, németül, oroszul, angolul és szlovákul. Az oldal célja, hogy bepillantást nyújtson más országok irodalmába, és hogy népszerűsítse a magyar irodalmat külföldön. Ennek megfelelően százhuszonkilenc magyar szerzőtől olvashatunk szövegeket, például Ady Endrétől, Balla Zsófiától, Bertók Lászlótól, Csokonai Vitéz Mihálytól, Várady Szabolcstól, Weöres Sándortól. Vagyis külföldön jártunkban magyarságunk sokkal könnyebben magyarázható, ha egyes magyar versek vagy prózai művek részletének idegen nyelvű fordításait húzzuk elő, ha nem is a tarsolyunkból, de a laptopunkból.

Összességében tehát töböt modellt is kínál a szakma a magyartanároknak, hogy ne elkese-redett harcként éljék meg a tanítás folyamatát. De ahhoz, hogy e folyamat a megváltozott körülmények között ne akadozzék, szükség van saját tanárszerepünk, módszertanunk, eszközeink átgondolására és a tanított anyag átstrukturálására.

Kemény Ködképek a kedély láthatárán című regényén egyrészt remekül megtaníthatók konkrét irodalmi korszakra, műfajra, szerkezetre vonatkozó jellemzők, másrészt olyannyira provokatív a szöveg maga, valamint a szerkesztés okozta elbeszélői és befogadói szerepkör, hogy nem hagyja érintetlenül olvasóját, hanem felháborodása vagy döbbenete révén bevonja olvasóját a szövegbe. Valamint többfajta irodalomtanítási modellben tanítható. Ugyanis jól



alkalmazható a modulos irodalomtanítás során is, hiszen mint a szerepbeteljesítés problematikája, az utódtalanság kérdése vagy akár a műfaji határok feszegetése mentén több regénnyel is egy gondolati sorba állítható. E regény megállja helyét az irodalomtörténeti és/vagy kronologikus oktatás során is, mint a 19. század második fele magyar irodalmának kiemelkedő regénye, amelyhez a szerző alakjának, politikai állásfoglalásának összetettsége és irodalmi munkásságának sokszínűsége remek háttérrel nyújthat.

Dass Dilmos

## *A tantervi tartalmak mint a fejlesztés eszközei\**

*A tanulmány a tananyag problematikájával, elrendezésének nehézségeivel, a fejlesztésközpontú tantervi tartalom kérdéskörével foglalkozik. Ennek keretén belül két paradigma bemutatására kerül sor. A tanításközpontú és a tanulócentrikus tananyag-elrendezés különbségeit gyakorlati példák és gondolkodtató idézetek segítségével mutatja be a szerző. Leszögezi, hogy napjainkban a tananyag nem mennyiségi, hanem strukturális probléma. Ebből kiindulva a tanulmány arra a kérdésre válaszol elsősorban, hogyan lehet a tantervi tartalmat fejlesztőeszközként használni. Alapvető szempont a hatékony tanulás, a kritikus gondolkodás és a kreativitás fejlesztése. Ennek érdekében a tantervi teret és időt a pedagógusoknak együtt kell tervezniük.*

### BEVEZETÉS

Napjaink pedagógiájában – közhelyszerű megállapítás – sok minden nagyon gyorsan változik. Gondoljunk csak az iskolaszervezet, a tanterv, az érettségi, az iskola funkciója, a tanári szerepek és a tanulási-tanítási módszerek átalakulására az utóbbi évtizedekben. Ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy a „mélystruktúrákban” vannak állandó elemek is. Meglátásom szerint a tantárgyi szerkezet és a tantervi tartalom tartozik ide. Előadásomban az utóbbival szeretnék foglalkozni.

A teljesség igénye nélkül a következő kérdéseket szeretném megválaszolni és figyelmükbe ajánlani:

- Mi a baj a tananyaggal?
- A tantervi tartalom egyenlő a tananyaggal?
- Hogyan lehet a tantervi tartalmat fejlesztő eszközként használni?

A tananyag problematikája érdekes kérdés. Ha megkérdezzük a pedagógusokat, gyakran kapunk olyan válaszokat, amelyek szerint: „Ekkora tananyag kell.” „Ennyi órában, ekkora tananyagot nem lehet megtanítani.” „Óraszám kell szövegértésre, ja és József Attilára.” Mi lehet a válaszok mögött? Egyrészt érzékelhető egyfajta mennyiségi szemlélet. Másrészt a tanítási idő. Minden pedagógusnak több kell. Különösen igaz ez akkor, ha a korábbi,

\* A tanulmány A változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) tartott előadás bővített változata.

„megszokott” tananyaghoz egyszerűen hozzáadják a fejlesztendő képességeket. A kulcs-kompetenciákról (ismeret, képesség, attitűd) nem is beszélve. Képzelnünk el egy olyan fiókot, amelybe egyre több mindent igyekszünk belegyömöszölni. Egy ideig még be tudom tolni a helyére, ám elérkezik az a pillanat, amikor ez már nem sikerülhet. Harmadrészt a tantárgyi egoizmus. Egyes témakörök különös, szaktanári imádata, amely jelentősen befolyásolja egy-egy éves „tanmenet” arányait, súlypontjait.

Megoszlanak a vélemények arról is, hogy az iskolákban a különböző évfolyamokon tanított tananyag sok vagy éppen kevés. Képzletünkben már meg is jelenik egy mérleg, amelyre ráhelyezzük a tananyagot, döbbsen látjuk annak mennyiségét. Mi az, ami a mérleg nyelvét kibillentí az egyensúlyából? Meglátásom szerint az egyik meghatározó tényező (legyünk optimisták) a tanulói szempontok figyelembevétele. Hogyan vélekednek a tanulók a tananyagról? Legtöbbször nemes egyszerűséggel unalmasnak találják. Arról sokat lehetne gondolkodni, hogy a tananyagot vagy a tanórát találják-e a diákok unalmasnak. Mindenesetre nagy valószínűséggel leszögezhető, hogy számos kritikát fogalmaznak meg a tananyaggal kapcsolatban. Ezek a kritikák azonban más szempontok szerint születtek, mint a pedagógusokéi. Nyilvánvaló, hogy a tanárok, amikor a tananyag mennyiségi, idő- és tantárgyi szempontjait hangsúlyozzák, a *didaktikus, tanításközpontú* megközelítésnek lehetünk tanúi. A diákok véleményében nagymértékben a *tanulhatósági, hasznosíthatósági* megközelítések játszanak szerepet.

Mi a helyzet a tantervfejlesztőkkel? Ők elsősorban a tantervekben megjelenő tananyagok egymásra építettségét, konzisztenciáját tartják fontosnak. Régóta tudjuk, hogy a tantervfejlesztés tudatos, professzionális munkát igényel. A „horizontális” és „vertikális” tantervi elrendezés, az, hogy mi jön egymás után, mi kerül egymás mellé, már nem okoz különösebb gondot a tantervfejlesztőknek. A pedagógusok és a tanulók szempontjainak figyelembevétele, megkockáztatom: harmonizálása, azonban már komoly problémának tűnik. Ahhoz, hogy közelebb jussunk a probléma megoldásához, érdemes elemeznünk a tananyag fogalmát. Nagy Sándor meghatározása szerint: „Az oktatás és a tanulás kiválasztott, elrendezett tudásanyaga.”<sup>1</sup> Ballér Endre a következőképpen definiálja az oktatás tartalmát: „Az oktatás céljainak megvalósítása, a tudás elsajátítása érdekében kiválasztott, elrendezett ismeretek, információk, művelődési javak, tárgyak, alkalmazások és azok feldolgozásának rendszere.”<sup>2</sup> A két fogalmat összehasonlítva kézenfekvő a kérdés: A tananyag megegyezik az oktatás tartalmával? Nyilvánvalóan: nem. Tananyag például a mohácsi csata, a kovalens kötés, a kő, Kodály Zoltán zeneművei és még sorolhatnám. Véleményem szerint tananyag a sziklakert, Mátyás királyi udvara, a könyvnyomtatás, a Naprendszer stb. Ugyanakkor a fenti tananyagfogalomban megfogalmazott kiválasztási és elrendezési szempontok alapján két, egymástól jól elkülöníthető (nagy szavakkal élve) paradigma jelenik meg.

1 A fogalmat idézte, a teljes szócikket Ballér Endre írta. In *Pedagógiai Lexikon*. Főszerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997, III. kötet, 440–441.

2 A szócikket Ballér Endre írta. Uo. 18.

Az **első paradigmát** a tananyag primátusa jellemzi. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében alapvetően a tanítási (oktatási) szempontok játszanak szerepet. Meghatározó kérdés a fejlesztésben: *Mit tanít az iskola?* A pedagógusok számára fontosak még a tanítási módszerek: *Hogyan tanítsak?* Fontosak a taneszközök, elsősorban a tankönyvek és a munkafüzetek is: *Milyen tankönyvet használják?* A fenti paradigma előnyeit (a pedagógusok szempontjaiból!) az alábbiakban lehet összefoglalni:

- átlátható,
- didaktikus,
- diszciplináris.

A tananyag átláthatósága, leckékre osztása, a hozzárendelt 45 perces tanórák régi korokból maradtak ránk. Azóta is velünk vannak. A „mélystruktúra” alapköveit képezik. A tananyag könnyen tervezhető. Az alapvető adatok, tények, képletek, fogalmak jól körülhatárolhatók. A „törzsanyag” és a „kiegészítő anyag” markánsan elkülöníthető. Akár össze is adható. A didaktikusság elsősorban azt jelenti, hogy a tanórákon a tanítási módszerek dominálnak. Elsősorban a frontális előadások és ezek kombinációi, például a munkafüzeti feladatok, a szemléltetés, a tanári kérdések. Másodsorban a motiváló módszerek, például a csoportmunka, a vita, a drámajáték, a kutatás-felfedezés és a projekt. A „tananyag átadása”, a tanóra színvonala, a tanítás minősége a pedagógusok módszertani kultúráján múlik. Mindez tökéletesen illeszkedik a tanárképzéshez. Ahhoz a tanárképzéshez, amelyik a szaktudományos képzést helyezi az előtérbe és nem utolsósorban tantárgy-pedagógiákban gondolkodik. Valahol itt kezdődik az a tantárgyi egoizmus, ami utána a tanítás gyakorlatában válik egyeduralmukodóvá. A diszciplinaritás nagymértékben megjelenik a tantervekben (tantárgyi tananyag és óraszámok), a tankönyvekben és a vizsgakövetelményekben egyaránt.

Az első paradigma „hajóján” komoly repedések mutatkoznak. A Ratio Educationisban az alábbiakat olvashatjuk: „Ki remélhet eredményt, ha az emlékezetet a császárok, királyok és vezérek névjegyzéke tölti be? A fejlődésben levő gyermek számára inkább ártalmas ez az eljárás, mint hasznos...” A fenti előnyök (hangsúlyozom, a pedagógusok szempontjából!) nagyon gyorsan a „tananyag leadásának” hátrányai, kerékkötői lettek. Még nem a tanulói memória és a gyermeki fejlődés problematikájáról van szó. Bár, ami késik, az nem múlik. Elsősorban az okozza a legnagyobb problémát, hogy a tudományok fejlődésével párhuzamosan a tananyag mennyisége is növekszik. Az „egy tudomány – egy tantárgy elve” már nem működik sem a tantervekben, sem az órarendekben. A pedagógusok azzal szembesülnek, hogy nem tudják év végére befejezni a tananyagot. Nincs elég idő arra, hogy *mindent megtanítsanak*. Ahogy Kármán Mór *A tantervek elméletéhez* című, 1874-ben megjelent tanulmányában leírta: „Így jutottunk oda, hogy mai nap csaknem minden különvált szak helyt nyert az iskolában – de nincs tanár, aki meg volna elégedve a térrel, melyet tantárgya az iskola keretében elfoglal, az órászámmal, mely rendelkezésre áll.”

Mi a helyzet a tanulói elégedettséggel? A munkamemória túlterhelése és a „gyermeki fejlődés” figyelmen kívül hagyása komoly következményekkel jár. Ennek nézzük meg néhány figyelmeztető jelzését! Egyrészt egyre több tanuló nem érti meg a tananyagot. A tantervi

tér és idő csapdájából menekülő pedagógusok örületes tempót diktálnak. Ezt csak nagyon kevés diák tudja követni. Nagyobb probléma, hogy már meg sem akarják érteni. „A tananyag unalmas, száraz valami, aminek semmi értelme nincs” – mondják sokan. A pedagógusok egyre nagyobb érdektelenséget tapasztalnak a tanórákon. „Ezek a diákok már nem olyanok, mint régen” – mondják ezt többen is. A tananyag primátusa már csak mondai elemként él tovább.

A **második paradigmában** a tananyag a fejlesztés eszköze. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében alapvetően a tanulási szempontok játszanak szerepet. Meghatározó pedagógiai kérdés: *Miért foglalkozunk a témával?* (Nem leckéről, témáról van szó.) A tanév elején helyzetfeltárás (diagnosztizálás) és „bemelegítés” van. Nem a „tananyag leadása”. A helyzetfeltárás alapvető kérdésre keresi a választ, nevezetesen: *Hogyan tanulnak a diákjaim?* Amíg erről nincs diagnózisom, dőreség foglalkozni a tananyaggal. Az orvos is csak megfelelő minőségű diagnózis birtokában tud gyógyítani. A diákok számára is fontos tényező az idő. Természetesen nem a tantervi időről van szó. *Mennyi idő kell ahhoz, hogy a tananyagot valóban megtanuljam?* A fenti paradigma előnyeit (a tanulók szempontjaiból!) az alábbiakban lehet összefoglalni:

- érdekes,
- tanulható,
- interdiszciplináris.

A tananyag érdekessége mögött több tényező is van. Érdekes órát tarthat egy kitűnő pedagógus. Ettől még nem tenném be a második paradigmához. Az aktualitás már egy „izgalmasabb” szempont. *Mi foglalkoztatja a tanulókat?* Megkockáztatom: ezt nagyon kevés tantervből tudhatjuk meg. Ez még nem is jelent akkora problémát. Az már nagyobb gond, ha ez a pedagógusokat nem is érdekli. Ekkor alakul ki nagy szakadék az iskola belső világa és a külső környezet között. Érdekes, ha különböző pedagógiai konferenciákon, műhelymunkákban az aktuális tananyag kerül szóba, sok tanár meggyőződése, hogy ő ezt figyelembe veszi. Még példákat is tudnak mondani. Globális felmelegedés, gazdasági válság, demokratikus választások és még sorolhatnám. Valóban ezek a dolgok érdeklik a diákokat? Egy részüket igen (legyünk optimisták). Véleményem szerint nagyobb részüket egészen más dolgok foglalkoztatják. Ha eltekintünk ettől a tematizálási problémától, még komolyabb területre érkezünk. Nevezetesen a tananyag szövegekörnyezetéről van szó. Ha beleolvassunk a tankönyvekbe, végighallgatunk néhány tanórát, majd meghallgatjuk a diákok szüneti, tanítás utáni beszélgetéseit, bizony eltérő kommunikációval, más szövegekörnyezettel szembesülhetünk. Nem arról van szó, hogy „diákszlengben” tartsak meg egy tanórát. Az a fontos, hogy ismerjem azokat a témákat, amelyekről a diákok beszélgetnek. Olyan történeteket, példákat, akár hasonlatokat tudok beépíteni az órában, amelyek a tanulókat is érdeklik. Mi történik ekkor? Először is meglepődnek. Honnan tudom én ezeket? Másodsorban (ez fontosabb) még azok a diákok is odafigyelnek és felkapják a fejüket, akiket egyébként a tanóra anyaga nem motivál. Ahhoz, hogy a tanulási diagnózis adatait helyesen tudjam elemezni, a későbbi fejlesztési folyamatokat jól tudjam megtervezni, komoly pedagógiai tudás

kell. Elsősorban nem szaktudományos és nem tantárgy-pedagógiai ismeretekre gondolok. Könnyű megállapítani: a tanulás tanításáról van szó. Tévedés. A tanulás tanulásáról, a tanulásméletek ismeretéről, a tanulási stílusok, technikák és eltérő utak tudásáról, a hatékony és önálló tanulási kulcskompetencia tervezésének, fejlesztésének és értékelésének a módszereiről. A tananyag integrációja, egy interdiszciplinárisabb személet megerősítése régóta foglalkoztatja a hazai és a külföldi tantervfejlesztőket. Mi a helyzet a tanulókkal? Számukra az összefüggések meglátása, a folyamatok megértése alapvető szempont (ismét legyünk optimisták). A tantárgyakra szabdaltnak, leckékre felbontott tananyagdarabkákat nehezen tudják összerakni. A puzzle vagy a lego vélhetően könnyebb feladat számukra. Érdekes, hogy ezt a problémát a jó pedagógusok érzékelik. Következésképpen *a tananyag nem mennyiségi, hanem strukturális probléma.*

Itt jutunk el a következő kérdésig: **Hogyan lehet a tantervi tartalmat fejlesztő eszközként használni?** Meglátásom szerint négy lehetőség mutatkozik, ebből hármat érintek most, a negyediket csak megemlítem. Az *első megoldás* akár tematikusnak is mondható. A tantervi tartalom összetett fogalmából indul ki. Témákat, módszereket, fogalmakat tervez. Ebből a szempontból közelebb áll az első paradigmához. A témaköröket azonban a pedagógus nem bontja le tanórákra és leckékre, hanem igyekszik összevonni azokat. Például az ókori Görögország esetében több órát fordít az olimpiai játékokra vagy a görög drámára. Elsősorban a tanári feladatok és kérdések jelennek meg a tanórán. Ám ezek a feladatok változatosak és differenciáltak, a kérdések erőteljesen motiválóak. Nem elhanyagolható tényező, hogy a tanulói tevékenységek is felbukkannak. Nézzünk néhány példát! Tudósítás készítése az ókori olimpiai játékokról. A trójai háború egy jelenetének az eljátszása. Vita a népgyűlésben Egy „görög est” megszervezése és lebonyolítása. A példákat napestig sorolhatnám. Az értékelésben a szummatív és a fejlesztő funkciók egyaránt megjelennek. A *második megoldás* kiindulópontja egy integráltabb, ún. keresztantervi tartalom. Ebből a szempontból tematikus. Olyan téma a fejlesztés kiindulópontja, amely több tantárgyban is megjelenik. Gondoljunk például a reneszánsz témájára! A kultúrára, a feltalálókra, a művészekre, a fejedelmi udvarokra, a költészetre és még sorolhatnám. Ebben az esetben elkerülhetetlen, hogy a pedagógusok egyeztessenek egymással. A tantervi teret és időt együtt tervezik és strukturálják. A tanulói tevékenységeket tudatosan végiggondolják. A korszak egészének az összefüggéseit (gazdasági, társadalmi, kulturális stb.) jobban megértik a tanulók. A *harmadik megoldás* a kompetenciák fejlesztéséből és nem a témakörökből indul ki. Ehhez rendeli hozzá a témaköröket, a fejlesztési feladatokat és a tanulói tevékenységeket. A tananyag eszközként funkcionál. Elsődleges kérdés: Miért fejlesztet? A válasz első megközelítésben egyszerűnek tűnik. Ha mélyebbre ásunk a kérdés megválaszolásában: azért, hogy a diákjaim kreatívabbak legyenek. Az alkotás megegyezik a fejlesztéssel. Triviális megállapítás. A matematikai kompetencia fejlesztése nem pusztán a matematikaórák feladata. Így van ez az összes kompetenciaterület esetében is. A *negyedik megoldást* csak felvillantom. Ez a tananyag elrendezésének és kiválasztásának digitális útja. Hihetetlen előnyökkel kecsegtet, amelyeket ma még nem láthatunk.

Összegezve az elhangzottakat, megállapítható, hogy a tantervi tartalom kérdésköre régóta a pedagógia egyik központi témája. A tanítási és tanulási szempontok jellegzeteségei reményeim szerint segítettek abban, hogy közelebb kerüljünk utolsó kérdésem megválaszolásához: Mi lesz a második paradigma (a tantervi tartalmak a fejlesztés eszközei) „hajójával”? Karinthy Frigyes szavait idézve, amely szerint: „Nem értünk rá tanulni, mert folyton tanítottak.” Ebben az esetben a hajó elsüllyed. Jobb esetben tíz évig bolyong Ithaka partjai felé. Ha Paolo Coelho gondolatai jutnak az eszembe, akkor a hajó partot ér. „... mindenki a maga módján látja a világot, a maga módján éli meg nehézségeit és a sikereit. Tanítani annyi, mint megmutatni a lehetőséget. Tanulni annyi, mint élni a lehetőséggel.” Fejlesztésben gazdag tananyag-strukturálást kívánok hozzá!

## IRODALOM

DRAKE, SUSAN M.: *Standards – Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2007.

JACOBS, HEIDI HAYES: *Getting Results with Curriculum Mapping*. ASCD, Alexandria, 2004.

*Pedagógiai Lexikon*. Főszerk.: Báthory Zoltán és Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997.

PERJÉS ISTVÁN – VASS VILMOS: *A kompetenciák tantervesítése*. AULA Kiadó, Budapest, 2009.

SKERRITT, NANCY: *Process as Content*. In *Envisioning Process as Content*. Corwin Press, Thousand Oaks, 1997.

VASS VILMOS: Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 6. sz.

Szabó Mária

## Tények és babonák a közoktatás kezdő szakaszának szerepéről\*

A kognitív tudományok elmúlt 15-20 évben lezajlott robbanásszerű fejlődésének eredményeként a 21. század első évtizedére jelentősen átalakult a tudásról, a tanulásról és a személyiség fejlődéséről szóló tudásunk. Szakfolyóiratokban és szakmai konferenciákon egyre gyakrabban hivatkoznak a konstruktivista tanulásméleltre, a tanulási folyamat egyénre szabottságára és arra, hogy az alapkészségek fejlődése szempontjából mennyire meghatározó jelentőségű a kisgyermekkor. Hogyan hat ez a tudás a napi pedagógiai gyakorlatra? Az ezzel kapcsolatos törekvésekről és jó példákról, valamint a széles körű elterjedésüket nehezítő vélt vagy valós akadályokról szól a tanulmány.

### A TÁRSADALMI-SZAKMAI HÁTTÉR

A világban zajló változások és azok hatásai az iskolát és a közoktatást sem hagyják érintetlenül. Ha összehasonlítjuk például 25 évvel ezelőtti világunkat, mindennapi életünket a maival, és ugyanezt megteesszük az iskola világában is, a különbség drámai. Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy a 21. század robbanásszerű változásaira való sikeres helytállásra 19. századi módszerekkel kívánjuk felkészíteni gyermekeinket.

Az információs-kommunikációs technológiák, az elektrotechnika, a miniatürizálás, a biotechnológia elképesztő fejlődése mellett a neurobiológia, a humánetológia, a szociálpszichológia is olyan eredményeket produkált az elmúlt 15-20 évben, amelyeknek köszönhetően ma sokkal többet tudunk a tanulási folyamatokról, mint a 20. század második felében, és ez a tudás komoly kihívást jelent a pedagógia számára is.

Ma már tudjuk, hogy a tanulás olyan idegi-pszichikus-szociális tevékenység, amely a méhen belül kezdődik, és az élet végéig tart. Meghatározó szerepe van a személyiség alakulásában és fejlődésében. Közismert az is, hogy a tanulás szempontjából a legintenzívebb életszakasz az első életév és a kisgyermekkor. A korai tanulás minősége és eredményessége meghatározó az egyén egész élete szempontjából. Az intézményesített tanulás (nevelés, képzés) területén tehát meghatározó szerepe van a kisgyermekkorai tanulásnak. Az MTA–SZTE Képességkutató Csoportja közel három évtizedes munkájának eredményeképpen ma már pontos adataink vannak a különféle képességek fejlődéséről. Közismert, hogy a képességek bonyolult pszichológiai rendszert alkotnak, és tudjuk azt is, hogy az

\* A tanulmány a Változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) tartott előadás szerkesztett változata.



alapképességeknek meghatározó szerepük van az összetett képességek fejlődésében. Bizonyított, hogy az alapképességek fejlődése több éven át tart, és a fejlődés üteme nagy egyéni eltéréseket mutat. A legfontosabb alapképességeknek már a struktúrája is ismert. Ennek alapján világosan meghatározható a közoktatás kezdő szakaszának legfontosabb pedagógiai feladata: az alapképességek optimális kifejlesztése minden gyerekben.

A tanulás háttérében álló idegrendszeri folyamatok megismeréséből kiderült, hogy a tanulás aktív tevékenység, amelynek eredményeként alakul ki az egyénben a tudás. A folyamat maga azonban annyira egyéni, a személyre jellemző, mint az ujjlenyomat.

Ha az intézményesített (iskolai) tanulást összehasonlítjuk a kora gyermekkori spontán tanulással, akkor egy szembetűnő különbség mindenképpen felismerhető: míg a kisgyermek azért tanul, mert valamilyen problémával kerül szembe, amelyet meg akar oldani, és ez a megoldás általában örömet szerez neki, addig az iskolákban a gyerekek többsége olyan problémákkal és feladatokkal kerül szembe, amelyek nem az övéi. Nem érdekli, gyakran nem akarja vagy nem tudja megoldani. Így aztán a tanuláshoz egyre kevesebb öröm és egyre több kudarc társul. Ha elvész a kíváncsiság, a tanulási motiváció, akkor az jelentősen visszahat a tanulás eredményességére is.

Az iskolába kerülő gyermek számára – korából, pszichológiai éréseiből, illetve az intézményesített tanulással való találkozásából következően – a legfontosabb feladat, hogy alapképességei elérjék az antropológiai optimumot, hogy megmaradjon kíváncsisága és az iskolai tanulás iránti motivációja. Ha elfogadjuk, hogy a közoktatás kezdő szakaszának ez az alapfunkciója, akkor sem egyszerű feladat ezt teljesíteni. A hagyományos iskolai folyamatok és tevékenységek középpontjában ugyanis nem a gyermek, hanem az évszázadok alatt elfogadottá vált tananyag áll. Ez határozza meg az osztálytermi-tanulási folyamatok szervezését és a gyerekek értékelését. Nagy szakmai kihívás a tömegoktatás keretei között személyre szólóan fejleszteni az egyéni képességeket, figyelembe venni a személyiség beállítódásait, a különféle tanulási stílusokat és a sok-sok eltérő tanulási motivációt.

## FOGÓDZÓK

Az ország több ezer általános iskolájában a tudományos eredmények hatására nem változott meg a napi pedagógiai gyakorlat. A közoktatás működését szabályozó dokumentumok hatása pedig csak közvetve, illetve hosszabb távon érvényesül.

A közoktatási törvény az 1–8. évfolyam között megvalósuló alapfokú nevelés és oktatás folyamatát, amelynek fő feladata az általános műveltség megalapozása, több szakaszra bontja. Az alapképességek egyéni optimalizációja – a pszichikus fejlődés folyamatai miatt – leginkább az 1–6. évfolyamon valósulhat meg, kifejlesztése a nem szakrendszerű oktatás keretében zajlik. Az alapfokú nevelés és oktatás 1–2. évfolyamát bevezető, a 3–4. évfolyamot kezdő, az 5–6. évfolyamot pedig alapozó szakaszként definiálja a törvény, értelmezést, támpontot azonban az egyes szakaszokkal kapcsolatban nem nyújt. Kimondja, hogy az egyes iskolai évfolyamok tananyaga és követelményei egymásra épülnek; valamint azt is, hogy az iskolai oktatás tartalmi egységét a Nemzeti alaptanterv biztosítja.

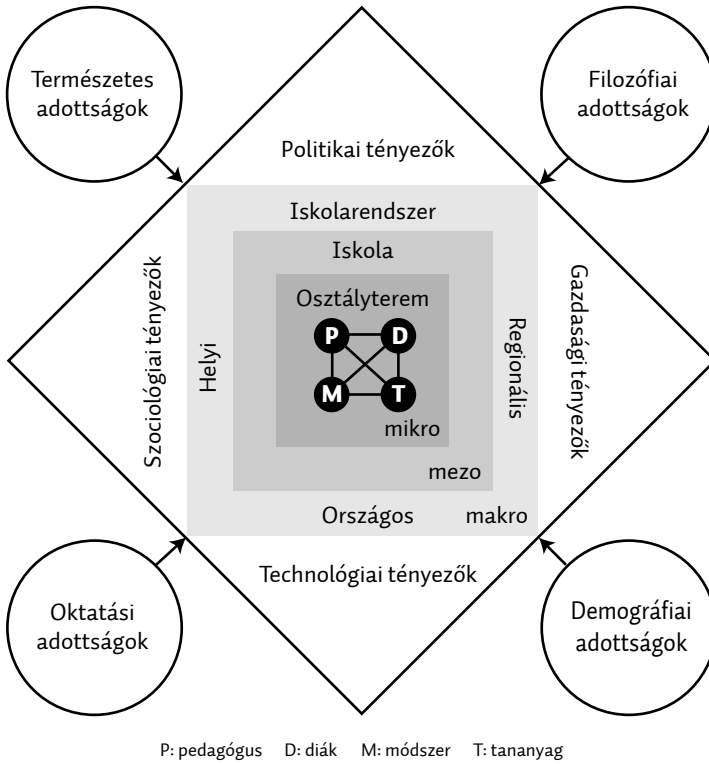
A NAT – amely a közoktatás tartalmát szabályozó kormányrendelet – 2007. évi módosításakor a 2003-as rendelet az alábbi kiegészítéssel bővült:

„A helyi tantervnek biztosítania kell, hogy az alapfokú nevelés-oktatás pedagógiai szakaszában a bevezető és a kezdő szakaszban a tanítás-tanulás szervezése játékos formában, a tanulói közreműködésre építve, az érdeklődés felkeltésére, a problémák felvetésére, a megoldáskeresésre és a tanulói képességek fejlesztését szolgáló ismeretek elsajátítására irányuljon. Az alapozó és a fejlesztő szakaszban a tanulói terhelésnek a tanulói képességekhez igazodva kell növekednie.”

Az idézett szöveg felhívja a pedagógusok és az iskolák figyelmét arra, hogy mind a tanítás-tanulás tartalmának, mind a folyamatok szervezésének a tervezése a helyi tantervben valósul meg. A kormányrendelet csupán az oktatás és nevelés alapelveit, kiemelt fejlesztési feladatait és közös követelményeit határozza meg. Feltételezi a személyre szóló fejlesztést, az egyéni differenciálást és az ismeretsajátítás mellett a kompetenciák fejlesztését. A dokumentum felépítésében sajátos ellentmondások is vannak. Témánk szempontjából például meghatározó jelentősége van annak, hogy míg a közoktatási törvény az alapfokú oktatás és nevelés nyolc évfolyamát a fentiekben ismertetett négy szakaszra tagolja, addig a NAT a kötelező oktatás 12 évét egységes fejlesztési folyamatként értelmezi, és négy képzési szakaszra (1–4., 5–6., 7–8. és 9–12. évfolyam) bontja. Megfogalmazza azonban a törvényben leírt szakaszok pedagógiai feladatát. Ezek szerint a *bevezető szakasz* feladata az óvodából az iskolába való sikeres átmenet elősegítése. A teljesítménymotiváció és a képességek fejlesztése területén a szabályozás nagy teret enged az egyéni érdeklődésnek, és fölhívja a figyelmet az egyéni különbségek kezelésére. Ezzel szemben a *kezdő szakaszban* erőteljesebbé válnak az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok. A szabályozó azt várja a pedagógusoktól és az iskoláktól, hogy a motiválást és a tanulásszervezést ekkor már a NAT fejlesztési feladataiban is kifejeződő teljesítményekre összpontosítsák. Az *alapozó szakasz* funkciója elsősorban az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képességegyüttesek megalapozása. Ebben a szakaszban megtörténik az iskolai tudás (és a tanítás folyamatának) erőteljes tagolódása.

A NAT fontos jellemzője, hogy a megfogalmazott tartalmakat nem tantárgyakhoz, hanem műveltségterületekhez köti, és ez utóbbiakon belül alapelveket, célokat és fejlesztési feladatokat határoz meg. Nagy szabadságot és felelősséget ad ezzel a helyi tantervek készítőinek, illetve annak a támogató rendszernek, amelyet a kerettantervek és a tankönyvek kínálnak a helyi tanterv-készítők számára.

A szereplők közötti feladat- és felelősségmegosztást jól szemlélteti az oktatás komparatív modelljének ábrája (1. ábra).

1. ÁBRA: Az oktatás komparatív modellje<sup>1</sup>

Az ábra középpontjában lévő három négyzet lényegében a közoktatás rendszerét szimbolizálja. Ezek a négyzetek egyrészt megmutatják a közoktatási rendszer mikro-, mezo- és makroszintjének egymásba ágyazottságát, amely pl. a tartalmi szabályozás rendszerében is érvényesül. Az ábra arra is felhívja a figyelmet, hogy az iskola működésének középpontjában az osztályterem áll. Az itt zajló tanulási folyamatok a pedagógus-diák-tananyag-módszer kölcsönhatásában valósulnak meg. A közoktatás eddig áttekintett tartalmi szabályozói a tananyaggal és a módszerrel foglalkoznak. Annak azonban, hogy mi történik az osztályteremben, a pedagógus az irányítója, akinek szakmai-módszertani felkészültsége, elhivatottsága és szakértelme meghatározó a diákok eredményes fejlődése és az iskolai oktatás és nevelés eredményessége szempontjából.

A modell felhívja a figyelmet arra, hogy az osztálytermi folyamatok az iskolai folyamatokba ágyazottan valósulnak meg. A mezoszint: az iskola ethosza, a szakmai közösség, a szervezeti kultúra, az iskolavezetés jelentősen hat a mikroszinten zajló folyamatokra.

1 A modell megalkotója E. Velema, a holland Nijmegen Egyetem Társadalomtudományi Kara Oktatástudományi Tanszékének professzora.

## A NAPI GYAKORLAT

2004-ben az Országos Közoktatási Intézetben az alsó tagozat helyzetét feltáró kutatás zajlott, amely azt kívánta megismerni, hogy mi történik az osztályteremben különösen az alapképességek személyre szóló fejlesztésével, a korai iskolai kudarcok elkerülésével és az óvodából az iskolába történő zökkenőmentes átmenet biztosításával kapcsolatban. Milyen módszereket ismernek és alkalmaznak a pedagógusok a tanítási folyamat során?

A kutatás kérdőíves felmérésből és óralátogatásokból állt. A kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok – és a szakmai munkájukat közvetlenül irányító igazgatóhelyettesek, illetve igazgatók is – érzékelik a gyerekek közötti növekvő egyéni különbségeket, és fontosnak tartják a differenciált tanulásszervezést. A megvalósítást azonban nehezíti, hogy a differenciálás a hagyományos óraszervezéshez képest több tanári előkészületet és felkészülést igényel, amihez nem áll rendelkezésre elegendő szakmai segédanyag. A válaszolók aggályosnak tartották azt is, hogy a tanulói aktivitásra és a játékra épülő módszerek időigényesek, így a tanulási idő alatt feldolgozott tananyag mennyisége csökken a hagyományos tanulási formákkal feldolgozható anyagmennyiséghez képest.

A tanórák megfigyelése során megállapítható volt, hogy a tanítók nagyon sokféle módszert ismernek és alkalmaznak, ezek gyakoriságában azonban a frontális tanulásszervezés jelentős túlsúlyban van, amint azt a 1. táblázat is mutatja.

1. TÁBLÁZAT: Munkaformák, munkamódszerek a tanítási órán	
Munkaformák, módszerek megnevezése	Alkalmazás gyakorisága (%)
Frontális magyarázat	10
Frontális feladatadás	35
Frontális osztálymunka	22
Differenciált csoportmunka	2
Differenciált egyéni munka	3
Önálló egyéni munka	10
Páros munka	2
Játék	7
Verseny	1
Dramatizálás, mimetikus játék	1
Kooperatív csoportmunka	1
Önellenőrzés	3
Önértékelés	3

A kutatás keretében számos jó gyakorlat is felszínre került. Az innovatív pedagógusok szinte valamennyien megfogalmazták, hogy az készítette őket a változásra/változtatásra, hogy a hagyományos módszerekkel egyre kevésbé tudtak eredményeket elérni diákjaik körében. Kiderült az is, hogy a különböző pályázatokban való részvétel, illetve az azok keretében

megvalósuló szakmai képzés és támogatás, az intézményvezetés elvárásai és a hozzájuk kapcsolódó bátorítás, elismerés, illetve az egymástól való tanulás sokat segít a tanulásközpontú szemlélet, a differenciálás vagy éppen a csoportmunka meghonosításában. Jelentős szakmai kihívás, hogy vajon a megismert és összegyűjtött jó megoldásmódok mennyiben és hogyan képesek hozzájárulni a pedagógiai paradigmaváltás gyakorlati megvalósulásához. A fent említett kutatás közben megismert és feltárt jó gyakorlatok megtalálhatók az OKI honlapján ([http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Kezdo\\_esettanulmanyok](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Kezdo_esettanulmanyok)).

2006 novemberében az Államreform Bizottság felkérésére neves szakemberek tanulmányt készítettek a magyarországi rendkívül alacsony foglalkoztatottság és a közoktatás teljesítménye közötti összefüggésekről. A tanulmány szerzői megállapították, hogy a foglalkoztatási szint jelentős növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. A tanulmányt követő szakmai vita tapasztalatai alapján a miniszterelnök kezdeményezésére 2007 tavaszán megalakult az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Munkájuk eredményeként született meg a Zöld Könyv, amely a problémák azonosításán túl egy javaslatcsomagot is megfogalmaz a magyar közoktatás megújítására. A kezdő szakasz sajátos problémáit – azon túl, hogy a világ megváltozott, de az iskola a régi maradt, amelyet leginkább az ismeret- és tanárközpontúság mutat – legfőképpen az iskolába lépő gyerekek fejlődésbeli különbségében és ennek az iskolai évek alatti növekedésében, valamint a homogenizálásra törekvő, szelektív iskolarendszerben látja ez a dokumentum.

## LEHETŐSÉGEK A VÁLTOZÁSRA

Az alsó tagozatos oktatás megújítására vonatkozó javaslatokat, amelyek ennek az oktatási szakasznak a funkciójából indulnak ki, Nagy József fogalmazta meg. Véleménye szerint az alsó tagozat legfőbb feladata az alapkészségek személyre szóló, kritériumorientált fejlesztése és a fejlődés folyamatos diagnózisa. Ehhez természetesen a pedagógusok módszertani repertoárjának gazdagodása, a tevékenységekre építő tanulásszervezés és a folyamatos diagnózis, illetve az arra építő tanulásirányítás megvalósítására van szükség.

Az Oktatási Kerekasztal által megfogalmazott javaslat mellett azonban számos más kezdeményezés is mutat eredményeket. Ilyen például az elmúlt évek legnagyobb szabású tartalmi-módszertani fejlesztése, a kompetencia alapú oktatás, amely a kritériumorientált fejlesztéshez hasonlóan a gyereket állítja az iskolai tanulás középpontjába, fontosnak tartja a motiváció fenntartását, az örömszerzést, és törekszik az egyéni különbségek figyelembevételére.

Más megközelítésből indul ki az adaptív tanulásszervezés programja, amely a személyiség spontán fejlődéséhez kívánja megteremteni az optimális feltételeket. A holland–magyar együttműködésben fejlesztett MAG- (Megelőzés, Alkalmazkodás, Gondoskodás) program elsősorban éppen a kezdő szakaszban törekszik a pozitív tanulási motiváció fenntartására azzal, hogy a tanulási folyamatok megszervezése során a gyermek három alapszükségletére koncentrál. A 2. ábrán, amely az adaptív tanulásszervezés alapmodellje, jól látható, hogy ennek a gondolkodásnak a középpontjában a tanuló áll, a maga három alapszükségletével.

A modell kidolgozója, Rinse Dijkstra ugyanis azt vallja, hogy minden egészséges gyermek személyisége megfelelően fejlődik, ha a gyerekek a biztonság, a bizalom és a cselekvési szabadság légkörét érzik, miközben felelősek saját cselekedeteikért. A szerző szerint ennek az osztálytermi helyzetnek a megteremtésében és fenntartásában alapvető szerepe van a pedagógusnak. A MAG-modell azonban hangsúlyozza, hogy a változás egysége az iskola. Ez azt jelenti, hogy semmilyen változás sem lehet maradandó, ha az iskolavezetésnek nincsenek ezzel kapcsolatban a fenntartó által is támogatott, jól meghatározott és kommunikált céljai, a megvalósítással kapcsolatos elvárásai, illetve ha nem támogatja a megvalósítást.

## 2. ÁBRA: Az adaptív tanulásszervezés modellje



Valamennyi fejlesztési modell lényeges eleme a pedagógiai szemlélet megváltozása: az iskolai folyamatok középpontjába a tanulást és a tanulót kell helyezni, míg a folyamatok szervezője és irányítója továbbra is a pedagógus. E szemlélet megvalósítása a korábbiaknál jóval szélesebb szaktudást, módszertani repertoárt és annak tudatos alkalmazását követeli a pedagógusoktól. Az elvben már sokan egyetértenek, a megvalósításnak azonban számtalan buktatója van. Ezek között valódi nehézségek is vannak. Az akadályok egy része azonban nem való: megszokásból, rutinból eredő hiedelmek, pedagógiai babonák, amelyek azonosítása azért fontos, mert a valódi nehézségeknél súlyosabban akadályozhatják az osztálytermi gyakorlat megváltozását.

Miklósi László

## ***A történelem és a társadalomismeret új tartalmai a demokráciára nevelés tükrében\****

*A történelem és a társadalomismeret tantárgyak tartalmában lényeges hangsúlyeltolódás tapasztalható. Mi a változások iránya? Melyek a felértékelődő témák? Mire fordítunk kisebb hangsúlyt? Miért kell társadalomismerttet tanítani? Milyennek kell lennie a pedagógusnak, hogy meg tudja valósítani a korábbi gyakorlattól jelentősen eltérő feladatot? Melyek e munkához szükséges egyéb szakmai feltételek? A szerző nemcsak ezekre a kérdésekre keresi a választ, hanem arra is felhívja a figyelmet, hogy a változások igen időigényesek.*

### **ALAPKÉRDÉSEK**

Amikor a közoktatás egy-egy lényeges problémáját vetjük fel, rendszerint a mélyben alapkérdések húzódnak meg: *Mi az iskola feladata? Mi a gyerekek és a társadalom érdeke?* Ez különösen érvényes a történelem és társadalomismeret tanítására. Az ilyen kérdésekre adott válaszoknak legfőlőbb egynéhány elemében van szakmai és társadalmi konszenzus.

A szekció feladata a *tartalmak vizsgálata* volt. Ugyanakkor utalnunk kellett más kérdésekre (pl. kihívások, eszközök/módszerek) is.

### **A TARTALOM VÁLTOZÁSA**

Tárgyunkban az utóbbi időben jelentős tartalmi változások történtek.

- Időben folyamatosan bővül a tananyag, hiszen a jelenkorig tanítunk. *Új tartalmak kerültek, kerülnek be a tananyagba.* (Ez akkor is igaz, ha az utóbbi évtizedek történetét más módon, részletezettséggel közelítjük meg, mint a korábbiakét.)
- A nemzetközi, valamint a hazai tudományos és történelemtanítási trendnek megfelelően *új témák, szempontok* jelentek meg a közoktatásban (pl. nők a történelemben).

Miközben a tanítandó korszak időtartama, valamint a témák, szempontok száma jelentősen bővült, *a rendelkezésre álló idő nem nőtt* (sőt egyes helyeken csökkenhetett is). Nem vitás: *el kell hagynunk egyes témákat, tananyagokat*, a kérdés az, hogy melyeket.

\* Az írás a Változások kora – 3 I Akadémia (2009. március 3–5. Bükfürdő) Történelem és társadalomismeret szekció munkájának összegzése alapján készült.

## A tartalmi változások iránya

A hagyományos négyéves tananyagbeosztás, a jellegzetes kerettantervek és a tankönyvek időhatárai nem követik az érettségi vizsga követelményeinek megfelelő korszakarányokat. Nem mellékes, hogy diákjainknak a közelmúlt, illetve napjaink megértéséhez, valamint tudatos állampolgárrá válásához is szükséges, hogy kellő mértékben megismerjék a tényeket, s elemezni tudják az összefüggéseket, folyamatokat.

Az utóbbi két évtizedben módosult a történelemtanítás tartalma, megközelítése. Immár egyértelmű: *széles értelemben vett történelmet* tanítunk (életmód, mentalitás stb.). Vitathatatlan, fontos a jelenismeret; az ezzel foglalkozó társadalomismeret témája *szélesebb* az állampolgári ismereteknél.

## Felértékelődő témák

A hagyományos nagy történetek mellett „kis” vagy sajátos szempontú történetek is helyet követelnek a történelemtanításban. Felértékelődik a helytörténet, megjelenik a családtörténet. A történelem- és a jelenismeret szempontjából is lényeges például a környezetvédelem, a környezettudatos nevelés, miként a gazdasági megközelítés is. (Mindkettőnek egyértelmű napi aktualitása van. Ezek iránt diákjaink érdeklődése is könnyen fölkelthető.)

Globális, regionális és lokális körben is egyre fontosabb a különféle kultúrák, a nemzetiségek megfelelő súlyú, torzításmentes beemelése, a multikulturalitás megjelenítése.

Érdekes ellentét is megfigyelhető: éppen akkor válik a korábbiaknál fontosabbá a forrásközpontúság a történelemtanításban, amikor diákjaink egyre *nagyobb* része olvasási és szövegértési gondokkal küszködik.

**Kisebb hangsúlyt kap** a régmúlt (az ipari társadalom előtti világ). A témák közül veszít dominanciájából a politikatörténet (így például az uralkodók tettei, a csaták).

## Egy jellegzetes példa: a nemzeti és etnikai kisebbségek tanítása

A hagyományos bemutatás szerint szórványosan jelenik meg e téma a tananyagban, tankönyvekben (egy-egy konkrét időhöz, eseményhez kötve). Egyes esetekben előfordul, hogy egyáltalán nem tesznek említést az adott kisebbségről (pl. romák). Jellegzetesen mi, a többség (a magyarok) vagyunk a „jók”, ők a „rosszak”, értetlenek, érthetetlenek, netán rossz szándékúak.

Megfelelő tananyagszerkesztés esetén valamennyi jellegzetes kisebbség megtalálható a tananyagban. Megjelenésük folyamatszerű, minden lényeges esetben megtörténik; megismerhető mind a közös történet (pl. Mátyás a magyar, román, szlovák... történelem része; továbbá cseh... uralkodó is; vagy: a zsidóság szerepe a polgárosodásban); egyszersmind megjelennek a lényeges eltérő jegyek is (pl. a nemzeti ébredés időbeli különbségei).



A nemzetiségek bemutatása történhet tablószerűen, illetve az adott témához kötődve tematikusan; része mind a politikatörténetnek, mind az életmódtörténetnek; jelen van akár a múlt-, akár a jelenismeretben.

## Társadalomismeret

Vitathatatlan a társadalomismeret tanulásának fontossága. Mégis, az első kérdés: valóban tanítják-e az előírt óraszámban, tematikával? Számos iskolában a tanár évről évre elmarad a kronologikus történelemtanítással, s ezt elsősorban a társadalomismeret rovására (vagyis annak tömörítésével, elhagyásával) hozza be. (Nem ritka, hogy a rendszerváltás, illetve a Kádár-korszak, netán 1956 tanítása is elmarad, vagy a tanár a szükségesnél kisebb figyelmet fordít erre.)

A felelős állampolgári magatartásra, viselkedésre, a demokráciára nevelés megismerésének, végiggondolásának, esetenként gyakorlásának is jó kerete ez az óra. A tanároknak a diákok kérdéseire nyitottnak kell lenniük; egy-egy aktuális kérdés megbeszélése elől nem térhetnek ki. (Ez természetesen nem jelenthet pártpolitizálást.)

A társadalomismeretnek is széles körű jelentést kell tulajdonítanunk. A történelem és társadalomismeret tanításának szoros kapcsolatban kell állnia. A múltismeret megismerése segítheti a jelenét, s ez fordítva is igaz. A jelenelví, illetve a jelenből kiinduló megközelítés (sok más mellett) kiváló lehetőséget teremt a velünk élő kisebbségekkel való foglalkozásra.

## A változások időigényessége

A jelzett változások több elemből álló, egy irányba mutató, igen fontos fejlemények. Megvalósulásuk – mint az oktatási rendszerben bármely más változása is – időigényes folyamat. Erre jellemző példa a történelemtanításban az életmódtörténet. Az ötlet felvetésétől (aktív civil támogatással is) a rendszerbe való teljes beemeléseiig (tanterv, tankönyvek, vizsgarendszer) legalább 12 év telt el. A két évtizeddel ezelőtt kezdődött folyamat jelenleg ott tart, hogy a tanárok is fontosnak tartják e kérdést, de esetenként még nem tudnak mit kezdeni vele a tanórán – vagyis a gyakorlati megvalósítás még most is gondot okozhat.

## Néhány egyéb feltétel

A szükséges változás megvalósítása kihívás a tanárok számára. Kérdés, hogy megfelelően felkészültek-e erre, kellően nyitott-e személyiségük e feladatra. Meghatározó a pedagógusképzés és -továbbképzés szerepe ebben. (Fölmerülhet a leendő pedagógus alkalmasságának kérdése is.) Természetesen megfelelő tanterveknek, tankönyveknek, taneszközöknek is rendelkezésre kell állniuk.

## KÉT PROJEKT

A szekció munkájában nagy sikert aratott két projekt bemutatása. Az egyik a tanórán kívüli tevékenység példája (szakkör), a másik egy rendhagyó, iskolán kívüli program.

*Csapodi Zoltán*, az ELTE Trefort Ágoston gyakorlóiskola tanára az *Egy 1956-ban az iskolába járt osztály tagjainak felkutatása, interjúk készítése, feldolgozása* c. projektet ismertette meg a résztvevőkkel. A pályázat kiírója, a projekt finanszírozója a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány.

*Miklósi László* az Oktatási és Kulturális Minisztérium és a Történelemtanárok Egylete együttműködésében működő Nemzeti Emlékezet Programról szólt, amelynek keretében komplex tanulmányi kirándulásokat szerveznek, ezzel is adaptálható példát adnak az élményszerű történelemtanításra.

A fenti példák is jelzik, hogy munkánk a szokásos tanórai kereten kívüli is lehet. A hagyományos 45 perces órák mellett projektekben, epochákban is tevékenykedhetünk. (A munkaformák is változatosak lehetnek, az önálló vagy egyéni tevékenységtől a páros munkán át a csoportmunkáig.)

## A KÖZELJÖVŐ FELADATAI

Szakmai egyetértés alakítható ki arról, hogy mely témákat, elemeket emeljünk be a tananyagba. Kérdés, hogy miként teremthető idő az új elemekre, vagyis mit hagyjunk ki. Megoldás az lehet, ha az érettségi vizsgakövetelményekhez (az egyes korszakok arányaihoz) igazítjuk a tananyagbeosztást. Így juthat a történelemtanításban több idő a modern korra, az újonnan jelentkező irányokra. Mindehhez természetesen széles körű szakmai egyeztetés szükséges.

Veres Gábor

## Az integrált természetismeret és a NAT\*

A pedagógiai fejlesztés többszintű folyamat, melyben a globális tendenciák, a nemzeti kezdeményezések, az intézményi szintű eredmények ötvöződnek. A fejlesztőknek alkalmazkodniuk kell a környezet változásaihoz, sőt aktívan kell befolyásolniuk azokat. A 21. század kihívásaira válaszul meg kell fogalmazni a mindenki által elérhető természettudományos műveltség kritériumait, ki kell dolgozni, gyakorlatba kell ültetni a fejlesztés hatékony eszközeit. A NAT 2007 megfogalmazza a korszerű természettudományos nevelés feladatrendszerét. A megvalósításhoz azonban pedagógiai paradigmaváltásra van szükség, amellyel új szemlélet és módszertan vihető a válságjelenségeket mutató hazai természettudományos nevelésbe.

### A PEDAGÓGIAI RENDSZER ÉS VÁLTOZÁSA

A nevelés és oktatás területén szükségszerűvé vált és részben folyamatban lévő változások elemzésének és kezelésének feltétele a komplexitás átlátása, a rendszerben való gondolkodás. Az egyes elemek kiragadása, független változóként való kezelése kísérleti módszernek alkalmas, de nem elégséges a folyamatirányítás és a rendszerfejlesztés megvalósításához. A pedagógiai rendszerek sajátossága, hogy mint komponens rendszerek többszintűek (tanuló, tanulócsoporthoz, iskola, önkormányzati és nemzeti szintű irányítás stb.), illetve meghatározó a környezettel való kapcsolatuk. Éppen ez az utóbbi hatás okozza azokat a kényszereket, amelyek a nevelés és oktatás szinte minden elemének változását szükségessé teszik.

A pedagógiai rendszerek környezetét a társadalom, a gazdaság, a természet és a technológia alkotja. Mindegyikben alapvető változások játszódtak és játszódnak le, amelyek nem hagyták érintetlenül az iskolák, a tanulás világát sem. Igen erőteljes jelzések, igények és megerősítések érkeztek a gazdaság felől abban a tekintetben, hogy az oktatás hatékonysága, a társadalmi beruházások megtérülése növekedjen. Az OECD és az EU is generált olyan folyamatokat a közelmúltban, amelyek eredményeként alapvető szemléletváltás következett be a pedagógiában, előtérbe kerültek az egyéntől az országokon át a régiókig terjedő globális versenyképességi szempontok, mint pl. a kulcskompetenciák fejlesztése és az élethosszig tartó tanulás képessége. Egyre élesebben jelentkezik az a kérdés, hogy a gazdaság mit és milyen mértékben képes finanszírozni az oktatás területén, miként valósítható meg a társadalmi és a szűkebben vett gazdasági érdekek közötti összhang. A társadalom abban a tekintetben is befolyásolja a változásokat, hogy a pedagógiai rendszer

\* A tanulmány a Változások kora – 3 I Akadémia (2009. március 3–5., Bükkföld) 6. szekciójának vitaindító előadása alapján készült.

irányításában központi utasítások vagy alulról szerveződő, demokratikusabb megoldások nyernek-e teret. Az előbbi gyorsabb, az utóbbi fenntarthatóbb változásokat eredményezhet. A társadalmi környezet felől a nevelés-oktatás felé irányuló hatás az egyenlő hozzáférés és az esélyek biztosításának elvárása is. Az ennek való megfelelés jelentős változásokat kényszerít ki pl. az integráció, inklúzió megvalósításában vagy a komprehenzív iskolatípusok létrehozásában.

A gazdaság és a társadalom mellett a természeti környezet is egyre inkább hatással van a pedagógiai rendszerekre. A nem fenntartható, jövőnket veszélyeztető folyamatok megállítása nem képzelhető el a nevelés és oktatás változása, hatékony közreműködése nélkül. Nem képzelhető el fontosabb kérdés sem, mint az élhető Föld fenntartása a jövő generációk számára. Az oktatás tartalmi átalakítása, a nevelés attitűdformáló hatása nélkül ez a feladat nem teljesíthető. A természeti források felhasználása a technológiák segítségével történik, amelyek nem függetlenek a társadalmi és a gazdasági kapcsolódásoktól, de sajátos kutatási-fejlesztési pályán mozognak. Nagy kihívás, hogy miként képes az oktatás felkelteni az érdeklődést és felkészíteni mind a társadalmat, mind a szakembereket az új technológiák elfogadására, tárgyilagos megítélésére, versenyképes fejlesztésére. Sajátos, de egyre meghatározóbb elemként az új technológiák beépülnek a pedagógiai rendszerekbe is. A digitális világban új tanári kompetenciák megszerzése válik szükségessé, a valóság és virtuális megjelenítése közötti világos határok megőrzésével. Összefoglalva: a pedagógiai rendszerek, az iskola, a pedagógus feladata ma nem kisebb, mint a változó világhoz való alkalmazkodás, a versenyképesség megszerzése s mindenekelőtt a kultúra és a humanitás alapértékeinek megőrzése.

## PEDAGÓGIAI PARADIGMAVÁLTÁS

A pedagógiai rendszerekre ható belső és külső változási kényszerek túl gyorsak és átfogóak ahhoz, hogy kisebb változások sorozatával alkalmazkodjunk hozzájuk. Az ezredfordulóra világossá vált, megvan a kritikus tömeg ahhoz, hogy új pedagógiai paradigmáról beszélhessünk. Ennek fő elemei, összevetve a régi modellel a következők.<sup>1</sup>

Régi:

- korosztályos csoportok,
- tanári dominancia,
- középpontban a tanulók átlagos fejlődése,
- tankönyvek és oktatási segédeszközök használata,
- tartalom-központúság,
- a tudás hosszú távú érvényessége,
- célorientáció,

<sup>1</sup> Jos Letschert: CIDREE-évkönyv, 2004.

- a hiányosságok túlértékelése,
- formális és külső értékelés, ellenőrző szemléletű iskolafelügyelet,
- átfogó (nemzetközi) összehasonlító értékelés.

Új:

- testre szabott oktatási berendezkedés,
- az egyéni fejlődés értékelése,
- a tanár facilitátor és csapattag,
- a tanulók felelősek saját tanulási folyamatukért,
- kihívásokkal szolgáló tanulási környezet,
- széles tanulási terület és célkitűzésrendszer,
- a tudás érvényessége,
- az értelmes tudás és a tudásépítés fontossága,
- a kompetenciák értékelése és fejlesztése,
- élethosszig tartó tanulás,
- a diákok erősségeinek támogatása,
- az oktatással kapcsolatos szemléletmódok újraértékelése,
- iskolaközpontú értékelés,
- támogató felügyelet.

A paradigmaváltás elkerülhetetlen, ahogyan a megvalósulást kísérő ellentmondások és ellentétek is. A változások és váltások néhány jellemzője:

Még nem dőlt el a „vissza vagy előre” kérdése.

- A lassú változások elérhetik a kritikus tömeget.
- A szereplők tűrőképességét nem veszi túlzottan igénybe.
- Vannak nem anyagi jellegű változtatási lehetőségek.
- A külső szereplők meggyőződésének átformálása időt igényel.
- A váltás felé a káoszon keresztül vezet az út.
- Az iskola belső állapota és külső megfelelése válságjelenségeket mutat.
- Az iskola környezetének változási ütemétől elmaradni inadekvát állapotot idézhet elő.
- A tanuláselmélet forradalmian változott (konstruktivizmus), erre nem adott még választ a gyakorlat.
- Ha a döntő szereplők meggyőződése megváltozott, akkor csak koherens rendszert fogadnak el.
- A sikeres modellek, az új modellek sikere a problémák megoldásában igazolja a váltást.

Az új paradigma nem maradhat elmélet, át kell vinnünk a gyakorlatba. Ebben kulcsszerepet játszanak a rendszer „közkatonái”, a tanárok. Rájuk új szerep vár, ami olyan új kompetenciák megszerzését is igényli, mint például:

- dominancia helyett háttérben maradás, segítő szerep;
- demokratikus meggyőződés és attitűdök;
- a tanulási folyamat, a személyes tanulás diagnosztizáló képessége;
- önmagára figyelés helyett másokra figyelés, empátia;
- tanulási motiváció és képesség, önfejlesztés;
- kreativitás, ambíció;
- önállóság és a csoportmunka képessége;
- sokoldalú felelősségviseelés, felelősségtudat.

A tanár a pedagógiai rendszer szereplője, a tanulási folyamat szervezője. Nem lehet közömbös, hogy mit gondol magáról a tanulásról. Az ezredfordulóra ebben is alapvető változás következett be, teret nyert a tanulás konstruktivista felfogása, amely több ponton kényszeríti átgondolásra az eddigi tanítási gyakorlatot. A modell főbb jellemzői:

- Személyes tudásépítés a tudásátadás helyett.
- A tudásépítés egyéni összefüggésekben megy végbe, közösségi tárgyaláson, együttműködésen és tapasztalatokon alapszik.
- A tanulók előzetes tudáskonstrukcióit, hiedelmeit és magatartásformáit figyelembe kell vennünk a tudásépítés során.
- A tanárok vezetőként, megfigyelőként, csapatkapitányként, szakértő konzultánsként és lelkesítőként működnek.
- A tanulási helyzetek, környezetek, készségek, tartalmak és feladatok jelentőséggel bírnak, valóságosak, hitelesek és a világ természetes bonyolultságát tükrözik.
- A tudás komplexitása az elméletek kapcsolódásainak keresésével és az interdiszciplináris tanulással áll összefüggésben.
- A problémamegoldás, a magasabb rendű gondolkodási képességek és a mély megértés hangsúlyozottak.
- A feladatok, lehetőségek, eszközök és a környezet a metakogníció erősítését, az önellenőrzést, önszabályozást, önvizsgálatot és tudatosítást szolgálják.
- A kutatás kedvelt módszer a tanulók önálló ismeretszerzésének bátorítására és saját célok keresésére.
- A kollaboratív és a kooperatív tanulás kedvelt és alkalmas eszköze lehet a tanulók alternatív nézőpontokkal való szembesülésének.
- A tanulók központi szerepet játszanak a tanulási folyamat kialakításában és ellenőrzésében.
- A hibák lehetőséget adnak a tanuló előzetes tudásába való bepillantásra.
- Az értékelés hiteles és a tanítási folyamathoz kapcsolódik.

## KOMPETENCIAÉRTELMEZÉS ÉS RENDSZEREZÉS

A kompetencia a modern pedagógia egyik kulcsfogalma, amely többféle értelmezésben is megjelenik, talán kissé már dzsoli dzsókerként alkalmazva. A neveléstudomány a pszichikus struktúrákra épülést hangsúlyozza, az oktatással kapcsolatos elvárások a tudás használhatóságát, alkalmazását emelik ki. A pedagógiai gyakorlatban jól kezelhető az ismeret-képesség-attitűd hármason alapuló kompetenciaértelmezés. A fogalom felbontása, analízise a DeSeCo-folyamatban történt, de azóta a világban a különféle kulcs- és keresztantervi kompetenciák sokféle rendszere jelent meg. Az Európai Unió államai nyolc kulcskompetencia meghatározásában állapodtak meg, ez a lista hazánkban a Nemzeti alaptanterv 2007-es módosítása során eggyel bővült (a matematikai és a természettudományos terület szétválasztásával):

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai kompetencia,
- természettudományos kompetencia,
- digitális kompetencia,
- a hatékony, önálló tanulás,
- szociális és állampolgári kompetencia,
- kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia,
- esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.

A programfejlesztés gyakorlata azonban finomabb felbontást és némileg eltérő szempontú értelmezést kíván. Az integrált természettudományos pedagógiai rendszer (politechnikumi) fejlesztése során alkalmazott keresztantervi kompetenciarendszer főbb csoportjai és elemei a következők voltak (quebeci iskolareform alapján):

- Módszertani kompetenciák: megfigyelés, kísérletezés, mérés, stratégia tervezése, IKT-alkalmazás.
- Kommunikációs kompetenciák: szóbeliség, írásbeli munka, képiinformáció-feldolgozás, információkezelés, IKT-alkalmazás, forráskezelés, kommunikációértékelés.
- Személyes és társas kompetenciák: önértékelés, nyitottság, empátia, társas aktivitás, önfejlesztés, pozitív gondolkodás, egészségtudatosság, környezettudatosság, társadalmi érzékenység, etikai érzék, felelősségérzet, szervezőképeség, döntésképeség, esztétikai érzék, harmónia.
- Intellektuális (kognitív) kompetenciák: problémamegoldás, rendszerszemlélet, alkotóképesség, alternatívaállítás, kritikus gondolkodás, valószínűségi szemlélet, történetiség követése, összehasonlítás, osztályozás, rendszerezés, oksági gondolkodás, modellalkotás, lényeg kiemelése, példakeresés, analógiás gondolkodás, kapcsolatba hozás.

A keresztntantervi kompetenciák alapján készülő integrált természettudományos pedagógiai rendszerhez kidolgoztuk a kompetenciafejlesztés szintekre bontását és a fejlesztési környezet kialakításának gyakorlati szempontjait (olvasható: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvanyok&kod=8>).

## NAT 2007 – A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS KORSZERŰ ÉRTELMEZÉSE

A Nemzeti alaptanterv 2003-as kidolgozása új, fejlesztési követelményeket megfogalmazó rendszer létrehozását célozta. Megváltozott a műveltségterület elnevezése is (érzékeltetve a viszonyrendszer valós erőviszonyait): *ember a természetben*. Ez a szabályozás szándékosan hagyta el a tartalmi követelmények meghatározását, ezzel is felszabadítva a programfejlesztőket az előíró szemlélet kényszere alól. A kulcsfogalmak meghatározásával és fejlesztésük időbeli leírásával lehetővé vált a konstruktivista tanuláselméletre épülő programok fejlesztése, a mereven tartalomközpontú, előíró tantervről a probléma alapú tanulásra való áttérés, amit a legújabb, egységes természettudomány OKM-tanterv is igyekszik megvalósítani. A NAT 2007-es módosításával a követelményi elemek nem változtak, de a preambulum részletesebben meghatározza a korszerű természettudományos nevelés feladatrendszerét:

- a diszciplínáktól független általános természettudományos fogalmak, eljárások és szemléletmódok formálása;
- készségek, képességek alakítása, a személyiségjegyek pozitív formálása;
- a tudomány, a tudományos kutatás mint társadalmi tevékenység bemutatása;
- a tudományok egymásra épülését biztosító külső és belső feltételek kiemelése, a tudásrendszerek összehangolása;
- a tudomány és a technika, valamint a társadalom fejlődésének kapcsolatát érintő meggyőződések formálása;
- a tanulók rendszerben, kölcsönhatásban, kapcsolatokban való gondolkodásának erősítése;
- a természettudomány szerepének megismertetése a társadalmi folyamatokban, a személyes sorsok alakulásában, nevelés arra, hogy az így szerzett tudás felelős cselekvésben nyilvánuljon meg.

A NAT 2007-ben leírták a természettudományos kulcskompetencia új értelmezését, amelyben újdonság az ismeret–készség–attitűd hármassága, valamint a műszaki jellegű, azzal összefüggő kompetenciaelemek definiálása. Ennek jelentősége az, hogy a szabályozás elősegítheti a fejlett technológiájú országokban (USA, Nagy-Britannia, Németország, Japán) jellemző természettudomány–technológia–társadalom (Science–Technology–Society) kapcsolatrendszer bemutatását, programok fejlesztését, ezzel hozzájárulhat országunk gazdasági versenyképességének fokozásához. Az ilyen program a természettudományos ismeretek elsajátítását, az alkalmazásukhoz szükséges készségek és képességek fejlesztését eszköznek tartja a hatékony és tudatos társadalmi cselekvésre való felkészítésben.



A természettudományos nevelés tartalmát kibővíti a környezeti nevelés, az egészségnevelés, a technikai alkalmazás témáival, a természettudományos ismeretek társadalmi, emberi alkalmazásának etikai, filozófiai problémáival, a tudománytörténet komplex tanításával, a „hétköznapi természettudománnyal”, vagyis a szórakozásban, pihenésben, kommunikációban alkalmazott ismeretekkel. Kiemeli az alkalmazás kérdéseit, előtérbe állítja a különféle megközelítések lehetőségét, a vitatható kérdéseket, a konfliktusokra, döntésekre való felkészítést. E célból fontosakká válnak a tanulók önálló tevékenységét, egymással való együttműködését igénylő tanulási módszerek, a véleményalkotás, a konfliktuskezelés, a vita, a döntési folyamatok tanulása. A tantárgyi integrációval, az életközeli, komplex problémák feldolgozásával is a társadalom-központúságot, a mindennapi élettel való szoros kapcsolatot kívánja erősíteni.

A NAT 2007 az alábbiakban határozza meg a természettudományos kulcskompetenciát:

Ismeretek:

- a természeti világ alapelvei,
- alapvető tudományos fogalmak, módszerek,
- a tudományos elméletek társadalmi folyamatokban játszott szerepe,
- a technológiák előnyei, korlátai és társadalmi kockázatai,
- az emberi tevékenység természetére gyakorolt hatásai.

Készségek, képességek:

- természettudományos és műszaki műveltség alkalmazása,
- természettudományos és műszaki műveltséget igénylő döntések meghozatala,
- új technológiák, berendezések megismerése és működtetése.

Attitűdök:

- szándék és képesség a fenntartható fejlődés érdekében lokálisan és globális vonatkozásban való cselekvésre,
- etikai kérdések iránti érdeklődés,
- kritikus szemlélet és kíváncsiság,
- biztonság és a fenntarthatóság tisztelete a tudományos és technológiai fejlődés hatásaival kapcsolatban.

A kulcskompetencia meghatározása egyúttal a természettudományos műveltség (scientific literacy) fejlesztésének igényét is tartalmazza. A világban kialakult konszenzus pl. a PISA-mérésekben is tükröződően jelzi ennek lényegét, amelyet az alábbiakban lehetne összefoglalni:

- alkalmazható, társadalmilag értékes tudás (Csapó Benő);
- tényeken alapuló, a bizonyítás és a cáfolat lehetőségét magában foglaló gondolkodásmód (Nahalka István);
- tudományos ismeretek és a mindennapi életben is alkalmazható tudományos gondolkodásmód együttese.

A természettudományos műveltség nem határozható meg tartalmi követelmények listájával. Sokkal inkább jelenti az ismeretek rugalmasan változó halmazán túl az egyén képességét új tudományos ismeretek megszerzésére, alkalmazására és értékelésére. A gyorsuló ütemben bővülő, változó ismeretekkel való lépéstartás csak megfelelő tanulási képességek és a tudományos gondolkodásmód birtokában lehetséges. A PISA-mérések keretrendszerében is megtalálható a természettudományos műveltség értelmezése. A problémák felismerése, magyarázata és a bizonyítékok alkalmazása terén pl. a magyar diákok főként az utóbbi két területen értek el jó eredményt, de gyengébben teljesítettek a problémák felismerésében. A természettudományos közoktatás helyzetének felmérése (OKNT-bizottság) során is világossá vált, hogy a magyar tanulók természettudományok iránti érdeklődése alacsony szintű, ami kérdésessé teszi a tanári utánpótlást, de még inkább a hazai műszaki kutatás-fejlesztés jövőjét. Feladat tehát, hogy a programfejlesztés erre a szempontra is tekintettel legyen, például életközeli, a gyerekek számára is érdekes, megoldásra érdemes problémák vizsgálatával. A természeti erőforrások és a környezet iránt érzett felelősség erősítése is része a természettudományos nevelés feladatrendszerének. A gyakorlati módszerek között fontos szerepet kell kapniuk az attitűdök fejlesztését és értékelését, mérését biztosító tudományos módszereknek.

## AZ INTEGRÁLT TERMÉSZETTUDOMÁNYOS PEDAGÓGIAI RENDSZER JELLEMZŐI

A természettudományos nevelés korszerűsítése, a hatékonyság és a társadalmi relevancia erősítése nem az integrált tanulószervezést helyezi a fókuszpontba, ezzel csak elősegíthetjük a kívánatos változásokat pl. a tanulói motiváltság, a tanulói sokféleséghez való alkalmazkodás, a személyes tudásépítés és a műveltségi típusú tudás megszerzése területén. A diszciplináris tudásrendszerek a tudomány művelése során beváltak, amiből még nem következik, hogy a közoktatásban ezek leképezése lenne az egyedül járható út. Vannak olyan tanulószervezési, tantervfejlesztési módszerek, amelyekkel megőrizhetők a tudományos ismeretek, egyúttal fejleszthetők a tanulói kulcskompetenciák, és kialakítható a természettudományos műveltség. Ilyen pl. a projekt alapú, illetve a probléma alapú tanulás, a kooperatív és a kollaboratív tanulószervezés, valamint az élet teljességét átfogó tanulás (life wide learning).

### A projekt alapú tanulás néhány jellemzője

Tanárok:

- az aktív tanulási modell alkalmazása,
- a szakterületek megosztása a kollégák között,
- figyelembe veszi a személyes tudásépítés gyakorlati vonatkozásait,
- a valóság felfedezését lényegi, kutató kérdésekkel kezdi,

- elsősleges forrásként technológiai eszközöket használ,
- a gyakorlati irányítás, a mentori szerep felvállalása.

Diákok:

- megértéses tanulás,
- az előzetes tudás közreadása,
- ismereteket szereznek a saját projekt alapú tanulásukról,
- kommunikálnak és meghallgatják egymást,
- társadalmilag tájékozottabbá válnak, és növekszik a tantárgyi tudásuk,
- a különbözőségükön alapuló tanulási munkamegosztást alakítanak ki.

## **Az integrált természetismeret tanításában alkalmazott projektípusok**

A tanulásszervezés módja szerint:

- tanórai, probléma alapú tanulás;
- rendhagyó tanórák, iskolai témahét;
- részben vagy egészben tanórán kívüli
  - szervezett
  - önálló (szabadidős);
- iskolán kívüli, szervezett
  - nemzetközi, koordinált.

Időbeosztás szerint:

- néhány tanórás,
- néhány napos,
- többhetes,
- többéves.

## **A probléma alapú tanulás néhány jellemzője**

- Bonyolult problémák adják a tanterv fókuszpontjait, és ösztönzik a tanítás, a tanterv, a program kialakítását.
- A tanulás tanulóközpontú.
- A tanárok csapatkapitányi, segítői (facilitátor) szerepet játszanak.
- A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, a problémák többféle megoldását dolgozzák ki.
- A tanulói értékelés az ön- és társértékelést állítja előtérbe.

A probléma (kérdés-kutatás) alapú tanulás fokozza a tanulók teljesítményét az alábbi területeken:

- alkalmazkodás és részvétel a változásokban;
- a problémamegoldás alkalmazása új és jövőbeli helyzetekben;
- kreatív és kritikus gondolkodás;
- a problémákra és helyzetekre irányuló holisztikus megközelítések elfogadása;
- a nézőpontok különbözőségének elismerése;
- sikeres együttműködés a csoportban;
- a tanulási hiányosságok és erősségek felismerése;
- az önirányító tanulás elősegítése;
- hatékony kommunikációs készségek;
- az alaptudás növekedése;
- vezetői készségek;
- a különféle források kezelése.

### **Az élet teljességét átfogó tanulás néhány jellemzője**

- Az életet átfogó tanulás olyan stratégia, amely a tanulókat a tantermek falain kívüli tanulási helyzetekhez juttatja.
- A tanárok és tanulók széleskörűen felhasználják az iskolában és a helyi közösségben (társadalmi, gazdasági környezetben) rendelkezésükre álló forrásokat és lehetőségeket a tanulási célok elérésére (összekapcsolva időt, helyet és embereket).
- Az életközeli, tapasztalatokon alapuló tanulás hozzásegíti a tanulókat a tantermiéknél összetettebb tanulási célok vállalásához (segíti a tanulók személyiségfejlődését, és növeli az élethosszig tartó tanulás képességét).

Lehetséges előnyök a tanulók szintjén:

- növekvő tanulási kedv,
- hatékonyabb tanulás,
- önszabályozó tanulás,
- növekvő felelősségérzet,
- a mindennapi élethez szükséges készségek megszerzése.

Lehetséges előnyök a tanárok szintjén:

- jobb tanár-diák viszony,
- a tanulás új módjai tárulnak fel,
- a tanárok jobban megismerik tanítványaikat.

Előnyök az iskolafejlesztés szintjén:

- javul a tanulási kultúra,
- elősegíti az iskola tanulóközösséggé válását.

Előnyök a helyi közösség szintjén:

- növekvő szociális tőke és bizalom,
- a hátrányok csökkentése,
- az élethosszig tartó tanulás kultúrájának növekedése,
- a tanuló társadalom kialakulásának elősegítése.

A felsorolt pedagógiai elveket és gyakorlati módszereket több éve alkalmazzuk a budapesti Közgazdasági Politechnikum integrált természetismeret tantárgyának tanításában. Munkacsoportunk az eddigi eredményekkel elégedett, a tapasztalatok és a visszajelzések megerősítnek bennünket a fejlesztések továbbvitelében, a folyamatos szakmai megújulásban.

Póta Mária

## Újszerű módszerek – eredményesebb matematikaoktatás?!\*

A tudás alapú társadalom megteremtésének feltétele az oktató-nevelő munka minőségi változása, a tanulóknak rejlő érték és tehetség felfedezése, gondozása és a sikerorientált életpálya igényének kialakítása. A cél, hogy hatékony pedagógiai módszerek birtokában, a matematikaoktatás már létező, jól bevált gyakorlatának kiszélesítésével, új lehetőségek harmóniájának megteremtésével, újszerű eszköztár kiépítésével, motiváló, támogató környezetben lehetőségeinkhez képest minél több tanulót segítsünk matematikai fejlődésében, gondolkodásában, általános intellektuális és speciális matematikai képességeinek feltárásában.

Az elmúlt évtizedekben kezdődött és napjainkban is tartó információs forradalom, a technika és a tudományok területén zajló robbanásszerű minőségi és mennyiségi fejlődés komoly mértékben hatott és hat az élet minden területén, így a nevelés-oktatás, tanítás-tanulás folyamataiban is. Az oktatásszervezés, a tanulási tartalmak, az iskolarendszer azonban messze lemaradt a változások generálta új igények kielégítésében, ezért nem képes megfelelni napjaink elvárásainak, amit a különböző nemzetközi mérések is igazolnak.

### A NEMZETKÖZI MÉRÉSEKEN ELÉRT EREDMÉNYEKRŐL

„A nemzetközi felmérések szerint a 16–65 év közötti magyar lakosság kétharmada funkcionális analfabéta, az iskoláskorú gyerekek több mint fele képtelen arra, hogy önálló olvasással önállóan tanuljon, a hazai diplomások írás-olvasás teljesítménye pedig pontosan olyan szintű, mint a svédországi általános iskolát végzetteké.”<sup>1</sup>

Hogy valami baj van a honi közoktatással, azzal először és igen váratlanul a PISA 2000 felmérés szembesítette az oktatáspolitikai szereplőit, pedig a problémák gyökere sokkal mélyebbre nyúlik, hiszen a hazai adatok szerint az iskolák lassan, de folyamatosan javuló finansziális lehetőségei mellett – egyre magasabb képzettséggel rendelkező tanárok oktattak egyre kevesebb gyermeket egyre kisebb létszámú tanulócsoportokban – az iskolai teljesítmények három évtizede folyamatosan romlanak.

\* A tanulmány a változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) tartott előadás bővített változata.

<sup>1</sup> SZILÁGYI GYULA: *Megbukott az iskola? Magyarország felfedezése* sorozat. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

Nemcsak olvasásból, biológiából, fizikából, matematikából teljesítettek egyre gyengébben a tanulók, hanem a konkrét tantárgyakhoz nem köthető szövegértés és logikus gondolkodás területén is.

A korábbi nemzetközi és hazai pedagógiai felmérések jelentős mértékben a tantervekre épültek. Ezen a szemléletmódon változtatott alapvetően a PISA-felmérés, amely a társadalom (azon belül is elsősorban a munka világa) által elvárt tudást, a mindennapi életnek való megfelelést vizsgálta. Az érvényesülés, a karrier napjainkban már nemcsak a szűken vett hazai piac igényeinek való megfeleléssel érhető el, hanem az európai elvárásokhoz is igazodni kell.

Az európai piac keresleti és kínálati oldalát egyaránt az európai célrendszer irányítja, amelynek legfontosabb összetevői az alkalmazkodóképesség, a foglalkoztatás, az önmegvalósítás és az aktív állampolgárság.

Hazánkban a „tizenöt éves diákok közel fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak”.<sup>2</sup> Ez a probléma egyre erőteljesebben jelentkezik az összes tudományterületen, így a matematikában is.

A tárgyi és személyi feltételeiben folyamatosan javuló oktatási rendszer képtelen megállítani az írás-, olvasásnélküliség újratermelődését, sőt az általános iskolások olvasási teljesítményeit dokumentáló adatok alapján annak bővített újratermelődése prognosztizálható. Egy 1993-ban végzett vizsgálat szerint egy gimnazistákból, szakközépiskolásokból és szakmunkásképzős diákokból álló reprezentatív csoportnak csupán a 7%-a volt képes önálló olvasás alapján önállóan tanulni, és 51%-uk semmit sem értett abból, amit nagy nehezen kibetűzött.<sup>3</sup>

Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy a hagyományos módon szervezett közoktatás, a merev tananyagtartalmak, vagyis *napjaink általánosan jellemző közoktatási gyakorlata nem teszi lehetővé az európai elvárásoknak való megfelelést*. Főleg annak ismeretében kell sürgetni a változásokat, hogy 2004 márciusában az Európai Bizottság „A közösségi oktatási és képzési programok új generációja 2006 után” címmel elfogadott egy közleményt, amellyel egy olyan integrált, egész életen át tartó tanulási program létrehozásának szándékát jelezte, amely magában foglalja a jelenlegi belső oktatási és képzési programok együttesét. Az integrált program általános célkitűzése, hogy az egész életen át tartó tanulás révén hozzájáruljon a tudásalapú társadalom fejlesztéséhez.<sup>4</sup> Ennek értelmében az Európai Unió 2007 januárjától új oktatási és képzési programját az „Egész életen át tartó tanulás programja” néven hirdette meg, és pályázati tevékenységét is ennek a projektnek rendeli alá.

Az új programnak való megfelelés új, piacorientált szemléletmód elterjedését teszi szükségessé az oktatásban: *az iskola legyen szolgáltató jellegű*, vagyis nyújtson olyan pedagógiai szolgáltatásokat, amelyeknek az igénybevétele biztosítja a tanulók majdani versenyképes-

2 SZILÁGYI GYULA: i. m.

3 Uo.

4 KITLEY GÁBOR (szerk.): Közösségi Programok Kézikönyve (www.euoldal.hu).

ségét, a piacon kedvezően értékelt tudásanyag birtoklását. A tanulás már nem fejeződik be a közép- vagy felsőfokú oktatás utolsó évfolyamán, hanem akár életünk végéig folytatódhat, mivel az oktatási rendszer különböző szintjein megszerzett tudás viszonylag gyorsan elavul, és a munkaerőpiac igényei is egyre nagyobb ütemben változnak.

A kompetenciák fejlesztésének fontossága a PISA 2000 felmérés után teljesen nyilvánvalóvá vált az oktatásirányítás előtt is. Az élethosszig tartó tanulás, a munkaerőpiac igényeinek figyelembevétele az oktatás és képzés során, az európai elvárásoknak való megfelelés az oktatás területén, az informatika rohamos térhódítása és a munka világában való gyors és széles körű megjelenése új utak, módszerek, tananyagok, pedagógusi magatartás elterjedését tették és teszik szükségessé, és egyre inkább igényné válik az oktatási rendszer egészének átalakítása.

Ennek szellemében a 2003. évi Nemzeti alaptanterv már kiemeli a „kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat”<sup>5</sup> mint a fejlesztés elemeit. A 2007. évi Nemzeti alaptanterv pedig az alábbiak szerint veszi át az Európai Bizottság által 2005-ben elfogadott kompetenciarendszert.

Kulcskompetenciák Európai Bizottság 2005	Kulcskompetenciák a NAT 2007 szerint
Anyanyelven folytatott kommunikáció	Anyanyelvi kommunikáció
Idegen nyelveken folytatott kommunikáció	Idegen nyelvi kommunikáció
Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	Matematikai kompetencia Természettudományos kompetencia
Digitális kompetencia	Digitális kompetencia
A tanulás (meg)tanulása	A hatékony, önálló tanulás
Interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetencia	Szociális és állampolgári kompetencia
Vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
Kulturális kifejezőképesség	Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség

A PISA-mérések mellett négyévente egy másfajta megmértetésben is részt vesznek tanulóink, ez a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). A 2007-es TIMSS eredményeit 2008 őszén hozták nyilvánosságra. Az eredmények, amelyek az OH-OKÉV honlapján részletes elemzéssel megtekinthetők, igen biztatóak. A felmérésben, mely a negyedik és nyolcadik évfolyamos tanulók matematikai és természettudományi képességét vizsgálja, 2007-ben összesen 59 ország és vett részt. A magyar tanulók a negyedik és a nyolcadik évfolyamon is jobban teljesítettek a nemzetközi átlagnál.

<sup>5</sup> Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2003.



Matematikából az összehasonlítás szempontjából számunkra fontos nyolcadikos tanulók kiemelkedő eredményt értek el, csak négy távol-keleti ország teljesített jobban: 539 standardpontos eredményt nyújtottak a magyar tanulók. A természettudományos felmérésben a nyolcadik évfolyamos diákok Angliával és Csehországgal együtt a legjobb eredményt érték el az európai országok között, kimagasló eredményükkel korosztályuk élvonalában vannak a világon. A magyar diákok mindkét korosztályban és a mért területeken a legjobb harmadban végeztek.

De akkor melyik az igazi eredmény? Megállapíthatjuk, hogy mindkettő. A különbség alapvetően abban rejlik, hogy a feladatok megfogalmazásának bonyolultsága, a feladatok „tálalása” nagymértékben eltérő. Míg a PISA feladatai hosszabbak, részletesebb a körítés, a tudás alkalmazását követelik, addig a TIMSS feladatai rövidebbek, lényegre törőbbek, a szövegértési gondokkal küzdők számára jobban kezelhetőek, és a PISA-hoz képest több közöttük a tudásmérő, rövid feladat.

A nemzetközi mérésekben nyújtott hullámzó teljesítményünk is annak a következménye, hogy a feladatlapok nem azt mérték, amiben a magyar tanulók hagyományosan jók, vagyis a lexikális, tényszerű tudást, hanem azokat a kompetenciákat, amelyek képessé teszik őket a személyes fejlődésükhöz, jövőbeni foglalkoztatásukhoz és aktív állampolgárságukhoz szükséges alapvető életvezetési készségek elsajátítására. E kompetenciaterületek jelentős része csak *tantárgyakon átívelő módon fejleszthető*, ennek azonban a jelenlegi gyakorlat ellentmond, mivel a közoktatásra jellemző tantárgyi struktúra eléggé merev, rugalmatlan.

Mindezek mellett fontos kiemelni a PISA- és a TIMSS-mérések közös hozadékát, azt, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettsége és ezzel összefüggésben a család gazdasági és szociális háttere erősebben befolyásolja a magyar diákok eredményeit és jövőbeni kilátásait, mint más országokban. Ezt a problémát azonban nem könnyű orvosolni, és az oktatás önmagában nem is tudja megoldani. Csak átfogó társadalmi intézkedések eredményezhetnek javulást e téren. A pedagógusok feladata és felelőssége viszont az, hogy a tanulókat a hozzájuk igazított, testreszabott, változatos módszerekkel próbálják oktatni.

## KOMPETENCIA ALAPÚ BEMENETI MÉRÉS FŐVÁROSI SZINTEN

Az említett nemzetközi mérések és az Országos kompetenciamérés tapasztalatainak hatásaként az utóbbi években a főváros az addigiaknál is nagyobb figyelmet szentelt a tanulói kompetenciák fejlődésének. A közoktatás fővárosi rendszerére vonatkozó fejlődési irányok között első helyen említjük az *alapkészségek, kulcskompetenciák, a társadalmi és munkaerő-piaci beilleszkedést segítő ismeretek, készségek fejlesztését*. A fejlesztéshez elengedhetetlen hatékony és sikeres tanulási utak megtalálásához szükség van a korrekt és alapos helyzetfeltárássra, amelynek egyik lehetséges módja a középiskolák kezdő évfolyamán végzett bemeneti kompetencia alapú mérés, amely konkrét, mérhető és összehasonlítható információkat ad az egyes intézményekbe bekerülő tanulói kör összetételéről.

A pedagógiai diagnosztika egyik legkomplexebb feladata a tantervfejlesztésnek, a tanítási-tanulási folyamatok megtervezésének és a tantervi értékelésnek a támogatása, és ehhez fontos információkat adhatnak a 9. évfolyam bemeneti mérésének eredményei. Ezek az eredmények – amelyek az előzetes készségek és tudás mérése alapján születnek – támogatást nyújthatnak a tanulási szakasz kezdetén az oktatási feladatok megfogalmazásához, az aktuális pedagógiai döntések előkészítéséhez, megalapozásához, az optimális pedagógiai eljárások, tanítási módok kiválasztásához. Azáltal, hogy elvégezzük a mérés eredményeinek diagnosztikus elemzését, az eredmények megfelelő referenciaadatokhoz való viszonyítását, részletes információt szerezhetünk a mért területről.<sup>6</sup>

Az országos kompetenciamérések, valamint a TIMSS- és a PISA-mérés tapasztalatait felhasználva a főváros mint fenntartó kérésére végezte el a bemeneti mérést a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai Intézet.

A mérőeszközök elsősorban az eszköztudást és nem a tantervi követelmények elsajátítását mérték. A mérés célja a használható, alkalmazható tudás feltérképezése volt, alkalmazkodva a nemzetközi elvárásokhoz, amelyek az élethosszig történő tanulás, képzés igényét fogalmazzák meg, valamint alapul szolgálva a tizedik évfolyamon esedékes országos méréssel való összehasonlításhoz. A mérőeszközöket az MFPI szakértői, szaktanácsadói és vezető tanárai állították össze. A feladatlapból két változat (A és B) készült, az azonos feladatok sorrendjét variálva. Így valójában minden tanuló ugyanazokat a feladatokat oldotta meg.

A mérés a kilencedikes középiskolások alapvető matematikai eszköztudását és szövegértését vizsgálta. A kitűzött feladatok felölelték azokat a képesség- és tudáselemeket, amelyek megléte a sikeres középiskolai tanulás feltételeit jelentik, illetve amelyek hiánya esetén nehézségekre, eredménytelenségre lehet számítani.

A matematikai eszköztudás mérési eredményeinek elemzése mind az egyes kitűzött feladatok szempontjából, mind tematikusan, mind a kulcskompetenciákat vizsgálva a középiskolai indulás nagy eltéréseit mutatja iskolatípusonként, illetve osztályonként.

A három iskolatípus – gimnázium, szakközépiskola, szakiskola – eredményei között nagyon nagyok a különbségek. Az átlagok 15-20% körüli különbséggel követik egymást a szakiskola, szakközépiskola, gimnázium sorrendjében. Az egyes iskolák, illetve osztályok között az azonos iskolatípuson belül is jelentős eltérések tapasztalhatók.

A legheterogénebb képet a gimnáziumok és a szakközépiskolák matematikaeredménye mutatja. Az adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a középiskolai oktatás folyamán különböző tennivalói vannak a fejlesztést megtervező munkaközösségnek, szaktanárnak, annak szem előtt tartásával, hogy az érettségit adó középiskoláknak egységes kimeneti követelményekre kell felkészíteniük tanítványait.

6 VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. In Gácsér József (szerk.): *Pedagógiai antológia II.* JGYTF, Szeged, 1993.

Igen öröndetes azonban az, hogy a szakiskolások teljesítménye is eléri a 20%-os szintet, ami az érettségi vizsgán már megfelelő minősítést hozhat kellő szinten tartás és fejlesztés esetén. Ennek mikéntje a munkaközösségek és a szaktanárok módszertani reper-toárjának függvénye.

Az eredmény ilyen alakulása minden bizonnyal egy olyan szemléletváltozásnak is köszönhető, amelyet az új típusú, kétszintű érettségi vizsga bevezetése igényelt mind a matematika, mind a többi közismereti tárgy esetén, és melynek hatása már elérte az általános iskolákat is. Ez figyelemre méltó, hiszen a matematika kötelező érettségi tárgy, és a szakiskolások jelentős része készül arra, hogy érettségi vizsgát tegyen. Tehát a gyengébb teljesítményt mutató matematikai területek, részfejezetek fejlesztése kiemelt feladat kell legyen. Igaz ugyan, hogy az érettségien nem csupán a transzfer szintjét elérő (kompetencia alapúnak mondható), hanem annál alacsonyabb értelmi tevékenységi szintet igénylő feladatok is szerepelnek, azok aránya és pontszámbeli értéke csak a feladatsor e részeinek hibátlan teljesítése esetén éri el összességében az elégséges megszerzéséhez szükséges szintet.

A matematika műveltségi terület jelentős részt vállal több kulcskompetencia fejlesztésében. Közülük legfontosabbak a *számolási képesség, a szövegértés, a problémamegoldás, a térbeli tájékozódás és kismértékben a szövegalkotás*. Ezek a fejlesztések időigényesek, különösen a gyenge diákok esetében. Mivel sok esetben a téves szülői és tanulói beidegződések (nekem sem ment jól, úgysem tudom megoldani...), valamint a nemtörődömség miatt az önálló otthoni munkára kevésbé lehet számítani, új eszközrendszer kell mozgósítani a hatékonyság növelése érdekében. Ezért is törekedtünk arra, hogy a szereplő feladatok többsége hasonlítson a tanulók által korábbról ismert matematikai jellegű vagy annak alkalmazását igénylő, társtudományokhoz, gyakorlati élethez köthető problémákhoz, ugyanakkor olyan feladatok legyenek, amelyek megmutatják azoknak az alapvető képességeknek a szintjét, amelyek a többi tantárgy tanulása szempontjából is meghatározóak, ezért kiemelten fontos szerepet játszanak.

A feladatok megoldottságából arra is következtethetünk, hogy a matematikai ismeretek mennyire mozgósíthatók ezeknek a – többnyire gyakorlati tartalmú – problémáknak a megoldásában. Megállapítható, hogy azok a feladatok nem okoztak problémát a tanulóknak, amelyek matematikai, fizikai, esetenként földrajzi, kémiai háttere az általános iskolában több oldalról megvilágított, begyakorlott volt. Ilyen típusú kérdésekre adott válaszaik megbízhatóan jó teljesítményt mutatnak, az ismert kiindulás után az alkalmazás is sikeres.

A mérési eredmények azt is jelzik, hogy a tanulók jelentős része még mindig nem rendelkezik a tudás megszerzéséhez szükséges *technikákkal*, és e téren kiemelt figyelmet kell fordítani a szövegértés fejlesztésére. A tanulók főként az olyan feladatokban voltak kevésbé sikeresek, amelyekhez elengedhetetlen a folyamatos, rendszeres tanulás, gyakorlás, ami egyébként a mért műveltségterület jellegénél fogva a sikeres haladás egyik kulcsa.

A mindennapi életben és az iskolai tanulmányok szempontjából egyaránt lényeges, hogy a tanulók biztos *számolási készséggel* rendelkezzenek, hiszen ez a matematikát felhasználó tárgyak, valamint a mindennapi élet és természetesen a matematika további eredményes tanulása szempontjából alapvető fontosságú.

A mérések tanulságai alapján mindenekelőtt a tantervi szempontokra hívjuk fel a figyelmet. Szükségesnek látszik az általános iskolai és a középiskolai tananyag, illetve a tantervi követelmények átgondolása, átszervezése, átütemezése a megtaníthatóság, elsajátíthatóság szempontjából. A pedagógiai programoknak már a kompetencia alapú tanterveket kell tartalmazniuk. *Ezek alapján újra kell gondolni, és ki kell dolgozni az iskola kompetencia alapú tanmeneteit is matematikából.*

Az általános iskola ugyanis azoknál a tanulóknál alapozza meg a középiskolai matematikai nevelés feltételeit, akiknek a többsége a gimnáziumi osztályokban jelenik meg. A szakközépiskolai tanulók ettől jelentősen lemaradnak, a szakiskolai osztályok tanulói pedig a minimális alapokkal sem rendelkeznek. Ezt messzemenően ajánljuk figyelembe venni a kilencedikes, majd az azt követő tanmenetek megalkotásakor.

## KERETTANTERVBŐL HELYI TANTERV

Az iskolák igencsak heterogén összetétele a *tevékenységformák* széles körének alkalmazását követeli meg a matematikatanároktól. Mivel az egyes iskolák a várható felhasználói körnek megfelelően tervezhetik meg pedagógiai programjukat, ezen belül a mért műveltségterületek szaktárgyi programjait is, világosan kell látni, hogy az igényes tanítási-tanulási folyamatok megvalósításán munkálkodhatnak-e, vagy *inkább a hiányok pótlása, a felzárkóztatás*, esetleg mindkét terület kerül a figyelem középpontjába. Ezért az induló helyzet reális felismerésén túl a tanítási-tanulási folyamat nagyon fontos induló mozzanata a tapasztaltakat figyelembe vevő munkaközösségi és szaktanári tervezőmunka.

Sok iskola adaptált kerettantervet próbál használni, és igyekszik azt több-kevesebb sikerrel a saját képre formálni. A tantervkészítés tudományának alkalmazásához ismernünk kell a matematika kompetenciarendszerét, meg kell határoznunk a fejlesztendő területeket és a fejlesztés módjait. A helyi tanterv kompetencia alapúvá formálásához összegyűjtöttünk néhány fejlesztendő kompetenciaterületet, amely a matematika csaknem minden témakörében szerepel.

Fejlesztendő kompetenciák, fejlesztési feladatok:

- írásbeli, szóbeli, grafikus, elektronikus kommunikáció alapjainak fejlesztése;
- komplex információk kezelése;
- matematikatanulási technikák megismertetése;
- kritikai gondolkodás;
- szabálykövető képesség kialakítása;
- egyszerű algoritmus követése, értelmezése, készítése képességének fejlesztése a gyakorlati problémák helyes megoldásának érdekében;
- matematikai szemlélet és eszközhasználat fejlesztése.

Az alkalmazott szakmódszertani eljárások közül az aktív egyéni vagy kiscsoportos *tanulói tevékenységre alapozó feldolgozásra*, a sokoldalú szemléltetés és a *differenciálás szükségességére* hívjuk fel a figyelmet.

## Csoportok tervezése, foglalkoztatása, kooperatív technikák

Az eredmények javítása érdekében a tanítási-tanulási folyamat reformszemléletű megújítására van szükség. A pedagógusoknak minél szélesebb körben meg kellene ismerniük a reformpedagógiai irányzatok, alternatív oktatási-nevelési kezdeményezések elemeit. A sikerhez elengedhetetlen, hogy a pedagógusok motiváltságot érezzenek a továbbképzéseken való részvételre, az új módszerek megismerésére és alkalmazására, amit különböző pályázatok is támogatnak.

A középiskolában *nagy arányban megjelenő gyenge előképzettségű tanulók* fejlesztése pedagógiai és szaktárgyi szempontból egyaránt állandó szaktanári jelenlétet, a diákok egyéni haladási tempóját figyelembe vevő *differenciált munkát* igényel. Ezt nagy létszámú csoportokban nem lehet megvalósítani, feltétlenül csoportbontásra van szükség. A gyenge munkafegyelmű, tanulásban alulmotivált diákok esetében a rendszeres visszajelzés, számonkérés elengedhetetlen. A kis egységekben megfogalmazott, így teljesíthető követelmények megadhatják a siker lehetőségét, az értelmes tanulás örömet.

A munka világában ma már egyre ismertebb a projekttervezés és projektvégrehajtás fogalma. A *projektpedagógia* olyan tanulásszervezés, amelynek középpontjában valamilyen elvégzendő tevékenység vagy probléma áll, és a hangsúlyt az ismeretek megszerzésének, a képességek fejlesztésének folyamatára helyezi. Idetartozik a projekt- vagy témahét fogalma is. A projektmódszer a tanulói tevékenységek tudatos tervezését igényli, a megismerés fő forrásává a tanuló tapasztalatát, érdeklődését, tevékenységét teszi. A tevékenység-központúság biztosítása a közös tanítási-tanulási folyamatban speciális módszertani eszköztár meglétét feltételezi a pedagógus részéről. Ennek a speciális módszertani eszköztárnak, közte a *csoportmunka* módszerének a megismerése és alkalmazása lehet a fejlesztés egyik útja.<sup>7</sup>

A csoportmunka és a páros munka (nem összetévesztendő a csoportos jellegű egyéni tevékenységgel!) módszere fokozottan biztosítja a tevékenység-központúságot és a feladat érdekességét, különlegességét, összetettségét, újszerűségét, ami a figyelem fenntartásának fontos eszköze, hisz ezáltal valósul meg az információk megértése, szelektálása és feldolgozása. A mérőlapok feladatainak többsége úgy ellenőrzi a szöveg megértését, hogy információkra kérdez rá, fontos tehát a figyelem fejlesztése, minél hosszabb ideig tartó, minél nagyobb terjedelmű és minél intenzívebb ébren tartása. A tanulás aktívvá tételével, érdekes, változatos, játékos feladatok kitalálásával a csoportmunka keretein belül a *figyelem is eredményesen fejleszthető*.<sup>8</sup> A csoportmunka kiválóan alkalmas a tanórai differenciálásra, vagyis az egyéni különbségek figyelembevételére, az egyénre szabott fejlesztésre.

A matematikai feladatmegoldás összetett gondolkodási folyamat, feltétele a tanuló meglévő tudása, a hosszú távú memóriában tárolt tudásstruktúrája. Ezért fontos a tanítási órán az előkészítés, melynek során felrisszítjuk az új dolgok megértéséhez szükséges tudást. Ehhez jól megtervezett kérdések kellene, melyek biztosítják a megértés fejlesztését.

7 MERÉNYI-SZABÓ-TAKÁCS (szerk.): 101 ötlet innovatív tanároknak. Jedlik Oktatási Stúdió, Budapest, 2006.

8 ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest, 2001.

tését, ugyanakkor a tanulókat is irányítják a feladatmegoldásban, a szöveges feladatokon való eligazodásban.<sup>9</sup> Ennek érdekében szükséges a tanárok kérdezői kultúrájának javítása, fejlesztése is.

Már több műveltségi területre kidolgoztak olyan *kompetencia alapú oktatási programokat*, programcsomagokat, amelyeket néhány oktatási intézményben be is vezettek, és a mindennapi oktatási gyakorlat részévé váltak. Megismerésük sok új ötlettel gazdagíthatja a pedagógusok módszertani készletét.

### **Számítógépek a matematikaoktatásban**

A matematikaórákon is igen fontos, hogy a tanuló minél több lehetőséget kapjon önálló és manuális tevékenységekre, modellek készítésére, mérésre, rajzolásra, tervezésre, játékra, hogy csiszolódjon logikájuk, képzelőerejük, szakrajzolvasó képességük. Ennek egyik eszköze a számítógépes szimuláció.

A számítógépes szimulációkkal a tanár szinte bármit „behozhat” az osztályterembe (atomreaktor, geometriai transzformáció, részecskegyorsító stb.). A szimulációnak nagy demonstrációs ereje van: segítségével igen gyors és igen lassú folyamatok is megmutathatók. A tanuló számára a számítógép-használat maga is motiváló tényező, hiszen a „játék” a számítógéppel élvezetes és lebilincselő!

A szimulációkkal matematikai feladat, szerkesztés, jelenség vagy folyamat demonstrálható, készülék vagy berendezés (gazdasági intézkedések) tervezéséhez nyújtható segítség, létező berendezés (gazdasági folyamat) működése analizálható. A szimuláció nagyon jól adja vissza a legfőbb jellemzőket. Segítségével a modellezett rendszer a lehető legrészletesebben reprodukálható. Nagy előnye, hogy valamennyi szimulációs feladat demonstrációs és oktatási célú és egyben játékszerű. Általában részletes leírás, „Súgó” is segíti a program használóját.

A szimuláció elsősorban a szakmai matematikai tudást és az alapkészségeket fejleszti, s nem a „számítógépes készséget”. Nagy szerepet kap a „kísérletezésben” mutatott kreativitás, az, hogy a feladatoknak nem egyetlen üdvözítő megoldása van, és az sem elhanyagolható, hogy a tanulói produktumok igen könnyen értékelhetők.

A diákok ráéreznek arra, hogy az ilyen „játékok” nagyon hasznosak a bonyolult feladatok, az összetett problémák, jelenségek megértése és rögzítése szempontjából, és igen nagy érdeklődéssel kezelik ezeket, sokat tanulnak használatuk során. Az óra után sokszor elkéri a programokat, mert még otthon is szeretnének tovább játszani velük, és még több szituációt akarnak kipróbálni. Ez a tanulás, az önképzés új módja is egyben. Az is lényeges szempont, hogy a diákok fokozott érdeklődése a tanárok egyre erőteljesebb motiváltságát is eredményezi.

---

<sup>9</sup> Uo.

A szimulációk igen jól továbbfejleszthetők az *interaktív tábla* használatával, hiszen az interaktív tábla egyszerre interaktív és kreatív, kiválóan lehet vele „kísérletezni”, miközben szinte rejtetten a matematika is beszívárog a tanulók gondolataiba.

A *csoportos foglalkozás és a kooperatív technikák alkalmazása* a számítógépek órai bevonása kapcsán is nagy szerepet kap. Ezekon a foglalkozásokon az osztály összetételétől és az elérendő céloktól függően szerveződhetnek a csoportok. A tudás tekintetében homogén csoportok mellett alakulhatnak vegyes csoportok is, ezzel az egymásért érzett felelősség is növelhető, amellet, hogy a közös elképzelések kialakítása során vitakészségük javulhat, és a magyarázatokkal mindegyikük tanul. Az egyes témakörök bevezetésekor a csoportok összetétele változhat, például nevelési-oktatási célból vagy a feladatok jellegétől függően. A csoportokban szerzett tapasztalatokat, felvetődő problémákat időnként az osztállyal is célszerű megvitatni a megoldás megtalálása érdekében.

Ki kell fejleszteni az *önálló problémamegoldás* igényét. Ennek kialakítása és fejlesztése megváltoztatja a tanítási óra jellegét, mert a tanítás helyett a felfedezés, a felfedeztetés, az önálló munka kerül előtérbe. Az ilyen együttműködés megváltoztatja a tanár szerepét is, mert nem ő az ismeretközli személy, hanem a szervező- és a segítőtárs, akihez probléma esetén fordulni lehet. A kooperatív technikák alkalmazása jó megoldás lehet, hiszen a heterogén összetételű tanulói közösségből csak *differenciált foglalkozással* remélhető eredmény, siker.

\*

Napjainkban már senki sem vitatkozik azzal az alapfeltevéssel, hogy a kötelező iskolai képzés nem nyújt befejezett, lezárt tudást, hanem a kulcskompetenciák, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges motívumok és tanulási képességek kialakításával és fejlesztésével járul hozzá az oktatási intézményekből kikerülő fiatal felnőttek karrierépítéséhez, munkaerő-piaci boldogulásához.

A NAT felülvizsgálata és módosítása során tovább erősödött a *kompetencia alapú oktatás* igénye a közoktatásban, további támogatást kapott az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák elsajátítása az iskolai tantervekben, a kerettantervekben és a tankönyvekben. Az oktatáspolitikában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan kompetenciakeret megalkotása, amely a gazdaság világában és a modern társadalomban történő boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, az élethosszig tartó tanulás paradigmájához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza. Ennek érdekében a Nemzeti alaptanterv az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljaként a kulcskompetenciák fejlesztését nevezi meg.

Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az állampolgárokat egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világghoz, másrészt az aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyáso-

lásához. Így jutott fontos szerephez a kulcskompetenciák között az anyanyelvi kommunikáció, amely magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás).

Kiemelt értéként jelenik meg az a tudás, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a fiatal felnőttek képessé váljanak az egész életen át tartó tanulásra, a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához.

Az új típusú érettségi és a NAT szerkezetében és tartalmában már alkalmazkodik az új elvárásokhoz, de a legutóbbi évek méréseinek eredményei még sem nemzetközi, sem hazai szinten nem igazolják az erőfeszítéseket.

Az új, hatékony módszerek változatos alkalmazása mindenképpen motiváló hatású lehet, és valószínűleg sikereket hozhat tanárnak, diáknak egyaránt.



Némethné Büki Bernadett

## Az aktív tábla a matematikaórán, ahogyan én látom\*

Az aktív tábla egy érintésérzékeny felület, amelyre számítógép segítségével lehet vetíteni, programokat lehet végrehajtani. A táblán a hagyományos módon is lehet dolgozni, csak krétapor nélkül. A tábla szoftverével az órák pergő ritmusúvá válnak, a tantárgy iránt kevésbé érdeklődő tanulók is aktivizálhatók. Az óravázlat előre elkészíthető, újra felhasználható, megosztható a kollégákkal, és elküldhető a hiányzó tanulóknak. Az aktív tábla igen hatékony eszköz az oktatásban, de nem mindenható, szükség van a tanár felkészültségére.

A Budapest XX. kerületi Eötvös Loránd Szakközépiskola és Szakiskolában tanítok matematikát és informatikát. Az aktív táblával négy éve ismerkedtem meg, három éve használom a matematika és az informatika oktatásában. Nagyon hatékony, hasznos eszközzé vált az oktatásban, nagyban segíti a munkámat.

Iskolánkban négy Promethean-típusú tábla van, AKTIVstudio szoftverrel; egy az informatikateremben, a többi három az osztálytermekben található.

A multimédiás aktív tábla érintésérzékeny felület. A számítógép vezérelhető a kivetített képről, virtuális tintával írhatunk a táblára.

Miért érdemes használni a táblát?

- A számítógép képét kivetíthetjük.
- A számítógép valamennyi alkalmazását elindíthatjuk, futtathatjuk (Word, Excel, Power Point stb.).
- Élhetünk multimédiás megoldásokkal.
- Elmenthetjük a digitális tábla táblaképét.
- A táblakép nemcsak tervezhető, de előre el is készíthető, később kiegészíthető, aktualizálható.

Új lehetőségek nyílnak meg előttünk.

- Feladatok, szövegek könnyen áthelyezhetők a táblán.
- Képeket, diagramokat tudunk beilleszteni, törölni.
- Pergő ritmust adhat az órának, nem kell nekünk az órán rajzolnunk.
- A rögzítés-visszajátzás adta lehetőségek:

\* A tanulmány A változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) tartott előadás szerkesztett változata.

- Régebbi órák anyagát felhasználhatjuk, bármikor elővehetjük.
- A hiányzó tanulónak nagy segítség lehet az órai anyag elmentése.
- Az összefoglaló órák hatékonyságát növelheti, hiszen visszalapozhatunk a „virtuális füzetben”, elővehetjük a korábbi órák táblaképeit.

### Mitől lesz hatékony?

- Tanárok, diákok egyaránt használják, étellel tölti meg az órát.
- A diákok aktívabban részt vesznek a tanórákon, olyan tanulók is szívesebben kijönnek a táblához, akik egyébként nem nagyon érdeklődnek az adott tantárgy – nem csak a matematika – iránt.
- A tábla használatát természetesen gondos tervezés előzi meg.
- Tanárkollégáimmal megosztjuk ötleteinket egymással, tapasztalatot cserélünk.
- Elkészített anyagainkat folyamatosan továbbfejlesztjük, kiegészítjük és aktualizáljuk az adott csoportra.

### Egyéb segítségünkre álló eszközök

- A tanári tábla az otthoni felkészülésben nagy segítség. Egy ábrát, egy grafikont elkészíteni sokkal egyszerűbb, mint egérrel.
- A szavazórendszer lehetővé teszi, hogy egyszerre az egész osztály tudását felmérjük. Lehetőség nyílik egy előre elkészített tesztfeladat megíratására. Legföljebb hat válaszból kell az egy jót kiválasztani.
- A szavazás történhet névvel, de lehet anonim is.
- Az eredményről azonnali kiértékelést kapunk (%-os eredmény), majd ezt Excel-fájlba importálhatjuk, és ott további számításokat végezhetünk.
- Hasznos az importálás, mert a szavazás eredménye elmenthető, a feladatok súlyozhatók; további kimutatások készítésére alkalmas.

### Az ACTIVstudioz szoftver lehetőségei

- Dolgozhatunk úgy, mint a hagyományos táblán, és mégis kényelmesebben. Krétaportól mentesen, sokféle színnel, különböző vonalvastagsággal írhatunk.
- Használhatunk olyan eszközöket, amelyek a „paint”-ben is megtalálhatók, és a táblaképet szebbé tehetik:
  - kiemelő használata (a lényeges dolgokra);
  - alakzatok rajzolása (gyorsan, szép geometriai ábrák készíthetők);
  - különböző vonalvastagság, radír és kitöltés használata (szebb táblakép);
  - képek beillesztése fájlból, mentés, megnyitás, nyomtatás;
  - exportálás pl. Wordbe, PowerPointba (hiányzó tanulónak az órai anyagot el lehet küldeni úgy, hogy neki nincs meg a szoftver.)
- Élhetünk a szoftver adta sok lehetőséggel (a teljesség igénye nélkül), amelyeket gyakran használók:

- reflektorfény (spotlight), roló: letakarom a tábla egy részét, kiemelem a fontos elemeket;
- nagyító: rázoomolhatunk a lényegre, felnagyítva;
- billentyűzet a képernyőn: nem kell az asztal és a tábla között ingáznom, ha gépelni szeretnék;
- óra: időzített váltás az oldalak közt (ez különösen hasznos dolgozatírásnál, mert akár az is megadható, hogy egy-egy feladatra mennyi időt fordíthat a tanuló);
- vonalzó, körző, szögmérő: a geometria tanításánál nagyon fontos kellékek (a diákok látják, mit csinálok, nem esik ki a kezemből az óriási régimódi eszköz, és a magyarázat céljára is marad kezem);
- dobókocka: egy kis játék (ki feleljen?), vagy matematikaórán valószínűség-számítás, statisztika.
- Végül, de nem utolsósorban, a „Forráskönyvtár” használata, amely egy nagy adatbázis, sok hasznos elemmel. A szoftver témakörökre csoportosítva tartalmaz sok részösszetevőt, de általunk készített elemek, képek is elhelyezhetők az adatbázisban. Itt megoszthatjuk a többiekkel (gépet használó más felhasználókkal) vagy saját forráskönyvtárunkban tárolhatjuk a következőket:
  - gyűjtemények, képek (színesíthetik az órát);
  - hátterek (földrajzórán mint vaktérkép, matematikaórán előre gyártott koordináta-rendszerek, egyéb vonalas hátterek);
  - rácsok (matematikaórán fél perc alatt lesz négyzethálós „papírom”, változtatható rácsávolsággal);
  - alakzatok, vonalak, magyarázatok (geometria tanításakor nagyon hasznos, szabályos síkidomok, testek szemléltetése);
  - hangok, videók, webhivatkozások (tárolásuk, használatuk, pl. kísérletek bemutatásakor);
  - flipchartok: a program által létrehozott fájlok, léteznek az adatbázisban előre elkészített anyagok (pl. matematikából a testek hálója rész);
  - szalagcímek, mutatók: olyan dolgokat írhatunk mutatóra, amelyekre egész órán szükség van, amelyek végig fontosak, és ha a diák lapoz, akkor is fent kell lenniük a táblán (pl. másodfokú egyenletek tanításakor kezdetekben hasznos lehet, ha a megoldóképlet mint segítség szem előtt van).

Az aktív tábla igazán hatékony eszköz az oktatásban, de természetesen nem mindenható. Az elején több időt igényel az órára való felkészülés, mint hagyományos esetben, de hosszú távon megéri.

## IRODALOM

Consult Exim: Aktív tábla. [http://www.consultexim.hu/katalogus/interaktiv/tabla\\_leiras.pdf](http://www.consultexim.hu/katalogus/interaktiv/tabla_leiras.pdf)

Coedu Távoztatási Kft.: Bevezetés az aktív tábla használatába. [http://www.aktivtabla.hu/images/f/f9/Coedu\\_aktivtabla\\_modszertani\\_anyag.pdf](http://www.aktivtabla.hu/images/f/f9/Coedu_aktivtabla_modszertani_anyag.pdf)

Cselouszki Jenő

## Érettségit szerezni felnőttkorban

### A levelezői távoktató módszer tapasztalatai

Az igazgató előadó bemutatja, miért indította el a Pestszentlőrinc–Pest-szentimrei Felnőttek Gimnáziuma és Továbbképző Központja 2004 szeptemberében a távoktatási tagozatot, milyen eredményeket értek el négy év alatt, végül a jövőkép felvázolásával igyekszik megnyerni a megjelent szakembereket a távoktatás ügyének támogatására.

„... a pedagógiában a tanulóknak minden társadalomban azt mondják, hogy tanulniuk kell, hogy tudatlanságukat megszüntessék.”  
(Knowles)

### MIÉRT INDÍTOTTUK EL A TÁVOKTATÁSI TAGOZATOT?

Napjaink gazdasági válsága elvonja a felnőtt társadalom figyelmét a tanulás fontosságáról, de éppen ebben az időszakban kell nekünk, szakembereknek rámutatnunk az élethosszig tartó tanulás igény szintjének a fejlesztésére.

Az élethosszig tartó tanulás korkövetelmény, de a felismerést segítő szlogen még nem tudatosult kellő mértékben, a tanulás feltételeinek biztosítása nem kap elég támogatást, a kerületi fenntartású középiskolákat egymás után zárják be, mivel az önkormányzat számára a középfokú oktatás nem kötelező feladat.

A távoktatási tagozat előnyeit – a rugalmas, önálló tanulást, a felnőttek időbeosztásához, magánéletéhez, munkahelyi elfoglaltságához jobban igazodó oktatásszervezést, az informatika térhódítását, a hatékonyabb tanulói támogatást – sokan elismerték, de munkát, pénzt, energiát, innovatív gondolkodást

Az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) követelmény

- Az EUROSTAT adatai szerint a felnőttoktatásban hazánkban mintegy háromszor kevesebben vesznek részt, mint az EU-átlag.
- A 18 éven felüli magyar lakosság 40–45%-a (régióként változó arányban) nem szerzett még érettségi bizonyítványt (KSH-adat).
- A középfokú OKJ-s képzések kb. 80%-a érettségi után szerezhető meg.
- A piacgazdasági környezetben a távoktatásos képzési forma és módszer iránti igény a felnőttek körében folyamatosan növekszik.
- A közoktatásnak át kell vennie és alkalmaznia a felsőoktatás távoktatásban szerzett eredményeit, tapasztalatait.

\* Az írás a Változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükkfürdő) elhangzott előadás szerkesztett változata.

nem nagyon fektettek bele. Márpedig a távoktatás sokba kerül! Hiszen a tantermen kívüli, otthoni önálló tanuláshoz még több, még jobb tananyagok kellenek, és szükséges a folyamatos háttértámogatás is. Nélkülözhetetlen a szakértő-tutor, akit fel lehet hívni, ha gond van, akivel beszélgetni lehet a tanultakról, esetleg az otthoni gondokról, akivel fel lehet fedezni a tudás világát, akivel együttműködve a tanuló sikerélményt szerezhet a tanulásban, aki az élethosszig tartó tanuláshoz esélyt nyújt, és kifejleszti az iránta való igényt.

Miben különbözik a távoktatói módszerrel oktató szakértő-tutor munkája a hagyományos módszer szerint tanító tanártársától?

- A távoktató módszer tanításához szükséges módszertani ismereteket megszerzi, elkötelezett módon továbbfejleszti.
- Speciális együttműködést alakít ki a tanulókkal.
- Megismeri és folyamatosan motiválja őket.
- Informatikai ismereteit folyamatosan fejleszti, munkáját összehangolja tanártásaival, különösen az osztályközösség tutorával.
- Innovatív módon vesz részt az önálló tanulást segítő minőségbiztosításában, továbbfejlesztésében.

## A MUNKA ELŐKÉSZÜLETEI

A Pestszentlőrinc–Pestszentimrei Felnőttek Gimnáziumának és Továbbképző Központjának<sup>1</sup> tantestülete nagy munkára vállalkozott, amikor nyolc évvel ezelőtt bizalmat szavazott a távoktatásnak. A fővárosban elsőként alkalmazta ezt a módszert a középfokú közoktatásban, mert hitt abban, hogy a felnőttek máshogy akarnak, tudnak tanulni, mint akár 10 vagy 15 évvel ezelőtt, s ez igaz a munkáltatók hozzáállására is! A döntés

Cél: az érettségi vizsgára való felkészítés segítése

- a munka, család mellett tanulóknak;
- a hátrányos helyzetű felnőtteknek;
- az iskolát nehezen elérő felnőtteknek (mozgáskorlátozottak, kisebb településeken élők, külföldön munkát vállalók, határainkon túl élő magyarok, akik nem akarják elhagyni szülőföldjüket).

*A hároméves felkészülés fázisai*

Tantestületünk tagjainak felkészítése a távoktató módszer bevezetésére:

- látogatások Tatabányán, a Távoktató Középiskola Alapítvány telephelyére;
- tutor/mentor-, tananyagíró-, informatikai, adminisztrátor-továbbképzéseken való részvétel;
- az intézményi pedagógiai program, a helyi tanterv, a nevelési program elkészítése;
- fenntartói engedély a távoktatási módszer bevezetésére, a tárgyi feltételek biztosítása.

1 A Pestszentlőrinc–Pestszentimrei Felnőttek Gimnáziuma és Továbbképző Központja Budapest XVIII. kerületében önkormányzati fenntartás mellett működik immár 53 éve. 1997-ig Dolgozók Gimnáziuma néven volt ismert.

helyességét igazolta a 2008-ban érettségizett első levelező-távoktatási évfolyam, akik körében dr. Illyné Újvári Irén fejlesztési vezető készített felmérést (lásd bővebben a következő fejezetben).

A távoktatás módszerével, szervezeti kereteivel, a tanárok felkészítésével, a személyi és tárgyi feltételek, alapító jogszabályok elkészítésével, a fenntartó engedélyének alapító okiratban történő elfogadtatásával három tanévet töltöttünk el.

A tantestület a blended learning, a vegyes tanulási módszer alkalmazása mellett döntött. A távoktatást a levelező oktatás előírásai alapján végezzük, szervezzük és működtetjük.

A munkáltatók nem érdekeltek dolgozóik továbbtanulásában, ezért tanulóinknak rugalmas időbeosztást készítettünk. Tanulóink a tanévkezdéskor megkapják az egész éves tanrendet, amely tartalmazza az általános információkat, a tagozat oktatóinak nevét és elérhetőségét, a követelményeket, a konzultációk rendjét, a részletes órarendet, a tanulmányi és vizsgaszabályzatot, a házirendet és a tandíjfizetési szabályzatot. A Hallgatói Önkormányzat (HÖK) működése biztosítja a tanulói jogok és kötelességek, az iskolai élet demokratikus szervezési rendjének érvényre jutását. A távoktatás konzultációs foglalkozásai szombati napra kerültek, amikor általában az iskolaépületek kihasználatlanul, üresen állnak. Fakultatív jelleggel csütörtökön és pénteki napokon is tartunk felzárkóztató, tehetség-gondozó egyéni tutori foglalkozásokat.

A felnőtteknek az iskolába jelentkezés előtt tisztázniuk kell önmagukban, családjukkal, hogy mire vállalkoznak. Ezzel a felelős döntés-előkészítéssel az első személyes találkozáskor szembesítjük őket. Internetes honlapunk további értékes információkkal igyekszik segítséget nyújtani.

#### A módszer

- Távoktatás (levelező oktatás távoktatás módszerével).
- Szervezése és működtetése alapvetően az iskola-rendszerű levelező oktatás előírásai szerint.
- Rugalmas időbeosztás, egyéni tanulás internet és oktatócsomag segítségével, tutori támogatással, szombati napokon konzultáció.
- Beküldendő feladatok, folyamatos önellenőrzés, témazáró (zárthelyi) dolgozatok, beszámoló.
- Négy vizsgaidőszak.

#### Mit vállal a tanuló?

- Önálló tanulásáért vállal felelősséget.
- Egyéni haladási ütem munka és család mellett.
- Személyre szóló folyamatos támogatás igénylése és elfogadása (tanulási és általános).
- Kevés személyes találkozás tanárral és társaival.
- Önellenőrzés magas aránya.
- Személyre szabott tanulási módszer kialakítása.
- Felkészülés az élethosszig tartó tanulás igénylésére.

## TAPASZTALATOK ÉS TANULÓI VÉLEMÉNYEK

A tanulók életkorát, családi-munkahelyi helyzetét figyelembe véve a távoktatás bizonyult a legmegfelelőbb tanulási keretnek. A zömmel 30-40 éves korosztály többsége (86%-a) családban él, gyereket nevel, és (szerencsére) munkahellyel rendelkezik, ezért ők elsősorban hétvégén (szombaton) tudnak konzultációra járni. (Csak megjegyezni kívánom, hogy iskolaépületeink többsége országszerte üresen, kihasználatlanul áll hétvégeken!)

A tanulás okát firtató kérdésekre adott válaszaik jövőbe vetett hitet, optimizmust tükröznek. „*Úgy gondolom, ma már az érettségi alapkövetelmény. Meg akartam mutatni magamnak, hogy képes vagyok leérettségizni. Szeretnék tovább tanulni, és ahhoz szükség van az érettségire.*” A tanulók négy év elteltével egyértelműen (100%) jó döntésnek tartották, hogy a távoktatási formát választották, és szívesen ajánlják (94%) ezt a tanulni vágyó ismerőseiknek is.

A tanulók összességében nagyon jónak értékelték az iskola távoktatási szolgáltatásait. Elégedettek voltak a pedagógusok által készített tanulási segédletekkel (94%) – a forgalomban lévő tankönyvekkel már kevésbé –, és magasra értékelték (97%) a tanári munkát (konzultációk, tutorálás, előkészítő), ami a szaktanárok felkészültségét és segítőkészségét mutatja. Sajnálatos, hogy a tankönyvkiadók nem látnak üzletet a felnőtteknek szóló könyvek kiadásában, így a jó kezdeményezések sajnos elhaltak!

Nagyon elégedettek voltak az iskola fejlődő szolgáltatásaival (100%) és az oktatásszervezéssel (94%). A fenntartó önkormányzat a fejlesztéshez kellő támogatást nyújtott, ezenkívül pályázatokon elnyert pénzüsszegekből tudtuk fejlesztési terveinket megvalósítani. Sokan felhasználták az iskola honlapját és más internetes oldalak anyagait (77–85%), ezért az iskola egyértelmű feladatává vált a blended learning elektronikus oktatási szolgáltatásainak bővítése.

A tanulók egymástól kapott segítsége összességében jó volt (88%), ami jelzi az osztály-, illetve baráti közösségek kialakulását. Az iskolavezetés az érettségizett évfolyam javaslatait már a 2008/2009-es tanévben igyekezett megvalósítani. Így kialakított egy ún. „infoteret”, amely megfelelő feltételeket teremt az órán kívüli kapcsolattartáshoz (tutorálás), emellett korszerűsíti a honlapját, egyre több info-kommunikációs eszközzel színesíti az órai munkát, és többféle felkészítési formát tervez a felnőttkori tanulás nehézségeinek segítésére.

2008 decemberében dr. Illyné Újvári Irén és Kemenesi Anna vezetésével távoktatási tagozatunk tanárai felmérést végeztek a 9. évfolyamos hallgatók körében a képzési kínálat hatékony tervezése érdekében. A felmérés eredményei alapján a társadalmi ismeretek tantárgy keretében olyan vállalkozási programot dolgoztunk ki, amely segíti a tanulókat a vállalkozóvá válás folyamatában. Továbbá olyan felnőttoktatási szolgáltatási rendszert kívánunk kidolgozni, amely hasznos tanácsokat tud nyújtani a végzett tanulók életpályájának további tervezésében, az újabb szakmák és képesítések megszerzésében.

## HOL TARTUNK MA?

A 2004 szeptemberében beiratkozott 90 fő közül 2008-ban 49 tanulónk sikeres érettségi vizsgát tett. A kezdeti három osztályból napjainkra tíz osztály lett. A lemorzsolódás sokkal alacsonyabb, mint az esti tagozatos (4 nap) és a hagyományos (3 nap) levelezős osztályainkban. Minden évben magasabb a jelentkezők száma, mint ahány tanulót felvehetünk, így előjegyzéseket is elfogadunk a következő tanévre. Idén augusztusban a kerület Balatonakaliban lévő Ifjúsági Táborába 100 fő tanulót vihettünk, az itteni foglalkozások az elsősök szintre hozását, mások tehetséggonдозását és felzárkóztatását (angol nyelv, matematika stb.) szolgálták.

Tanulóink esélyt kaptak arra, hogy középfokú, felsőfokú tanulmányaikat megkezdhessék. Folyamatosan kapjuk a visszajelzéseiket, szinte mindenki tovább tanul jelenleg is. A tanulók tetszési indexét folyamatosan nyomon követtük, felméréseket készítettünk, azok eredményeit munkánk során felhasználjuk.

A levelezői távoktatás középiskolai szinten ma még csak módszer. Az oktatásirányítás figyelmébe ajánljuk, javasoljuk törvényben rögzített alternatív bevezetését.

### Eredmények

- A munkahelyük, életkörülményeik, az iskola elérhetőségében akadályoztatott felnőttek számára tanulási esély az érettségihez.
- Megtanultak eredményesen, sikerélménnyel tanulni.
- A blended learning elvén kialakított távoktatási egységcsomag más középiskolákban is bevezethető, továbbfejleszhető.

## HOGYAN TOVÁBB?

Napjainkban a felnőttoktatást végző intézmények (iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli egyaránt!) szorosabb szakmai együttműködése jelentheti a felnőttek tanulási esélyének, az élethosszig tartó tanulás igény szintjének fejlesztését, a munkaerő-piaci elvárások teljesítését.

Az intézmények közötti együttműködés jelenleg eseti, véletlenszerű, nem ismerik egymás munkáját, innovatív törekvéseit, nincs elég kitekintésük a korszerű andragógiai tapasztalatokra, tevékenységüket a „belterjesség” jellemzi. Az intézmény külső kapcsolatainak (hazai és külföldi) eredményei nem hasznosulnak a felnőttoktatás egészét tekintve. Tapasztalataim szerint az intézmények nagy száma, különbözősége és sokszínűsége miatt a hagyományos módszerekkel már nem lehet hatékonyan, az Európai Unióban bevált andragógiai gyakorlatnak megfelelően irányítani, szakmailag összefogni, érdekeltté tenni a felnőttoktatási intézményeket.

Két évvel ezelőtt a Budapest dél-pesti régiójában működő önkormányzatok (IX., XVIII., XIX., XX., XXIII. kerület) vezetőivel, pedagógiai szakembereivel szükségesnek láttuk létrehozni a Dél-pesti Regionális Felnőttoktatási Társulást (DPRFT) a XVIII. kerületi Felnőttek Gimnáziuma és Továbbképzési Központja bázisán és vezetésével. A DPRFT (továbbiakban



Társulás) tagja lehet az adott területen működő minden iskolarendszerű és iskolarendszeren kívül működő alapítványi, gazdasági társaság, amely akkreditálva végzi felnőttoktatói tevékenységüket. A Társulásban részt vevő intézmények önállóságuk megtartása mellett szorosán együttműködnek az EU-s pályázatokon való részvételben (társulásban nagyobb esély nyílik az eredményesebb elbírálásra!), a pedagógusok szakmai továbbképzésében, a távoktatás elterjesztésében, az oktatást segítő módszertani segédletek elkészítésében, a digitális tananyagok minőségbiztosítás melletti fejlesztésében (blended learning), a hazai és külföldi kapcsolatok ápolásában. Emellett a marketingtevékenység, valamint a lakosság számára nélkülözhetetlen információk eljuttatására (az agglomerációt nem is számítva a régióban kb. 500 ezer ember él, a 18 éven felüli lakosság kb. 44%-a nem rendelkezik érettségivel, amely az OKJ-s vizsgák túlnyomó többségénél alapkövetelmény!) is összehangolt tervet tudunk készíteni. A Társulás működési költségeit a Társulás tagjai biztosítják a pályázatokon elnyert pénzeszegekből. Az indulást a régió önkormányzatai támogatják anyagilag, ebből a XVIII. kerület vállalta a legnagyobb önrészt.

A kezdeti eredmények azt mutatják, hogy érdemes lenne a fővárosban négy régió felnőttoktatási együttműködését, tudásközpontját létrehozni, s ezek szakmai irányítását, felügyeletét, koordinálását az FPI lenne hivatott ellátni. Természetesen a megyék szintjén is megszervezhető ez az együttműködés.

A levelezői távoktatás új távlatokat nyit azon felnőttek számára is, akik kis településen, az iskolától távol élnek; akik mozgássérültek; akik külföldön vállaltak munkát; akik határainkon kívül élő magyar nemzetiségűek, akiknek a tanulás érdekében nem kell elhagyniuk otthonukat. Számukra az internet „hához hozza” az iskolát. A társégi távoktatási konzultációs központok a tanárok számára teremthetnek munkahelyet. Ennek kapcsán új lehetőséget kínálhat a távmunka rendszerének kialakítása.

A középiskolai felnőttoktatás társadalmi fejlődésünk létkérdése, hiszen a polgárosodás nem nélkülözheti az élethosszig tartó tanulás iránti igény kialakítását, fejlesztését. A levelezői távoktatás elterjesztése a felnőttek tanulási esélyének új fejezetét nyithatja meg.

Rátkainé Hegedűs Ilona – Szalainé Tóth Ibolya

## **A Lőrincz-féle komplex tantermi játékok a Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben\***

Hogyan kerülhet az iskolába a játék, miként lehet ott jelen? Hogyan lehet egyszerre tanulni és játszani? Lehet-e játszva tanulni? – e kérdésekre ad választ a Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény tantestületében meghonosított jó gyakorlat.

Az intézmény vezetői és pedagógusai mindig is törekedtek arra, hogy tanítványaiknak olyan pedagógiai környezetet alakítsanak ki, ahol az egyik legalapvetőbb gyermeki tevékenység, a semmivel sem pótolható játék is része az iskolai életnek, a tanítási-tanulási folyamatnak. Az iskolában sokszínű tevékenység folyik, hogy a különböző fejlettségű és szociális helyzetű tanulók megtalálják az érdeklődésüknek és fejlettségüknek megfelelő foglalatosságokat. A tantestület felismerte, hogy: „A változás üteme az iskolában is reformokat követel. A ma még óvodás és kiskolás nemzedék mintegy fele olyan munkakörben fog elhelyezkedni, amely jelenleg még nem létezik. A technológia újabb és újabb vívmányai egyre gyorsabban változtatják meg a diákok életét, munkalehetőségeit. Éppen ezért az iskoláknak a tapasztalatszerzés és az információáramlás gazdag táráat kell biztosítaniuk...” (Dr. Spencer Kagan: *Kooperatív Tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001, 22.)

### **EGY TANULSÁGOS TÖRTÉNET**

Lőrincz József bajai játékmester komplex tantermi játékprogramja egy nyári tábor hatására bekerült a szandaszőlősi iskola programjába. 2001 nyarán táborozó néptáncos gyerekek egy csoportja egy bajai játszóházban találkozott Lőrincz József úrral, részt vettek a foglalkozásán. A táborvezető kollégánő azonnal felfigyelt a játékok pedagógiai és pszichológiai értékére.

2002 januárjában az iskolavezetés meghívta az iskolába Lőrincz József gépészmérnököt, a játékok megálmodóját, kivitelezőjét és tulajdonosát azzal a céllal, hogy az egész tantestület egy műhelymunka keretében megismerje munkásságát. A tantestület tagjai a közös játék során gyerekként játszottak, szabályokat tanultak, együttműködtek és versenyeztek egymással.

\* A tanulmány A változások kora – 3 I Akadémián (2009. március 3–5., Bükfürdő) elhangzott előadás szerkesztett változata.

Ezt a szakmai napot egy megbeszélés zárta, amelyen azok a nevelők maradtak ott, akik szívesen vállalták, hogy osztályaikkal, csoportjaikkal részesei lesznek annak a pedagógiai kísérletnek, amely a játérendszerre épül.

2002-től 2006-ig Lőrincz úr kéthetente két napon át volt az iskola óraadója, és órarend szerint 12-15 tanulócsoporthoz tartott foglalkozást saját készítésű, természetes anyagokból készült játékaival. A csoportok korosztály szerinti megoszlása igen széles skálát ölelt fel: óvodásoktól a 8. osztályos diákokig.

Már ekkor csoportra szabott munkatervek alapján történt a gyerekek tudatos fejlesztése, melynek szempontjai a következők:

- osztály/csoport rövid bemutatása, helyzetelemzése;
- szociometriai mérések és elemzésük;
- a programban való részvétel határozott, konkrét, személyre szabott céljai;
- az osztályfőnöki munkatervben megfogalmazott és a játékos foglalkozáson fejlesztendő kompetenciák;
- a foglalkozások eredményességének tervezett mérése (kérdőív, interjúkérdések, beszélgetések, kontroll szociometriai mérés stb.).

A fejlesztés egyre tudatosabb lett, egyre több csoportra hatott. Összegyűjtötték az egységes eljárásokat, amelyeket azután minden csoportvezető alkalmazott.

2004-ben Oroszlány Péter közreműködésével 30 órás akkreditált képzést dolgoztak ki „A játék és a gyermeki személyiség fejlődése II.” címmel. A játékfoglalkozásokról egy októrfilm forgatása is ebben az időszakban kezdődött el.

A 2007/2008-as tanévtől a játékmester már csak 1. osztályban és fejlesztő csoportokban tartott foglalkozásokat, s mivel valamennyi alsós kolléga részt vett a „játékos képzésen”, ők már önállóan folytathatták a jól megalapozott munkát. Tanfolyami záródolgozatként készültek el a tematikák az 1–4. osztályig, valamint az óvodásoknak és a felsős osztályoknak 37 foglalkozásra (heti 1 órára), melyek az adott hónap fejlesztési céljainak megfelelő játékokat tartalmaznak (ezek korrekciója, kiegészítése a tanév során folyamatosan a nevelők feladata). Mára már minden alsós osztályban heti 1 alkalommal a tanító irányítja a foglalkozásokat (1–2. melléklet).

A 2008/2009-es tanévben az önálló tervezés mellett a tudás frissítése, bővítése céljából negyedévente konzultációs-továbbképzési céllal Bajára utazik a tantestületből delegált csoport (8 fő).

A hét év alatt összegyűjtött játéktudást felhasználva kiadvány készült, amely segítséget ad a felkészülésben és az új kollégák tanításában.

## A JÁTÉKRENDSZER BEMUTATÁSA

A játérendszer funkciója alapján alkalmas

- közösségfejlesztésre,
- részképességek fejlesztésére,
- kiemelten a gondolkodás fejlesztésére.

Maguk a játékok két nagy csoportot alkotnak: az eszköz nélküli és az eszközt igénylő játékok csoportját. Előbbiek vagy teljesen eszköz nélküliek, vagy nagyon kevés eszközt igényelnek. (Csaknem 100 ilyen játék leírását tartalmazza a tantestület által összeállított gyűjtemény.)

Az eszközös játékok több csoportba sorolhatók:

- ügyességi és logikai játékok, melyek egyben didaktikai eszközökként is alkalmazhatók eltérő képességű gyerekek számára is;
- régi korokból származó, felkutatott és rendszerezett, kultúrtörténeti játékok.

Az *ügyességi játékkal* fokozatosan nehezedő akadályokat kell a gyerekeknek leküzdeniük, ügyelve a sorrendiségre is. Ezek mindegyike alkalmas pontszerzésre, versenyzésre. A könnyebb akadályok viszonylag rövid idő alatt leküzdhetők, ami sikerélményt, önbizalmat adhat a nehezebb feladatok teljesítéséhez.

A *logikus gondolkodást segítő* játékok sokféle szabály megismerését teszik lehetővé. A szabályok betartása, követése segíthet a közösség szabályainak elfogadásában is. A játékosok az eredeti szabályokhoz képest új szabályokat is alkothatnak saját kreativitásuknak megfelelően. A játszma végeredménye nem a szerencsétől függ, hanem a játékosok gondolkodásától, helyes következtetésétől.

A logikai táblák egy részén a játék néhány perc alatt befejezhető, de vannak hosszabb játékidőjű, elmélyültebb gondolkodást, türelmet, kitartást igénylő eszközök is.

A játékos foglalkozásokon lehetőség nyílik arra is, hogy a tanulók *régi korok játékeit*, játékszokását is megismerjék.

A játék lehet egyéni vagy közös tevékenység, de az utóbbi nagyobb élményt jelent. A közös tevékenység közben elért eredmény, a közös sikerélmény pozitív légkört teremt az osztályban.

A közös játék során az osztályközösség tagjai jobban megismerhetik egymást, de önmagukat is.

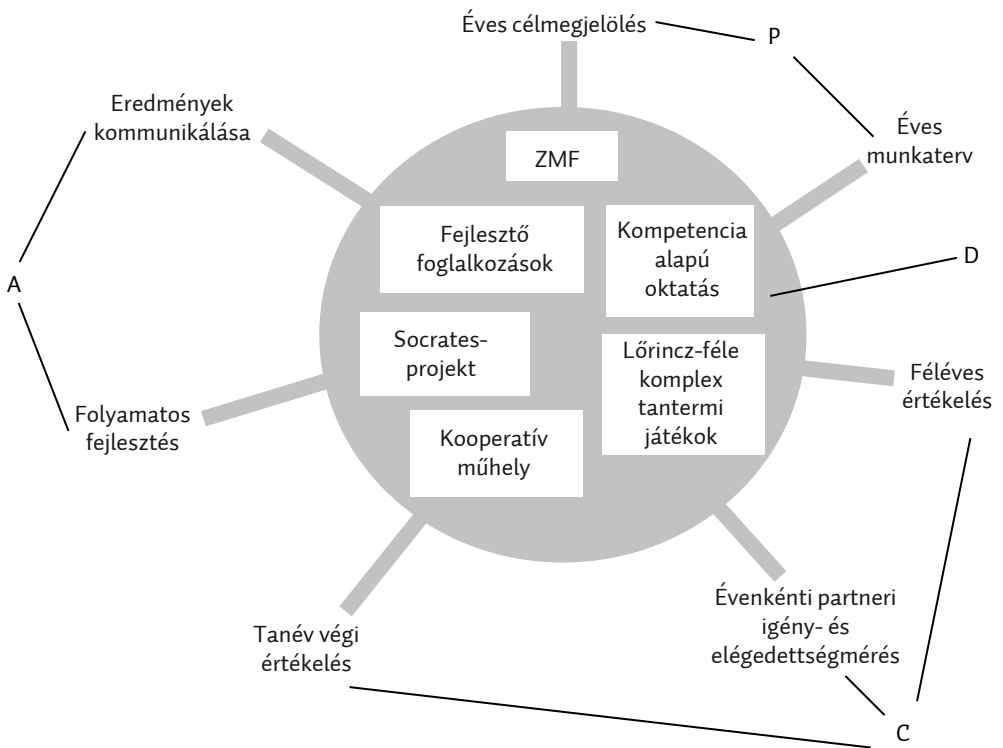
Vannak olyan játékok, amelyekben a játékosok nem egymás ellen, hanem egymást segítve játszanak csoportokban, például egy adott pontszám eléréseért.

E játékkrendszer fejlesztési lehetőségeivel él az intézmény.

## MINŐSÉGFEJLESZTÉS – PEDAGÓGIAI FEJLESZTÉS

A minőségfejlesztésben elsajátított gondolkodás, a PDCA-elv alapján történő működés jellemzi a játékkrendszerhez kapcsolódó munkacsoportot is.

Iskolánkban minden pedagógiai fejlesztés alapja a minőségfejlesztésben megszerzett gyakorlat, a PDCA-logika alapján való működés. Ezt alkalmazzuk a Lőrincz-féle komplex tantermi játékok esetében is. Ennek értelmezését segíti az alábbi ábra, ahol a körbe elhelyezett négyszögekben az iskolában működő szakmai műhelyek találhatók. A rövidítések közül a ZMF a zenés mozgásfejlesztést, a kompetencia alapú oktatást jelenti.



A programban részt vevő osztályok nevelői tanév elején helyzetelemzést készítenek csoportjukról, ennek tükrében fogalmazzák meg a célokat, a fejlesztendő kompetenciákat az osztályra vonatkozóan.

Év elején és év végén szociometriai elemzést készítenek. Ezek összehasonlításával képet kapnak a játék közösségformáló hatásáról.

Tanévenként kétszer – félévkor és év végén – műhelymegbeszélést tartanak, ahol adott szempontsor szerint beszámolnak, tapasztalatokat cserélnek, tanácsokat adnak egymásnak. (3. melléklet).

SWOT-analízist készítenek az osztályra vonatkozó erősségek-gyengeségek és lehetőségek-veszélyek feltárásával. A foglalkozások eredményességét kérdőívvel, interjúval, beszélgetésekkel mérik (4. melléklet).

Az intézmény célkitűzése, jövőképe a 2002-ben elkezdett folyamat továbbvitele, folytatása, fejlesztése.

A részt vevő pedagógusok véleménye is alátámasztja a fentieket:

- „a ma iskoláját gyakran éri az a bíráló, hogy nem készít fel eléggé az életre, de azok a gyerekek, akik ebben a programban részt vesznek, másképp láthatják a világot, megismerhetik a világ játékkultúráját;

- olyan gyerekek jutnak sikerélményhez, akik egyébként nem kiemelkedő képességűek;
- a gátlásosabb, félnkebb tanulók ezeken a foglalkozásokon ki tudnak teljesedni;
- más oldalról ismerik meg a nevelők, illetve a gyerekek egymást;
- „éreződik a pedagógiai transzfer hatása, mert a nevelő szemléletében is tud átvinni módszert, játékot egyéb más óráira, így válik ez koherens rendszerré;
- a pedagógus feladata, hogy haladjon, mert változnak a gyerekek, változik a türelmük, az igényük, és ha csak a klasszikus módszerekkel próbálnak haladni, akkor előbb-utóbb zsákutcába futnak; ha így érhetnek el eredményeket, akkor ezeket a módszereket kell alkalmazniuk;
- a játék alkalmas arra, hogy összekössön embereket, kialakuljanak barátságok, egy picit visszamentsen a mostanában elszűrülő emberi kapcsolatokból;
- maga a játék beindítja azokat az akarati folyamatokat, amelyek tudattalanul is, egy belső erőként segítenek a megismerésben;
- amikor a gyerekek a játékkal játszanak, észre sem veszik, mégis fejleszti a finommotorikájukat;
- a foglalkozásokon nagyon sok a csoportmunka, ahol a gyerekek véletlenszerűen kerülnek egy csoportba, tehát megtanulnak együtt dolgozni, együtt küzdeni a célért, és megtanulják elfogadni az esetleges kudarcot is, hiszen egy verseny folyamán nem feltétlenül biztos, hogy mindenki nyer;
- olyan kapcsolatokat is létesítenek egymással a gyerekek, amelyeket egyébként nem szoktak, és ezzel kapcsolataik szélesednek, egymás iránti előítéleteik csökkennek, megszűnnek;
- semmiben nem mutatkozik meg olyan nyilvánvalóan az ember jelleme, mint a játékban;
- a gyerekeknek szükségük van a tágabb értelemben vett tanulásra, a gyakorlatias, minden területet felölelő fejlesztésre.”

## IRODALOM

DR. SPENCER KAGAN: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001.

## 1. MELLÉKLET · A HÓNAP CÉLJA: AUDITÍV FIGYELEM ÉS EMLÉKEZET FEJLESZTÉSE

Idő	Eszköz nélküli játékok			Játék eszközökkel			
	Bevezető, ráhangoló, pihenőjátékok	Betű-szám játékok és szójátékok	Csoportos közösség-építő játékok	Részképes-ség-fejlesztő játékok	Logikus gondolkodást fejlesztők	Közösségi játékok	
Április	1.	Üzenettovábbítás	Miből van egy? (Betűhalmaz)	Információtorzulás	Feltekerős játék	Huszonegy	Kendőpálya
	2.	Koncentrációs gyakorlat – környezetünk megfigyelése	Barkochba	Pincér	Golyókapkodó	Nyulak és róka	Memóriakészlet
	3.	Csendjátékok	Szállodai szoba-foglalás	Mi változott? Gyűrű-továbbító	Memória (2 db-os)	Ötven pont	Rudacs-kázó
	4.	Elmentem a vásárra, vettem ...	Miből van kettő?	Ki nincs velünk?	Toronyépítő	Útépítés	Madárröpgető

## 2. MELLÉKLET · JÁTÉKFOGLALKOZÁS 3. OSZTÁLY

A foglalkozás ideje: 2006. október.

A foglalkozás helye: Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény.

A foglalkozás témája: Egyéni és páros játékok. Szókincset bővítő játékok. Új játék tanulása: „Nyulak és róka” – logikai, problémamegoldó, gondolkodást fejlesztő játék szabályának megtanulása.

Feladatok:

- oktatási: új játék ismertetése („Nyulak és róka” társasjáték szabályainak megtanulása);
- képzési: időérzékelés elmélyítése, finommotorika, logikus, problémamegoldó gondolkodás és szeriális készség fejlesztése;
- nevelési: önfegyelmre, kitartásra, pontos, átgondolt munkavégzésre nevelés. Egy-másért érzett felelősségre ösztönzés.

Munkaformák: egyéni, frontális, páros

Szemléltetés: tábla képe, stopperóra, alapkészlet játéka

A foglalkozás tartalma és menete	A képességfejlesztés iránya
<p>Mottó „Barátkozz meg a csönddel!”</p> <p>A tábláról olvashatóan ez a mottó hatja át a mai foglalkozást.</p> <p>– Spontán megnyilatkozások a mottóról!</p> <p>Leírják a gyerekek a füzetükbe.</p> <p>– Alá: Mit jelent szerinted a csönd, foglald össze egy mondattal!</p> <p>– Néhány mondat meghallgatása</p>	<p>Emocionális fejlesztés</p> <p>Verbális fejlesztés</p> <p>Lényegkiemelés, szókincsbővítés</p>
<p>1. Bevezető játékok</p> <p>a) Egyperces csendjáték (játékleírás a könyvben az eszköz nélküli játékoknál)</p> <p>– 2-3 tanuló egymást követően az osztály előtt megpróbál 1 percig csendben maradni, és jelzi, ha szerinte letelt az idő. Az a tanuló a „csendkirály”, aki legközelebb volt az 1 perchez.</p> <p>b) Fejben huszonegy – páros játék (játékleírás a könyvben az eszköz nélküli játékoknál)</p> <p>Az osztály tanulói párban állva játsszák a játékot.</p> <p>c) Gombócevő – páros játék, a táblánál 3 pár játssza el.</p>	<p>Időben való tájékozódás fejlesztése</p> <p>A teljes csend megélése, egymásra való odafigyelés, türelem</p> <p>Logikus gondolkodás fejlesztése</p> <p>Páros feladatokkal egymásra való odafigyelés, egymás megismerése</p>
<p>2. Nyelvi játékok, szójátékok – füzetben egyénileg dolgoznak a gyerekek.</p> <p>a) Kulcsszójáték</p> <p>pl.: ...eső, ...hal, ...óra, ...ér, ...ásó</p> <p>(Kulcsszó: arany)</p> <p>– ha jól megy párokban, önállóan is készíthetnek feladatot</p> <p>b) Egészítsük ki!</p> <p>Pótoljuk a betűket, keressünk értelmes szavakat! (Füzetben dolgoznak, ki tudja a legtöbb értelmes szót alkotni)</p> <p>PL.: L.K.. – LAKÁJ, LAKOS, LÉKEK.</p>	<p>Figyelem, emlékezet, logikus gondolkodás, szókincs fejlesztése. Önálló feladatkészítéssel összefüggések megláttatása</p> <p>Kombinatorika fejlesztése</p>



A foglalkozás tartalma és menete	A képességfejlesztés iránya
<p>3. Célkitűzés: Új játék ismertetése: „Nyulak és róka” Társasjáték megtanulása</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– szabályok ismertetése, leírása, játékmező lerajzolása</li> <li>– bemutató játék párban</li> <li>– gyakorlás párokban gyakorlótáblákon</li> </ul> <p>Közben a többi tanuló az alapkészlet játékeinál elhelyezkedik, és szabadon válogat a játékok között. Cél, hogy minden tanuló el tudja játszani pedagógus odafigyelése mellett a játékot.</p>	<p>Szabálytudat, önfegyelem, kitartás, logikus gondolkodás fejlesztése</p> <p>Szeriális képesség fejlesztése</p> <p>A gondolkodás és a cselekvés összhangja</p>
4. Szabad játék az alapkészlet játékaival	
<p>5. A foglalkozás zárása</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Játékok felsorolása</li> <li>– Ki érzi úgy, hogy az új játék szabályát elsajátította?</li> <li>– Mottó újbóli elolvasása, búcsúzás, 1 perces behunyt szemmel való pihenés</li> </ul>	<p>Spontán megnyilvánulások</p> <p>Önfegyelem erősítése</p>

### 3. MELLÉKLET - FAJTÁÉKOS FOGLALKOZÁSOK ÉVES ELEMZÉSE 2007/2008

1. Osztály/csoport:.....
2. Létszám: .....
3. Hány foglalkozás volt ebben a tanévben? .....
4. Hány foglalkozáson vettél részt? .....
5. Hány foglalkozást tartottál?.....
6. Lőrincz Józseffel való megbeszélések

Időpontja	Témája

## 7. Célmeghatározások

a) Megvalósultak, jó úton járnak	Hogyan?
b) Nem valósultak meg	Miért?

8. Összehasonlító mérések eredményei (szociometria, részképességek szűrése) mellékelve a változások bejelölésével

.....

9. A tanév során felmerülő

a) Pozitívumok

.....

b) Nehézségek

.....

## 10. Az interjúkérdések alapján SWOT-analízis készítése

erősségek	gyengeségek
lehetőségek	veszélyek

## 11. Véleményem, kérdéseim, megerősítések (minden, amit még el szeretnél mondani)

.....

Szolnok, 2008.....

.....

aláírás

## 4. MELLÉKLET · INTERJÚ KÉRDÉSEI (FELNŐTTEK)

1. Mi az, ami nagyon tetszett vagy nem tetszett a Lőrincz-féle komplex tantermi játékok rendszere program tevékenységei közül?
2. Pedagógiai szempontból a tanulók milyen készségeit, képességeit erősítette?
3. Mennyire tudtad hasznosítani a tanulók itt szerzett tudását a saját munkád során?
4. Mi az, amin változtatnál a programmal vagy szervezéssel kapcsolatban?
5. Milyen javaslataid lennének a további munkával kapcsolatban?

## INTERJÚ KÉRDÉSEI (GYEREKEK)

1. Melyek voltak a kedvenc játékaid a foglalkozásokon?
2. Miért kedvelted ezeket a tevékenységeket?
3. Mi az, ami nagyon tetszett vagy nem tetszett a fajtékos foglalkozások tevékenységei közül?
4. Láttad-e hasznát a foglalkozásokon szerzett tudásodnak?
5. Min változtatnál, milyen javaslataid lennének a foglalkozásokkal kapcsolatban?

## „Nem az a kérdés, hogy hány tanár tanítja, hanem az, hogy hány diák fogja olvasni!”

### Beszélgetés egy fontos könyvről\*

A felépítésében, szemléletében és beszédmódjában is újszerű irodalomtankönyv nemcsak jól alkalmazkodik a kétszintű érettségi követelményeihez, hanem jelentős mértékben felhasználja az irodalomtudomány legújabb eredményeit is. A szerző, Fűzfa Balázs törekvése – ahogy a könyv előszavában olvashatjuk –, hogy az irodalom segítse a diákokat önmaguk minél jobb megismerésében, és közelebb vigyen az emberi lét legfontosabb céljaihoz, a szabadsághoz, a boldogsághoz és a szeretethez. A kerekasztal-beszélgetés résztvevői elsősorban azt vizsgálják, mennyiben járul hozzá ez a tankönyv az irodalomtanításhoz, a tanári tudás megújulásához, az irodalom világának megismeréséhez, az önálló gondolkodás kialakításához.

A beszélgetés résztvevői: FÚZFA BALÁZS (Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központja), HORVÁTH ZSUZSANNA (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet), JÁSZBERÉNYI JÓZSEF (Zsigmond Király Főiskola), KERBER ZOLTÁN (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet), SZ. TÓTH GYULA (tanár, közoktatási szakértő, Budapest). A beszélgetést MAYER JÓZSEF, az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője vezette.

Egy irodalomtankönyv megjelenése mindig esemény. Az elmúlt években többnyire olyan irodalomkönyveket láttam a középiskolai tanulók kezében, amelyek hagyományosan, kronologikus sorrendben tárgyalják az eseményeket, veszik sorra a szerzőket és műveiket. Az ilyen és hasonló felépítésű, szerkezetű tankönyvek hegemoniáját az elmúlt évtizedben nem sikerült megtörni, ennek számos szakmai és – fogalmazzunk úgy – szakmán kívüli okai is lehetnek. Most azonban egy olyan tankönyvet tartok a kezemben – Fűzfa Balázs a középiskolák 12. évfolyama számára készített irodalomtankönyvét –, amely nemcsak abban újszerű, hogy jól alkalmazkodik a kétszintű érettségi követelményeihez, hanem jelentős mértékben felhasználja azokat az új eredményeket, amelyek az irodalomtörténet-írás, az irodalomtudomány terén az elmúlt évtizedekben születtek. Emellett a „tankönyvekhez képest” szokatlanul gazdagon illusztrált, látványos szöveg- és képvilága van, amely önmagában is kedvet ébreszt ahhoz, hogy az olvasó, a tanuló kézbe vegye azt.<sup>1</sup> Vajon igazam van az elmondottakban? Jól érzékelem, hogy az irodalomtankönyv-történet fontos kővetét tartjuk a kezünkben?

\* FÚZFA BALÁZS: *irodalom\_12*. (Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2008) című könyvéről a Könyvjelző rovatban olvasható Gajdó Ágnes recenziója *Két könyv az irodalomtanítás megújításáért* címmel.

<sup>1</sup> A tankönyv a 2008-as Könyvhéten Szép magyar könyv oklevelet kapott.

**HORVÁTH ZSUZSANNA:** A könyvet jó kézbe venni. Az alakja, a formája, a borítója, az oldalak tördelése, a papír minősége, a vizuális anyaga vonzza az olvasót. Ha valaki végigtanulmányozza, jöjjön akár az iskolarendszerből, akár azon túlról, valóban közel kerülhet a mai irodalmi beszédmódhoz. A szerző önálló olvasónak tekinti a diákot, és ha így van, ha nem, a diákolvasók felelőssé válnak olvasmányaikért. Mindezt egy szerkezetében radikálisan új felépítésű tankönyvvel kívánja elérni. A könyv az 1930-as évektől a mai kortárs irodalomig tartó korszakokat öleli fel, s az egyik legérdekesebb kérdés nyilván e majd nyolcvan év belső korszakolása. A szerző e tekintetben sem a várakozásunk szerinti lineáris olvasási stratégiára épít, amikor elkezdjük az elején, és egyszer csak megérkezünk a könyv végére, azaz bevezetődünk napjaink irodalmába. A könyvben egy-egy oldalon többféle látványélmény, fogalmi információ fogadja az olvasót, maga az oldalelrendezés sem tenné lehetővé a megszokott olvasást. Inkább egyfajta nyomolvasás ez a kulturális jelek, hívószavak, látványok és szövegek erdejében. A szerző tanulásfelfogása a kép és szó együttes hatására épít. A közlő szövegekbe tagolt kulturális jelek (szociofotók, színházi előadások, filmek képei, képzőművészeti alkotások, idézetek, képversek stb.) egyfajta hálózatként veszik körül a közölt alkotói portrékat, értelmezéseket. Számomra az egyik legnagyobb élményt az jelentette, hogy a könyv sort kerít napjaink széles értelemben vett kulturális jelenségeinek a bemutatására.

**SZ. TÓTH GYULA:** Én dolgoztam ezzel a könyvvel, és az a véleményem, hogy a gyakorlatok sokfélék és meghökkentőek. Majdnem azt mondtam, hogy „meghökkentő mesék”, amelyeket mi is szeretünk, de a fiatalok talán még inkább. Attól a félelemtől, hogy ki fogja ezt a rengeteg anyagot elvégezni, a jelvariációk megóvnak, mert a tanulók nagyon kedvelik ezeket. Persze szeretik az irodalmat is és azt, amit az irodalom közvetít. A diáknak a gyakorlatok segítségével kell megmunkálnia – furcsa itt a kifejezés – a munkadarabot. Az nem történhet meg, hogy valaki négy évet végigül az iskolában, felel néhányszor, megír néhány dolgozatot, majd ezekre kap egy jegyet, de közben elmegy az irodalom egyes alkotásai mellett, és nem ugrik fejest az irodalom világába. A sok gyakorlat éppen erre ad lehetőséget. Már a kötet címe is jelzi – irodalom<sub>12</sub> –, hogy más utakon kell elindulni.

**JÁSZBERÉNYI JÓZSEF:** Csak megerősíteni tudom a kötet formai jellegzetességeiről mondotakat. Hogyan látom irodalomtörténészként, gyakorló tanárként a kötet újdonságait? Azt gondolom, még nem született olyan tankönyv, amely ennyire megpróbálta volna átszajátítani az irodalomtudományban ma meghatározó beszédet. Mit értek ezen? Létezik egy hermeneutikai-dekonstrukciós beszédmód, amely nagyon karakterisztikus módon van jelen az irodalomról szóló diskurzusban. A tankönyv újszerűsége, hogy megpróbálja applikálni ezt a beszédmódot. Jól látszik a szerző küzdelme, hogy miként magyarázza és mennyire részletezze az egyes jelenségeket. Az a narratíva, amelyet létrehozott, bizonyos pontokon vitatható, de ennél sokkal fontosabb az, hogy végre született egy tankönyv, amely szóba hoz olyan kérdéseket, mint például mit jelent az,

hogyan határozza meg az a beszédmódot. Tehát megjelenik egy sor fontos és aktuális kérdés, amely eddig nem volt jellemző a tankönyvek tematikájára, nyelvhasználatára. Ehhez kapcsolódik a korszakolás is, ugyanis a kötet igyekszik pontosan követni a modern magyar irodalomtörténet felfogását. Gyakorlatilag a klasszikus modern, késő modern, posztmodern hármasságot próbálja érvényesíteni. A Kulcsár Szabó Ernő-féle felfogás és a tankönyvben megjelenő koncepció különbségeiről érdemes lenne néhány szót ejteni.

*Ami a korszakolást illeti, én azt látom, hogy az, amit a szerző az 1948-at követő időszakról ír, hogy társadalmi, politikai, gazdasági, következőképpen művészeti értelemben is valamifajta úttévesztés következett be, nemcsak Magyarországra, hanem az egész közép- és kelet-európai térségre igaz. Az 1948 és 1989 közötti időszak korábbi kánonját és az azt képviselő szemléletet gyakorlatilag „lenullázták”, de legalábbis a perifériára sorolták. A történetet más elemek, más történetek képezik most. Kérdés, hogyan történik majd ennek az új tudásnak a közvetítése az iskolákban. Vajon az érettségi szabályozhatja ezt a konstrukciót? Eljutnak-e ezek a törekvések a tanórák szintjéig?*

**HORVÁTH ZSUZSANNA:** A korszakolás valóban lényeges kérdés, azon belül is a korszakküszöbök. A korszakküszöb fogalma a tankönyv szellemiségére érzékelhetően ható Kulcsár Szabó Ernőt is megidézi. A szerző egyik fontos fogalma a folytonosság megszakadása, a megszakíttottság időszaka, amely mégis fontos korszakká válik, mert feltételezi, hogy az olvasók ismerik azt, ami megszakadt. A megszakíttottság korszakmegjelöléssel nincs semmi baj, mert ennél keményebben is lehet beszélni az „ötvenes évek” kényszerpályáiról. De a mostani fiatal nemzedékek számára már az 1960-as és 1970-es évek is történelemként vannak jelen, és az talán probléma, hogy a könyv ezekbe a korszakokba nem megy bele. A korszak egészében jelen lévő láthatatlan irodalom – Pilinszky, Márai, Nemes Nagy Ágnes – újrafelfedezése történik, de ennek az újrafelfedezésnek már voltak tankönyvi előzményei. Megjegyzem, az érettségi vizsgán e szerzők írásbeli és szóbeli tételekben egyaránt megjelentek. Ha egy kánon újratemtése folyik, akkor az új elemek nyilván számos, korábban fontosnak tartott szerzőt, művet kiszorítanak. A problémám inkább azzal a kifejezéssel van, hogy „tévút az irodalomtörténetben”. Mindig újratemtjük a múltat a magunk szemléletéhez, és újraválogatjuk hozzá a kánon elemeit. Szerintem nem az irodalomban volt tévút, hanem az élet egészében. Itt minden tévútra került a kultúráirányítás, a kultúrpolitika, a cenzúra terén. Lehet tévút az irodalomban? Tévútra tévedhet-e az irodalmi beszédmód? Ha igen, akkor ezt vagy azt a beszédmódot, amelyet a szerző annak tart, érdemes lett volna bemutatni. Talán érdemes lett volna feltárni azt a mélyre ható romlást, amely például a mentalitásban, az ízlésben, a beszédmódok elutasításában mind a mai napig tetten érhető. Az ifjú olvasóknak erről a tévútról nincs tudásuk, ezt jó lett volna eljűk tárni. Akár humorral búcsút mondani. Ugyanakkor az is világos, hogy a szerző nem szándékozik hagyományos

értelemben irodalomtörténetet írni. Tehát nem célja a történeti logika közvetítése, azt tudottnak véli, sokkal inkább az evokáció, az intertextualitás befogadási módját építi. A hagyományok újbóli felélesztésének, megszólításának kitűnő példája Kölcsey és Orbán Ottó *Vanitatum vanitas* című költeményeinek megidézése. A történetiség számomra ebben az intertextualításban van jelen a legerősebben, mély utalásrendszerekkel. A kötetben megjelenik a szerző, Fűzfa Balázs személyes története is a folyamatosan futó Ottlik Géza-sorokkal. Ez szokatlan, mert ezt nem várják a tankönyvszerzőktől, sőt a szerzők a személyes választásaikban inkább öncenzúrát gyakorolnak, és a didaktikai felépítésre, a közvetítésre összpontosítanak. De ez a vállalt személyesség megejtő számomra. Olyan itt az *Iskola a határon*, mint egy soha nem felejthető memoriter.

**SZ. TÓTH GYULA:** Ez a szerző szakmai, emberi és filozófiai hitelességét tükrözi. A dekonstrukció lebontást jelent. A szerző nem a minisztériumnak, nem nekünk, nem az osztálynak írja a könyvet. Azt akarja a dekonstrukcióval, hogy az „énszerkezethez” jusson el az olvasó, azokhoz a kérdésekhez, hogy „ki vagyok én”, „hol vagyok én. Az olvasó majd saját forrásainak a segítségével visszapergeti, mi történt mondjuk 1948-ban! Az baj, hogy 1945-ben az indusztriális fejlődés megszakad, de ettől a posztmodern már jelen volt. Derrida, Lyotard már voltak, az egyetemeken már beszéltek róluk. Nekem szerencsém volt, mert a szegedi bölcsészkaron tanított Nagy Géza, és hallgathattam Hankiss Elemért, Szegedy-Maszák Mihályt. Másutt a konzervatív irodalmi tudás megakadályozta ennek a szemléletnek a térhódítását. Tehát, ha a tanári tudás megvan is, kérdés, hogyan lehet közvetíteni azt heti két órában.

**JÁSZBERÉNYI JÓZSEF:** Szóba került, hogy milyenek voltak a korábbi tankönyvek. Lehet, hogy tévedek, de a Mohácsi-féle tankönyvnek olyan hegemoniája volt a rendszerváltást követően, amely példátlanul mondható. A könyvben nincs másról szó, mint hogy a szerző különféle impresszióit értelmezésként prezentálja az olvasók elé, közben részletes életrajzok jelennek meg, amelyeket a kevésbé képzett tanárok szigorúan számon kérnek tanítványaikon. Ez alkalmas arra, hogy a tanulók kedvét elvegye az irodalomtól. Ezért mondom azt, hogy szinte hiába jelent meg a Szegedy-Maszák-féle csoport szakmailag kiváló könyve, mert azt éppen a tanárok miatt nem lehetett széles körben bevezetni. Ha ők sem értik, mondták, akkor hogyan érthetnék a diákok? Ehhez képest Fűzfa Balázs könyve telitalálat, mert számos eszközzel – sms, weboldalakra emlékeztető könyvoldalak – próbálja bevonni a diákokat az interpretációba. A tévút kapcsán még annyit, hogy egyetértek vele, de azt el kell mondanom, hogy egy helyzetet úgy kell értelmezni, hogy mik voltak a választási lehetőségek. Szerintem a könyv legesendőbb részei pont ezek. A Kádár-rendszer egyfajta – igaz, visszafogott – jólétet biztosított, ami az emberek többsége esetében a „lázadó ént” visszaszorította. Tehát az ötvenes és hatvanas évek irodalmának a beemelését megkönnyítené, ha a kort differenciáltabban ítélné meg. Ez árnyaltabb elemzéseket tenne lehetővé.

**HORVÁTH ZSUZSANNA:** Nekem a tévút kapcsán az argumentációval volt problémám, a bizonyítással, amit – ahogy ez itt éppen elhangzott – nagy hatással lehetne megtenni. Elég néhány korabeli idézetet felvonultatni vagy mondjuk egy Esterházy-szöveget behozni. Itt látszik, hogy ez a korszak mind a tankönyvekben, mind a fejekben még eléggé feldolgozatlan. Ezt nem rovom fel Fűzfa Balázsnak, mert amit képvisel, a mögött egy nagyon határozott értékítélet van. Én csak a bizonyítást hiányoltam.

**JÁSZBERÉNYI JÓZSEF:** Jól megmutatkozik a felfogásunkban rejlő különbség és hasonlóság is. A különbség abban áll, hogy én a működő szocializmust számos tekintetben jobbnak ítélem, mint Magyarország mai demokratikus korszakát. Azt hiszem, a többiben – kultúrpolitika, cenzúra stb. – az elképzeléseink közel állnak egymáshoz.

**SZ. TÓTH GYULA:** A korszakra mégis az a legjellemzőbb, amit a Kornai-könyv címe jelez: A hiány. Tehát hiánygazdálkodás volt. Pénteken sokszor előfordult, hogy nem volt kenyér, még 1972-ben is, amikor Szekszárdon tanítottam. Szerintem az irodalom egyes jelenségei elemzésének nem ez a feladata. Itt jön az integráció, hogy tudniillik lehetőség van a tantárgyak közötti együttműködésre, meg arra is, hogy támaszkodjunk a családnak, az ismerősök emlékeire.

*Szerintem most a legfontosabbat tesszük, egy-egy korszak olvasatait szembesítjük egymással. De emlékezzünk arra is, hogy Berend T. Iván, amikor közzétette személyes élettörténeteit is tartalmazó kötetét, annak a Tévúton címet adta. A korszak egészét ábrázolta benne. De van itt még valami! A korábbi tankönyvek mellett szöveggyűjtemények álltak a tanulóknak és a pedagógusok rendelkezésére, amelyek kijelölték, mit kell olvasni, mi a kötelező. Itt a tankönyv szövegébe ágyazottan jelennek meg a szerzők irodalmi és nem csak irodalmi jellegű szövegei. Milyen szövegek egészítik ki majd ezt a tankönyvet? Szükség van-e ebben az esetben külön szöveggyűjteményre?*

**JÁSZBERÉNYI JÓZSEF:** Kérdés, érettek-e a pedagógusok arra, hogy ezt a másfajta beszédmódot tanítani tudják. Kétségeim vannak, mert azt tapasztalom, hogy sok esetben az iskolákban tanítóknál az elemi műértelmezés képessége is hiányzik. Nincs meg az a kompetencia, amely egyrészt tanulható, másrészt érdeklődéssel fejleszhető. Itt tehát az a veszély, hogy ez a könyv nagyon távol áll attól a tudástól, amellyel a középiskolai tanárok rendelkeznek. A tanárookra irányuló olvasáskutatások arról számolnak be, hogy a tanárok között olyan szerzők örvendenek nagy népszerűségnek, mint Wass Albert vagy éppen Márai. Máraival nincs akkora probléma, de Wass Albert mutatja, hogy itt egy olyan kontextus erősödik fel, amely nagyon nagy feladat elé állítja az ilyen típusú irodalmi gondolkodást.



**HORVÁTH ZSUZSANNA:** Ez a kötet az érettségizőkhöz szól. Az érettségi is felveti azt, hogyan lehet ízlést, tájékozódási pontokat, szemléletmódot befolyásolni szabályozó eszközökkel. Hogyan lehet az érettségi követelményekkel hatást elérni? Önmagában egy deklarált követelménnyel sehogy. Munkába vétel, tanári tudás, hiteles közvetítés, tankönyv, szöveggyűjtemény – ez mind kell hozzá. Az érettségi egyfajta összegzésként mind a tanár, mind a diák részéről a többkönyvűséget feltételezi akár közép-, akár emelt szinten. Emelt szinten már eddig is megjelentek Spiró-dramák, Petri György költészete vagy Márai szépprózája. Ez a könyv modelleket mutat, melyekhez nélkülözhetetlen a szöveggyűjtemények szövege, és azok rendelkezésre állnak. A feladatok sokrétűsége mindenkit rákényszerít vagy megóv attól, hogy egyoldalúan foglalkozzon az irodalommal. A kötetben az irodalmi alkotásokon kívül olyan tényezők is megjelennek, mint az irodalomhoz való hozzáférés, az irodalom intézményrendszere. Azt is felveti a szerző, hogy az internet világában hogyan formálódik a papíron rögzített, könyvekben hozzáférhetővé tett irodalom története. Van, aki szerint ez a könyv a tanári tudás szempontjából korán jött. A szóban forgó kritikus azt mondja, hogy a kötet alkalmasabb lenne akkreditált tanártovábbképzések anyagának. Röviden összefoglalva azt mondhatom, hogy éppen az újdonságértéke révén nincs kedvezőtlen helyzetben a kötet, ugyanis az új érettségi jelentős kihívás a tankönyvpiac számára is. A szabályozás arra is jó, hogy tudást vigyen a rendszerbe, és ez a tankönyv ezt erősíti. A tudáshiány az élet minden területén általános, de a műveltség lerombolásban nem lehetünk partnerek.

*A jelenlévők számára hamar nyilvánvalóvá vált, amit az olvasók csak most tudnak meg, hogy itt ült közöttünk a könyv szerzője, Fűzfa Balázs. Miért a 12. évfolyam kötete készült el elsőnek? Van abban „filozófia”, hogy visszafelé haladsz az időben a megírás során?*

**FÚZFA BALÁZS:** Természetesen lesz a sorozatnak eleje, lesz szöveggyűjtemény, és a tizenegyedikes és tizedikes, kilencedikes kötetek felépítése is hasonló lesz.<sup>2</sup> A visszafelé haladás a kiadó ötlete volt, amellyel abszolút azonosulni tudtam. Ez ugyanis lehetőséget kínál arra, hogy keresztül-kasul mutassam be az irodalmi gondolkodásmódok, beszéd-módok alakulását, formálódását, amelyek segítségével, önmagunk megtalálása érdekében modelleket próbálok kínálni. Egyrészt ma már a tudást nem lehet belegyömöszölni a tankönyvekbe, másrészt nem az volt a célom, hogy a gyereket elrángassam a számítógép elől, inkább az, hogy ha már ott ül, akkor néha kattintson rá a versekre. Ez a könyv egyik fontos üzenete. A helyzet katasztrófális, az irodalom, az irodalom tantárgy utolsó éveit éljük, de én abban szeretnék reménykedni, hogy ez mégis megmarad. Ehhez kíván segítséget nyújtani a könyv, ahhoz, hogy az irodalomhoz, az irodalom tantárgyhoz visszacsalogassa a tanárokat és a diákokat. Jól látszik, hogy az egymást követő nemzedékek mennyire másképpen gondolkodnak, és ez a tanárok számára különösen nagy probléma. Mások a kódok, amelyekkel kommunikálni tudunk egymással az irodalomról.

2 Időközben megjelent a 11. osztályos kötet is: [http://www.kronikanova.hu/irodalom\\_11.htm](http://www.kronikanova.hu/irodalom_11.htm)

Reménykedem abban, hogy az irodalom tud valamit segíteni a generációk és kultúrák, az én és a másik közötti párbeszédben. A visszafelé történő írás leképezi azt a hallatlan összevisszaságot, amelyet ma a gyermek lát, amely bennünket is körülvesz a világban. Jelek, jelrendszerek összevisszasága. Nincs más dolgunk, mint hogy ebből a masszából valami értelmezhető szemléleti egészt hozzunk létre, amelyben a saját életünket tudjuk vezetni. Sohasem gondoltam, hogy ebből a könyvből majd az összes magyartanár fog tanítani. Ez a sorozat a létező tíz közül az egyik szeretne lenni.

*A könyveknek mindig van egy rejtettebb szereplője, és ez a lektor. Itt ül Kerber Zoltán is, és ha már eddig olvasatokról, nézőpontokról beszéltünk, hallgassuk meg őt is.*

**KERBER ZOLTÁN:** A könyv legfontosabb erénye, hogy valóban a diákoknak íródott. A szerző folyamatosan dialógust folytat a diákokkal, gondolkodásra, kérdések megfogalmazására biztat. Azt hiszem, ha egy tankönyv csak a tanárokhoz szól, az már régen rossz. A könyv „digitális szemléletmódjában” a diákok jól eligazodnak. Az élményközpontú irodalomtanítás egyik legjobb hazai példáját látjuk. Szakmai kérdésekben mindig lesz vita, de a könyv személyessége, egyedisége hozzájárulhat ahhoz, hogy megszerettesse az irodalmat. Nem az a kérdés, hogy hány tanár tanítja, hanem az, hogy hány diák fogja olvasni! Ma a tanulók jó része már önállóan is meg tudja keresni azokat a könyveket, forrásokat, amelyekből megszerzi a számára szükséges információkat. Ez a megvalósításában is igényes tankönyv biztosan közéjük fog tartozni.

## „Az állampolgároknak nem az számít, ami a részvényeseknek”

### Az innovációs stratégia és az oktatási ágazat

Az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőségében tartott kerekasztal-beszélgetés célja az volt, hogy feltárja, vajon szüksége van-e az oktatási ágazatnak saját innovációs stratégiára, s ha igen, akkor ennek milyen elemekkel kellene rendelkeznie. Az is fontos kérdésként merült fel, hogy e stratégiának milyen kapcsolatban kellene lennie az országos innovációs stratégiával.

A beszélgetés résztvevői: HALÁSZ GÁBOR (ELTE), CSAPÓ BENŐ (SZTE), TAMÁS PÁL (MTA Szociológiai Intézet), NÁDAI LÁSZLÓ (OKM), GYENES PÉTER (Nokia Siemens Networks)

**HALÁSZ GÁBOR:** Beszélgetésünk apropója az, hogy a TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program) keretében hamarosan elindul egy projekt, amelynek célja, hogy javaslatot fogalmazzon meg egy ágazati oktatáskutatási, fejlesztési és innovációs stratégiára. A projekt gondolatát az adta, hogy amikor az elmúlt időszakban – a 2004-ben elfogadott innovációs törvény nyomán – elkezdődött a nemzeti innovációs stratégia kidolgozása, néhányan meglepve tapasztaltuk azt, hogy miközben más ágazatok sorra dolgozzák ki saját elképzeléseiket, az oktatási ágazatban fel sem merült ennek az igénye. Mintha nem gondolt volna senki arra, hogy itt is szükség van olyan kutatási, fejlesztési és innovációs stratégiára, amelynek célja kifejezetten ennek az ágazatnak, azaz az oktatásnak az eredményesebbé tétele. Arról sok szó esett, hogy az oktatás hogyan járuljon hozzá a gazdaságban zajló innovációhoz, de arról nem, hogy magában az oktatásban folyó innovációval mi legyen. Úgy gondoltuk, hogy a tervezett projekt szakmai előkészítésének keretében érdemes lenne egy olyan beszélgetést folytatnunk, amely azt járja körül, vajon a mi ágazatunknak, tehát az oktatásnak milyen innovációs stratégiára lenne szüksége.

Úgy terveztem a beszélgetésünket, hogy a tágabb problémakör felől haladjunk a szűkebb felé. Először arról beszéljünk, egyáltalán mit is jelent az innováció, utána nézzük meg, mit jelent ez a közsférában, majd ezt követően azt, hogy mit jelent a közsférának azon a területén, amelyet oktatásnak nevezünk. Végül arról is érdemes lenne néhány szót ejtenünk, vajon – más ágazatokhoz hasonlóan – szüksége van-e az oktatásnak is saját, önmaga jobbítását szolgáló innovációs stratégiára, és ha igen, ebben minek kellene megjelennie.

**TAMÁS PÁL:** A hagyományos innovációs hajlandóság rendkívül egyszerűen működött. Ha volt valamely ötletem, eszközöm, amelyről azt gondoltam, hogy előrevisz egy ügyet, akkor kerestem hozzá partnereket. Ha szerencsém volt, akkor innovatív szellemű vállalkozóra találtam, aki vevő volt az ajánlatomra; ha nem volt szerencsém, akkor nem jött létre

a kapcsolat. De ugyanez történt, hogy konkrétan fogalmazzak az új orvosságokkal is. Nézték, melyik orvos írja fel és melyik nem. Aki innovatív volt, az felírta, aki nem volt innovatív, az nem írta fel. Bizonyára fel lehet fogni egy sokszereplős oktatási rendszert is úgy, hogy elindítunk valamit. A pionír iskolaigazgató tesz valamit ezért, a nem pionír viszont kifogásokat keres. Ez a történet azonban megbukott a nyolcvanas években. Helyette jött a *nemzeti innovációs szisztéma*, amely azt mondja, hogy a nemzeti rendszer felépítése a lényeg. Ez az ötlet Skandináviából származik, és viszonylag rövid időn belül európai közhellyé vált. Ebben sokféle szervezet, különféle innovátorok, a szakértelmiség mind-mind benne van. Azt mondják, rendszerszerűségnek kell lennie. Nem egyedi akciók vannak, hanem élő rendszer, amelyben az innovációk terjednek.

Van egy olyan nemzetközi minta, amely már a 19. században létezett, és a magyar agrárszektor ismerte is. Az amerikaiak kettős közegyetemi hálózatot hoztak létre az államokban. A föderális állam földet és erőforrásokat adott egy egyébként általános egyetem felépítéséhez azzal a céllal, hogy az agrokultúrát terjessze az adott államban. Ezek az intézmények ma is megvannak. Kapcsolatban álltak a farmerekkel, például képezték őket az agrártechnológiai és gépészeti újdonságok terén. A szakemberképzéstől a korszerű technológiáig itt mindent szolgáltatnak, hogy a régió mezőgazdasága fejlődhesen. Ez úgy zajlott, hogy odaadták pénzt, és nem országos, hanem helyi szinten zajlott az innováció tervezése és kivitelezése. Ez ma is szinte így történik. A 19. századik második felében Magyarországon ilyen komplex produkció nem jött létre az agrárszférában, de kísérleti állomásokat létesítettek a megyékben. Az állam ily módon sok mindent kipróbált a földeken, és érdekes, hogy ez nem volt összekapcsolva az agrárképzéssel. Ha tehát a tanárképzésben ezt alkalmaznánk, akkor adódik a következtetés, hogy szükség van kísérleti terepre, a képzést különféle szervizfunkciókkal kell összekötni és működtetni.

A közoktatás szférája nagy strukturális reformokra vár, és ilyenkor nem szerencsés innovációkról beszélni. Az innovációk ugyanis – és ez az előbb elmondottakból következik – miniaciók hálózatának foghatók fel. Nem nyúlok hozzá a rendszer egészéhez, de segítek valahol, hogy az adott iskolában az új módszereket ki lehessen próbálni. Azok az országok tesznek így, amelyek lemondanak az országos reformról. Az innováció ily módon mikrofeladattá válik. Fontos hangsúlyozni, hogy amikor elkezdünk sokat beszélni a mikrofeladatról, akkor bizonyára arról van szó, hogy feltesszük a kezünket, és azt mondjuk, hogy nem tudjuk megcsinálni a nagy strukturális reformokat. Ehelyett vannak a mikroszintű cselekvések. Nincs lehetőség reformra (ennek természetesen számos oka van), de mégis csináljunk valamit. Kérdés, hogy erről van-e szó, vagy csak én látom így az olvasmányélményeim alapján.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Ez nagyon jó felvetés volt, mert erős késztetést ad arra, hogy azonnal az oktatás irányába menjünk. De én még visszafognám magunkat. Te azzal indítottad a dolgot, hogy eredetileg az innovációról való gondolkodás a piaci szféráról szólt. A kérdés az, hogy a piaci szféra és a közszolgáltatások szférája ezen a területen miben tér el egymástól. Hogyan látja ezt egy olyan szakértő, aki a piaci szférából jön? Hogyan gondolkodnak ott az innovációról,*

*hogyan szervezik azt? Mennyiben térnek el ezek a megoldások azoktól, amelyek a közsférában jönnek létre? Mi lehet az, ami a közsférában generálhatja az innovációt? Mit tud ez ellesni a versenyszférától? És mi van akkor, ha ott is megjelenik a strukturális reform igénye? Akkor hogyan kell gondolkodni az innovációról?*

**GYENES PÉTER:** Amikor oktatásról beszélünk, akkor – nem hosszú távon, hanem 5-7 évben gondolkodva – úgy látjuk, hogy az oktatásból hiányzó innovációk a gazdasági szektor lehetőségeit is meghatározzák. Amikor arra gondolunk, hogy az innovációt támogatjuk, akkor hosszú távú berendezkedésünk alapjait kívánjuk megteremteni és megerősíteni. Kiemelt jelentősége van annak, amikor gazdasági oldalról kívánjuk megközelíteni az innováció témáját. Ha a gazdaság hatását vizsgáljuk az oktatásra, akkor azt látjuk, amit egyébként régóta hangoztatnak, hogy egy nemzet jövőjét a kiművelt emberfők sokasága határozza meg. Amikor az iparban megjelenő innováció szervezésén munkálkodunk, és a szervezetek belső innovatív folyamatait próbáljuk meghatározni, akkor óhatatlanul alapul kell vennünk azt, amit mindannyian hozunk az oktatási rendszerből. Nyilván az innovatív gondolkodás megalapozása ott történik. Ha ez jól működik, akkor egy vállalat sokkal jobban tud építkezni, mert a szükséges emberek és szervezetek a rendelkezésére állnak. Ha ez nincs meg, akkor el lehet kezdeni tehetségeket keresni, tanítani őket, de ez sokkal időigényesebb, költségesebb, sőt döcögösebb út. Ezt próbáljuk kiküszöbölni, amikor egyetemi kapcsolatainkban számos projektet támogatunk. Ezzel persze versenytársainkat, ipari partnereinket is ösztönözzük, hogy hasonlóan cselekedjenek. Ha más érvet nem találunk, akkor visszatérünk ahhoz, hogy hangoztatjuk: azokkal a diákokkal, akikkel az iskolában találkozunk, előbb vagy utóbb a munkaerőpiacon fogunk találkozni. Nem közömbös, hogy ezeknek az embereknek milyen a felkészültségük. Ez a gondolkodásmód az oktatás felé mutató innovációs stratégiánk alapja. A probléma szerintem az, hogy a vállalatok közül kevesen gondolkodnak hozzánk hasonló módon, ezért van az oktatásban zajló innovációknak egyfajta belterjes jellege. Ezt statisztikákkal is lehetne igazolni.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Én továbbra is szeretném visszafogni magunkat, hogy még ne az oktatásra összpontosítsunk. Az általam említetteket mennyire lehet a közsférára kiterjeszteni?*

**NÁDAI LÁSZLÓ:** Már az eddigiekből is kitűnik, hogy nem vagyunk egységesek az innováció szó értelmezésében. Valóban nem könnyű definiálni a fogalmat. Úgy gondolom, a világ „boldogabbik” részén mára megértették, hogy nem egy lineáris folyamatról van szó. A kérdés az, hogy a reform és az innováció kizárják-e egymást. Szerintem különböző dimenzióba tartozó dolgok, így nem egymás ellentétei, és ezért nem is gyengíthetik egymást. Az innováció egy szemlélet, amely azt mondja, hogy ne önmagukért találjunk ki okos dolgokat, hanem azért, hogy – végső soron – pénzre váltható dolgokká váljanak. A közsférában ezt persze nem könnyű megfogni. Az előző munkahelyemen kutatást folytattunk közlekedési témában. Amikor egy közlekedési vállalatnál csökkenteni

akarták a járatok számát, hogy a cég ne termeljen akkora veszteséget, akkor az volt a feladatunk, hogy elérjük, senki se ellenezze a többmilliárdos csökkentést. Mi megvizsgáltuk, milyen externális költségvonzatai lesznek a megszorításnak. A megnőtt utazási idő ugyanis pénzre váltható, csakúgy, mint például az emelkedő szervizköltség. A kevesebb busz ellenére – paradox módon – a kipufogógáz mennyisége növekszik, mert azok az emberek, akik nem férnek fel a zsúfolt járművekre, autóba fognak ülni. Csak-hogy ezek a többletköltségek nem ott jelentkeznek, ahol a megtakarítás zajlik, hanem a társadalom más területein. A közszférában ezért igen nehéz tetten érni az innovációt. Itt azért nehéz bármit is pénzre váltani, mert nem könnyű minden esetben tetten érni a haszon keletkezését. A közoktatás esetében ez talán még nehezebb, mert lehet, hogy a haszon csak 15-20 év múlva jelentkezik. Például annak a haszna, ha a gyerekek másféle (az innovációs képességet fejlesztő) játékokat játszanak az óvodában...

**HALÁSZ GÁBOR:** ...és ebből következik valami?

**NÁDAI LÁSZLÓ:** Igen. Azt gondolom, hogy az állam szerepét úgy lehetne definiálni, hogy egy-egy innováció hasznosságát esetenként demonstrálnia kellene a közszférában. Az EU-ban ez mára bevett dolognak számít. Mondok egy példát. Ha van egy innovatív vállalkozás Magyarországon, akkor a közszféra – természetesen a közbeszerzési eljárások keretei között – a hazai innovatív termékeket karolja fel. Persze az EU-ból megszerezhető tudást is pártoljuk, nem azért, hogy a saját vállalatunkat gazdagítsuk, hanem azért, hogy a szemléletet formáljuk, az újat bevigyük a köztudatba. A közszférában akár tíz évre előre is lehet gondolkodni, mert nem a nyereségre tekintve kell azonnal cselekedni, mint egy vállalatnál. Az állam abba is befektethet, ami csak húsz év alatt térül meg. Az állampolgároknak nem az számít, ami a részvényeseknek. A részvényesnek az év végi osztalék a fontos, míg az állampolgár abban érdekelt, hogy olyan dolgok történjenek, amelyeknek a hasznát akár egész életében is élvezheti. Az állampolgárok hajlandók a jövőért is áldozatokat hozni, ha elmagyarazzák nekik. A részvényesnek ezt nem lehet mondani. Ez tehát a közszféra szerepe. Az már másik kérdés, hogy mennyire tud megfelelni ennek.

**HALÁSZ GÁBOR:** Talán nem követelek el indiszkréciót, ha azt említem Csapó Benővel kapcsolatban, hogy neki éppen olyan területen van ma feladata, ahol a piac szereplői a közszférával találkoznak, és ezért itt érdekes folyamatok indulnak el. Ebből a perspektívából hogyan látod: képes-e a két szféra egymással kommunikálni? Átvihetők-e a piaci szférából kutatási gyakorlatok, gondolkodásmódok a közszférába?

**CSAPÓ BENŐ:** Nem követsz el indiszkréciót, mert a nagy híriügynökségek már nyilvánosságra hozták a projekt kereteit.<sup>1</sup> Arról van szó, hogy három technológiai világcég összefogott

<sup>1</sup> Utalás arra a programra, amelyet 2009 januárjában jelentettek be Londonban, és amelynek célja az oktatás eredményességének világméretű javítása. A programban három vezető információtechnológiai cég, a Cisco, az

egy új projekt indítására, amelynek a közoktatás támogatása a célja. „A 21. századi készségek mérése és tanítása” címet viselő program egyrészt azoknak a modern készségeknek az azonosítására irányul, amelyek a 21. században nélkülözhetetlenek, másrészt az ezek mérésére alkalmas technológiákat kívánja megteremteni. Öt munkacsoport jött létre. Az egyik az említett készségek meghatározásával, a második a mérésmetodikával, a harmadik az osztálytermi keretekkel, a negyedik technológiai kérdésekkel, az ötödik pedig az oktatáspolitikai következményekkel foglalkozik. Ezek persze szorosan összetartoznak. Az egyes csoportokban öt közvetlen résztvevő és további mintegy két tucat tanácsadó dolgozik a világot minden részéről.

De mi a közsférában és a piaci sférában a reform és az innováció? Én sem állítanám ezeket úgy szembe, hogy „vagy-vagy”. Inkább egy tágabb elméleti keretbe helyezve azt mondanám, hogy a lassabb, kisebb mennyiségi változások és a nagy átrendeződések együtteséről van szó, miként a normál tudomány és a paradigmaváltás, illetve az asszimiláció és az akkomodáció esetében is. A piaci sférában nehezebb megtalálni a reform megfelelőjét, mert ott nincsenek egy központból vezényelt gyors átalakítások. De itt is vannak gyors átrendeződések, mint például a technológiaváltás. Mondjuk mint az analóg fényképezésről a digitális képalkotásra való átállás. Az innováció révén elindult a fejlődés az egyik területen, ezért egy másik területen korábban kialakult technológiák feleslegessé váltak, elhaltak. Ennek a közsférában nincs analógiája, legfeljebb nagyon általános szinten.

A közsférában a reformokra valószínűleg azért van szükség, mert az intézmények változási hajlama csekély, ezért számos probléma egymásra halmozódik, és előbb-utóbb robbanás következik be. A reform sem megy könnyen, mert a társadalom szereti a stabilitást. A döntés a politikusok kezébe kerül, akik többnyire nem érdekeltek a hosszú távú hatások mérlegelésében. Fontosabb a választók megnyerése, és ritkán jelenik meg olyan visszajelzés, amely a piaci sférában természetes. Nehéz racionálisan menedzselni a nagy szerkezeti változásokat. Gyakran az a gond, hogy mire egy reform bizonyos változásokat eredményez, addigra azok már értelmüket veszítik, vagy egy példát említenék. Százötven évet vártunk arra, hogy az érettségihez hozzányúljunk. Mire az érettségi reformja megvalósult, addigra annak két fő eleme, a sokféle vizsgatárgy és a két szint értelmét veszítette, mert a felsőoktatás nem igényelte azokat. Ezért azt gondolom, az innovációnak a közsférában az lenne a feladata, hogy folyamatosan feloldja a feszültségeket. Állandóan biztosítsa az új tudást a rendszer számára, hogy ne halmozódjanak fel olyan mértékű feszültségek, amelyeket már csak robbanásszerű változásokkal lehetne megoldani.

**TAMÁS PÁL:** Lehet, hogy félreérthetően fogalmaztam. Én nem szembeállítottam ezt a két dolgot, hanem a makro- és a mikroszint megkülönböztetésére utaltam. Bár ezzel is

---

Intel és a Microsoft ajánlotta fel együttműködését az OECD-nek és az IEA-nak a tanulói teljesítmények nemzetközi mérése jövőbeni fejlesztésére (a hírt lásd pl. itt: <http://www.cisco.com/web/HU/sajtoszoba/20090127.html>, a projekt honlapja: <http://www.atc21s.org>).

lehet vitatkozni. Azt mondtam, hogy a magyar oktatási kormányzat, a mindenkori minisztériumok, politikusok az elmúlt három évtizedben arról beszéltek, hogy reformokra és stratégiákra van szükség. Ehhez akcióképes politikai osztály kellene, amely ezt megtudja valósítani, mert annyira akkumulálódtak a problémák, hogy már drámai lépésekre van szükség. Én tehát azt mondtam, hogy kiderült (vagy legalábbis én így látom), nincs, aki megvalósítsa ezeket a reformokat. Nincs akarat, nincs államigazgatás. Ezért olyan megoldás született, hogy mikroszinten történjenek a cselekvések, mert ott még számos dolog megmenthető. Tehát ezek a fogalmak nem általában állnak egymással szemben, hanem a magyar diskurzusban kerültek szembe egymással. De azt is tudnunk kell, hogy az ipari forradalmat követően a társadalom nem alakult át olyan mértékben, ahogyan ezt ma sokan gondolják. Van egy szektor, ahol valóban új *skillek* kellenek, de a többiben nem erről van szó. Ebből következik, hogy nagyon nehéz megmondani, kinek milyen készségekre, képességekre lesz majd szüksége a 21. században. Egy olyan típusú országban, mint Magyarország, egymás mellett működik a 19. meg a 21. század. Az a legérdekesebb ebben, hogy mindegyikből megél a lakosság valamekkora hányada. De ez a jövőben is így lesz. Nem tűnik el a 19. század a 21. században sem. Egy bonyolult *skilltérképpel* találjuk magunkat szembe, ezért a közoktatásnak az a feladata, hogy a közös elemeket megtalálja, és ezeket az iskolákban szolgáltatni tudja. Én elválasztanám egymástól azt, hogy miként tanítjuk az innovációt az egyetemen, mert ott ez szükséges lehet, és azt, hogy a közoktatás mint rendszer hogyan innoválódik. Ez két történet.

**HALÁSZ GÁBOR:** Szeretném megjegyezni, hogy mi itt nemcsak a közoktatásról, hanem az oktatás egészéről akarunk gondolkodni.

**TAMÁS PÁL:** Megítélésem szerint az oktatási tartalmaknak és magának az oktatásnak mint rendszernek a belső innovativitása között eléggé laza a kapcsolat. Másképpen: egy hagyományos gimnázium rendkívül innovatívvá tud tenni téged úgy, hogy ötven éve nem zajlott semmilyen innováció az adott intézményben. A magyar gazdaság nem akar kutatást a magyar tudománytól. Szögezzük le, rendkívül alacsony arányú a magyar vállalatok kutatómegrendelése, mert ők nem itt akarnak kutatni. Nemzetközi cégekről van szó, és így a kutatás az anyavállalatnál történik. Nekik viszonylag képzett munkaerőre van szükségük, amely nem nagyon innovatív. Például a munkaerő innovativitását számos nagy autógyár egyszerűen tiltja. Te ne piszkálj bele a Suzukiba, mert azt kitalálták Japánban. Néhány előírás alapján lehet erre kísérletet tenni, de hogy sikerül-e megvalósítani, az az anyacég döntésétől függ. Nem akarják, hogy te belenyúlj a technológiába. Fegyelmezett, pontos szerelőket akarnak, de ritkán többet.

Milyen kritériumok alapján lehet innoválni? Az nem lehet, hogy csak szeresd az innovációkat. Egy rendszert gazdasági hatékonyság nélkül nem lehet innovatívvá tenni. Lehet persze a pőre érdek is szempont, vagy mondjuk az érintettek számára sikerindikátorokat vezetek be, amelyekről a mérési szakemberek konszenzust alakítanak ki. Ezeknek az eléréséhez bizonyos feltételek megléte mindenképpen szükséges. Foglalkoztam



egyházpolitikai kérdésekkel, erről a területről szeretnék egy példát mondani. Az egyházi gimnáziumokat fenntartó testület elmondja, hogy gimnáziumaik sikerei részben arra vezethetők vissza, hogy bennük sok paptanár tanított. Nekik nincs családjuk, ezért nagy időtartamban tudnak foglalkozni a diákokkal. A diák sokkal több tanári interakciót kap, mint azok a diákok, akik állami intézményekben tanulnak. De most megnőtt az egyházi szektor pedagógusszükséglete, és csökkent a paptanárok aránya. Ez utóbbi azzal függ össze, hogy ma kevesen akarnak papnak menni. Hogyan tudják tehát ezek az iskolák a korábbi intenzitást fenntartani olyan tanárok esetében, akiknek már nincs ideológiai motiváltságuk? Ez az innovációs helyzet súlyos problémát okoz az egyháznak. Meg akarja tartani az iskola hírét, a tanítás színvonalát, de ehhez nincs elegendő erőforrása. Mit lehet kitalálni? Ilyen innovatív kényszerek vannak, és ha a rendszer kutatói és a fejlesztők megtalálják ezeket a pontokat – és itt tudunk olyan innovatív kísérleteket indítani, amelyek az egész rendszer számára azt mutathatják, hogy milyen kreatív ötletek vannak a rendszerben –, akkor ezek lesznek azok a jó gyakorlatok, amelyek a rendszer más elemeire is pozitív hatást gyakorolhatnak. Az nem vezet eredményre, ha csak vakon lövöldözünk a világba a progresszív hatáselemeket.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Amit most mondasz, közvetlen módon megjelent nemrég egy OECD-s anyag vitája során. Az volt a kérdés, vajon mennyiben lehet alkalmazni azt a lineáris modellt, amelyben a folyamat az innováció kezdeményezésével indul. Mennyire érdemes abban gondolkodni, hogy az első lépés az, amit úgy nevezünk, hogy felfedezés? Érdemes-e azzal kezdeni a folyamatot, hogy elkezdjük vizsgálni: mi van a világon, hol van feszültség és hol van kezdeményezés a rendszerben, és vajon van-e hajlandóság arra, hogy az adott helyen törekedjenek a feszültségek felszámolására, a megoldásra? Ha mondjuk egy olyan szervezet, mint a Nokia Siemens, kapna egy olyan lehetőséget, hogy kifejezetten az oktatás területén kutatási-fejlesztési és innovációs folyamatokat támogasson, kitaláljon vagy bátorítson, akkor mire fordítaná ezeket a forrásokat, ismervé azt, hogy az oktatás, beleértve a szakképzést is, hogyan működik Magyarországon?*

**GYENES PÉTER:** Igaz, hogy az oktatási rendszert részleteiben nem ismerjük annyira, mint azok, akik vele foglalkoznak. De most már vannak hosszú évekre visszanyúló tapasztalataink. Piaci szereplőként adott a lehetőségünk arra, hogy mondjuk egy egyetemi innovációs projekt támogatásában vagy éppen egy téma felvetésében, kutatási területek meghatározásában szerepet vállaljunk úgy is, mint ipari partner, aki eszközt, helyszínt, erőforrásokat bocsát rendelkezésre, de úgy is, ahogy már negyedik éve szerepet játszunk a Műszaki Egyetemen található tudásközpont működtetésében. Kevés olyan innováció van az oktatásban, amely nem szorul vagy ne szorulhatna ipari segítségre. Az is igaz, hogy a gazdaságban az egyes folyamatoknál, döntéseknél kulcsfontosságú a gazdaságosság igénye, de a Nokia Siemens Networks tevékenysége ennél sokkal korlátozottabb lenne, ha csak azokat az innovációs projekteket indítanánk el, amelyekben pontosan meghatározható az eredményesség, a gazdaságosság akár öt vagy tíz évre előre. Sokszor utólag tudjuk megmondani egy projektről, hogy nekünk megérte-e vagy sem. Így van

ez az előbbi példa esetében is, de úgy gondolom, általában az innováció sajátosan ilyen terület. Azonban vannak más szempontok is. Az innovációs szerepvállalás legnagyobb gátjának azt érzem, hogy mindenki a pusztá számok szintjén próbálja megközelíteni. Ha a dolog csak így működne, akkor jobb lenne a befektetés kifejezést használni rá. Az, hogy a mi támogatásukkal működtetett egyetemeken jó körülmények között tanulnak a fiatalok, a hozzáadott érték, amely kevéssé mérhető, de jelen van akkor, amikor a fiatal a munkaerőpiacra lép. Ezt az externáliákban megjelenő többletértéket úgy fogjuk fel, hogy hozzájárultunk az oktatás támogatásához. A hosszú távra tervező kutatás-fejlesztési vállalatoknak – mint amilyen a Nokia Siemens Networks is – az utánpótlás nevelésében való társadalmi szerepvállalása az oktatásban is fontos, stratégiai feladat. Az valóban igaz, hogy a hazai innovációs aktivitás, a rövid távú, kizárólag profitorientált megközelítéssel, tudatosan féken tartott.

**TAMÁS PÁL:** Nálunk hetven százalék az állami szerepvállalás. Nyugaton az arány fordított. A hazai kis- és középvállalatok keveset tudnak megrendelni, nincs hozzá tőkájük, a nagyok esetében pedig inkább arról van szó, hogy a szakemberhiányt úgy igyekeznek csökkenteni, hogy az egyetemeket támogatják.

**GYENES PÉTER:** Az utóbbit nagyon fontosnak tartjuk. Nyilván egy oktatási rendszernek van egy inputvolumene. Meghatározott számú fiatal végez, majd megjelenik a munkaerőpiacon ilyen vagy olyan képességekkel. Mi ide igyekszünk helyezni a hangsúlyokat úgy, hogy nemcsak a gazdaságosság elveit figyeljük, hanem a szakembergárdát is erősíteni igyekszünk, ezzel közvetve a hosszú távú működésünket biztosítjuk. Belső innovációnk nem úgy működik, hogy rászólnak valakire: „innovájlj!”, és akkor az illető rövid gondolkodás után belefog. Van az innovációban egy erős felfedező mozzanat, de ehhez is kell támogatás. A kutatásfejlesztési folyamat részeként a tervszinten kidolgozott ötleteket értékeljük, és a felfedezést követő inkubációs időszakban adunk lehetőséget arra, hogy munkatársunk elmélyedjen a problémában, a felfedezésében. Az egyik világcéghez hasonlóan a Nokia Siemens Networks is olyan megoldást alkalmaz, hogy a munkatársak a hét egyik napján saját innovatív projektjeikre fordítják az időt, arra, hogy saját ötleteiket is meg tudják fogalmazni, majd megvalósítani. Ezeket a törekvéseket a cég tiszteletben tartja.

Mi is látjuk, hogy az egyetemisták kevés jól eladható soft-skill birtokában vannak. Azt is nehezen tudják eladni, amivel rendelkeznek. Ez nyilván az oktatás hibája lehet. Nyugaton az oktatás sokkal interaktívabb, mint nálunk. Kevesebb a klasszikus előadás, és több alkalma van a diáknak a párbeszédre, a vitára, azaz pontosan azoknak a képességeknek a fejlesztésére, amelyekre ma nagy szüksége lehet. A mi kooperatív jellegű képzéseink is ezt erősítik, ahol harmadéves főiskolásoknak és negyed-, ötödéves egyetemistáknak lehetőséget adunk 1-2 féléven keresztül a szakmai tapasztalatszerzésre. Gyakorlati képzésük keretében a Nokia Siemens Networks irodaházában, kollégáinkból

alkotott csoportokba illesztjük őket tudásuk és érdeklődésük szerint, ahol bepillantást kapnak egy multinacionális cég szoftverfejlesztő folyamataiba, és egyéni feladataikkal futó projekteken vesznek részt.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Mit tudunk arról, hogy a kutatás, a fejlesztés és az innováció hogyan áll az oktatás területén? Vannak-e, és ha igen, milyenek a feltételei ezeknek az oktatási ágazatban? Van-e itt valamilyen figyelmet érdemlő, fontos sajátosság?*

**NÁDAI LÁSZLÓ:** Tény, hogy a ráfordítások aránya nálunk jóval kedvezőtlenebb, mint Nyugat-Európában. Az egyszázalékos ráfordítás nyilvánvalóan kevés. De nem is csak a százalék a kérdés, hanem a hatékonyság, mert még egy százalékból is sok mindent meg lehetne valósítani. A felsőoktatási intézmények számára rendelkezésre álló tudományos normatívával is az a probléma, hogy sok esetben nem ellenőrizhető, pontosan mire használják. Pénz tehát lenne, de nem eléggé hatékony a felhasználása. A cégek közül többnyire a külföldi tulajdonúak áldoznak kutatásra, ezért a keletkező haszon nem Magyarországon realizálódik. Egyetlen vállalat sem irgalmas szamaritánus. Mindenhol az érdek dominál. De az, hogy ez az érdek találkozik-e a társadalmi szerepvállalással, az sok mindentől függ.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Ismertek-e olyan egyetemet, amelynek van „learning innovations unit”-ja? Olyan belső szervezeti egységet, amelynek a feladata az, hogy az egyetemen belül zajló tanítási-tanulási folyamatokat jobbra tegye.*

**CSAPÓ BENŐ:** Szerintem a szegedi orvoskaron van ilyen. A Karolinska Institute, amely talán Európa leghíresebb orvosképző intézménye, híres a képzés módszertanának kutatásáról is. Egyébként mi motiválja nálunk az innovációt? Szinte semmi. Nem látom, mi ösztönözné az oktatókat a változtatásra. Hogyan kerülhetne be a rendszerbe az új tudás? Be lehetne hozni külföldről. Délkelet-Ázsia fejlődését egy ilyen folyamat gyorsította fel. A fiatalok elmentek PhD-t készíteni az Egyesült Államokba, és hazavitték, amit tanultak. Ezekben az országokban a külföldön diplomát, tudományos fokozatot szerettek hamar pozíciókba kerültek, minisztériumban, különböző irányító testületekben, és felülről vitték be a rendszerbe az újdonságokat. Ez a tudástraszfer egyik tipikus módja. A látványos finn oktatási eredmények hátterében is hasonló folyamatok vannak. Az én generációm ottani tagjaiból egy tucat kutatót szétküldtek tanulni az európai egyetemekre. Miután hazamentek, feladatuk kapták, hogy tudásukat továbbadják, és a közeg befogadta javaslataikat, környezetük fogékonynak bizonyult a változtatásokra. Nálunk éppen fordított a helyzet. Az oktatással foglalkozók közül nagyon kevesen voltak hosszabb ideig külföldön, és a hazahozott tudásnak sem volt látványos hatása. Én többször találkoztam elutasítással, mint fogadókészséggel.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Vannak-e mini-sikertörténeteink? Vannak-e a hazai oktatás világában olyan folyamatok, amelyekre azt mondhatjuk, itt történik valami? Csak kudarcok vannak?*

**TAMÁS PÁL:** A legnagyobb veszély, hogy az oktatás intellektuális hátterét a bölcsészkarok adják. Itt azonban napi gyakorlatra képeznek embereket, nem céljuk olyan életpályára felkészíteni, amelyről Csapó Benő beszélt. Ezekon a helyeken egy magyarországi kézművest képeztek, és ez ma sincs másképpen. Ebbe a szakmába a nemzetközi innovációs gyakorlat nem fér bele. Megítélésem szerint a szakképzésben sem jobb a helyzet, mert ha jól értem a vitákat, a szakképzés költségeit továbbra is döntő hányadban az államnak kell állnia. A gazdaság nem kíván nagyobb erőforrásokkal részt venni ebben. Az állam meg azt mondja, hogy tanoncképzés kell, ehhez pedig szakiskolákban kell képezni a munkaerőt. A vállalat szerint ezt fedezi az adó, amit fizetnek. A tömeges tanoncképzést nem vállalják a hazai vállalatok. Ez strukturális probléma. Ilyen képzési modellek mellett az olyan kudarcok, amelyeket Csapó Benő a saját életéből mutatott be, programozottak. Ez a milió nem tud mást csinálni. A dolgon egy kicsit lehet javítani, de alapvetően nem tud másképpen működni.

**HALÁSZ GÁBOR:** *Milyen elemei lehetnének egy kifejezetten az oktatásra irányuló innovációs stratégiának?*

**TAMÁS PÁL:** Ha innovációs menedzserek támogatásával elindulhatnának új folyamatok a meglévő felsőoktatási keretek között. A meglévő folyamatokat megkísérelnék innovációvá tenni.

**GYENES PÉTER:** Mi támogatunk olyan oktatókat, akik harmadik és negyedik generációs tudományok oktatására szánnak időt és erőforrást. Ezt az oktatástámogatás részének tekintjük. A megoldást abban látom, hogy e közös projektünkben bátorítsuk az ipari-piaci szereplőket arra, hogy a támogatás markáns része legyen az oktatói kompetenciák növelése, az efelé mutató lehetőségek felkínálása. Erre ma a diákoknak számos lehetőségük van, ösztöndíjak állnak rendelkezésükre. Az oktatók számára viszont limitáltabbak ezek a megoldások. Az államnak is nagyobb szerepet kellene vállalnia ebben.

**CSAPÓ BENŐ:** A kutatóegyetemi modell létrehozása lehet a leginkább ígéretes, ahol a kutatás-fejlesztés-innováció együtt van, és ehhez kapcsolódna egy finn modell szerint szerveződő tanárképzés.

**NÁDAI LÁSZLÓ:** Én még hiszek a felvilágosodás eszméjében. Talán valóban ki kellene küldeni néhány tucat innovációs szakembert külföldre: tanulják meg és hozzák haza azt, ami fontos lehet.

Hunyady Györgyné

## Tervezés és eredményvizsgálat\*

Majzik Lászlóné emlékére

A tanulmány bemutatja azt az empirikus kutatási paradigmát, amelynek korai, hazai kidolgozója, képviselője Majzik Lászlóné volt. A „tervezés–végrehajtás–eredménymegállapítás–új feladatok kitűzése” gondolatsor mint a pedagógusi szemléletmód új vonása először a nevelési terv értelmezését célzó vitákban fogalmazódott meg, majd innen vezetett az út a gyakorlatközeleli nevelési eredményvizsgálat szakmai-tudományos koncepciójának és metodikájának kimunkálásához. A szerző utal e kutatási logika máig érvényes vonásaira, kapcsolódására a kvalitatív kutatási elvekhez és módszerekhez.

„A nevelési eredményvizsgálat a tervszerű nevelési folyamat vezetésének, irányításának szerves alkotórésze, amely folyamatosan valósul meg. Beépül a személyiségformáló pedagógiai tevékenység egészébe. Az eredményvizsgálat a nevelés hatásrendszerében viszonylagos önállósággal is bír. Tükrözi a tanulók már elért neveltségi szintjét; annak ismeretében a végzett nevelőmunka hatékonyságának elemzésére ösztönöz, s mindezzel megalapozza a nevelési folyamat célirányos további irányítását, módosítását, magasabb szintre emelését.” (Majzik Lászlóné: Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fozkozat elnyeréséhez. Budapest, 1989, kézirat.)

Nem véletlen, hogy amikor 1989-ben Majzik Lászlónénak – méltatlanul későn – lehetőség nyílt tézisek alapján megvédeni és elnyerni a kandidátusi fokozatot, akkor eredményei füzérének a *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat* címet adta. Szakmai-tudományos munkásságának két alapvető, szorosan összetartozó témáját jelezte ezzel. A Tézisek az 1959–1989 közötti periódus szakmai tevékenységét tekintette át világos logikával, teljes nyíltsággal és józan kritikával. Mint írja: „A nevelés tervszerűségének fejlesztése érdekében megtett út hosszú volt. Az embernevelés központilag meghatározott monolitikus programja megvalósításának segítésétől vezetett el a pluralista társadalom értékvilágában az egyén

\* Lásd *Nevelélmélet gyakorlatközelben. A Majzik-jelenség*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2005.

felé forduló nevelés orientálásáig.”<sup>1</sup> Tévednénk azonban, ha ennek az éppen három évtizedet átívelő szakmai útnak a változásait pusztán a hazai társadalmi, politikai viszonyok alakulásához kötnénk. Úgy vélem, másról (másról is) van szó. Majzik Lászlónéra jellemző volt, hogy a megkapott, centrálisan előírt (olykor alig leplezetten politikai indíttatású) feladatokat mintegy átalakította: szakmai problémaként kezelte, kutatta; szembesítette a nemzetközi irodalom hasonló témaköreivel, az iskolát ismerve képes volt elképzelni a különböző megoldások lehetséges pedagógiai hatásait; döntéseit – még ha azok olykor csak korlátozottak lehettek is – sok tényező együttes mérlegelése alapján hozta meg. Ezzel az attitűddel, munkamódszerrel jutott az alapfeladaton messze túlmutató felismerésekhez, eredményekhez.

A feladat 1959 és 1963 között egy speciális dokumentum – a központi nevelési terv<sup>2</sup> – kidolgozása volt. Ehhez az impulzust a hatalmon lévő párt politikai deklarációja adta, amely szerint a szocializmus alapjai lerakásának – az éppen aktuális ötéves terv fő céljának – nemcsak gazdasági bázisát kellett megteremteni, hanem az új típusú ember nevelését is meg kellett oldani tömeges méretekben. A nevelés hatékonyságának, tervszerűségének fokozása azonnal központi jelentőségű közoktatás-politikai feladattá vált, amelyet a kormányzat központi nevelési dokumentum, a nevelési terv bevezetésével akart megvalósítani. Sürgette a „... nevelés alapjául szolgáló standard nevelési program mihamarabbi kialakítását és annak alapján az ország valamennyi iskolájában a tervszerű, egységes nevelőmunka kibontakoztatását”.<sup>3</sup> A Pedagógiai Tudományos Intézet (és jogutódja) munkatársainak rövid idő állt rendelkezésére. Ők pedig – amint azt a Tézisekből s néhány korabeli publikációból tudjuk – az alapoknál akarták kezdeni: megvitatták, vajon tervezhető-e egyáltalán az iskolai nevelés; a dokumentummal összefüggésben ismételten megfogalmazták – máig érvényesen – a nevelés és oktatás viszonyát: az utóbbit is a tágan értelmezett nevelés részének, eszközének tekintették, s ebben a szellemben szerették volna a nevelési tervet és a tantervet összehangolni. A terv koncepciójának kialakításakor – az egykorú szovjet és cseh tervektől eltérően – hangsúlyozták a nevelés központi tervezhetőségének korlátaait is: a helyi körülmények, a konkrét osztály és az egyes gyermekek neveltségi szintjének szerepét a nevelés tervezésében. E megfontolások alapján a szerzők konkrét vizsgálatokra építve, több korcsoportra bontva felvázolták a tanulók átlagos fejlettségi szintjét. Ehhez igazították a célok érdekében elvégzendő tanulói tevékenység formáit, amelyeket azonban – épp a helyi sajátosságokra tekintettel – nem tettek kötelezővé, csak ajánlották a nevelést tervező pedagógusoknak. A munkacsoport tagjai ragaszkodtak – ameddig lehetett – a terv bevezetés előtti kipróbálásához is.

1 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez.* Budapest, 1989, kézirat, 6.

2 *Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Nevelési terv.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1963.

3 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: i. m. 8.

Ezek több évtized távlatából tekintve is érvényes, modern gondolatok. Csírájában megtalálható bennük számos, későbbi (mai) oktatáspolitikai és neveléstudományi törekvés (a helyi nevelési programok, az elért és megismert teljesítmény vs. neveltségi szint mint a fejlesztés alapja; a pedagógus választási lehetőségeinek kibővítése stb.). Így van ez akkor is, ha a pedagógiai megfontolások érdemben akkor – és még sokáig – nem realizálódhattak. Feloldhatatlan ellentét feszült ugyanis a *központi* nevelési tervdokumentum – elsősorban a célrendszerben testet öltő – egységesítő szándéka és a *helyi viszonyok*, a konkrét osztályok és gyermekek sajátosságaira figyelő, kreatív (a szakemberek által ösztönzött) pedagógusi magatartás között.

A dokumentum a tervezéssel kapcsolatos céljait sem igen érthette el, mert ahogy Majzik Lászlóné egy 1993-as interjúban fogalmazott: „Bekerült a helyi adminisztráció és tanügyigazgatás malmába, amely azt »örölte ki« belőle, hogy a nevelés tervszerűségének a fejlesztése helyett a tervezés írásos dokumentumainak a megkövetelése, túltengése diadalmaskodott. (...) A pedagógusok többsége (...) a követelményeket, a (...) javasolt tevékenységeket szó szerint követni akarta.”<sup>4</sup>

De – amint fentebb már említettem – a nevelés tervezésére irányuló törekvésnek volt fontos gondolati hajtása, majd szárba szökkenő kutatási iránya: a *nevelési eredményvizsgálat*. A „tervezés – végrehajtás – eredménymegállapítás – új feladatok kitűzése” gondolatsor mint a pedagógusi szemléletmód új vonása először a nevelési terv értelmezését célzó vitákban, tanulmányokban fogalmazódott meg. Később, az iskolai gyakorlatot segítő nevelési szakkönyvek, kézikönyvek készítésének folyamatában kibővült annak felismerésével, hogy „minden egyes iskola, minden egyes osztály különbözik egymástól, mindenekelőtt sajátosak a kitűzendő feladatok, és egyéniek, egyszerűek a feladatok megvalósítására legcélszerűbben vezető utak”.<sup>5</sup> Mind a tervszerű fejlesztés eredményeinek feltárásához, mind a gyermek és az iskolák egyedi vonásainak megismeréséhez szükség volt szisztematikusan gyűjtött empirikus tapasztalatokra. Ezt felismerve kezdett el Majzik Lászlóné foglalkozni a nevelési eredményvizsgálattal a hatvanas évek közepén, s lett – a szociometriai méréseket (újra)meghonosító Mérei-munkatársak, -követők mellett – a hazai neveléstudományban az empirikus kutatási paradigma egyik első képviselője. (A mondatot úgy is fogalmazhatnánk, hogy Majzik Lászlóné lett a hazai neveléstudományban az egyik empirikus kutatási paradigma első képviselője. Azé, amelyik céljait, funkcióját közvetlenül az iskolai gyakorlat számára végzett adatgyűjtésekben és eszközkidolgozásban látta, olyan vizsgálatok elvégzésére vállalkozott, amelyekben a legfontosabb viszonyítási pontokat (mércéket) a gyermekek és a közösségek korábbi állapota jelentette. Bizonyára ezt a hatvanas évtizedet Magyarországon a valóság mélyebb megismerésének szándéka jellemezte, s ez vezethetett a valóságkutató társadalomtudományok lassú intézményesüléséhez. Ezzel is magyarázható, hogy a neveléstudomány is nyitottabbá vált, művelőinek egy része kapcsolatot keresett és találhatott

4 LUKÁCS JUDIT – TAKÁCS GÉZA (szerk.): Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné. IV. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz. 47.

5 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: i. m. 23.

a nemzetközi tudományossággal, s szinte egy időben a fentiekben jelzett nevelési eredményvizsgálatokkal nagy, reprezentatív mintán folytatott empirikus (teljesítmény)mérésbe kezdett. (Ez az első IEA-mérések emlékezetes időszaka, amely egy másik típusú, igényű, léptékű és célú empirikus kutatási paradigma megjelenését és mérési kultúra terjedését indította el.<sup>6</sup>)

A következő másfél évtizedben Majzik Lászlóné – elsősorban az osztályfőnöki munkával összefüggésben – kidolgozta a nevelési eredményvizsgálat elméleti alapjait, a nevelési eredményességének mutatóit egyéni és csoportszinten; a vizsgálat lehetséges módszereit s a pedagógusok szükséges önreflexiójának kereteit. Közben számos konkrét, a nevelési eredményességének megállapítására vonatkozó vizsgálatot végzett kisiskolások és kis-kamaszok körében, elemezte a tanuláshoz és munkához való viszonyukat, gondolkodási képességük különböző dimenzióit, erkölcsi ítéloképességük jellemzőit.<sup>7</sup> A témakör végül tananyagká vált, előbb – személyes közreműködésével – a közvetlen felhasználók körében, a pedagógus-továbbképzésben, majd a tanító- s néhol a tanáralapképzésben is. Ezzel magyarázható, hogy bár Majzik Lászlóné tankönyvet nem írt a nevelési eredményvizsgálatról, előbb a tatabányai pedagógiai intézet, majd a budapesti tanítóképző főiskola számára belső terjesztésű jegyzetben összefoglalta koncepcióját.<sup>8</sup> S bár tanulságos lenne ennek részletes elemzése, bemutatása, sem idő, sem szükség nincsen rá: Schüttler Tamás, az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője közzétette és értőn méltatta a lapban a Tézisek vonatkozó részét.<sup>9</sup>

A Tézisekben a disszerens – ahogy ez szokás – összegzi gondolatait, s megfogalmazza, hogy az adott szakterületen milyen további kutatási és innovációs feladatokat lát. Majzik Lászlóné – egyebek között – így fogalmaz: „Az iskolákban, a tudásszintmérés általánossá válásához hasonlóan (...) fokozatosan, ésszerű mértékben kerüljenek alkalmazásra a nevelési eredményvizsgálatok is. Végzésükhöz az elmélet és a gyakorlat művelőinek szoros együttműködésével olyan eredményvizsgálati technikák kimunkálása szükséges, amelyek nem követelnek a pedagógustól a maihoz hasonlóan időigényes tevékenységet. Olyan eljárások kidolgozása kívánatos, amelyek jól beépíthetők a tanároknak növendékeikről a mindennapos tapasztalás, becslés útján kialakított képébe, emellett azonban annak alapvető fontosságú részleteire megbízható adatokat szolgáltatnak.”<sup>10</sup> A továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ: *vajon miért nem valósulhatott meg máig ez a világos, átgondolt, előrevivő, fontos szakmai program?*

6 Magyarország 1969-ben csatlakozott a Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társasághoz (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Az IEA-vizsgálatokról bővebben: KISS ÁRPÁD – NAGY SÁNDOR – SZARKA JÓZSEF (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.

7 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: Nevelési eredményvizsgálat 10 éves tanulók erkölcsi ítéloképességének köréből. *Pedagógiai Szemle*, 1969. 9. sz.

8 DR. MAJZIK LÁSZLÓNÉ: *Segédanyag az iskolai nevelési eredményvizsgálat gyakorlatához*. Budapest, 1990, kézirat.

9 SCHÜTTLER TAMÁS: Portrévázlat egy disszertánsról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 10. sz.

10 MAJZIK LÁSZLÓNÉ: *Tervszerű nevelés – nevelési eredményvizsgálat. Beszámoló kandidátusi fokozat elnyeréséhez*. Budapest, 1989, kézirat, 62.



Az okok szorosan összefüggnek az utóbbi két évtized hazai társadalmi, szakmai és közoktatás-politikai változásaival.

- A nyolcvanas évektől kezdődően egy hosszú, de jól érzékelhető folyamatban erodálódott az intézményes nevelés ügye. A neveléstudomány művelőinek újabb generációja (s a gyakorlati szakemberek jelentős része is) idegenkedett a nevelési kérdések kutatásától: úgy tartották – okkal –, hogy a neveléstudomány fejlődését gátló túlzottan ideologikus, sőt olykor közvetlen politikai hatásokat tükröző jellege elsősorban éppen ezen a területen nyilvánul meg, ezért inkább más, semlegesebb területek felé fordult érdeklődésük. Felerősítették s némiképp eltorzították ezt a folyamatot azok a szociológiai kutatások, amelyek fő vizsgálati és alig leplezett (nem túlzottan kockázatos) társadalomkritikai terepe az oktatásügy lett. Művelői a nevelést a hatalom egyoldalú propagandisztikus eszközének tartották, s mint ilyet, elvetették; átértékelték az iskola funkcióit, s a hatékony oktatásra, ezzel együtt a társadalmi mobilitást elősegítő feladatokra helyezték a hangsúlyt. Az egész neveléstudományra kisugárzó kritikájuk nem maradt meg pusztán szakmai-tudományos álláspontnak: hatalmi pozícióba jutván érvényesült mind a kutatási források elosztásában, mind a kutatóhelyek átrendezésében.
- A rendszerváltás tektonikus mozgásai végleg elsodorták a szocialista embertípus centrálisan irányított, tervszerű nevelési folyamatának eszméjét. Nyomában a felszabaldultan hirdethető, vállalható különböző értékrendek párhuzamossága jelentkezett, az iskolákban pedig meglehetősen bizonytalanság és összerendezetlenség támadt. Az egymást váltó oktatási kormányzatok (s a mögöttük felsorakozó vagy független szakértők) egyaránt megfogalmazták a nevelés jelentőségét, de más-más módon törekedtek jogaiba visszaállítani. A régi-új ideológiák mentén ismét csak egyoldalú, monolitikus képviselőket igénylő, központi nevelési koncepciók születtek, majd az oktatásügyben általánosan érvényesülő decentralizálás keretében az iskola szintjére került az intézmény nevelési céljai meghatározásának, tervezésének lehetősége és kötelessége. Valljuk be, ez kivételesen kedvező lehetőséget teremtett volna a nevelés olyan értelmű felfogásához, amely figyelembe veszi az adott intézménybe járó gyermekek szükségleteit, neveltségének, fejlettségének jellemzőit, az iskola sajátos arculatát, s ezeknek megfelelően tervezi meg a célhoz vezető különböző utakat. Hogy mégsem egészen ez történt, hogy az iskolai pedagógiai programok ma is sokszor formálisak, mint hajdan a központi nevelési program nyomán született tervek, annak ugyancsak számos oka van.
  - Az iskolák elsősorban a helyi tanterv készítésére koncentráltak, ez új s bizonyos vonatkozásaiban közvetlenül egzisztenciájukhoz kapcsolódó feladat volt.
  - Jelentős részüket lekötötte az intézmények között kialakuló verseny, sikert elsősorban a tanulmányi teljesítményre koncentráló iskola ígéretével lehetett elérni.
  - Közben háttérbe szorultak olyan, a nevelési funkciót szimbolizáló, magukba sűrítő pedagógusi szerepkörök, mint amilyen lényege szerint az osztályfőnöké.

- Az intézmények magukra maradtak azért is, mert az egyes iskolatípusoknak nincs sajátos, kimunkált pedagógiája, jellegzetes problémáikra (köztük nevelési eredményeiknek megállapítására) nem irányulnak kutatások.<sup>11</sup>
- Végül: az utóbbi másfél évtizedben a neveléstudományban professzionálissá és *domináns*sá vált az a fajta *empirikus kutatási irány*, amelyik nagy mintákon országos vagy/és nemzetközi összehasonlításokra ad lehetőséget, s szinte kizárólag a tudás és a tanulmányi teljesítmények vizsgálatára irányul. Mind az eredmények, mind a metodikai kultúra jelentősen gazdagítja, fejleszti a neveléstudományt. De az is tény, hogy általában ezekben a kutatásokban nemhogy prekonceptió, de koncepció sincs az iskolai nevelésről, s tekintélyes művelőik a lágyabb módszerekkel dolgozó, egy-egy intézményre koncentráló, nevelési tematikájú vizsgálatokat nem is igen tartják tudományos igényű munkának.

Volt tehát bőségesen oka annak, hogy az 1989-ben megfogalmazott szakmai-tudományos feladatok máig sem teljesültek.

Szándékom az volt, hogy minden személyes hálám és múlhatatlan ragaszkodásom mellett lehetőleg tárgyilagosan idézzem fel Majzik Lászlóné két alapvető kutatási témájának – a tervszerű nevelés és a nevelési eredményvizsgálat – keletkezését, összefüggéseit, tudományos és gyakorlati jelentőségét s késői, mai aktualitását. Nem lennék azonban teljesen hű elhatározásomhoz, ha nem mondanám el azt is, hogy látni vélek olyan  *folyamatokat, tendenciákat* az iskolák világában és a tudományos kutatás alakulásában, amelyek akarva-akaratlanul megteremtik az *iskolai nevelésre és eredményeinek feltárására irányuló kutatások feltételeit*, sőt bizonyos összefüggésekben ki is kényszerítik azokat.

- Az ezredfordulóra átalakult a magyar iskolarendszer. A strukturális változások egyik következménye az iskolák szélsőséges polarizálódása a tanulók társadalmi összetételét, teljesítményét tekintve egyaránt. E folyamattal párhuzamosan a kiterjesztett tankötelezettség következtében a hosszabb tanulásra kevésbé motivált, az iskolai kudarcoktól már megkeményedett vagy éppen önmagukat vesztett gyermekek sokaságát kellene középfokon értelmes és hasznos munkára serkenteni. Alapfokon sem jelent kisebb problémát a magatartászavarral, tanulási nehézséggel küszködő gyermekek eredményes fejlesztése. Az új vagy új módon jelentkező problémák megoldásának kényszere szükségképpen fogja ráirányítani a szakemberek figyelmét a gyakorlatra orientált, konkrét *iskolai nevelési kutatásokra*. A pedagógusok már jelzik igényeiket.
- Az utóbbi években a hazai szakmai közvéleményben lényegében meghonosodott az *értékelési-fejlesztési logika*, amelyet Majzik Lászlóné évtizedekkel ezelőtt körvonalazott, vagyis a megtervezett fejlesztés folyamatában az elért eredmények alapján korrigáljuk vagy fogalmazzuk meg az újabb fejlesztési feladatokat. Ebben a ciklikus körforgásban nélkülözhetetlen a résztvevők alapos megismerése, a fejlődést/stagnálást vagy vissza-

<sup>11</sup> Korai és pontos felismerésként Takács Etel az általános iskolával összefüggésben már 1989-ben leírta ezt a jelenséget és következményeit. Takács Etel: Iskolabúcsúztató. Köznevelés, 1989. 25. sz. 3–4.

esést mutató adatok, információk összegyűjtése és értékelése. E logika alapján konkrét vizsgálatok is indultak: az olykor túlbürokratizált, formális feladattá, kiüresített divattá váló, de mégis fontos minőségértékelés az intézmények eredményeinek vizsgálatában érvényesíti ezt a logikát, s törekszik erre a még csak másodjára elvégzett, de rendszeresnek tervezett, az önkormányzati és állami fenntartású iskolák teljes körére kiterjedő tanulási kompetenciamérés is. Nem kétséges, hamarosan e mérési filozófiához és alakuló gyakorlathoz jól illeszkedő nevelési eredményvizsgálatokra is sor kerül.

- Annál is inkább, mert időközben a humán tudományokban folytatott kutatásokban mindinkább előtérbe kerültek a *kvalitatív módszerek*, amelyekkel (persze kis mintákon, gyakran egyetlen intézmény elemzése során) sokszor mélyebben, árnyaltabban lehet megismerni a bonyolult társadalmi, köztük pedagógiai jelenségeket. Most már nincs is más teendőnk, mint elérni, hogy *„az iskolákban, a tudásszint általánossá válásához hasonlóan (...), fokozatosan, ésszerű mértékben kerüljenek alkalmazásra a nevelési eredményvizsgálatok is. Végzésükhöz az elmélet és a gyakorlat művelőinek szoros együttműködésével olyan eredményvizsgálati technikák kimunkálása szükséges, amelyek nem követelnek a pedagógustól a maihoz hasonlóan időigényes tevékenységet. Olyan eljárások kidolgozása kívánatos, amelyek jól beépíthetők a tanároknak növendékeikről a mindennapos tapasztalás, becslés útján kialakított képébe, emellett azonban annak alapvető fontosságú részleteire megbízható adatokat szolgáltatnak.”*

E néhány zárógondolat nem más, mint Majzik Kata hosszú évekkel ezelőtt megfogalmazott és ma még mindig újra, új esélyekkel aktuális tudományművelési stratégiája.

Jancsák Csaba

## Az oktatás emberi jogi megközelítése

Az UNESCO 2007-ben megjelent kötete\*

*A Human Rights-Based Approach to Education for All című kötet az oktatási szektorhoz köthető, az emberi jogok szem előtt tartásán alapuló elméleti és gyakorlati megközelítések gyűjteménye, továbbá olyan alapvető témák és kihívások tárháza, amelyek alapján kirajzolódik az iskolától a nemzetközi szintig nyúló program kerete. Az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) viszonylag új keletű témakör összegzésére vállalkozott a kötet megjelentetésével. Célja az volt, hogy a dokumentum forrásul szolgáljon a kormányzati szereplők, oktatási szakértők, pedagógusok, civilszervezetek és szülők számára. A kötet legfontosabb rendezőelve, hogy már a programok szintjén ki akar törni a „jog a tanuláshoz” retorikájából egy konkrétabb, cselekvőkészebb működés felé.*

A dokumentum elsősorban az alapfokú oktatásra és a gyermekek jogaira koncentrál, ugyanakkor az ENSZ Education for All (Oktatást mindenkinek, EFA) céljain alapul, és az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretébe illeszkedik.

Az ENSZ már a hatvanas évektől kezdődően kiemelten foglalkozott az emberi jogi kérdésekkel.<sup>1</sup> A személyhez fűződő oktatási jogokról szóló 1999-es határozat így fogalmazott: „Az oktatás maga is emberi jog, ugyanakkor más emberi jogok érvényesülésének elenged-

\* A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's right to education and rights within education. © United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2007. United Nations Children's Fund, UNICEF, 3 United Nations Plaza. New York, NY 10017, USA. ISBN: 978-92-806-4188-2.

A könyv az ENSZ Statement of Common Understanding on a Human Rights-Based Approach to Development Cooperation (2003) című szövegére épül. [http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL\\_ID=7733&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=7733&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Utolsó letöltés: 2008. 12. 16. 21:32.

A szöveg elsősorban Gerison Lansdown munkája, akit az UNICEF kért föl. Projektkoordinátorok: Dina Craissati, Linda King. Az UNICEF/UNESCO közös szerkesztői munkacsoportja a szöveg véglegesítésében segédkezett. Tagjai: Mialy Clark (konzultáns, UNESCO), Dina Craissati (senior tanácsadó, oktatás, UNICEF HQ), Upala Devi Banerjee (Ázsia–csendes-óceáni térségi koordinátor, ENSZ), Jessica Drohan (konzultáns, UNESCO), Paolo Fontani (programvezető, oktatás, UNESCO karibi térség), Linda King (UNESCO), Garren Lumpkin (tanácsadó, ENSZ ICEFT), Dorothy Rozga (igazgatóhelyettes, UNICEF kelet- és dél-afrikai régió), Kishore Singh (UNESCO), Alan Smith (UNESCO).

<sup>1</sup> Lásd még. <http://www.unhcr.ch/search.htm>, <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/>, <http://www.unhcr.ch/html/menu2/6/cescr.htm>, <http://www2.ohchr.org/english/library/>

hetetlen eszköze. A gazdaságilag és szociálisan marginalizálódott felnőttek és gyerekek számára az oktatás jelenti az első számú lehetőséget a szegénységből való kitörésre, és annak elérésére, hogy a közösség életében teljesen részt tudjanak venni. Az oktatás életbe vágó szerepet játszik abban, hogy a nők a közösségeikben hatalomhoz jussanak, hogy a gyerekek ne legyenek a kizsákmányoló és veszélyes munka vagy a szexuális kizsákmányolás áldozatai. Az oktatásnak felbecsülhetetlen a szerepe az emberi jogok és a demokrácia erősítésében, a környezet védelmében és a népesedés szabályozásában. Az oktatást egyre többen tekintik az állam által megtehető legjobb pénzügyi befektetésnek. De az oktatás fontossága nem csak a gyakorlati előnyeiből adódik: egy tanult, felvilágosult, gondolkodó elme, amely képes szabadon és korlátok nélkül szárnyalni, az emberi lét egyik legnagyobb öröme és jutalma.”<sup>2</sup>

Az ENSZ által indított *Oktatást mindenkinek* folyamat az embereket célozza meg: gyermekeket, fiatalokat és felnőtteket egyaránt. A gyermekjogi konvenció rámutat a fiataalkori oktatás különös fontosságára, miközben elsősorban a gyermekek oktatáson belüli jogaira koncentrál. Az oktatáshoz való jog azonban nem korhatáros. A mozgalom fontosnak tartja a marginalizálódott társadalmi csoportok oktatási rendszerbe jutásának biztosítását, lányok, nők, bennszülött csoportok, távoli vidéki közösségek, utcagyerekek, vándorló, nomád csoportok, fogyatékkal élők, nyelvi és kulturális kisebbségek bevonását. A jogokon alapuló megközelítés dinamikus, számba veszi a tanulók és a tanuláshoz adott környezet különbözőségeit.

A szerzők kiemelik, hogy az oktatás nem statikus rendszer, és nem különíthető el saját tágabb kontextusától; folyamatosan változik, saját inherens értékei vannak, mint az emberi jog. Nem csupán minőségi oktatáshoz van joguk az embereknek, hanem olyan képességek és tudás elsajátításához is, amelyek segítségével megbecsülhetik, tiszteletben tarthatják az emberi jogokat. Egy olyan oktatási rendszer, amely tekintettel van az emberi jogokra a szavak és a tettek szintjén, a tankönyvekben és az iskolaudvaron is, szervesen kapcsolódik a minőségi oktatás megvalósításának programjához.

Az emberi jogokon alapuló oktatás célja egyszerű: minden gyermeknek olyan minőségi oktatást biztosítani, amelynek keretein belül támogatják és tiszteletben tartják a méltósághoz és az optimális előrehaladáshoz való jogát. Ezek azonban rendkívül nehezen elérhető célok. A célok elérése nem csupán az oktatási rendszerbe kerülés kérdéséhez köthető. A jogokon alapuló megközelítés az EFA-mozgalom esetében igencsak holisztikus, magában foglalja a belépés, a minőség (értékek és alapelvek mentén) és az oktatási környezet fogalmait. Ez a dokumentum ilyenfajta megközelítés alkalmazásához biztosít fogalmi keretet. Az oktatáshoz való jog univerzális és elidegeníthetetlen, és számos konvenció szentesíti azt, a nemzetközi jog szintjén elkötelezetté avatva a szerződéseket aláíró államokat.<sup>3</sup>

2 The Right to Education (Az oktatáshoz való jog). E/C.10/12/1999 (1999.12.08.) UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) [http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/E.C.12.1999.10.En?OpenDocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.1999.10.En?OpenDocument) Utolsó letöltés: 2008.12.13. 23:25.

3 A minőségi oktatáshoz való jog emberi jogi szintre emelését olyan szerződések garantálják, mint az UNESCO Convention against Discrimination in Education (1960), International Covenant on Economic, Social and Cultural

A nemzetközi közösség (ENSZ) folyamatosan napirendjén tartja a problémakört azóta, hogy az EFA céljait Jomtienben (Thaiföld) megfogalmazták 1990-ben<sup>4</sup>, 2000-ben pedig a World Education Forum (Dakar, Szenegál) során megerősítették. Dakarbán hat célterületet jelöltek ki:

1. A kisgyermekkorú felügyelet és oktatás kiterjesztése.
2. Ingyenes és kötelező alapfokú oktatás mindenkinek.
3. Fiatalok és felnőttek tanulásának, a mindennapokba való beilleszkedésének támogatása.
4. Felnőttkori írni-olvasni tudás növelése 50%-ra, elsősorban a nők körében.
5. Paritás (2005) és egyenlőség (2015) elérése a nemek között.
6. Az oktatás minőségének fejlesztése.

A Millennium Development Goals<sup>5</sup> (2000) című iratban a világ ENSZ-ben képviselt kormányai elkötelezték magukat azon cél iránt, hogy 2015-ig megvalósítják azt, hogy világszerte mindenki ingyen jusson be az alapfokú, kötelező, de minőségi oktatási rendszerbe. A 2002-es, *A World Fit for Children* című dokumentumban, amely az ENSZ-közügyülés speciális, gyermekügyi ülészaka végén született, a kormányok ismét jelezték elkötelezettségüket, és megállapodtak a célok eléréséhez szükséges stratégiákban és tettekben. Sok régióban komolyabb ambíciókat fogalmaztak meg. A Karib-térség és Latin-Amerika országai például egyre nagyobb mértékben teszik kötelezővé az oktatást már az iskolaköteles kor előtt.

A mai világválság idején, a politika (korábbi és jelenlegi) üzemmódját látva jogosan fogalmazhatunk meg kétségeket, azonban meg kell jegyezzük, hogy a különféle stratégiák hozhatnak és hoztak is eredményeket, például 1948-ban, amikor az oktatást bevették az emberi jogok közé, a világ gyermekeinek csupán töredéke részesült valamiféle formális oktatásban, míg ma többségük iskolába jár. „A fejlődő országokban az írni-olvasni tudók aránya szintén nőtt – az 1970-es 43%-ról 65%-ra 1990-ben és több mint 70%-ra 1995-ben. A növekedések nagyrészt az oktatás minőségi fejlődésének, másrészt annak köszönhetők, hogy a kormányok és a nemzetközi közösség több figyelmet szentelnek az iskoláztatásra. Emellett a családok is egyre nagyobb értéket tulajdonítanak a tudásnak. A műveltség megszerzését önmagában is értékeljük, ám a családok gyógyírnak tekintik azokra a kihívásokra, amelyekkel a mindennapokban szembesülnek.”<sup>6</sup>

Ez a pozitív változás azonban nem csökkenti a statisztikai adatok által láttatott gyengeségeket: Az UNESCO statisztikái szerint 2004-ben 77 millió gyermek nem iratkozott be iskolába, továbbá egyes térségekben a lányok nagyon lemaradnak az iskolalátogatás terén, máshol egyre nagyobb problémát jelent a fiú tanulók alulteljesítése. A beiratkozásban, az

---

Rights (1966) és a Convention on the Rights of the Child (1989) című iratai.

4 A Thaiföldön megfogalmazott World Declaration on Education for All okmányt 155 kormányküldöttség adaptálta.

5 Lásd még: <http://www.un.org/millenniumgoals/>

6 Kompas. 5 fejezet <http://kompasz.balzac.zpok.hu/kompasz/oktatas> Utolsó letöltés: 2009. 01. 05. 20:42.

alap- és középfokú tanulmányok befejezésében, a tanulmányi eredményekben kulcsszerepet játszik a nyomor, az etnikai kisebbségek és a bennszülött közösségek gyermekei viszont tartósan alulteljesítenek.

A minőségi oktatás elérése tekintetében még komolyabb kihívások előtt áll az emberiség. A nemzetközi figyelem középpontjában az 1950-es évek óta az iskolába kerülés elősegítése áll. Hogy ott mi történik velük, milyen színvonalú oktatásban részesülnek, az már kevesebb figyelmet kapott. Ennek következményeképpen, még ha eljutnak is az iskolába, rengeteg gyermek rettentően alacsony színvonalú oktatásban részesül, megfelelő képességek és tudás híján pedig esélyük sincs kitörni a nyomorból. A kötetben közölt adatok Banglades, Brazília, Ghána, Pakisztán, a Fülöp-szigetek és Zambia esetében az oktatási rendszerek kudarcáról árulkodnak. A szerzők pedig kiemelik, hogy ennek oka az, hogy ezen államok nem az emberi jogok oldaláról közelítik meg az oktatás kérdését. Ezekben az országokban a végzős általános iskolások jóval az országosan elvárt teljesítményszint alatt produkálnak a vizsgálatokon, néhány esetben alig jobban azoknál, akik kimaradtak az iskolából.

A szerzők szerint noha akadnak figyelemre méltó kivételek, egyre világosabb, hogy a kitűzött célok eléréséhez rendelt szemlélet és módszer nem megfelelő. Nem sikerült fölismerni a problémák bonyolultságát, a gyermekek saját oktatásukról formált véleménye elsikkadt, nem tudni, hogyan lehet fölépíteni olyan oktatási kultúrát, amelyen belül egyforma tisztelet jár minden gyereknek, ugyanúgy értékelik valamennyiüket. Nem tudni, hogyan vonják be a szülőket és a helyi közösségeket az oktatási folyamat támogatásába; hogyan hasznosítsák a holisztikus modellt, a gyermekjogokat az oktatásban; vagy hogyan emeljék az iskolát olyan központokká, amelyek a közösségi élet és a társadalmi fejlődés helyei. A könyv kiemeli, hogy a nemzetközi közösség oktatási szakemberei sok esetben túlságosan is az iskolai beiratkozásra fektették a hangsúlyt az iskolalátogatással, annak sikeres befejezésével vagy az eredményességgel szemben, illetve azzal, hogy miképpen lehet valaki jól teljesítő diák.

Ezért fordult a nemzetközi szervezet az emberi jogokon alapuló megközelítés felé. Az ENSZ reformprogramjának részeként a főtítokár már 1997-ben kérte az ENSZ összes szervét, hogy tegye prioritássá a programjaiban az emberi jogokat, és ezt az ENSZ-dokumentumban rögzítette is (Statement of Common Understanding). A jogokon alapuló megközelítés tehát az egyén elidegeníthetetlen emberi jogaira helyezi a hangsúlyt és arra, hogy a kormányok kötelesek azokat kielégíteni, tiszteletben tartani és megvédeni. Ezen esetben azt figyelhetjük meg, hogy az ENSZ miképpen kívánja támogatni az egyént és a közösséget jogai megfogalmazásában, követelésében. E megközelítésmód másik sajátossága az, hogy mind a folyamat, mind a végkifejlet iránt elkötelezettséget mutat. De e dokumentum (és program) esetében sem beszélhetünk csodaszerről, hiszen (ahogy a szerkesztő kiemeli) élő dilemmák ma is, hogy hogyan teremtsünk egyensúlyt a jogok különféle birtokosainak követelései között, hogyan kezeljük a feszültségeket a jogok gyakorlati alkalmazása során vagy jogok és felelősségi körök között.

Az ENSZ számos publikációt jelentetett meg az EFA-folyamatról, arról azonban e kiadvány megjelenése előtt egyik sem szólt, milyen tettekre van szükség a jogokon alapuló megközelítés céljainak eléréséhez. Ebben vélhetjük felfedezni a kiadás végső célját: betölteni a hiányt, miközben átfogó elemzést nyújtani a fenti megközelítés fogalmi köreiről az oktatás keretein belül, és szólni arról is, hogy miféle stratégiák, konkrét tettek szükségesek ahhoz, hogy az emberi jogok megjelenjenek a törvényekben, az irányelvekben és a programokban az EFA-folyamat állami és lokális megvalósítása során. Ugyanakkor a szerkesztő kiemeli azt is, hogy a kötet nem útmutató arra, hogyan ültessünk át a gyakorlatba programokat, hiszen nem áll módjában a világ legkülönbélebb régióiból származó legkülönbélebb nézeteket ütköztetni. (Tudjuk, hogy az oktatás kereteire és minőségi elemeire közvetlenül hatnak a háborús konfliktusok, az AIDS, a nyomor, a természeti katasztrófák, a belső pénzügyi válság, a korrupció, a gyenge központi hatalom.) Annak részletezésére sem vállalkozik, miféle komplex stratégiák kellenek a leginkább marginalizálódott gyermekek eléréséhez.

Az Education for All szöveg négy fejezetre oszlik.

1. fejezet | Az oktatáshoz való jog rövid történeti áttekintése, nemzetközileg vállalt kötelezettségek annak megvalósítására, illetve a jogokon alapuló megközelítés fejlesztésének kulcstényezői. Hogyan illeszthető be ez a nézet az oktatáspolitikai és oktatástervezés menetébe, mik lehetnek az esetleges feszültségcök a jogok és a jogbirtokosok, a jogok és a felelősségi körök között.
2. fejezet | A jogokon alapuló megközelítés konceptuális kerete, annak három, egymással szorosan összefüggő dimenziója. Az oktatás keretéhez köthető emberi jogok mindig sérülnek, ha a három közül valamelyik nem áll fenn.
  - Jog az oktatáshoz: minden gyermeknek joga van a diszkriminációtól mentes, esélyegyenlőségen alapuló oktatáshoz. Teljesülésének feltétele a minden gyermek számára elérhető, mindenkit bevonó rendszer.
  - Jog a minőségi oktatáshoz: minden gyermeknek biztosítani kell a lehetőséget, hogy kiaknázhassa a benne rejlő potenciált, megvalósítsa munkaerő-piaci esélyeit, és fejlessze élni tudását. Ennek eléréséhez gyermekközpontú, releváns, széles körű tananyagot kínáló, kellő forrással rendelkező és megfelelően felügyelt oktatási rendszerre van szükség.
  - A tisztelethez való jog: minden gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletéhez és ahhoz, hogy tiszteletben tartsák egyetemes emberi jogait az oktatási rendszer keretein belül. Ehhez az oktatási folyamatnak összhangban kell lennie az emberi jogokkal, ugyanaz a tisztelet jár minden gyermeknek, esélyt kell adni a tartalmas részvételre az erőszak bármiféle formájától mentesen, tiszteletben tartva a nyelvi, kulturális és vallási különbségeket.
3. fejezet | Az állam kötelezettségei. Fontos a támogató politikai és gazdasági környezet, a szilárd törvényi keretek, a jogokat szem előtt tartó kormányzati oktatáspolitikai az EFA-folyamat céljainak eléréséhez. Szó esik arról, milyen tettek szükségesek mindhárom területen.



4. fejezet | Az egyéb kockázatvállalók szerepéről: szülők, más gondviselők, közösségek, tanárok, civilszervezetek és a nemzetközi közösség. Az ő jogaik és felelősségi körük, hozzájárulások a folyamathoz.

Végezetül talán nem minden tanulság nélküli néhány sort szentelni a dokumentum születésének. Az Európai Unió vonatkozó dokumentumai már az ezredfordulón az ENSZ szemléletmódja alapján mélyrehatóan foglalkoztak e témakörrel. Legfontosabb felismerések, hogy „a társadalmi kiadások decentralizálása komoly hatással volt az oktatásra szánt anyagi források hozzáférhetőségére (Lengyelország, 1999; Orosz Föderáció, 1999; Románia, 1999). Számos közép-európai ország hajtott végre 1990 előtt komoly decentralizálást az oktatás finanszírozásában és irányításában, ám a régió többi részében arra irányultak az erőfeszítések, hogy a felelősséget helyi szintre utalják. Ilyen módon az önkormányzatokra komolyabb kötelezettség hárult az oktatási ügyek rendezésének terén, az általános iskola előtti időszaktól egészen a középiskolai iskoláztatásig. Több esetben magukat az iskolákat nevezték ki felelős hivatalnak. Ami a kiadásokkal kapcsolatos felelősséget illeti, az egyes régiók gyakran felelősek az oktatásra fordított összeg nagy részéért. [...] Néhány országban egyre nagyobb egyenlőtlenségek tapasztalhatók a régiók oktatási programokat finanszírozó képességében (Lengyelország, 1999). Néhány esetben (különösen vidéki területeken) nem juttatják el a helyi hatóságokhoz a kötelezettségek teljesítéséhez szükséges anyagi forrásokat, és alig van eszközük arra, hogy előteremtsék a hiányzó alapokat. Gyakran a tanárok fizetését (ami az oktatás költségvetésének legnagyobb hányadát jelenti) még mindig a központi hatóságok szabják meg, emiatt az iskoláknak igen kicsi hatáskörük marad a költségvetési döntésekben. [...] Mindemellett az oktatásra fordított anyagi források olyan közös büdzséből származnak, amelyik nagyon leapadt. Az oktatásra szánt állami támogatás – szembesülve a nemzeti jövedelem hatalmas zuhanásával és az adóból származó bevételek csökkenésével – drasztikusan csökkent. [...] Az átmenet folyamatával társított nehézségek ellenére az országok sok konkrét lépést tettek az oktatás reformjának irányában. Ezek a reformok az oktatási törvényeknek, a tanmenet demokratizálásának, valamint az irányítás és finanszírozás decentralizálásának területeire összpontosítottak. Ugyanakkor néhány országban a reformok aktuális végrehajtása lassú és gyakran nehéz volt.”<sup>7</sup>

Az ENSZ által kiadott kötet elkészítésén dolgozó projekt alapját az UNICEF (ENSZ Children’s Fund) teremtette meg, majd belépett a képbe az UNESCO is, mindezzel párhuzamosan 2004 és 2006 között az emberi jogok oktatásával foglalkozó szakmabelieket is bevonták, akik különböző nézőpontjaik képviselője mellett aktívan bekapcsolódtak a munkába. A szerzők kiemelik, hogy kifejezetten fontosnak bizonyult az a nézet, miszerint a „minőség” fogalomköre túlmutat azon, hogy emberek energiát fektetnek az oktatásba, mások pedig tudást szereznek: ide kell értenünk az oktatás tartalmát és folyamatait, amelyek összhangban vannak az emberi jogokkal és azok gyakorlati vonatkozásaival. További állomás volt a

<sup>7</sup> Kivonatok Albert Motivans: Education for All (Oktatás mindenkinek) Közép- és Kelet-Európa – szintézisjelentés. UNESCO Institute for Statistics, UNICEF Innocenti Research Centre. 2000. február. Idézi: Kompas. 5 fejezet <http://kompas.balzac.zpok.hu/kompas/oktatás>. Utolsó letöltés: 2009. 01. 05. 20:42.

tervezéshez szükséges eszközök fejlesztése, szerveztek is egy találkozót a laoszi, thaiföldi, vietnami és kambodzsai EFA-koordinátorok, majd a minisztériumi alkalmazottak számára, öt országban (Bolívia, Burkina Faso, Chile, Eritrea és Libéria) pedig esettanulmányok készültek. 2005 novemberében az UNICEF Panamába hívta az amerikai, ázsiai és karibi kollégákat és az UNESCO emberi jogi szervezeteinek képviselőit. Az ottani viták a téma bonyolultságáról és gazdagságáról tanúskodtak, mindamelllett egy közös UNICEF–UNESCO-szöveg létrehozása mellett kardoskodtak. 2006-ban Firenzében találkoztak a felek, az UNICEF és az UNESCO szakértői, multilaterális ügynökségek munkatársai, civilszervezetek képviselői és kormánytisztviselők azzal a céllal, hogy még egyszer áttekintsék és véleményezzék a szöveget. A kormányzati szereplők a feladat bonyolultságára hívták föl a figyelmet, és tulajdonképpen konkretizálták a szöveg jelentését az adott országok szintjén. A civilszervezetek úgy vélték, fontos lenne, hogy a szöveget bi- és multilaterális szervezetek is véleményezzék. Az egymással versengő nézetek harmonizálása, a feszültségek összegzése, a perspektívák és a felhatalmazások gyakorlati oldalának kiaknázása komoly kihívást jelentett, de gazdagította is az eredményt.

Az *Education for All* című kötetet számos esettanulmány színesíti. A könyv hatékony forrásként szolgálhat az oktatási színtér szereplőinek, de nemcsak az oktatáspolitikusok és szakértők számára, hanem az oktatáskutatók és a pedagógusok-tanárok számára is értékes olvasmány lehet. Külön értéke, hogy noha főként az alapfokú oktatásra fókuszál, az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretébe illeszkedik. A bővebb tájékozódást és praktikus használatot a szükséges háttér-információk, bibliográfia és egy cselekvési vázlat megadásával segíti a kiadó.

Jane Claes – Felvégi Emese

## A csodaszarvasmondától a Shakespeare-mangáig

*Az Amerikai Könyvtárosszövetség gyermek- és ifjúsági irodalmi díjai*

A szerzők kísérletet tesznek az Amerikai Könyvtárosszövetség gyermek- és ifjúsági irodalmi díjainak bemutatására. Röviden ismertetik a Newbery-, Caldecott-, Margaret A. Edwards-, Alex-, Michael L. Printz-, Pura Belpré-, Coretta Scott King-, Laura Ingalls Wilder-, Batchelder-, Carnegie-, Geisel-, Odyssey- és Sibert-díjak tematikus és stiláris trendjeit, néhány nyertesét. Az írást az amerikai könyvtárosok ajánlotta könyvlisták tartalmának összegzésével zárják.

### AZ AMERIKAI KÖNYVTÁROSOK SZÖVETSÉGE

Az 1776-ban alapított Amerikai Könyvtárosok Szövetsége (American Library Association, ALA<sup>1</sup>) a könyvtári és információs szolgáltatások, a könyvtárosszakma fejlesztéséért, népszerűsítéséért és előmeneteléért, továbbá a nagyközönség tanulásáért és az információhozáférés biztosításáért felelős szervezet. Az ALA stratégiai tervezésének központi eleme az oktatásügy támogatása, ennek nevében 1921 óta évi rendszerességgel egyre több kategóriában ad át díjakat az előző, az adott vagy az elkövetkező év könyvterméséből válogatva. A Gyermekkönyvtárosok Szövetsége (Association for Library Service to Children, ALSC<sup>2</sup>) a világ legnagyobb, gyermekeket kiszolgáló könyvtárosszövetsége, az ALA egyik al csoportja. Az oktatásügyet kreatív programokkal és szakmai továbbképzésekkel támogató szervezet több mint 4200 könyvtárost, gyermek- és ifjúsági irodalmi szakértőt, pedagógust és felnőttet tart számon tagjai között, céljuk a kisebbek olvasási igényeinek hatékony kiszolgálása. A Fiatalok Könyvtárszolgálatára (Young Adult Library Services Association, YALSA<sup>3</sup>) az ALA leggyorsabban bővülő tagozata, és immár 50 éve dolgozik a korosztállyal.

1 American Library Association <http://www.ala.org/>

2 Association for Library Service to Children: [www.ala.org/alsc/](http://www.ala.org/alsc/)

3 The Young Adult Library Services Association: [www.ala.org/yalsa/](http://www.ala.org/yalsa/)

## A Newbery-díj – a világ legelső gyermekkönyvdíja

Az ALA a Newbery-díjjal illeti az előző év amerikai gyermekkönyveinek legjobbját. Az angol John Newbery volt az első könyvkiadó, aki kifejezetten gyermekek számára nyomtatott könyveket a tizennyolcadik században. Az 1921-ben



létrehozott díj célja eredeti gyermekirodalmi művek írására ösztönözni a szerzőket, és természetesen megkönnyíteni a gyermekkönyvtárosok feladatát: egy Newbery-díjas könyv minden bizonnyal maradandó irodalmi értéket, ugyanakkor egyedülálló izgalmakat, értékes olvasmányélményt is jelent. A Newbery-érem és a tiszteletdíjak nyerteseiről az ALA- és ALSC-tag gyermekkönyvtárosok döntenek. Helyzetüket természetesen nem könnyíti meg, hogy míg a huszadik század első felében az amerikai gyermekkönyvpiac éves könyvtermésének átlaga 800 alatt volt, addig ma 15 000 kötetnél több is napvilágot láthat évente. Ekkora szám láttán felmerül a kérdés, hogy vajon a jelöltek mekkora százalékát olvassák el a bizottság tagjai, és mennyire befolyásolja szavazatukat szubjektív értékítéletük, a gyermekek ízlésvilágáról alkotott képük vagy épp a díj történetére jellemző addigi statisztikák. A jelöltek „végső” olvasmánylistáját már az év elejére lerövidítik, de még a megvágott lista is igen tekintélyes maradhat. Sokan vitatták és vitatják ma is a legelső Newbery-nyertes Van Loon *The Story of Mankind* (Az emberiség története) könyv valós vagy vélt érdemeit, ahogy Neil Gaiman *A dzsungel könyvére* építő *The Graveyard Bookjának* (A temető könyve) díjazása is szélsőséges érzelmeket váltott ki – az előbbit lekezelő stílusa, az utóbbit nyitó képsorai és sötét hangulata miatt érték, érik támadások.

Ahogy az várható, a Newbery-díj története összefonódik az amerikai nemzet történetével: a díjazott regényeken gyakran érződik a világtörténelmi események hatása, a regények – néha akár egy évtizedes késéssel, de – az adott időszak hétköznapi családjának, gyermekseregének problémáit is tükrözik. A húszas évekre a szentimentalitás; a harmincas évekre a folklórba, tündérmesékbe vágyódás vagy a békés családi létbe feledkezés jellemző.<sup>4</sup> A magyar olvasók számára külön csemegét jelenthetnek Kate Seredy Newbery-nyertes művei. A Hunor és Magyar történetét regényes formában elmondó *The White Stag* (A fehér szarvas) volt az 1938-as év Newbery-díjas gyermekkönyve, a *The Good Master* (A jó gazda, 1936) és ennek folytatása a *The Singing Tree* (Az éneklő fa, 1940) Newbery-tiszteletdíjat kapott. A helyenként avittnak, esetenként tartalmilag és stílusban is pontatlannak mondható regények egzotikumnak számítottak a korban, Seredy a puszták igen idegen világba kalauzolta el az átlagos amerikai olvasót. Seredy, aki maga illusztrálta könyveit, a Viking Kiadó több más szerzőjével is dolgozott illusztrátorként, mindkét minőségében számos díjat nyert.

4 Newbery-díjas írók (1922–1964) a regényei a neten: [http://digital.library.upenn.edu/women/\\_collections/newbery/newbery.html](http://digital.library.upenn.edu/women/_collections/newbery/newbery.html)

A negyvenes és ötvenes években a „befelé fordulás” jellemzi a Newbery-nyerteseket, a korszak az amerikai mindennapokra összpontosító Laura Ingalls Wilder, Lois Lenski, Marguerite Henry és Elizabeth Yates nevével fémjelezhető. A hatvanas évek társadalmi változásai a könyvekben is éreztetik hatásukat: a bevándorlók, kívülállók és polgárjogi kérdések beszívárogni látszanak a könyvek témái közé; a korábbi évtizedek ideális családképét kezdi maga mögött hagyni Newbery, a tökéletes szülők már hiányoznak a történetekből. E cikk szerzőinek két kedvence ebből az időszakból Krumgold *Onion Johnja* (1960), mely egy kétkezi munkás és egy tizenkét éves kisfiú barátságát meséli el; illetve E. L. Konigsburg (*From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler – Basil E. Frankweiler asszony iratkupacából*) a Metropolitan Múzeumban éjszakázó testvérpárosának a története, akik a könyvtárban nyomoznak egy páratlan Leonardo után.

A hetvenes évek könyvei a polgárjogi mozgalom hatását tükrözik. Minden idők egyik leghatásosabb amerikai gyermekirodalmi műve az 1977-es Newbery-nyertes Mildred Taylor *Roll of Thunder, Hear My Cry* (*Halj meg, mennydörgés!*) című történelmi regénye, melynek témája a rasszizmus, az afroamerikai lét és a családi értékek. Hasonló palettával dolgozik William Armstrong az 1970-es nyertes *Soundere* és az 1974-es nyertes Paula Fox *Slave Dancere* (*A táncoló rabszolga*). Az évtized másik jellegzetes vonulatát a fantáziailrodalom mára már világhírű – bár az első két könyv esetében magyarra csak a nemrég piacra dobott filmadaptációk okán fordított – művei adják: Katherine Paterson *Híd Terabithia földjére* (1978; Beholder BT, 2007), Susan Cooper *Ébredő sötétség* (1974, tiszteletdíj; Egmont-Hungary, 2007) és *The Grey King* (1796, *A szürke király*), Ursula K. LeGuin az *Atuan sírjai* (1972, tiszteletdíj; Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, 1991).

Az előző évtized gyakran emberfeletti problémáival küzdő gyermekhősei után a nyolcvanas és kilencvenes éveket a műfajok „elszabadulása” jellemzi. Nancy Willard és Paul Fleischman versesköteteikkel, Russell Freedman Lincoln fotóéletrajzával, Beverly Cleary pedig levélregényével nyer fődíjat. A fő- és tiszteletdíjas szerzők között többször is visszatérő favoritok Fleischman és Cleary; a kilencvenes évek tehetségei, mint például Jerry Spinelli, Walter Dean Myers, Jacqueline Woodson vagy Cynthia Rylant; vagy az immáron magyarul is olvasható Lois Lowry, Louis Sachar, Sharon Creech, Christopher Paul Curtis, Gary Paulsen, Gail Carson Levine és Kate DiCamillo (többükről lásd bővebben: Margaret A. Edwards-díj).

## A Caldecott Érem

1937 óta ítélik oda évente a *Randolph Caldecott* Éremet az előző év legjobb amerikai képeskönyvének – Caldecott a tizenkilencedik század kimagasló brit gyermekkönyv-illusztrátora volt. A díjat az egyre növekvő amerikai gyermekkönyvpiac nyomására hozták létre, sokan ugyanis azt érezték, a Newbery mellett megérett a helyzet a kisebbek



számára írott kiadványok külön díjazására. Az illusztrációk fontossága okán talán ez a kategória jellemezhető a legnehezebben, ezért jelen írásunkban nem kísérljük meg a magyar nyelven minimális számú kiadványt felmutató könyvcsoport technikai és tematikai sokszínűségének bemutatását.

Ajánljuk azonban az Amazon internetes áruház Caldecott-részlegének megtekintését,<sup>5</sup> itt belelapozhatnak az idei és a korábbi nyertesek, tiszteletdíjasok műveibe. Ezenkívül szeretnék felhívni az olvasók figyelmét Cronin és Lewin *Click, clack, moo: Cows that type* (2000, *Klikk-klakk-mú: gépelő tehének*) című, az interneten több változatban is fellelhető<sup>6</sup> opuszára, melyben Brown gazda az egyre inkább elkanászodó és eltunyuló, csudamód írástudó háziállatokkal vívó szócsatát. A képeskönyv akár a nyelv értése nélkül is remekül kommunikálja a történetet (ezért is kapott Caldecott-díjat), ugyanakkor az anyanyelv, a matematika, a közgazdaságtan és a retorika tanulásában, tanításában is jó segédeszköz lehet.

Az új évezred egyik legtöbbet méltatott tehetsége Brian Selznick író és grafikus, aki csodálatos képeskönyveivel könyvdíjak tucatjait zsebelte be. Barbara Kerley 2001-es, a Waterhouse Hawkins (faramuci neve ellenére valós) szobrász, zoológus életének főbb állomásait bemutató képeskönyve remekül ötvözi a tény- és a szórakoztató irodalom elemeit, és az egész természetesen a Selznickre jellemző stílusban nézhető, olvasható – a könyv oldalait a GOOGLE Books<sup>7</sup> révén is megcsodálhatjuk. A 2007-es év egyik legnagyobb szenzációja volt a műfaji határokat egybemosó *The Invention of Hugo Cabret*<sup>8</sup> (*Hugo Cabret találmánya*). Az 1930-as évek Párizsában játszódó történet főhőse a tizenkét éves árva Hugo Cabret. A fiú a pályaudvar titkos alagútjaiban lakik, nagybátyja eltűnté óta egyedül tartja karban az épület óráit. Egyetlen, édesapjától származó emléke egy gépember, a fiú azt reméli, hogy a helyi játékboltból lopott darabokkal végre életre keltheti azt. Terjedelme és a blokkok gyakorisága, elrendezése miatt nem képregénynek minősül, de egész oldalas, gyakran oldalakon át képekben vezetett történet szó és kép egyedi ötvözetét adja, a könyv még az olvasástól vonakodó iskolásokat, felnőtteket is magával ragadja.

## A Margaret A. Edwards-díj



Margaret A. Edwardsról emlékeznek meg az 1988 óta kiadott díjjal, mellyel a tizenévesek körében népszerű szerzők életművét illetik. Edwards az amerikai könyvtáros-társadalom legendás alakja: harminc éven át segített a tizenéves könyvtárlátogatóknak, hogy érdeklődésüknek megfelelő könyveket találjanak. A szigoráról és könyvimádatáról ismert Edwards nemcsak a könyvtárosszakmának, de a könyvtárosképzésnek is úttörője volt: fontos szerepet játszott a

5 Caldecott-díjasok: Amazon.comon: <http://bit.ly/kepeskonyv>

6 Variációk a Click, Clack, Moo-ra: <http://pbskids.org/lions/cornerstones/click/story/>

7 Brian Selznick Hawkins könyve: <http://bit.ly/selznick>

8 Selznick hivatalos weboldala: <http://www.theinventionofhugocabret.com/>

tizenévesekkel foglalkozó könyvtárosok képzési programjának kidolgozásában. A YALSA és az Iskolakönyvtár Folyóirat szponzorálta díj a tizenéveseket foglalkoztató kérdéseket, az emberi kapcsolatokat, a fiatalok társadalmi vagy mindennapi szerepvállalását tárgyaló írói pályák gyümölcsét díjazza. A díjakat irodalmi érték, filozófiai mélység és népszerűség alapján ítélik oda kortárs szerzőknek.

Az első díjat 1988-ban az oklahomai S. E. Hinton kapta *Kívülállók* (Európa Könyvkiadó, 1999), *Rumblefish (Rablóhal)*, *Tex* és *That Was Then, This is Now (Akkor és most)* című regényeiért. Hinton 16 éves volt, amikor megírta a társadalmi rétegek szerint bandákba tömörülő középiskolások mindennapjait bemutató első regényét. Tanári pályájának sikerét, népszerűségét jelzi, hogy diákjai levélben fordultak Francis Ford Coppola rendezőhöz, hogy filmesítse meg a *Kívülállók*at. Az eredmény az az 1983-as azonos című mozifilm, amely Matt Dillont, Patrick Swayze-t, Tom Cruise-t és Diane Lane-t indította el a színészi pályán, majd a *Rablóhal*, amely Nicholas Cage egyik első filmje volt.

A díjat 1990-ben a változatos témáiról és hőseit különböző korokba küldő, újabban fordulatos történelmi regényeiről ismert Richard Peck, 1991-ben az iskolai hagyományokat megkérdőjelező *Csokoládéháború* (Kozmosz Könyvek, 1989) című regényéről ismert Robert Cormier kapta. Lois Duncan (1992) regényéből készült ugyan a népszerű *Tudom, mit tetél tavaly nyáron* című tinihorror, de a könyvben nem egy kampós kezű gyilkos, hanem a felelősségvállalás és a hazugságok elől menekülő tinédzsereké a főszerep. Duncan több, hasonló témájú regénye a tizenévesek mindennapi félelmeit nagyítja emberrablós, boszorkányüldözős kalandregényekké; az ő regényéből készült a díjnyertes műveitől műfaját és témáját tekintve igencsak eltérő, nemrég bemutatásra került *Kutyaszálló* (Könyvmolyképző Kiadó, 2009) című könnyed vígjáték.

A kitüntetett szerzők közül Amerikában talán Judy Blume (1996) neve a legismertebb: generációk nőttek fel a *Fudge-sorozat* kisiskolásaival, élték át első szerelmüket a *Forever (Mindörökké)* hőseihez hasonló módon. Blume felnőttek számára is írt több népszerű bestsellert (pl. *Nyári nővérek*, Európa Könyvkiadó, 2003), neve kicsik és nagyon előtt egyaránt ismert. Az 1978-ban írt, de még 2005-ben is sokat vitatott, helyenként mind a könyvtárosok, mind a szülők által is cenzúráztatni, betiltatni kívánt *Forever* a kamaszok szexuális ébredéséről szól; egy olyan tiszavirágéletű szerelmet mutat be, ahol a megszokott történetvezetéstől eltérően a lány lép félre, majd lép át minden különösebb tragédia nélkül első szerelmén. A kicsik és a nagyok, a fiatalok és a felnőttek körében is népszerű Gary Paulsent (1997) akár a kortárs ifjúsági irodalom Jack Londonjának is nevezhetnénk. Az *Egyedül a vadonban* (Passage Kiadó, 2002) és más, a természet erejével küzdő fiatalokat bemutató kalandregényei három alkalommal kaptak Newbery-tiszteletdíjat.

Madeleine L'Engle (1998) a fantázia- és a tudományos-fantasztikus irodalom mezsgyéjén kalandozik *A Wrinkle in Time-sorozatával (Időránc)*, a műfajában hasonló, de stílusát és tematikáját tekintve igen eltérő Anne McCaffrey (1999) fantázia, tudományos-fantasztikus és kalandregényeiről ismert szerzőnő művei magyarul is olvashatóak. McCaffrey *Hárfásház trilógiája* és *Sárkányröpte* könyvei a Delta Vision Kft. gondozásában jelentek meg magyarul az elmúlt években. A nemzetközi porondon talán legnevesebb Edwards-díjas szerző a fantázia-

és tudományos fantasztikus regényeiről is ismert Ursula K. Le Guin (2004) (*A Szigetvilág varázslója, A legtávolibb part, Égi eszterga*, Móra/Galaktika Fantasztikus Könyvek 1986; 1991, 1992). A többszörös Hugo- és Nebula-díjas író regényei társadalomtudományi megalapozottságuk, az általa teremtett világok, hősök világunkat reprezentálják. Akár ehhez, akár a következő szerzőcsoporthoz is sorolhatók Francesca Lia Blocknak (2005) a fejlődésregények és a tündérmesék mezsgyéjén barangoló regényei. Block álomszerű regényvilágaiban gyakran egybemosódik a képzelet és a valóság; főszereplői az igen bizarr alakokkal (vasgyúró vámpírok, különc hollywoodi sztárok szelleme) való konfrontációk során válnak felnőtté.

M. E. Kerr (1993) ellentmondásokkal teli, fordulatos regényei az amerikai fiatalok mindennapi problémáit és szokási kísérleteit mutatják be. *Duci és a heroin* (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, 1986) című regényének főhősét gyakran emlegetik a generáció Holden Caulfieldjeként, a cím is magyarázza, miért szerepelt hosszú éveken át a betiltandó könyvek listáján. A Pulitzer-díjas Paul Zindel (2002) *Pigman*-regényei a felelősségvállalás minden korosztály számára tanulságos opuszai; szemben több későbbi kommersz munkájával, melyekkel a tinihorrorok kedvelőinek népes táborát akarja kiszolgálni.

Cynthia Voigt (1995), Chris Crutcher (2000), Robert Lipsyte (2001) és Nancy Garden (2003) regényeinek hősei társadalmi normákkal, iskolai szabályokkal, szüleikkel, tanáraikkal, barátaikkal vagy épp tekintélyes súlyfelesleggel, étkezési zavarokkal küzdő tinik. E szerzők munkássága a nyolcvanas, kilencvenes évek és az új évezred középiskoláskorai mindennapi gondjainak bemutatására összpontosít – bár Voigt regényei között szép számmal találunk a tíz-tizenhat éves korosztály számára írt fantáziaregényeket is. A fiatalok nézőpontját, világképét tükröző alkotások nem hátrálnak meg a testi, értelmi vagy érzelmi fogyatékos tinédzserek iskolai megpróbáltatásainak bemutatásától sem. (Érdekes lenne ezeket a könyveket bevinni a hazai iskolákba, megfigyelni, mekkora érdeklődést keltenek e földrész kortárs alakjainak, csoportjainak mindennapi problémái és problémakezelési módjai, mi a véleménye a magyar fiatalságnak a könyvek és a filmek, tévésorozatok világa közötti különbségekről.) A realiztikus művek szerzői közé sorolhatjuk még Walter Dean Myerst (1994) és Jacqueline Woodsont (2006), mindkét szerzőt a műfaji eklektikusság jellemzi, de pályájuk középpontjában az afroamerikai fiatalok sorsának bemutatása áll.

Lois Lowry<sup>9</sup> (2007) *Az emlékek öre* ellenutópisztikus trilógiájában (Animus Kiadó, 2009) és a *Számláld meg a csillagokat* című történelmi regényében (Animus Kiadó, 2009) a kisgyermek- és kamaszkorú hősök hatalmas terheket viselnek a vállukon. A Newbery-díjat is elnyerő *Az emlékek öréke* Jonasa nem tudja tétlenül nézni, amint „apja” dönt testvére sorsáról – a szokést, a bizonytalanságot, kitzasztottságot választja a számára értelmetlen, érthetetlen kegyeletgyilkosságok helyett. Lowry a mai napig nem hajlandó értelmezni művét, véleménye szerint a könyv mondanivalójához tökéletesen illik az, hogy szándékosan „nyitva hagyta” a befejezést: az olvasó Jonashoz hasonlóan szabadon dönthet a záró képsorok értelméről. A szerző véleményét a pedagógusok, diákok is osztják, a középiskolákban gyakran kötelező olvasmánynak választott művet a korosztály 1984-eként tartják számon. A szintén Newbery-

9 Lois Lowry weboldala: <http://www.loislowry.com/>

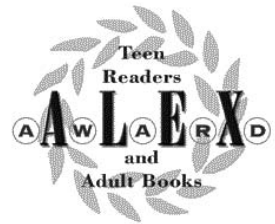


díjas *Számláld meg a csillagokat* (1990) története Dánia német megszállása idején játszódik, a tízéves Annemarie Johannesen szemszögéből látjuk a kislány zsidó barátnőjét bújtató családot érő megpróbáltatásokat, a család szökését.

Az Edwards-díjat 2008-ban a tudományos-fantasztikus irodalmat kedvelők által minden bizonnyal ismert Hugo- és Nebula-díjas Orson Scott Card kapta. A magyarul *Végjáték* (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, 1991) címmel megjelent *Ender*-sorozat első kötete egy katonaiskolában játszódó futurisztikus fejlődésregény. Card a játék, játékszenvedély, jóság, kegyetlenség, kitartás, család, barátság és hűség mellett az emberiség és az emberség alapkérdéseire keresi a választ egy gyerekekkel vívott galaktikus háború krónikája során. A gyermek és felnőtt *Ender* történetét (*A holtak szószólója*, Valhalla Páholy Kft. 1994; *Fajirtás*, Szukits Kiadó, 1999) követően Card az első regény egyik mellékszereplőjét, Beant állította következő sorozata középpontjába, a két fiú sorsa mellett testvéreik, barátai és ellenségeik történetét is bemutatja. E könyveket a filozófiát és történelmet kedvelők is kedvelve olvashatják: Card Démoszthenész és Locke nézeteit ütközteti *Ender* testvéreinek egyre magasabbra törő karrierje okán, a csillagközi háború pedig mind emberi, mind stratégiai és lélektani szempontból is sok-sok izgalmat kínál.

## Az Alex-díj

Az Alex-díjjal évente tíz olyan, eredetileg a felnőtt olvasók számára írt könyvet tüntetnek ki, amelyeket a bizottság a 12–18 éves korosztály figyelmébe ajánl. A díjat 2002 óta hivatalosan a Margaret A. Edwards emlékbizottság és az ALA Booklist folyóirata adja át az előző év könyvterméséből válogatva. (Edwards második keresztnéve Alexandra volt, barátai csak Alexnek szólították.) 2009-ben egy-egy magyarul egyelőre nem olvasható Stephen King-, Matt Ruff- és Conn Iggulden-, illetve már magyarul is olvasható Sara Gruen- (*Vizet az elefántnak*, Könyvmolyképző Kiadó Kft., 2007) és Kazuo Ishiguro- (*Ne engedj el...* Új Palatinus Könyvesház Kft., 2006) regény került fel a listára. Magyarul még nem jelent meg Neil Gaiman *Anansi Boys* című regénye, bár Gaiman fokozódó népszerűsége, a regényeiből készült filmadaptációk sikere, korábbi könyvdíjai és idei Newbery-díja okán a szerző könyveit amúgyis egyre többen olvassák az esetleges korhatárok betartása nélkül is.



## A Michael L. Printz-díj

A Michael L. Printz-díj a YALSA és a Booklist folyóirat által szponzorált, az év kimagasló ifjúsági irodalmi alkotását megillető érem. Mike Printz kansas-i iskolakönyvtáros a YALSA és az Edwards-bizottság tevékeny tagja volt. Printz elsőként szervezte meg a „bentlakásos szerző” programot, minden évben meghívott intézményébe egy-egy író, aki az év folyamán a diákok között



„élve” írta következő művét. Míg a Caldecott-díj elsősorban a képeskönyveket, a Newbery pedig (zömében) az 5–8. évfolyamos korosztálynak szóló könyveket díjazza, a Printz-díj a középiskolások számára írt alkotásoknak jár azok kimagasló irodalmi erényeiért. Az idei nyertes Melina Marchetta *Jellicoe Road* regénye ausztrál középiskolás klikkek csatározásairól; a tavalyi nyertes brit Geraldine McCaughrean *The White Darkness* (A fehér sötétség) regénye az Antarktiszon játszódó krimi/fejlődésregény. A díj korábbi nyertesei és tiszteletdíjasai között találjuk A. M. Jenkinst, Gene Luen Yangot, M. T. Andersont és Walter Dean Myerst. Kedvencünk az ausztrál Markus Zusak második világháborús *The Book Thief*<sup>10</sup> (Könyvtolvaj), mely a hátország tinédzsereinek sorsát mutatja be, és Kenneth Oppel *Airbornja*<sup>11</sup> (A levegő fia), amely egyfajta alternatív, hőléggalokkal teli univerzum Kincses szigete.

## A Pura Belpré-díj



A Pura Belpré-díj a New York-i könyvtárak első latin könyvtárosnőjének állít emléket. A 1996-ban létrehozott díjjal olyan latino/latina szerzők és illusztrátorok munkáját tüntetik ki, akiknek a művei e népcsoport szellemiséget, hagyományait és kultúráját ünnepli. Az ALSC, ALA és a Latino Könyvtárosszövetség szponzorálta díj az Egyesült Államok kulturális sokszínűségének elfogadására, tiszteletben tartására óhajtja ösztönözni az olvasót. A nyertesek között közép- és dél-amerikai népmeséket, történelmi eseményeket, ma is élő hagyományokat, szokásokat bemutató történeteket találunk.

Francisco X. Alarcón az esti mesemondáshoz ad színpompás kellékeket a mindennapi élet csodáit bemutató képeskönyvével (1998, *From the bellybutton of the moon and other summer poems – A hold köldökéből és más nyári mesék*). Pat Mora tréfás *Doña Flor* című kötete a kis falut hatalmas tortilláival etető – vagy a kiszáradt lepényekkel a lyukas háztetőket befedő – édesanyja dalaitól hatalmas méretűre nőtt jószívű óriás meséje. Yuyi Morales kétnyelvű képeskönyve a számok megtanulásában segít, hőse a gyerekeket sütivel tömő nagyi, akinek a sok házimunkától nem marad ideje a Halálra (2003, *Just a minute: A trickster tale and counting book – Még egy perc: Egy szélhámos meséje és számoskönyve*). Gary Soto egyedi könyve egy hagyományos mexikói esküvőről tudósít, az illusztrációk valójában a jelenetnek megfelelően beöltöztetett, színesen dekorált díszdobozokba helyezett agyagfigurák. Maya, a mesélő kislány színes kommentárral szolgál a helyi szokásokról, zenéről, családi hierarchiáról; az olvasó a jelenetnek megfelelően szabályos szójegyzéket kap (1997, *Snapshots from the wedding – Pillanatképek az esküvőről*). Érdemes lenne a díjnyertesek vagy a kiemelt kötetek közül néhányat a magyar könyvpiacra is megjelentetni, a nyelv, a kultúra,

10 Mark Zusak honlapja: <http://bit.ly/thebookthief>

11 Kenneth Oppel *Airborn*: <http://www.airborn.ca/>

a szokások, valamint az illusztrációk és humoros történetek minden korosztály számára érdekesek lehetnek. Ezeket a kiadványokat is érdemes fellapozni az Amazon könyvruház honlapján<sup>12</sup>.

## A Coretta Scott King-díj

A Martin Luther King özevegéről elnevezett díjat az ALA Etnikai és Multikulturális Információs Kerekasztala szponzorálja. 1969 óta olyan afroamerikai szerzőket és illusztrátorokat is illetnek ezzel a díjjal, akik fontos szerepet játszanak a faji egyenjogúságért vívott harcban, az afroamerikai sors illusztrálásában, vagy jó példával szolgálnak a felnövekvő generációknak. Az idei év Coretta Scott King-fődíjas (CSK) szerzője Kadir Nelson, aki a néger baseball-liga történetéről szóló képeskönyvéért az illusztrátori másoddíjat is megkapta (*We Are the Ship – A hajó mi vagyunk*). Az idei év díjazott szerzői és illusztrátori munkái között egy, a különböző afroamerikai alcsoportok hagyományait bemutató verseskötetet, egy Billie Holliday képes életrajzot, egy John Coltrane kisiskolásoknak szóló életrajzot, egy kortárs ifjúsági regényt és egy a holdra szállást ünneplő képeskönyvet találunk.



A korábbi nyertesek között a többi kategóriából már ismert Christopher Paul Curtis, Sharon M. Draper, Christopher Myers, Julius Lester, Bryan Collier, Patricia C. and Fredrick L. McKissack, Jacqueline Woodson, Nikki Grimes és Jerry Pinkney nevével találkozunk. A szerzők egyik kedvence McKissack 2001-es, Pinkney pazar akvarellillusztációival tarkított, kisiskolásoknak írt könyve (*Goin' someplace special – Csuda egy helyre megyek*<sup>13</sup>), mely a Publishers Weekly, a School Library Journal és a New York Times kritikusaik ajánlását is kiérdemelte. A képeskönyv egy afroamerikai kislány, Tricia Anne története, aki az ötvenes évek Tennessee-jében akar eljutni a Béke Szökőkútjához, de egyre inkább kedvét veszti, ahogy útja során szembesül a korra jellemző igazságtalanságokkal: nem ülhet le a buszon, köztéri padra; nem mehet be boltokba, épületekbe. Végül azért valamennyire mégis jóra fordulnak a dolgok, Blooming Mary emlékezteti a kislányt arra, hogy bánásmódtól függetlenül azért ő is csak ember, a közkönyvtár pedig minden látogatót tárt karokkal vár.

Érdeemes belelapozni Nikki Giovanni (író) és Bryan Collier (illusztrátor) *Rosa*<sup>14</sup> című képeskönyvébe (2005), amely nemcsak a School Library Journal, a Booklist és más ALA-kiadványok ajánlását, hanem a Caldecott-díjat is elnyerte. Rosa Parks egyik hétköznapi autóbuszútja történelmi jelentőséget nyert, amikor az asszony nem a számára kijelölt helyen foglalt helyet. Letartóztatását követően megmozdult a környék, a kerület, az ország. Csodaszép kihajtható oldalak mutatják be az afroamerikaiak menetelését Parks asszony csendes ellenállásától kezdődően a szegregáció végéig.

12 Lapozható Pura Belpré-díjasok az Amazon.comon: <http://bit.ly/belpre>

13 Lapozható Goin' someplace special az Amazon.comon: <http://bit.ly/pinkney>

14 Lapozható Rosa az Amazon.comon: <http://bit.ly/ngrosa>

## A Laura Ingalls Wilder Érem



A farm, ahol élünk sorozat szerzőnőjéről elnevezett Laura Ingalls Wilder Érmet életműdíjként ítélik oda 3-5 évente az arra érdemes szerzőknek, illusztrátoroknak. A kitüntetettek között találjuk a fantáziaregényeiről és multikulturális témáiról ismert Laurence Yepet (2005), a szintén multikulturális témáiról ismert Virginia Hamiltont (1995, ő volt az első afroamerikai szerző, aki Newbery-díjat nyert), továbbá A Feketerigó-tó boszorkája és más népszerű történelmi regények szerzőjét, Elizabeth George Speare-t (1989).

Clara Ingram Judson (1960) elsősorban tündérmeséiért, Marcia Brown (1992) változatos témájú gyermekkönyveiért, Ruth Sawyer (1965) amerikai hétköznapiakat bemutató regényeiért kapta a Wilder Érmet. 2007-ben az 1992-ben elhunyt James Marshallt, a több generációt kiszolgáló rókás olvasó- és Miss Nelson-mesekönyvek texasi szerzőjéről, illusztrátoráról emlékeztek meg ezzel a díjjal.

A mesekönyvszerző és illusztrátor Eric Carle (2003) világszerte nagy népszerűségnek örvend, talán legismertebb könyve *A telhetetlen hernyócska* (Pozsonyi Pagony Kft., 2006). Carle amerikai kultúrára gyakorolt hatását jelzi a Boston közelében megnyitott Eric Carle Múzeum<sup>15</sup>, amely Tomie de Paola és más neves kortársak munkáinak, valamint külföldi vendégkiállításoknak is otthont ad. Carle mellett a kitüntetettek között találjuk Amerika legkedveltebb gyermekkönyvszerzőit: Maurice Sendakot (1983) és Theodor S. Geiselt (írói álnevéen Dr. Seuss 1980). Bár munkáik ma is az amerikai gyermekkönyvpiac legnagyobb bestsellerei, magyarul jobbra csak harmatgyenge moziváltozatokból ismerjük történeteit (*A Macska – Le a kalappal!* 2003; Horton, 2008).

A Wilder Érem díjazottai között az amerikai ismeretterjesztő irodalom legismertebb alakjai is helyet kaptak, Jean Fritz (1986) kisebbeknek, Russell Freedman (2001) és Milton Meltzer (1998) nagyobbaknak és felnőtteknek szánt ismeretterjesztő könyvei több tárgyból is gyakran szerepelnek az általános és középiskolák kötelező olvasmányainak a listáján és a tanárképzés felkészítő anyagai között. A szerzők kedvencei az amerikai általános iskolások hétköznapijait ropogós humorral, ugyanakkor roppant érzékenységgel bemutató Beverly Cleary (1975) *Ramona*-könyvei, valamint a megható fantáziaregényeiről, állat- és tanmeséiről, ismert E. B. White (1970; *Stuart Little, kiséger*, Egmont-Hungary Kft., 1999, *Malac a pácban*, Móra Kiadó, 2007).

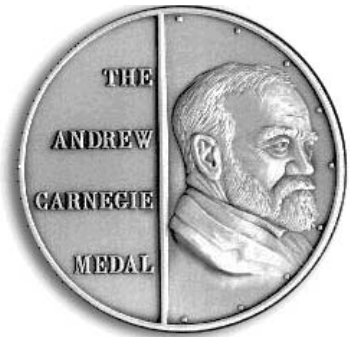
15 The Eric Carle Museum of Picture Book Art: [http://www.picturebookart.org/Visit/Virtual\\_Tour](http://www.picturebookart.org/Visit/Virtual_Tour) >>><http://bit.ly/carletour>

## A Batchelder-, Carnegie-, Geisel-, Odyssey- és Sibert-díjak

Az ALA gyermekkönyvtárosi szekciója egykori igazgatójának, Mildred L. Batcheldernek az emlékére létrehozott Batchelder-díjat 1968 óta ítélik oda a legjobb angolra fordított, gyermekeknek vagy fiataloknak írt regénynek. Az első nyertes Erich Kästner *Az Emberke*<sup>16</sup> című regénye volt, az évek során dán, francia, görög, német, norvég, olasz, orosz és svéd szerzők művei kapták e díjat. Kästner művein kívül a korábbi nyertesek munkái közül magyarul Astrid Lindgren (*Pirosházi történetek*, Animus Kiadó, 2005) és Cornelia Funke regényei (*Sárkánylovások*, Ciceró, 2002; *A tolvajok ura*, Ciceró, 2003; *Tintaszív*, M&C Marketing, 2008) olvashatók. A Batchelder-díjat idén és tavaly is japán szerzők fantáziaregényei nyerték el. A krimiről ifjúsági regényre nyergelt Miyabe író *Brave Story (Bátor történet)* című könyve a videojátékokat idéző világba dobja főhősét, Nahoko Uehashi *Moribito* című regényének hősnője egy fiatal herceget oltalmaz démonoktól és bérgyilkosoktól.



A Kíváló Gyermevideók Andrew Carnegie Érmét a New York-i Carnegie Társaság szponzorálja. Carnegie a 19. század végének híres-hírhedt acélmágnása volt, aki az évek során felgyülemlett tetemes vagyonát több mint 2500 könyvtár és múzeum alapítására, az amerikai és angol oktatásügy finanszírozására fordította. Az 1991 óta évente díjazottak névsoráról az ALSC dönt, olyan szórakoztató vagy informatív programok nyerhetik el a Carnegie Érmét, amelyek minőségi műsorral állnak a gyermekek elé. A nyertesek között a más ALA-listákról már ismert Eric Carle, Betsy Cronin, Mo Willems és Peter Reynolds alkotásainak filmadaptációit találjuk.



A Theodor Seuss Geisel-díj 2006 óta az olvasni tanuló korosztály számára írt könyvekből válogat, „Dr. Seuss” munkájának szellemében a gyermekek érdeklődését és intellektusát tiszteletben tartó mese- és információs könyvek kaphatják e díjat. 2008-ban napjaink amerikai mesekönyvpiacának legtöbbet méltatott – és legtöbb példányszámot eladó – szerzője, Mo Willems *There Is a Bird On Your Head!*<sup>17</sup> (*Madár van a fejednen!*) című képeskönyve kapta. A humoros *Galamb-könyvsorozat*áról ismert Willems az évek során az intézményszámba menő *Szezám*



16 ERICH KÄSTNER: *Az Emberke*. Magyar Elektronikus Könyvtár <http://mek.oszk.hu/01200/01218/>

17 Lapozható *There Is a Bird On Your Head!* az Amazon.comon: <http://bit.ly/willems>

utca tévésorozat írójaként, producereként hat Emmy-díjat is begyűjtött. 2007-ben Laura McGee Kvasnosky *Zelda and Ivy: The Runaways* (Zelda és Ivy: A szökés) uborkás szendvicstől iszonyodó kisorókáiért, 2006-ban Cynthia Rylant pedig olvasókönyv-sorozatának legutóbbi kötetéért (*Henry and Mudge and the Great Grandpas – Henry és Mudge meg a dédpapák*) kapta a díjat. A díj nyertesei között találjuk az ALA és egyéb szervezetek más díjaival is kitüntetett Kate DiCamillo malaclányos *Mercy Watson* könyveit.



Az *Odyssey-díj* az ALA által az év a legjobb angol nyelvű hangoskönyvének járó díj. Az immáron kétéves kezdeményezés a YALSA minden más könyvlistájához hasonlóan az ott befutó favoritok munkái közül válogat. Az idei nyertes a saját Nemzeti Könyvdíjas *The absolutely true diary of a part-time Indian*<sup>18</sup> (Egy rész munkaidős indián tőkigaz naplója) című regényét előadó Sherman Alexie. A tiszteletdíjasok között szerepel Christopher Paul Curtis és Terry Pratchett egy-egy könyve. A tavalyi nyertes Walter Dean Myers hangoskönyve mellett ott a magyar olvasók előtt is ismert, Jim Dale olvasta utolsó Harry Potter kötet, valamint az Alfred Molina előadásában hallható *A kincses sziget* is.

A neves amerikai könyvkiadóról elnevezett *Robert F. Sibert-díjat* az ALSC adja át az év legjobb ismeretterjesztő kiadványának. Az idei nyertes a CSK-t is magáénak tudó Kadir Nelson volt; a tiszteletdíjat egy újságkivágásokra építő, gleccsereket kutató régész munkáját ismertető könyv és egy Teddy Roosevelt kislányának gyermekkorát bemutató könyv kapta. A tavalyi év nyertese a cseh származású, egyedi és eredeti technikával dolgozó szerző-grafikus Peter Sís *The Wall: Growing Up Behind the Iron Curtain*<sup>19</sup> (*A Fal: Gyermekkor a vasfüggöny mögött*) című

könyve volt; a tiszteletdíjasok között találjuk egy balett-táncos életéről szóló képregényt; egy Új-Guineában őshonos fajt bemutató, természetvédő kiadványt; valamint egy polgárjogi mozgalom motorosaival foglalkozó könyvet is. A tematikus gazdagság jele, hogy a korábbi évek nyertesei között található egy Sir Walter Raleigh kalandjait ecsetelő életrajz, a fasiszta gyermekmozgalmakat és az azokon kívül maradni kívánók sorsát bemutató kiadvány, valamint tengerallattjárók, fotóösszék és képregények.

18 Alexie hangoskönyvének egy részlete az audible.comon: <http://bit.ly/truediary>

19 Lapozható *The Wall: Growing Up behind the Iron Curtain* az Amazon.comon: <http://bit.ly/petersis>

## KÖNYVLISTÁK KIFULLADÁSIG

Az ALA és az ALSC 1996 óta éves listát közöl a gyermekek és fiatalok számára készült jeles szórakoztató és ismeretterjesztő filmekről. Mivel a csoportosítási lehetőségek száma gyakorlatilag végtelen, nem meglepő, hogy szinte évente új internetes listával bővül az ALA honlapja, és akkor még nem is említettük az állami, megyei, iskolakörzeti olvasmánylistákat! A *Jeles gyermekkönyvek*, *Jeles hangoskönyvek*, *Fantasztikus filmek fiataloknak*, *Remek képregények*, *Könyvek a továbbtanulók számára*, *A fiatalok kedvenc ponyvai*, *A vonakodva olvasó fiatalok listái* mind a nevükben jelzett céllal ajánlanak olvasnivalót. A William C. Morris-díjjal az elsőkönyves szerzőket, a Schneider-díjjal pedig a bármiféle fogyatékkal küzdő szereplő történetét illetik.

A *Legjobb fiataloknak szóló könyvek* terebélyes, 85 tételt tartalmazó listája a 12–18 éveseknek ajánl számos műfajban izgalmas olvasmányt. Alexie, McCaughrean, Murdock, Myers, Rowling és Selznick neve mellett Shakespeare *Rómeó és Júliáját* látjuk még. Az utóbbi évek mangaőrülete azt eredményezte, hogy a korábban csak képregényesített klasszikusok immáron a hipermodern és igen életidegen – bár akaratlanul is szórakoztató – mangastílusban is olvashatók. Míg a klasszikusok képregényadaptációi jobbára csak minimális „fordításon” esnek át, addig a sajnos többféle elkeserítő kiadást<sup>20</sup> is megélt *Rómeó és Júlia* manga nyelvzete gyakran a mai sztenderdet követi, így oda az eredeti varázsa: a kisrobogón száguldozó *Rómeó* legnagyobb jóindulattal is csak foghíjasnak nevezhető shakespeare-i dialógja egy *Júliát* sem kápráztatna el.

Érdekes a *Népszerű ponyvák* lista eklektikus összeállítása, ahol a sekélyes Meg Cabot és Von Ziegesar mellett Crutcher, Voigt, Hautman, Scott Westerfeld, Block és Gaiman neve, sőt Barack Obama is feltűnik. A YALSA *Jeles hangoskönyvek* listáján két év hangoskönyv-ter méséből válogat. A 20–25 kiemelt könyv szerzői között természetesen jobbára az ALA más díjlistáin is szereplő kötetekkel találkozunk. Az egynarrátoros vagy teljes szereplőgárdával életre keltett könyvek szerzői között 2009-ben Sherman Alexie, Christopher Paul Curtis, Gail Carson Levine és Kenneth Oppel is szerepelt. Szeretnénk kiemelni a mindig eredeti és brilliáns humorú Terry Pratchett regényeit pompásan előadó Stephen Briggset,<sup>21</sup> valamint a saját regényeit felolvasó Neil Gaiman hangoskönyveit.<sup>22</sup>

Gaiman sok szempontból is kurióznak számít, hiszen több műfajban is nemzetközi bestsellereket írt, könyvei, filmadaptációi a megszokottnál magasabb színvonalúak, ritkán veszítenek sajátos hangulatukból, sötét humorukból. Philip Pullmanon<sup>23</sup> kívül talán Gaiman az egyetlen szerző, aki saját könyveit felolvasva nemhogy nem tereli el gyenge olvasástechnikájával vagy harmatgyenge alakításával a figyelmet a történetről, hanem mesteri módon

20 A konzervatívabb Shakespeare-manga: <http://www.activeanime.com/html/content/view/2288/58/>

21 Terry Pratchett *Egy kalapnyi ég* című könyvének részlete Stephen Briggs az audible.com weboldalon: <http://bit.ly/briggs>

22 Neil Gaiman *A temető* könyvének részlete az audible.com weboldalon: <http://bit.ly/neilgaiman>

23 Philip Pullman *Volt egyszer egy vad észak* című könyvének egy részlete az audible.com weboldalon: <http://bit.ly/pullman>

még élvezetesebbé teszi azt. A tavalyi év hangoskönyvlistáján is már korábban említett szerzők közül válogattak, John Green, Markus Zusak, Walter Dean Myers, Catherine Gilbert Murdock, Nancy Werlin és Terry Pratchett neve mellett a gyermek- és ifjúsági irodalom klasszikusait feldolgozó Listening Library gondozásában megjelent *A kincses sziget* új adaptációja a neves brit filmművész Alfred Molina előadásában.

## FELHASZNÁLT IRODALOM, FORRÁSOK

Az American Library Association honlapja: <http://www.ala.org/ala/awardsgrants/booksprintmedia/childrenyngadults/index.cfm>

EDWARDS, M. A.: *The Fair Garden and the Swarm of Beasts*. ALA, 1994.

KIEFER, B.: *Charlotte Huck's children's literature* (9. kiadás). McGraw-Hill, New York, NY, 2004.

NILSEN, A. P. – DONELSON, K. L.: *Literature for today's young adults*. Pearson, Boston, MA, 2009.

THE NEWBERY & CALDECOTT AWARDS: *A Guide to the Medal and Honor Books*. ALA Editions, 2009.

TITLEWAVE KÖNYVTÁRI ADATBÁZIS: <http://titlewave.com/>



Sipos László

## A gyermek mint áldozat, avagy a gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények alakulása

A gyermekkorúak akár családon belüli, akár családon kívüli helyzetükből fakadóan különösen kiszolgáltatottak, szinte teljesen védtelenek. Sajnálatos módon egyre gyakoribbak és durvábbak az őket érő atrocitások. A gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények vizsgálata éppen ezért a viktimológia tudományának fontos fejezetét képezi. A latenciát figyelembe véve biztonsággal becsülhetjük, hogy a gyermekkorú sértettek tényleges száma Magyarországon évente több tízezer lehet. A szerző ezúttal a gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények legfrissebb és leghitelesebb adatait s azok tendenciáit elemzi. Az adatokból kiderül, hogy a sérelmükre elkövetett személy és vagyon elleni bűncselekmények száma jelentősen emelkedett, de nőtt a napvilágra került nemi erkölcs elleni deliktumok száma is, ami az egész társadalom lelkiismeretét terheli.

Az Alkotmány sokat idézett szakasza szerint: „A Magyar Köztársaságban minden gyermeknek joga van a családjá, az állam és a társadalom részéről arra a védelemre és gondoskodásra, amely a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges.”<sup>1</sup>

Minden gyermeknek joga van tehát védelemre és gondoskodásra. Mégpedig olyan védelemre és gondoskodásra, mely a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges. Ezt a védelmet és gondoskodást azonban nemcsak a családnak, hanem az államnak, sőt az egész társadalomnak kell nyújtania.

Az alkotmányos jog idézése önkéntelenül felveti a kérdést: mi a valós helyzet napjaink Magyarországon? Van-e olyan hatékony a családi, állami, össztársadalmi gondoskodás, amely visszatartja a gyermekeket bűncselekmények elkövetésétől, illetve megvédi őket azoktól? A naponta záporozó megdöbbenő média hírek még inkább indokolják az ilyen kérdésfeltevéseket.

Az *Új Pedagógiai Szemle* (ÚPSZ) 2006. márciusi számában látott napvilágot a gyermekbűnözéssel és annak sajátosságaival foglalkozó tanulmányom.<sup>2</sup> Most az érem másik oldalát, a gyermekek<sup>3</sup> sérelmére elkövetett bűncselekményeket és azok jellemzőit veszem górcső alá. Tanulmányomban a gyermekek mint áldozatok sérelmére elkövetett bűncselekmények

1 A Magyar Köztársaság Alkotmánya, 67. § (1) bekezdés.

2 SIPOS LÁSZLÓ: A gyermekbűnözés és sajátosságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz. 53–56.

3 Gyermekek azok, akik a bűncselekmény elkövetésekor 14. életévüket még nem töltötték be. A Btk 23. §-ára figyelemmel a gyermekkorú elkövető nem büntethető.

legfrissebb és leghitelesebb – a Legfőbb Ügyészség Számítástechnika-alkalmazási és Információs Főosztályától származó – adatait elemzem.<sup>4</sup> Ezúton mondok köszönetet a főosztály vezetőinek és dolgozóinak, akik lehetővé tették, hogy esetenként még sehol sem publikált adatokat is felhasználjak, illetve táblázataimba beépítsek.

Reményeim szerint a kutatásomról szóló beszámolóval segíthetek abban, hogy valamilyen realisabb kép alakuljon ki e méltán közfelháborodást keltő bűnügycsoportról, de talán abban is, hogy az általam összeállított táblázatok további elemzések és következtetések forrásává váljanak.

\*\*\*

A viktimológia (áldozattan) tudományának sajátos – és sajnos egyre riasztóbb – fejezetét képezi a gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények vizsgálata. A gyermekkorúak akár családon belüli, akár családon kívüli helyzetükből fakadóan különösen kiszolgáltatottak a családon belüli és azon kívüli erőszaknak. Sajnálatos módon egyre gyakoribbak és durvábbak az iskolai atrocitások is. A gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények az egész társadalom lelkiismeretét terhelik.

A legutolsó öt év bűnügyi statisztikái szerint fény derült arra, hogy 2004–2008 között, hatvan hónap alatt:

- 146 gyermeket öltek meg,<sup>5</sup>
- 103 gyermek lett áldozata közlekedési bűncselekménynek,<sup>6</sup>
- 1019 gyermeket szándékosan bántalmaztak úgy, hogy nyolc napon túl gyógyuló sérülést szenvedett,<sup>7</sup>
- 1718 gyermeket erőszakoltak vagy rontottak meg, illetőleg kényszerítettek fajtalanságra,<sup>8</sup>
- 1445 gyermeket raboltak ki, azaz fosztottak meg erőszakkal pénzétől, vagyontárgyától,<sup>9</sup>
- 5875 gyermekkorú veszélyeztetése<sup>10</sup> miatt indult büntetőeljárás.

Ezek a számok önmagukban is sokkolóak! A gyermekkorúak sérelmére elkövetett bűncselekményeket azonban semmiképpen sem szabad csupán statisztikai adatként kezelni. Az adatok mögött többnyire szinte teljesen védtelen, érdekeik és igazuk képviselőjére még nem

4 A Legfőbb Ügyészség Számítástechnika-alkalmazási és Információs Főosztály 2000–2008. évi Statisztikai Tájékoztatóinak adatai alapján.

5 Az emberölés szándékos és gondatlan alakzataival együttesen számított adat. Említésre érdemes, hogy ezen időszak alatt további 27 gyermek sérelmére kíséreltek meg szándékos emberölést.

6 A halálos áldozatok száma. Ezen belül 14 gyermek volt az ittas járművezetés áldozata.

7 Ezek közül 282 védekezésre képtelen volt, és hat belehalt a testi sértésbe.

8 Az áldozatok közül 189-et éppenséggel az őt nevelő.

9 További nyolcvan gyermeket fosztottak ki.

10 A 14 év alatti kiskorú veszélyeztetése.

teljesen képes emberpalánták állnak, akik további pszichikai erkölcsi, de nem egy esetben egészségügyi és szexuális fejlődését is erősen befolyásolja az átélt abúzus. Ráadásul nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy önmagában a még oly részletező statisztikai adatsorok sem a „teljes valóságot” tükrözik. Ezen a területen óriási a latencia!

Első ránézésre talán mondhatnánk azt is, hogy az utóbbi öt évben a hatóságok tudomására jutott – évi átlagban – ötezer gyermekkorú sértett önmagában nem dermesztő adat. Ugyanakkor hangsúlyozottan figyelembe kell vennünk, hogy a gyermekkorú sértettek esetén a legnagyobb a latencia, a 14 éven aluli sértettekről a bűnüldöző hatóságok csak igen kis százalékban szereznek tudomást.

Mi az oka ennek?

- A gyermekkorú sértettek a legritkább esetben tesznek feljelentést. Többnyire – különböző megfontolások miatt – még a törvényes képviselőjük is eltekint a feljelentésektől.
- Szinte sosem tesznek feljelentést a bűncselekményeket elkövetők ellen, ha tudják vagy sejtik, hogy az gyermekkorú, tehát nem büntethető, pedig a gyermekkorúak sérelmére igen sokszor szintén gyermekkorú követ el erőszakos vagy vagyron elleni bűncselekményt.
- Nemritkán az oktatási intézmények is csak pedagógiai problémaként tekintenek a gyermekkorú sértettek sérelmére elkövetett bűncselekményekre, és nem tesznek feljelentést, mert az iskola jó hírét féltik.
- A családon belüli erőszak sértettje is legtöbbször maga a gyermek. Ezek az esetek a család sajátos szempontjai miatt, nem egy esetben a családtagok megfélemlítettsége okán sajnos legtöbbször ugyancsak latenciában maradnak.

A fentieket figyelembe véve biztonsággal becsülhetjük, hogy a gyermekkorú sértettek tényleges száma több tízezer lehet.

\*\*\*

Most vizsgáljuk meg, hogyan alakult a gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények száma az ezredforduló utáni években!

A gyermekkorú sértettek száma – a legutolsó nyolc év hivatalos bűnügyi statisztikai adatait figyelembe véve – három- és nyolcezer között, évi átlagban ötezer körül mozgott. A tendencia azonban sajnos egyértelmű növekedést jelez (1. táblázat). Még inkább szembe-tűnő ez, ha figyelembe vesszük, hogy a gyermekkorú populáció összlétszáma ezen időszak alatt jelentősen – számszerűen 183 ezerrel, azaz csaknem egynolcadával – csökkent.<sup>11</sup>

A gyermekkorú sértettek számának növekedése különösen a 2002/2003 utáni időszak viszonylatában volt kifejezetten nagymértékű. A szélsőségesen magas értéket produkáló 2004. évet nem számítva is több mint másfélszeresére ugrott a számuk.

<sup>11</sup> A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai szerint 1 691 997-ről 1 508 802-re (KSH Statisztikai Évkönyv, Budapest, 2008. 29.).

A gyermekkorúak ellen, azok sérelmére elkövetett bűncselekmények

- egyhatoda (az utóbbi nyolc év átlagában 16,41%-a) személy elleni, ám az arány egyre nő, 2008-ban (24,79%) már csaknem elérte az egynegyedet;
- negyven százaléka (40,4%-a) család, az ifjúság és a nemi erkölcs elleni;
- hozzávetőlegesen egyharmada (33,64%-a) vagyon elleni volt (2. táblázat).

Vegyük sorra az egyes szignifikáns bűncselekménycsoportokat!

- A gyermekkorúak sérelmére elkövetett személy elleni bűncselekmények száma az elmúlt években jelentősen – 70–80%-kal – emelkedett. A legkirívóbb személy elleni bűncselekmény, a gyermekek sérelmére elkövetett szándékos emberölések száma (évente 10-30 áldozattal) meglehetősen nagy szóródást mutat. 2001-ben 30, majd 2008-ban már „csak” 13 gyermekgyilkosságról szereztek tudomást a hatóságok, ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy az ilyen cselekmények száma – ha hullámzóan is, de – csökkent. A gyermekek sérelmére elkövetett súlyos – nyolc napon túl gyógyuló – testi sértések száma azonban már egyértelműen növekvő tendenciát mutat (3. táblázat).
- A 14 éven aluliak sérelmére elkövetett nemi erkölcs elleni bűncselekmények (erőszakos közöszlés, természet elleni fajtalanóság, megrontás, szemérem elleni erőszak stb.) száma az elmúlt években majd harmadával nőtt. Nem maradhat azonban magyarázat nélkül a 2006. esztendő kirívóan magas adata (1267) sem. Akkor ugyanis több száz gyermekkorúról készített pornográf felvételek miatti bűncselekmény-sorozatot derítettek föl (4. táblázat).
- A gyermekkorúak sérelmére elkövetett vagyon elleni bűncselekmények száma nyolc év alatt majd kétharmadával nőtt, és még ennél is nagyobb mértékben, több mint kétszeresére emelkedett a gyermekek sérelmére elkövetett rablások és sokszorosára a kifosztások száma (5. táblázat).

\*\*\*

A gyermekkorúak sérelmére elkövetett bűncselekményeket – nem lehet elégszer hangsúlyozni – semmiképpen sem szabad csupán statisztikai adatként, növekvő vagy csökkenő számsorként kezelni. Még az utóbbiak sem adhatnak okot a felhőtlen optimizmusra. Az adatok mögött – bármilyen közhelyszerűen hangzik is – a legvédtelenebb, legkiszolgáltatottabb emberi sorsok húzódnak meg.

Remélem, nem alaptalanul bízom benne, hogy a bemutatott bűnügyi adatokkal és azok rövid elemzésével újabb ablakot nyitottunk a bűncselekmények áldozatává lett gyermekek világára.

## IRODALOM

A Magyar Köztársaság Alkotmánya (a többszörösen módosított 1949. évi XX. tv.).

Büntető Törvénykönyv (Btk). (a többszörösen módosított 1978. évi IV. tv.).

BÁRD KÁROLY – GELLÉR BALÁZS – LIGETI KATALIN – MARGITÁN ÉVA – WIENER A. IMRE: *Büntetőjog. Általános rész.* KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest, 2002.

FÖLDVÁRI JÓZSEF – VÍGH JÓZSEF: *Kriminológia.* Budapest, 1978.

Központi Statisztikai Hivatal: *Statisztikai Évkönyvek 2001–2007.* Budapest, 2001–2008.

Legfőbb Ügyészség: *Tájékoztatók a gyermekkorúak és fiatalok bűnözésével összefüggő egyes kérdésekről.* Kiadta a Legfőbb Ügyészség Számítástechnika-alkalmazási és Informatikai Főosztálya, 2000–2008.

SIPOS LÁSZLÓ: *A gyermekkorúak által elkövetett bűncselekmények alakulása és a gyermekbűnözés specifikumai.* Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar Tudományos Közleményei III. Nyíregyháza, 2005, 147–162.

SIPOS LÁSZLÓ: *A gyermekbűnözés és sajátosságai.* Új Pedagógiai Szemle, 2006. 3. sz. 53–56.

SIPOS LÁSZLÓ: *Adatok és gondolatok a magyarországi gyermekbűnözésről.* *Ügyészek Lapja*, 2007. 1. sz. 5–21.

SIPOS LÁSZLÓ: *A gyermekbűnözés – és kutatásának problémái.* Tudományos előadások. Debreceni Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Nyíregyháza, 2006, 5–15.

VÍGH JÓZSEF: *Fejezetek a szakkriminológia köréből.* Budapest, 1993.

## TÁBLÁZATOK

Az öt táblázatot a Legfőbb Ügyészség Számítástechnika-alkalmazási és Információs Főosztály 2001–2008-as adataiból és statisztikai tájékoztatóiból a szerző állította össze és szerkesztette. Az „arányok” mindig az összes, gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekményre vonatkoznak.

1. TÁBLÁZAT: A bűncselekmények gyermekkorú sértetteinek száma és növekedési üteme		
Év	A gyermekkorú sértettek	
	Száma	Növekedési aránya (%) 2001=100%
2001	2866	100,00
2002	3785	132,07
2003	3854	134,47
2004	8427	294,03
2005	5716	199,44
2006	5276	184,09
2007	4568	159,39
2008	5877	205,06

**2. TÁBLÁZAT: A bűncselekmények gyermekkorú sértetteinek megoszlása a személyek ellen elkövetett bűncselekmények esetében**

Bűncselekmény-csoportok	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008	
	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)
Személy elleni bűncselekmények	457	15,95	594	15,69	688	17,85	842	9,99	784	13,72	861	16,32	919	20,12	1457	24,70
Közlekedési bűncselekmények	159	5,55	150	3,96	174	4,51	177	2,10	186	3,25	160	3,03	168	3,68	112	1,91
A házaság, a család, az ifjúság és a nemi erkölcs elleni bűncselekmények	946	33,01	983	25,97	1207	31,32	5251	62,31	2543	44,49	2312	43,82	1412	30,91	1603	27,28
Vagyron elleni bűncselekmények	1140	39,78	1756	46,39	1563	40,56	1839	21,82	1873	32,77	1696	32,15	1813	39,69	1857	31,60
Összes gyermekkorú sértett	2866		3785		3854		8427		5716		5276		4568		5877	

**3. TÁBLÁZAT: A gyermekkorú sértettek sérelmére elkövetett személy elleni bűncselekmények**

Év	Összes személy elleni bűncselekmény		Ebből			
	Szám	Aránya (%)	Szándékos emberölés		Szándékos súlyos testi sértés	
			Szám	Aránya (%)	Szám	Aránya (%)
2001	457	15,95	30	1,05	136	4,75
2002	594	15,69	19	0,50	146	3,86
2003	688	17,85	22	0,57	210	5,45
2004	842	9,99	25	0,30	231	2,74
2005	784	13,72	10	0,17	162	2,83
2006	861	16,32	18	0,34	199	4,00
2007	914	20,12	20	0,43	164	3,59
2008	1457	24,79	13	0,22	265	4,51

**4. TÁBLÁZAT: A gyermekkorú sértettek sérelmére elkövetett házasság, család, ifjúság és nemi élet elleni bűncselekmények**

Év	Összes házasság, család, ifjúság és nemi élet elleni bűncselekmény		Ebből	
			Nemi erkölcs elleni bűncselekmények	
	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)
2001	946	33,01	323	11,27
2002	983	25,97	355	9,38
2003	1207	31,32	366	9,50
2004	5251	62,31	401	4,76
2005	2543	44,49	468	8,19
2006	2312	43,82	1267*	24,01
2007	1412	30,91	372	8,14
2008	1603	27,28	432	7,35

\*Ebből: 851 kiskorú személyről készült tiltott pornográf kép miatt.

**5. TÁBLÁZAT: A gyermekkorú sértettek sérelmére elkövetett vagyon elleni bűncselekmények**

Év	Összes vagyon elleni bűncselekmény		Ebből					
			Lopás		Rablás		Kifosztás	
	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)	Száma	Aránya (%)
2001	1140	39,78	748	26,10	150	5,23	3	0,10
2002	1756	46,39	1345	35,54	196	5,18	7	0,18
2003	1563	40,56	1150	29,84	231	5,99	6	0,16
2004	1839	21,82	1370	16,26	305	3,62	2	0,02
2005	1873	32,77	1455	25,45	259	4,53	12	0,21
2006	1696	32,15	1295	24,54	251	4,76	10	0,19
2007	1813	39,69	1390	30,43	291	6,37	8	0,18
2008	1857	31,68	1275	21,69	343	5,84	48	0,82

Kovácsné Tóth Ágnes – Feith Helga Judit – Peisser-Puli Edit –  
Körösiné Szigethy Zsuzsanna – Dusek Tamás

## Diplomásápoló- és pedagógushallgatók összehasonlító demográfiai, szociokulturális vizsgálata

*Az összehasonlító kvantitatív szociológiai felmérés célja a diplomásápoló-hallgatók, valamint az adott szakterületen pedagógusképzésben részt vevő hallgatók társadalmi jellemzőinek, pályaválasztási motivációinak, értékrendszerének és tényezők egymásra hatásának megismerése és elemzése. Magyarországon ez idáig nem zajlott olyan összehasonlító vizsgálat, amely a diplomásápoló-hallgatók és pedagógushallgatók szociokulturális hátterét és a pályaválasztásban szerepet játszó munkaértéktesztet vizsgálta volna. A kutatás ebben a tekintetben hiánypótló jellegű.*

### BEVEZETÉS

A minőségi oktatási és ápolási munkához magasan képzett, kvalifikált és hivatástudattal rendelkező dolgozókra van szükség. A jelentős élők munkai igény miatt érhető, hogy a politikai és a szakmai érdeklődés elsősorban az ágazatok humán erőforrás-ellátottságára és pénzügyi politikájára irányul. Az egészségügy és az oktatás helyzetét, illetve változásait a közvélemény is fokozott érdeklődéssel kíséri. A rendszerek kutatói és elemzői hazai és nemzetközi szinten is elsősorban e kérdésekkel foglalkoznak.

Hazánkban felerősödött az alsó középosztályban a magasabb iskolai végzettség megszerzésének igénye. A növekvő igény mögött társadalmi és gazdasági változások állnak, amelyek hátrányos helyzetbe hozzák az alacsony iskolai végzettségűeket a társadalmi pozíciókért folytatott küzdelemben.

A státuszmegszerzési modell szerint a származás és az iskolázottság számítanak „mérőkövetőnek”. Az utóbbi tényezők közül kétféle hatás érvényesül: a gazdasági-társadalmi háttér hatása az iskolázottságra, illetve az iskolai végzettség hatása a foglalkozásra (DUNCAN 1963). A társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésénél igen erőteljesek és közvetlenek azok a hatások, amelyeket az iskolázottság közvetít (ANDORKA 1982), de az iskolázottság önmagában nem képes megszüntetni a származási különbségeket (LADÁNYI-CSANÁDI 1983). Az iskolai végzettség növekedésével nő az egyének foglalkozásválasztási lehetősége a fiatal (tanuló) korosztályban, tehát növekszik az álláskereső lehetőség, a betölthető foglalkozások száma (RÓBERT 2003).



A középfokú és a felsőfokú képzés kiterjesztése találkozott a magyar népesség elvárásaival, a szellemi tőke és a kurrens tudás felértékelődésével. Ezzel párhuzamosan felborult a munkaerő-piaci kereslet és kínálat, főként a műszaki és a pedagógiai pályákon. Előrejelzések szerint a következő 10 esztendőben a pedagógusképzés csaknem 68 ezer pályakezdőt bocsát ki az intézmények falai közül. A munkaerőpiacon ez időszak alatt 10-12 ezer pedagógusra lesz szükség (KSH-adatok), tehát a pedagóguspályát választók nagy valószínűséggel nem tudnak elhelyezkedni.

Az egészségügyben egyes kutatások eredményei szerint az ápolóhiány 2020-ra a teljes szükséglet csaknem 1/3 részére is kiterjedhet. *Kajtor Erzsébet* átfogó elemzésében, az üres állások számának vizsgálatakor drámainak ítélte az egészségügy humánerőforrás-helyzetét minden iskolai végzettség és szakmacsoport esetén. A várható munkaerőhiányt tovább növeli az egészségügyben dolgozók átlagéletkora (fokozódó öregedés), amely súlyos feladatot állítja a képzést és a továbbképzést (KAJTOR 2003; FODORNÉ et al. 2004).

A képzés átalakult, igazodott az európai normákhoz és igényekhez, de a gyakorlat nem követte a változásokat. Nemzetközi kutatások szerint a pályaválasztás előtt álló ifjak karriermotivációját számos tényező befolyásolhatja és alakíthatja: a nemi (GATI 2001, MULLIS et al. 1998) és az etnikai hovatartozás (NURMI et al. 1994); a család társadalmi, gazdasági státusa; a szülők iskolázottsági szintje, foglalkozása (BANDURA et al. 2001); valamint a fiatal számára fontos, befolyásos személy elvárásai (MAU et al. 1998). A jövőbeni foglalkozás kiválasztásának egyik fontos magyarázó tényezője lehet bizonyos foglalkozások esetében a hivatás családon belüli áthagyományozása (SZILÁGYI 1980).

A magyar felsőoktatásban vannak nőies és férfias szakok, amelyek a választott későbbi hivatással is összefüggést mutatnak. A nők körében az emberi kapcsolatokat előtérbe állító, segítő szakmákra felkészítő szakok népszerűek, de napjainkban már megközelítően kétszer annyi női jelentkező van a gazdaságtudományi és a művészeti szakterületen, és női többség figyelhető meg a jogi és az igazgatási képzés területén is. A műszaki és az informatikai felsőoktatásban a nők aránya mindössze 19%, illetve 27%. Alacsony a férfiak részvétele az egészségügyi és a pedagógusképzésben (9%, 28%). Ez befolyásolja később a munkaerő-piaci lehetőségeket, és jelentős különbségeket eredményez például a bérek tekintetében (*Országos Felsőoktatási Információs Központ*, 2007).

Számottevő összefüggés fedezhető fel az értelmiségi foglalkozások és az azokat választó hallgatók szüleinek iskolázottsági szintje között is. Azokra a felsőoktatási helyekre, ahová kevés számú hallgatót vesznek fel, amelyek társadalmi értelemben nagy presztízsnek örvendenek, és a diplomásoktól magas szintű, specializált tudást követelnek, még mindig jóval magasabb arányban kerülnek be értelmiségi szülők gyermekei, mint alacsonyabb származásúak (KOZMA 2004).

Bourdieu klasszikussá vált elmélete, amely szerint a társadalmi valóság tartós működése a gazdasági, a kulturális és a társadalmi, vagyis kapcsolati tőke alapvető formáival írható le (BOURDIEU 1978, 2000), még mindig időszerű a magyar társadalomban. Hazai kutatások eredményei szerint a magyar társadalom tagjai a gazdasági, a kulturális és a társadalmi

(kapcsolati) tőke hozzáférhetőségének mértéke alapján különböző esélyekkel indulnak a pályaválasztáskor (ANDOR 1999, ANDOR–LISKÓ 2000), különösképpen igaz ez a nem diplomás szülők gyermekeire.

Keresztmetszeti vizsgálatunk legfontosabb célkitűzése az volt, hogy megismerjük és összehasonlítsuk az egészségügyi felsőoktatásban tanuló diplomásápoló-hallgatók és pedagógusképzésben részt vevő hallgatók társadalmi jellemzőit, pályaválasztási motivációit, értékrendszerét és e tényezők egymásra hatását. Mindkét pálya humán segítő hivatás, de a két területen eltérőek a napjainkban tapasztalható és a jövőbeni iskolai végzettségnek megfelelő munkavállalási kilátások.

Magyarországon ez idáig nem történt olyan összehasonlító vizsgálat, amely a diplomásápoló-hallgatók és pedagógushallgatók szociokulturális hátterét, valamint a pályaválasztásban szerepet játszó munkaértéktesztet vizsgálta volna. Kutatásunk ebben a tekintetben hiánypótló jellegű.

## MÓDSZER

Összehasonlító kvantitatív szociológiai felmérésünk diplomásápoló-hallgatók és pedagógushallgatók (tanárképző főiskolások) részvételével készült.

*Diplomásápoló-hallgatók felmérése:* Magyarországon tanuló nappali tagozatos diplomásápoló-hallgatók, minden egészségügyi főiskolai kar bevonásával (Budapest, Győr, Zalaegerszeg, Szombathely, Szeged, Gyula, Nyíregyháza). A kérdezés során önkitöltős módszert alkalmaztunk. Összesen 518 hallgatóhoz juttattuk el a kérdőívet, akik közül 381 fő (76%) adott értékelhető választ.

*Kontrollcsoport felmérése:* a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók bevonásával. A kutatás 2005 február–április hónapban készült, az Eszterházy Károly Főiskolán Egerben és a Berzsenyi Dániel Főiskolán Szombathelyen (a négyéves főiskolai pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében). Az 500 kiküldött kérdőívből 402 (84%) került be az adatbázisba.

Elvégeztük a kutatás során alkalmazott kérdőívek „jótállóság-mutató” vizsgálatát. Az adatgyűjtő eszközöknek rendelkezniük kell reliabilitással, validitással, alkalmazhatósággal (KOVÁCSNÉ et al. 2007). A kérdőívben alkalmazott skálák szerkezeti stabilitását a Cronbach-féle alfa-, Split-half-modell (KETSZKEMÉTY et al. 2005), a validitást a „test-retest” használata szavatolta. A Cronbach-féle alfa értéke: 0,832–0,940, Split-half együttható: 0,897–0,939, a korrelációs együttható: 0,814–0,895. A maximumértékekhez közeli eredmények a lekérdezés pontosságát és a válaszlehetőségek egyértelműségét támasztják alá (RÓZSA et al. 2003). A mérés a társadalomtudományban a pontosságra való törekvést jelenti a természettudományos értelmezéssel, a precizitással szemben (CSAPÓ 1994, NAGY 1994).

Az adatok elemzése SPSS-programcsomag segítségével készült, leíró statisztikai módszerek alkalmazásával.

A megoszlási vizsgálatok mellett, a változók közötti kapcsolatok mérésére Pearson  $\chi^2$  próbát végeztünk ( $p < 0,05$ ), a hallgatói csoportok összehasonlításakor esélyhányadost (EH-t, vagy angol rövidítéssel az *odds ratio*-ból OR-t) becsültünk, 95%-es konfidenciaintervallum mellett. A többváltozós elemzési módszerek közül a faktorelemzés egy speciális esetét, a főkomponens-analízist végeztük.

## EREDMÉNYEK

A hallgatók átlagéletkora szinte megegyezik ( $N_{\text{ápoló}} = 21,67$  év,  $N_{\text{pedagógus}} = 21,13$  év). A hallgatók döntő hányada ( $N_{\text{ápoló}} = 81,9\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 84,4\%$ ) hajadon státusú volt a felméréskor. Legtöbbjük középfokú iskolai végzettségű apától ( $N_{\text{ápoló}} = 74,1\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 65,1\%$ ) és anyától ( $N_{\text{ápoló}} = 74,5\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 74,1\%$ ), származott, felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők arányában majdnem kétszeres különbségek voltak ( $N_{\text{ápoló}} = 16,1\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 28,4\%$ ) a pedagógus hallgatók javára. Az apák fele a munkajelleg csoportba való sorolásánál a nem mezőgazdasági fizikai munka, negyede a szellemi munka besorolást kapta. Az anyák fele szellemi munkát, harmada nem mezőgazdasági fizikai munkát végez. A hallgatói csoportoknál nincs szignifikáns különbség.

A hallgatók  $N_{\text{ápoló}} = 17,7\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 17,9\%$  megyeszékhelyen,  $N_{\text{ápoló}} = 39,9\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 37,7\%$  városban,  $N_{\text{ápoló}} = 32,5\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 39,5\%$  falun élt gyermekkorában. A budapestiek arányát (10,5%-ot) a gyermekkori és a mostani lakóhely elemzésébe nem vontuk be, ugyanis a pedagógushallgatók között Budapesten nem végeztünk mintavételt. A gyermekkori lakóhelyhez képest a vándorlás iránya megyeszékhelyről városba ( $N_{\text{ápoló}} = 12,2\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 8,4\%$ ), megyeszékhelyről falura ( $N_{\text{ápoló}} = 8,1\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 12,0\%$ ) és faluról városba ( $N_{\text{ápoló}} = 7,5\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 8,2\%$ ) irányul.

A pedagógushallgatók csaknem harmada ( $N_{\text{pedagógus}} = 28,6\%$ ,  $N_{\text{ápoló}} = 19,9\%$ ) egygyermekes családban nőtt fel. A diplomásápoló-hallgatóknál a többgyermekes családmodell jellemző. 2 gyermek  $N_{\text{ápoló}} = 54,1\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 47,8\%$ , 3 gyermek  $N_{\text{ápoló}} = 15,7\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 14,4\%$  ( $p < 0,066$ ).

### **A hallgatók társadalmi háttérének, rétegspecifikus jellemzőinek, strukturális viszonyainak jellemzése: az apa és az anya iskolai végzettségének elemzése**

A pályaválasztásban meghatározó tényező a család társadalmi helyzete. A családfő iskolázottsága és foglalkozása mellett a kutatás az anyák, illetve a szülők együttes szerepére is kiterjedt.

Az adatok együttes kezelése (ápoló- és pedagógushallgató) során a válaszolók 44,4%-ának édesapja szakmunkásképzőben/szakiskolában végzett, szakközépiskolában 30,1%, főiskolán/egyetemen 19,4% volt a végzettek aránya. Feltűnő a középfokú végzettségű apák magas aránya.

A főiskolát vagy egyetemet végzett szülők aránya nem éri el a 20%-ot, tehát a hallgatók többsége első generációs értelmiségiként kezdi a pályáját.

Keresztábra segítségével megvizsgáltuk a szakok közötti eltérést, de számottevő különbséget nem találtunk, az adatokat az 1. táblázat tartalmazza. Tehát az apa iskolai végzettségét tekintve nincs szignifikáns különbség az ápolói és a pedagóguspályát választó hallgatók között.

1. TÁBLÁZAT: Apa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettsége (akinek nevelő hatása érvényesült) szak (N=783)				
Apa iskolai végzettsége	Elemszám/ százalék	Szak		Összesen
		Diplomásápoló- hallgató	Pedagógus- hallgató	
Nincs válasz	N	6	0	6
	%	1,57	0	0,76
Kevesebb mint 8 általános	N	0	2	2
	%	0	0,49	0,25
8 általános	N	23	16	39
	%	6,03	3,98	4,98
Szaktanárképző/szakiskola	N	173	175	348
	%	45,40	43,53	44,44
Szakközépiskola/gimnázium	N	109	127	236
	%	28,60	31,59	30,14
Főiskola	N	34	51	85
	%	8,92	12,68	10,85
Egyetem	N	36	31	67
	%	9,44	7,711	8,55
Összesen	N	381	402	783
	%	100	100	100

Az anyák esetében a legmagasabb a szakközépiskolát/gimnáziumot végzettek aránya (47,9%). A felsőfokú végzettségűek (főiskola, egyetem) aránya 22,6%, amely csaknem azonos a szakmunkások 21,7%-os arányával. A főiskolát végzett anyák aránya a pedagógushallgatóknál kétszer akkora ( $N_{\text{pedagógus}} = 22,9\%$ ), mint a diplomás ápolóknál ( $N_{\text{ápoló}} = 11,0\%$ ), és a szakmunkásképzőt végzett anyák aránya ápolók körében magasabb 10%-kal.

Jóval nagyobb az esélye annak, hogy a pedagógushallgatók édesanyjának főiskolai végzettsége legyen. OR = 2,091. 95% CI: 1,038–4,213. Az ápolóhallgatóknak másfélszeres az esélyük, hogy az anya iskolai végzettsége szakközépiskola vagy gimnázium (OR = 1,496, 95% CI: 0,764–2,928).

A hallgatók több mint felének édesanyja (50,2%) szellemi munkát végez. Számottevő különbséget szakonként nem találtunk a munkajellegcsoport és az iskolai végzettség között.

Hibaforrásként vehető számításba, hogy nem feltétlenül az apa a meghatározó tényező a családban, továbbá nem ő rendelkezik a legmagasabb iskolai végzettséggel. Ugyancsak hibaforrása lehet a kutatásnak, hogy az apák 4,4%-a (35 fő) nem került a munkajelleg szerinti besorolható kategóriába („nem tudja”, illetve „nem dolgozott” válaszok miatt). Mindezeket túl 8 adat (1%) hiányzik az iskolai végzettség besorolásánál (együttes adatbázisból számítva).

Vizsgáltuk a főiskolai hallgatók nemek szerinti megoszlását is az apa és az anya iskolai végzettsége szerint. Minimális eltérést találtunk a férfi hallgatók körében, ahol az anyák egyetemi végzettsége, míg a női hallgatók esetében a szakmunkásképző/szakiskolai végzettség magasabb.

## A szülők együttes iskolai végzettsége

A hibaforrás csökkentése céljából vizsgáltuk a szülők együttes iskolai végzettségének kombinációját.

Az egyedi iskolai végzettségek a következők: felsőfokú végzettség (egyetem, főiskola), érettségi (gimnázium, szakközépiskola), alapfokú (szakmunkásképző, szakiskola), általános iskola 8 osztályánál kevesebb<sup>1</sup> (KISS et al. 1985).

Az egyéni iskolázottsági szintek adják az együttes iskolai végzettséget, amelyet a 2. táblázat szemléltet.

	Egyik szülő iskolai végzettsége	Másik szülő iskolai végzettsége	Diplomásápoló-hallgató		Pedagógus-hallgató	
			Fő	%	Fő	%
Homogén értelmiségi	felsőfokú	felsőfokú	36	9,5	49	12,2
Egyfokozatú heterogén értelmiségi	felsőfokú	érettségi	24	6,9	50	12,4
Kétfokozatú heterogén értelmiségi	felsőfokú	alapfok	27	7,1	49	12,2
Homogén érettségizett	érettségi	érettségi	83	22,1	90	22,4
Egyfokozatú heterogén érettségizett	érettségi	alapfok	108	28,7	73	18,1
Homogén alapfok	alapfok	alapfok	97	25,8	91	22,7
Összesen			375	100	402	100

\* Ha a hallgatót az apa vagy az anya egyedül neveli (és ezt jelölte a kérdőívben), a besorolás a szülő iskolázottságának megfelelő homogén csoportba történt.

1 Két lehetséges kombináció (felsőfokú – 8 általánosnál kevesebb, valamint 8 általánosnál kevesebb – érettségizett) nem volt a mintában.

A hallgatók több mint fele homogén iskolázottságú családban él, ebből 10% a homogén értelmiségiek aránya. A kutatásban részt vevők mintegy harmadának szülei egyfokozatú heterogének, és közel 10% azoknak az aránya, akiknek a szülei között két fokozat különbség van az iskolai végzettségben.

### Az apa és az anya munkájának jellege és foglalkozása

A gyermek pályaválasztására hatással van a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely, valamint a szülők iskolai végzettsége, hasonlóan a munka jellegéhez és a foglalkozáshoz. A legmagasabb a fizikai munkát végző apák aránya  $N_{\text{ápoló}} = 58,8\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 62,2\%$ , (nem mezőgazdasági fizikai munka:  $N_{\text{ápoló}} = 48\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 54,2\%$ ; mezőgazdasági fizikai munka:  $N_{\text{ápoló}} = 10,8\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 8\%$ ), szellemi munkát végez a hallgatók negyedének édesapja/ nevelőapja ( $N_{\text{ápoló}} = 25,2\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 27,4\%$ ).

Az anyák többsége szellemi munkát végez ( $N_{\text{ápoló}} = 47,2\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 53\%$ ), és mintegy 30% azoknak az aránya, akik nem mezőgazdasági fizikai munkát végeznek ( $N_{\text{ápoló}} = 30,2\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 28,9\%$ ). A hallgatók szüleinek foglalkozását a 3. táblázat szemlélteti.

3. TÁBLÁZAT: A hallgatók szüleinek foglalkozás szerinti megoszlása (%)				
$(N_{\text{ápoló}} = 381, N_{\text{pedagógus}} = 402)^*$				
Pedagógushallgatók		Foglalkozás	Diplomásápoló-hallgatók	
Apa foglalkozása	Anya foglalkozása		Apa foglalkozása	Anya foglalkozása
1,5	5,5	Ápoló	1,0	9,4
1,2	2,2	Betanított munkás	2,9	3,1
2,0		Egyéni gazdálkodó	2,6	
8,5		Egyéni vállalkozó	6,0	3,4
0,5	2,7	Gondnok		
1,2		Informatikus, operátor	1,0	
6,0		Mérnök	3,7	
3,0	10	Pedagógus	1	3,1
61,2	22,4	Szakmunkás	61,8	25,8
4,0		Manager	3,7	1,8
0,5		Minőségellenőr	1,3	1,8
2,5		Orvos	1,0	
	14,5	Adminisztrátor		14,2
	3,7	Asszisztens		2,9
	7,2	Könyvelő		4,5
	3,7	Pénztáros		3,1
	4,4	Óvónő		2,4

\* A legmagasabb számban jelen lévő foglalkozások kerültek be a táblázatba.

A szülők százalékos összetételének munkajellegcsoport szerinti elemzése során hasonló összefüggések mutathatók ki, mint iskolázottsági különbségeik tendenciájában. Majdnem háromnegyed azon hallgatók aránya, akik édesapja/nevelőapja szakmunkásképzőben, szakiskolában végzett, és fizikai munkát végez (71,26%,  $p > 0,001$ ). A hallgatók több mint felének az édesanyja/nevelőanyja (60,5%,  $p > 0,001$ ) gimnáziumban/szakközépiskolában érettségizett, és szellemi munkát végez.

### A szülők foglalkozásának áthagyományozódása

A pályaválasztási szándék vizsgálata során megvizsgáltuk a foglalkozás hagyományozódásának tendenciáját az apa és az anya esetében is. Diplomás ápolók körében az anyákra értendően 9,4%-ban, apák teintetében 1%-ban történik a pálya áthagyományozódása, pedagógushallgatóknál anyákra vonatkozóan 10%-ban, apákat illetően 3%-ban (4. táblázat).

Az ápoló foglalkozású anyák gyermekének alacsony az esélye, hogy pedagógus legyen (OR = 0,175, 95% CI: 0,076–0,405). A pedagógus foglalkozású anyáknak az esélyhányados szerint 5,714-szeres (95% CI: 2,467–13,238) az esélye, hogy gyermeke ápoló legyen.

4. TÁBLÁZAT: Egészségügyi és pedagógushivatást folytató szülők megoszlása a mintában (%) ( $N_{\text{ápoló}} = 381$ , $N_{\text{pedagógus}} = 402$ )*				
Foglalkozás	Diplomásápoló-hallgató		Pedagógushallgató	
	Apa	Anya	Apa	Anya
Ápoló	1	9,4	1,5	5,5
Mentőápoló	0,8	0	0	0
Szociális munkás	0,3	0,8	0	0
Pedagógus	1	3,1	3	10
Asszisztens egészségügyben	0	2,9	0	0
Szülésznő	0	0,3	0	1,2
Óvónő		2,4		4,4
Paramedikális személyzet	0	0	0	1
Orvos	1	0	2,5	0

\* A táblázatba az egészségügyi és a pedagógushivatások kerültek be.

### A család anyagi helyzetének szubjektív megítélése

A mobilitási esélyek közötti vizsgálatban a szülők iskolázottsági szintje, munkajellegcsoportja és anyagi helyzete között nem mutatkozott szükségszerű kapcsolat, ezért a család anyagi helyzetének szubjektív megítélését külön kérdésben vizsgáltuk.

Az ápolók 10,8%-a, a pedagógushallgatók 4,5%-a nyilatkozott arról, hogy gyakran került a család nehéz anyagi helyzetbe, majdnem kétszeres annak az esélye, hogy a diplomás ápoló családjának gyakran voltak anyagi nehézségei, mint a pedagógushallgatóknak (OR = 1,87, 95% CI: 0,771–4,305).

Nagyon ritkák voltak az anyagi nehézségek a pedagógushallgatók 36,1%-ánál és az ápolók 29,4%-ánál. Az esélyhányados OR = 0,618, 95% CI: 0,306–1,247.

Keresztábrával vizsgáltuk az apa iskolai végzettsége és az anyagi helyzet szubjektív megítélése közötti kapcsolatot. Jellemzően a hallgatók harmada, illetve több mint harmada nyilatkozott anyagi nehézségekről, ha az apa iskolai végzettsége középfokú (32,6%), főiskolai (37,6%) vagy egyetemi (40,3%) volt. Sohasem volt anyagi nehézsége a 8 általánost végző apák családja több mint harmadának (35,9%),  $p < 0,001$ .

### A család lakóhelye

A mintában részt vevő hallgatók többsége városban és faluban/községben lakik. A jelenlegi lakhely és a 14 éves kor előtti lakhely tekintetében minimális változás tapasztalható. Diplomásápoló-hallgatók esetében Budapestről és megyeszékhelyről falura költözés figyelhető meg kevesebb mint 5% alatti létszám esetében. Pedagógushallgatóknál megyeszékhelyről kisvárosba történt a vándorlás. A hallgatók több mint háromnegyed része ( $N_{\text{ápoló}} = 82,4\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 81,3\%$ ) összkomfortos lakásban él, a komfortos/félkomfortos lakások aránya:  $N_{\text{ápoló}} = 14,4\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 15,4\%$ , a komfort nélküli lakások aránya minimális,  $N_{\text{ápoló}} = 2,4\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 3,2\%$ .

### „Nőies” és „férfias” szakok

A felsőoktatásban hagyományosan vannak „nőies” és „férfias” szakok, amelyek a választott későbbi hivatással is összefüggést mutatnak, ahogy erre a Bevezetésben már utaltunk.

Vizsgálatunk során is hasonló női többséget találtunk, az ápolói szakon megközelítően 92%-ban, a pedagógus szakon 70%-ban. Adataink alapján az átlagéletkorok megegyeznek, de nagyon érdekes, hogy a diplomás ápolóknál a maximális életkor 35 év, és összhangban van azzal a megállapítással, hogy 2007-ben az ápoló szak a legfiatalabb és a legidősebb korosztály körében közkedvelt (VARGA 2007).

A kutatásban részt vevő hallgatók szüleinek csaknem háromnegyede középfokú végzettségű. Ezek a szülők törekednek arra, hogy gyermekük számára az iskoláztatással megteremtse a felsőfokú képzettség lehetőségét, és ezzel csatlakozásukat az értelmiséghez. Az adatok összhangban állnak Andorka Rudolfnak az 1980-as években végzett rétegződési felméréseivel. Folytonos tendencia tehát a beáramlás növekedése az alacsonyabb társadalmi rétegekből a felsőbb rétegekbe. Minden réteg leányaiból többen tanulnak a felsőoktatásban (ANDORKA 1994). Megjegyzendő azonban, hogy Andorka nem egészségügyi szakdolgozók között végezte a kutatást. Hasonló időszakban (1980) Baranya megyében történt nagyon érdekes vizsgálat az egészségügyi szakdolgozók társadalmi hátterét illetően. Az apák zöme



(64,6%) 8 általános vagy ennél alacsonyabb végzettségű, 22,3%-a középfokú végzettségű, 12,2%-a felsőfokú végzettségű volt. Az anyák 16%-a középfokon és 4%-a felsőfokon végzett (JEGES et al. 1980). Torzíthatja az összehasonlítást, hogy az ápolói hivatás főiskolai képzése 1988-ban indult, és a kutatás időszakában még nem dolgoztak diplomás ápolók a szakdolgozók között.

Napjainkra egyértelműen emelkedett a felsőfokú végzettségűek aránya, és a szülők iskolai végzettségében is megfigyelhető a felfelé történő vándorlás a társadalmi hierarchiában.

A mobilitás kérdéseivel foglalkozó irodalom az apa munkajellegcsoportja szerinti elemzést kiegészíti a család iskolázottsági szintjének vizsgálatával. Igazolható, hogy hasonlóság mutatkozik az olyan családok életmódjában, jövedelmi viszonyaiban, kulturáltsági szintjében és értékrendjében, amelyeknek azonos az iskolázottsági szintje, bár munkajelleg szerint különböző csoportokba tartoznak. Másrészt azonos társadalmi csoporton belül az egyik fontos differenciáló tényező lehet az iskolázottság szintje (BÁNLAKY et al. 1981). Ha a szülők iskolai végzettségét külön vizsgáljuk, az eredményekből ítélve az apa végzettsége kevésbé befolyásolja a pályaválasztást, mint a legalább felsőfokú végzettséggel rendelkező, szellemi munkát végző anyák hatása. Ha a szülők együttes iskolai végzettségének befolyásoló hatását vizsgáljuk, az iskolai végzettség csökkenésével nő az ápolói és pedagóguspálya választásának aránya a mintában részt vevők körében. Összehasonlítva a két szakon tanulók szociokulturális helyzetét, megállapíthatjuk, hogy a hallgatók hátrányos helyzetben levő csoportba tartoznak. Ez fokozottan igaz a diplomásápoló-hallgatók esetében, körükben nagyon alacsony a felsőfokú végzettségű szülők aránya, a neutrális család, és gyakoribbak voltak a gyermekkori anyagi nehézségek is.

Egyértelműen megállapítható, hogy a bourdieu-i elméletben szereplő kulturális és kapcsolati tőke hozzáféréseinek lehetősége és az ebből keletkező hátrányok nagyobb eséllyel sújtják az ápoló- és a pedagógushallgatókat. A kulturális tőke tekintetében is egyértelmű hátrány jelentkezik, mert ennek a tőkefajtnak az egyik legfontosabb jellemzője a bensővé tétel, a testre szabottság, mely hosszú folyamat eredménye, s társadalmi átörökítés útján hagyományozódik (BOURDIEU 2000).

A diplomásápoló- és a pedagógushallgatók társadalmi státusában tehát kettős hátrány figyelhető meg. Többségük mint leendő első generációs értelmiségi, előnytelenebb pozícióból indul már a tanulmányok megkezdése előtt, körükben hiányoznak azok az előnyök, amelyek az értelmiségi családban felnövekvők természetes sajátjai, de ez a kedvezőtlen helyzet a későbbiekben is nyilvánvaló nehézségeket okoz nekik (BÁNLAKY et al. 1981; KOZMA 2003; ANDOR–LISKÓ 2000; TERENZINI et al. 1996; PASCARELLA et al. 2004; FERENCZI 2003).

Az iskola fontos közvetítő mechanizmusát erősíti meg Róbert Péter vizsgálata is, de érvek szólnak amellett, hogy a „kevésbé akadémikus” főiskolák esetében a mobilitás folyamatára a fordított U alak jellemző. A munkás nagypapa gyermeke felfelé mobil, értelmiségi lesz belőle, az ő gyereke azonban már lefelé mozdul a hierarchiában (RÓBERT 2003; BOURDIEU 2000).

A foglalkozások választásának egyik tényezője a hivatás családon belüli áthagyományozása (SZILÁGYI 1980). Ebben a vonatkozásban az orvosi pálya történelmi hagyományai már a hippokratészi esküben is megjelennek. A családi hagyományozást illetően Magyarországon a 20. század végén végzett orvosszociológiai vizsgálatok 14,2%-ot, az amerikai egyetemi hallgatóknál 25%-ot és Japánban 28–30%-ot írnak le (SZILÁGYI 1980).

Kutatásunk területén az anyák foglalkozásának választása a hallgatók 10%-ára jellemző. Apák esetében az arány minimális ( $N_{\text{ápoló}} = 1\%$ ,  $N_{\text{pedagógus}} = 3\%$ ). Az adatok összehasonlításakor azt tapasztaljuk, hogy nem jellemző a szülői hivatás családon belüli öröklődése, aminek oka lehet, hogy az utóbbi években az ápolói és a pedagóguspálya is devalválódott.

A demográfiai változók tekintetében a szülők együttes iskolázásának nagyobb szerepet tulajdonítunk a pályaválasztásban, mint külön-külön az apa és az anya végzettségének. Az ápolói és a pedagóguspályát alacsony iskolai végzettségű szülők (szakmunkásképzőt/szakiskolát végzett apa, szakközépiskolát/gimnáziumot végzett anya) gyermekei választják. Nem jellemző, hogy a szülő a családban tovább örökítse hivatását. A hallgatók első generációs értelmiségiek lesznek. Nemzetközi kutatások szerint a többgenerációs értelmiségiekhez képest megmutatókozó nehézségeik: a szociodemográfiai hátrányok, a középiskolai és a felsőfokú képzés színvonala közötti különbségek miatt átélt szorongások, például nehezebb beilleszkedés, tanulási problémák, a felsőfokú tanulmányok alatt és után az elhelyezkedési lehetőségekben megmutatókozó különbségek, a tanulmányok megszakítása, alacsonyabb képzési szintek teljesítése, rosszabb karrierindulási esélyek (TERENZINI et al. 1996; PASCARELLA et al. 2004). Hazai kutatások is megerősítették az első generációs értelmiségiek hátrányát, hiszen szüleiknek általában nincsen megfelelő kulturális, társadalmi tőkéjük, sőt sokszor gazdasági tőkéjük sem (BÁNLAKY et al. 1981; ANDOR-LISKÓ 2000; FERENCZI 2003).

## ÖSSZEGZÉS

Életünk egyik legnehezebb döntése, amely a legtöbb következménnyel jár: hivatásunk kiválasztása. Ha jó döntést hozunk, lehetőségünk nyílik arra, hogy érdeklődésünknek, képességeinknek megfelelően sikeres munkát végezzünk. A rossz döntés elégedetlenséghez, frusztrációhoz, kudarchoz vezet. Az egyén pályaválasztása tükrözi motivációit és a szocializáció során elsajátított értékeket. Akkor sikeres a pályaválasztás, ha összhang van a személyre jellemző motivációs struktúra és a konkrét, megvalósuló hivatásszerep között. A foglalkozási szereppel való azonosulás előnyösen befolyásolja az egyén munkateljesítményét és munkával kapcsolatos elégedettségét. A harmonikus viszonyt a megfelelő pályaszocializáció segíti elő. A felgyorsult gazdasági változások következtében vagy a hivatással való elégedetlenség miatt számolnunk kell azzal, hogy a fiatalkorban megszerzett képesítés nem örök életre szól, az emberek nagy része élete során többször kényszerülhet arra, hogy foglalkozást váltson. A munkaerő-piaci kereslet és a képzés összehangolásában kitüntetett szerepük van az oktatásban és a szakképzésben részt vevő szakembereknek.

## A vizsgálat korlátai

A kutatás keresztmetszeti jellege miatt nem tudtuk folyamatában vizsgálni a pályaválasztást, a pályakezdést és a pályaszocializációt. A problémafeltárás szempontjából természetesen fontosnak tartanánk a pályaválasztási folyamat végigkísérését longitudinális vizsgálat során. Eredményeink nem minden esetben alkalmasak ok-okozati összefüggések feltárására.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- ANDORKA RUDOLF (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest, 25–34.
- BANDURA, ALBERT – BARBARANELLI, CLAUDIO – CAPRARA, GIAN VITTORIO – PASTORELLI, CONCETTA (2001): *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspiration and career trajectories*. *Development Child*, 72: 187–207.
- BÁNLAKY PÁL – KÉRÉSZ GYULÁNÉ – SOLYMOSI ZSUZSANNA (1981): *Orvosok Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, PIERRE (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. században*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, 8. sz. 36–47.
- DUNCAN, OTIS D. – HODGE, W. (1963): Education and occupation mobility. *American Journal of Sociology*, 629–644.
- FEITH HELGA JUDIT DR. – SOÓSNE KISS ZSUZSANNA DR. – KOVÁCSNÉ TÓTH ÁGNES – BALÁZS PÉTER DR. (2008): Orvostanhallgató-nők, diplomásapoló-hallgatónők és védőnők szociokulturális háttérben megmutatókozó azonosságok és különbségek. *Orvosi Hetilap*, 24. sz. 1137–1142.
- FERENCZI ZOLTÁN (2003): Az első generációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statistikai Szemle*, 81, 1073–1089.
- FODORNÉ ZAGYI ORSOLYA – ZAGYI BERTALAN DR. (2004): Helyzetkép az egészségügy humán erőforrás-ellátottságáról, különös tekintettel az oktatásra. *Egészségügyi Gazdasági Szemle*, 4. sz. 24–32.
- GATI ITAMAR – SAKA NOA (2001): High school-students's career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79: 331–340.
- JEGES SÁRA – FÜZESI ZSUZSANNA – TAHIN TAMÁS (1982): Az egészségügyi szakdolgozók szakmai és társadalmi differenciálódása. *Egészségügyi Gazdasági Szemle*, 20, 48–69.
- KAJTOR ERZSÉBET (2003): A magyar egészségügy humánpolitikai helyzete. *Egészségügyi Gazdasági Szemle*, 5. sz. 49–54.
- KETSKEMÉTY LÁSZLÓ – IZSÓ LAJOS (2005): Bevezetés az SPSS programrendszerbe, Módszertani útmutató és feladatgyűjtemény statisztikai elemzésekhez. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KISS ENDRE – SCHÜTTLER TAMÁS (1985): *A középiskolások pálya- és iskolaválasztási szándéka és értékorientációja*. Kutatási zárójelentés. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- KOVÁCSNÉ TÓTH ÁGNES – FEITH HELGA JUDIT – BALÁZS PÉTER (2007): „Főiskolai hallgatók érték- és pályaaorientációja” kutatás tervezése, a kérdőív módszertani bemutatása, a kérdőívben alkalmazott skálák megbízhatósága. *Nővér*, 5. sz. 3–9.

- KOZMA TAMÁS DR. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 73–78., 193–199.
- LADÁNYI JÁNOS – CSANÁDI GÁBOR (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest.
- MAU WEI-CHENG – HITCHCOCK, RUTH – CALVERT, CHRISTY (1998): *High school students' career plans: The influence of others' expectations*. *Professional School Counseling*, 2: 161–166.
- MULLIS, RONALD L. – MULLIS, ANN K. – GERWELS, DEBORAH (1998): *Stability of vocational interest among high school students*. *Adolescence*, 33: 699–670.
- NAGY MÁRIA (1998): *A tanári pálya választása*. *Educatio*, 3. sz. 527–540.
- NTER2201.HTM – 5K (Letöltés ideje: 2007. november 28.)
- Országos Felsőoktatási Információs Központ, 2007. [http://www.felvi.hu/statisztika/index.ofi?mfa\\_id=3](http://www.felvi.hu/statisztika/index.ofi?mfa_id=3), (Letöltés ideje: 2008. április 26.)
- NURMI, JARI-ERIK – POOLELE, MILLICENTE E. – KALAKOSKI, VIPRI (1994): *Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts*. *Journal of Youth and Adolescence*, 23: 471–487.
- PASCARELLA, ERNEST T. – PIERSON, C. T. – WOLNIAK, G. C. – TEREZINI, PATRIK T. (2004): *First-generation college students: additional evidence on college experiences and outcomes*. *Journal of Higher Education*, 75: 249–261.
- PASTORELLI, CONCETTA (2001): *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspiration and career trajectories*. *Development Child*, 72: 187–207.
- RÓBERT PÉTER (2003): *Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben*. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus Kiadó, Budapest, 247–275.
- RÓZSA SÁNDOR – RÉTHELYI JÁNOS – STAUDER ADRIENNE – SUSÁNSZKY ÉVA – MÉSZÁROS ESZTER – SKRABSKI ÁRPÁD – KOPP MÁRIA (2003): *A középkorú magyar népesség egészségi állapota: Hungarostady 2002 országos reprezentatív felmérés módszertana és a minta leíró jellemzői*. *Psychiatria Hungarica*, 2. sz. 83–94.
- SZILÁGYI KLÁRA (1980): *Az orvosi pályára jellemző személyiségstruktúra alakulása a képzés folyamán*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 15–26.
- TEREZINI, PATRIK T. – SPRINGER, L. – YAEGER, P. – PASCARELLA, ERNEST T. – NORA, AMURY: *First-generation students (1996): Characteristics, experiences and cognitive development*. *Researches of Higher Education*, 37, 1–22.
- VARGA DÁNIEL (2007): *Népszerű az egészségügyi pálya*. *Medical Tribune*, 5–10.

Rósa Jánosné

## Hogyan lehet a történelem és társadalomismeret tanítása során a tanulók előítéletes gondolkodásának csökkentésére törekedni?

Napjainkban fokozódik az előítéletesség, a válság hatására megindult a bűnbak-képzés, nő a cigányellenesség, ismét erősödik az antiszemitizmus. Intézményeink kiüresednek. Érzelmi és politikai kultúránk deficites, nehezen viseljük a mindennapokat. Mindezek a jelenségek ellentétesek a pedagógusok nevelési céljaival. Mit tehet egy olyan tanár, akinek épp e jelenségek megértetése a feladata? A szerző saját tapasztalatai alapján állította össze kollégái számára a magyarországi cigányság történetére és mai helyzetére vonatkozó bibliográfiát. Segítségére voltak a rendszerváltozás óta megjelent plurális szemléletű, a nyílt társadalmat értéknek tartó tan- és segédkönyvek. Például szolgált a holokauszt és az antiszemitizmus tanítása tárgyában megjelent nagyszámú irodalom.

### ALAPOZÁS, OSZTÁLYKÖZÖSSÉG

Az új, kompetencia-központú követelményrendszer kedvező feltételeket teremt a diákok tudatosabb szocializálására. A belépő osztályok emberi minőségen, teljesítményen alapuló, toleráns légkört két-három pedagógus céltudatos, tartós, összehangolt munkával érheti el. A tanulók minden korosztályában ki kell alakítani az egymásért való felelősség tudatát. Csak az ily módon formálódó közösségekben érhet célt a tolerancia értékét felismertető törekvésünk. Az a tanár, aki ismeretlenül cseppen egy kevéssé tudatosan formált vagy inkább tekintélyvel működő közösségbe, munkája során nem számíthat a diákok empatikus készségének mélyülésére, szociális érzékenységének növekedésére.

### Társadalomismeret

A belépő 5. osztályban a Sallai–Szekszárdi–Jakab: Társadalomismeret I. Emberi kapcsolatok (Független Pedagógiai Intézet, 2003) és a hozzá tartozó tanári segédkönyvre támaszkodva értem el sikeres alapozást. Nélkülözhetetlenek tartom a Szabályok és normák, az Azonosság – másság (benne: sztereotípiák, előítéletek), az Együttműködés, versengés, a Konfliktusok fejezetek feldolgozását. Segítséget kaptam az osztályfőnöktől és a magyartanártól. A gyerekekkel csoportmunkában dolgoztunk, közösen alakítva ki az értékelés szabályait. Nagy sikert aratott a tematika és a módszer is. Szülői fogadóórán sok elismerést kaptam.

Az előítéletek tárgyalásakor például célravezető lehet felütni, megvitatni az Értelmező szótár cigány címszavát. Így könnyen találkozunk azzal a kérdéssel, hogy *ki a cigány*. A tanár eligazodásához, valamint a szakirodalomban folyó vitáról tömör összefoglalót ad Köllő János a BUKSZ 2000 téli számában (Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: A cigány népeesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár).

## A cigányságról szóló ismeretek átadása a történelem tantárgyon belül

Tapasztalhatjuk, hogy ha a zsidóság történetével csak a holokauszt kapcsán találkozik a tanuló, kevés empátiával tekint a katasztrófára. Nem elég az ókor anyagában tárgyalni a zsidó nép és vallás történetét, be kell mutatni a keresztes háborúk alatti pogromokat (Stefany–Bíró–Lőrinc: *Történelem 2. AKGA JUNIOR*, 2001, 20.), a Buda ostromát követő borzalmakat (Bihari Péter: *A Nyugat felemelkedése. A befejezetlen múlt 3.* Műszaki Kiadó, Budapest, 2002, 181.), az Eötvös József-féle emancipációt és így tovább.

Ha ugyanezt a történetiséget követjük, akkor Magyarország népeinek sorában megtaláljuk a török (iszlám) elől menekülő népek között a cigányokat. A török időkben életmódjuk nem állt messze a végvári vitézekétől. A többségi társadalom és a cigányok közti konfliktusokról a felvilágosult abszolutizmus korából értesülünk. Nagy gondot kell fordítani a középkori nemzet fogalmának és a polgári nemzetfogalomnak a megkülönböztetésére. A már idézett Stefany–Bíró–Lőrinc-tankönyv 119. oldalán található a legjobb középkori nemzetfogalom-magyarázat. Böven olvashatunk az interneten József főhercegről és a romákról a *História* 1997. 2. számában. Az 1893-as népszámlálási adatok feldolgozásából született a tanításban legjobban használható tanulmány: Kozák Istvánné *A cigányok a társadalmi munkamegosztásban* című munkája (Magyarország társadalomtörténete I. A reformkortól az első világháborúig. Szöveggyűjtemény 2. kötet, 250.).

A 20. század már könnyebben nyomon követhető. A cigányokat is érintő holokauszt után 1945-ben kimaradtak a földosztásból, majd a szovjetizálás, a magántulajdon és a piacgazdaság felszámolása megszüntette a falusi munkamegosztásban betöltött szerepüket. A nagyipar képtelen munkaerőpiacából a rendszerváltás után estek ki a cigányok tömegei. Kovács István – Kovácsné Bede Ágnes 12. osztályos történelemtankönyve szerint (271.): „A munkanélküliség 1993-ra csaknem 14%-ra nőtt. Különösen magas volt ez az arány a cigányság körében, ahol elérte az 50%-ot.”

Újságokból, hetilapokból, folyóiratokból értesülünk az Európai Parlament képviselőinek cigánysággal kapcsolatos problémáiról. A magyarországi cigányság helyzete több ponton eltér a jórészt vándor életmódját máig fenntartó nyugati társaiétól. A jogállam törvényi kereteinek megteremtése lehetővé tette a cigány önkormányzatok létrehozását. A kisebbségi ombudsman feladata érvényre juttatni a törvényeket, de nem tudja a mélyszegénységet és a kirekesztettséget enyhíteni. Nyugaton az iskoláért küzdenek, nálunk a rendszerváltás legnagyobb veszteségeként sokan újra szegregáltak. Létrejött romológia szak, gimnázium és középiskolai kollégium. Készült szótár és bibliafordítás. A tehetséges cigányzenész-dinasztíák gyermekei, elvégezve a Zeneakadémiát, a világ legrangosabb zenekaraival szerepelnek.

Mindez a nyugatitól eltérő kulturális közegben. Ha végignézzük a magyarországi többségi társadalom és benne a cigányság történetét, látható, mely korszakokban miért éleződött ki a köztük lévő ellentét, és mikor javultak a két nép kapcsolatai. Bemutatható, hogy e kapcsolatok alakulása változó, így javítható is.

## AJÁNLÁS TÖRTÉNELEM- ÉS TÁRSADALOMISMERET-TANÁROKNAK A CIGÁNYOKKAL KAPCSOLATOS ISMERETEK TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

### KÖZÉPISKOLAI HASZNÁLATRA KÉSZÜLT KÖNYVEK

DUPCSIK CSABA – REPÁRSZKY ILDIKÓ: *Történelem IV.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2003, 2005, 120., 148., 234–236., 285.

DUPCSIK CSABA – REPÁRSZKY ILDIKÓ: *Történelem IV. XX. század.* Forrásgyűjtemény képességfejlesztő feladatokkal. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 2005, 115., 260–261.

DUPCSIK CSABA – REPÁRSZKY ILDIKÓ – UJVÁRI PÁL: *A globális világ felé.* A befejezetlen múlt 6. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001, 106., 298.

JAKAB GYÖRGY: *Történelmi szó- és képtár.* Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, Budapest, 1993, 204.

KOVÁCS ISTVÁN – KOVÁCSNÉ BEDE ÁGNES: *Történelem 10. osztály.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2002, 241.

LŐRINC LÁSZLÓ: *Felvilágosodás és forradalom.* AKG kiadó, Budapest, 1996, 97.

SZITA SZABOLCS: *Tények, adatok a cigányok háborús üldöztetésének (1939–1945) tanintézeti feldolgozásához.* Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ, Budapest, 2000.

TRENCSÉNYI BORBÁLA – TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: *Cigány irodalom – magyar irodalom.* In *Nézőpontok, motívumok.* Szerk.: Fenyő D. György. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2001, 421–446.

### TÁRSADALOMTÖRTÉNETI EGYETEMI TANKÖNYVEK

FOKASZ NIKOSZ – ÖRKÉNY ANTAL (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete 1945–1989.* 2. kötet. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2000, 430–441.

GYÁNI GÁBOR (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete II. 1920–1944.* Szöveggyűjtemény. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995, 351–358.

GYÁNI GÁBOR – KÖVÉR GYÖRGY: *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig.* Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 146., 150., 213–214.

KÖVÉR GYÖRGY (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete I. A reformkortól az első világháborúig.* Szöveggyűjtemény 2. kötet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995, 350–353.

VALUCH TIBOR: *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében.* Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 83–86.

VALUCH TIBOR: *Magyar társadalomtörténeti olvasókönyv 1944-től napjainkig.* Argumentum Kiadó – Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 283–313.

### JOGI, JOGTÖRTÉNETI SZAKMUNKÁK

Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest (évenként megjelenő kiadvány).

MAJTÉNYI BALÁZS (szerk.): *Lejtős pályán.* Antidiszkrimináció és esélyegyenlőség. L'Harmattan, Budapest, 2009.

MEZEY BARNA (szerk.): *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422–1985.* Kossuth Kiadó, Budapest, 1986.

POMOGYI LÁSZLÓ: *Cigánykérdés és cigányügyi igazgatás a polgári Magyarországon.* Osiris Kiadó, Budapest, 1995.

**EGYETEMES TÖRTÉNETI ÖSSZEFOGLALÓK**

FRASER, SIR ANGUS: *A cigányok*. Osiris Kiadó, Budapest, 1996.

PRÓNAI CSABA (szerk.): *Cigány világok Európában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest, 2006.

**NÉHÁNY FONTOS SZOCIOLÓGIAI MUNKA**

*A cigányok Magyarországon*. A roma népesség helyzete címmel 1997. november 19-én rendezett konferencia előadásai alapján összeállította Kemény István. MTA, Budapest, 2001.

BABUSIK FERENC: *Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon*. L'Harmattan, Budapest, 2005.

CSEPELI GYÖRGY: *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon 1970–2002*. Józsefvárosi Műhely, Budapest, 2002.

FEISCHMIDT MARGIT – NYÍRI PÁL (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA, Budapest, 2006.

FORRAY R. KATALIN (szerk.): *Ciganológia – Romanológia*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs, 2000.

FORRAY R. KATALIN (szerk.): *Magyarországi cigány/roma közösségek*. PTE BTK, Pécs, 2008.

KEMÉNY ISTVÁN – JANKY BÉLA – LENGYEL GABRIELLA: *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.

**SZEREJPÁTÉKOK KÉSZÍTÉSÉHEZ**

BEN JELLOUN, TAHAR: *A rasszizmus, ahogy a lányomnak elmagyaráztam*. Ulpius-ház, Budapest, 2003.

FENYŐ D. GYÖRGY (szerk.): *Nézőpontok, motívumok*. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2001. 446.

KALLA ÉVA – SOPRONI ÁGNES: *„Írják le a sóhajtásomat!” Milyen lehet cigánynak lenni? Interjúk*. Magvető Kiadó, Budapest, 1997.

KARDOS PÉTER – NYÁRI GÁBOR: *Cigánylabirintus*. Jonathan Miller Kiadó, Budapest, 2004 (Empatikus készséget fejlesztő szerepjáték).

NAGY ATTILA – PÉTERFI RITA (szerk.): *Hídszerepek: Cigány integrációs kérdések*. OSZK – Gondolat Kiadó, Budapest, 2008.

*Nyócker*. Animációs film. Rendező: Gauder Áron; forgatókönyv: Orsós László Jakab, Nagy Viktor.

SZÁRAZ MIKLÓS GYÖGY: *Cigányok: Európa indiánjai*. Helikon Kiadó, Budapest, 2007.

SZITA SZABOLCS: *Tények, adatok a cigányok háborús üldöztetésének (1939–1945) tanintézeti feldolgozásához*. Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ, Budapest, 2000, 116., uo. Filmlemez: 110.

**A TÉMA BEFOGADÁSÁT SEGÍTŐ TÁRSADALOMISMERETI ALAPOZÁSHOZ**

CZIKE KLÁRA – CSIZMADY ADRIENN – LIGETI GYÖRGY – RÓZSAVÖLGYI ADÉL: *Minden másképp van*. Társadalomismereti tankönyv. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2004.

FALUS KATALIN – JAKAB GYÖRGY: *Erkölc és jog*. Társadalomismeret 2. AKG Alapítvány, Budapest, 2000.

GÖNCZÖL ENIKŐ: *Én és a politika? Állampolgári ismeretek 13–15 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

GÖNCZÖL ENIKŐ: *Én és a többiek*. Társadalomismeret 13–15 éveseknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.

HÍDVÉGI BALÁZS (szerk.): *Kézikönyv a demokrácia oktatásához*. Civitas Egyesület, Budapest, 2002.

LÁNYI ANDRÁS – JAKAB GYÖRGY: *Erkölcsei esettanulmányok*. Ember és társadalom. Független Pedagógiai Intézet, Budapest, 2004.

SALLAI ÉVA – SZEKSZÁRDI JÚLIA: *Emberi kapcsolatok 1*. Tanári kézikönyv. AKG, Budapest, 1999.

SALLAI ÉVA – SZEKSZÁRDI JÚLIA – JAKAB GYÖRGY: *Emberi kapcsolatok*. Társadalomismeret 1. Független Pedagógiai Intézet, Budapest, 2003.



## Kompetenciák és tantervek

Egy újabb kötet megjelenését az alkotó és az olvasóközönség részéről egyaránt a várakozás időszaka követi. A szerző munkája szakmai fogadtatását kíséri figyelemmel, míg az olvasó a neveléstudomány művelőit legújabbban foglalkoztató kérdésekre kíván választ kapni úgy, hogy közben próbára teszi saját gyakorlati tapasztalatait és elméleti tudását.

A *Perjés István* és *Vass Vilmos* által szerkesztett *A kompetenciák tantervesítése* című kötet hiánypótló munka a hazai tantervelmélet és -fejlesztés, valamint a megújuló rendszerű tanárképzés számára. A könyvben négy hazai felsőoktatási intézmény – a Budapesti Corvinus Egyetem, a Pannon Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola – kilenc oktatója és egy hallgatója arra vállalkozott, hogy feltárja azt a nem egyszerűen járható utat, amely a kompetencia alapú oktatás eszmerendszerének kezdeteitől egészen a különböző iskolarendszerekben történő meghonosodásáig vezet.

A kötet két nagy fejezetből áll, az egyes fejezetek tartalmi egységei koherensen illeszkednek egymáshoz. A könyv tartalmát és hangulatát tükrözi a borítólapon lévő átlátszó és finoman megmunkált vasajtó is, amely a mögötte rejlő világ szépségeit szimbolizálja, és arra ösztönzi a kíváncsi olvasót, hogy bátorsággal, kitartással és szakmai hozzáértéssel felvértezve lépjen be ezen az ajtón, hiszen így átélheti a „bevonottság élményét”. Tegyük meg az első – olykor bizonytalan – lépéseket az ajtó mögötti új világ feltérképezéséhez annak érdekében, hogy a kötet elolvasása után lépteink szilárdabbá válhassanak a megismert világ fogalmi hálójában és hierarchikus rendszerében.

Az első alfejezet a curriculumelmélet műfaji fejlődésének áttekintését tűzte célul. Neveléstörténeti környezetből indulva didaktikai, tantervelméleti területre érkezünk, ahol a *szillabus*, az *előíró tanterv* és a *curriculum* megismerésére törekedhetünk. A tantervi műfajok jellegzetességeinek feltárása mellett kiemelendő, hogy

Perjés István –  
Vass Vilmos (szerk.):  
A kompetenciák  
tantervesítése.

A tartalmi szabályozás  
meghatározó elemei, a tan-  
tervi paradigmák  
komparatiztikája

AULA Kiadó,  
Budapest, 2009



a főszöveg koherens tartalmi egységeként rövid összefoglalók is segítik a műfajok alapvető jellemzőinek megértését. A történeti áttekintés ékes bizonyítéka annak, miként vált a *tanítás tervéből* (szillabus, előíró tanterv) *tanulásfejlesztő program* (curriculum). A fejezetrészen Tyler és Bloom elméleti bázisából kiindulva, a curriculumelmélet szerteágazó, de logikus rendszerében megtalálhatjuk a *rejtett tanterv*, a *transzformált tanterv*, az *elsajátított tanterv*, a *személyre szabott tanulási terv*, a *tartalomalapú* és a *kompetenciaalapú curriculum* helyét és szerepét. A hasznosíthatósági szempontok és a jövő jobb iskolájának létrehozását elősegítő tantervi apparátus mögött rejlő pedagógiai, pszichológiai, filozófiai, társadalmi és politikai irányvonalak is nyomon követhetők, így a sorok üzenete számunkra az lehet, hogy csakis e szempontok kölcsönhatásával és egymás értékeinek, érdekeinek tiszteletben tartásával követhető ki az az út, amelyen a jövő iskolája – megküzdve a nehézségekkel – végig tud menni.

A *curriculum tantervi műfaj típusainak* összefoglalása (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv, keresztanterv, tanítási órán kívüli tevékenységek terve), a hazai tantervfelfogások több szempont szerinti táblázatos összegzése, valamint a *curriculum szintjeinek* (nano, mikro, mezo, makro, supra) szemléletes megjelenítése a tudományos igény mellett azt is biztosítja, hogy a kötet a mindennapi gyakorlati pedagógia világában tevékenykedők számára szintén releváns mondanivalót hordozzon.

A következő fejezet rész a *tantervi tartalom* újradefiniálásának fejlődési folyamatát és a fejlődést meghatározó nézetrendszer formálódását tárja elének úgy, hogy mindvégig arra a szemléletmódra fókuszál, amely a kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozás kialakulásának mozgatórugója volt. A fejezetrészt három paradigma tárgyalása alapozza meg, segítségükkel információkat kaphatunk a tananyag mennyiségi növekedéséről, a tananyag és a követelmény differenciálódásáról, illetve arról, miként funkcionálhat a fejlesztés eszközeként a tantervi tartalom. Eltérő iskolai világokat látunk, ahol az egyes paradigmáknak megfelelően, különböző tanítási-tanulási környezetben más és más tanulók, pedagógusok végzik tevékenységüket. A tanterv hagyományos fogalmának és változásainak fényében jutunk el a *tantervi háló* és a *tantervi kerék* terminusokhoz, amelyek a fejlesztő pedagógiai folyamat tervezésének alapelemei lehetnek, hiszen napjainkban az ilyen jellegű folyamatokban egyre nagyobb teret nyernek a pedagógiai és a pszichológiai szempontok.

Az összegzésként három különböző ábrán megjelenített hagyományos tartalom alapú, integrált tartalom alapú és folyamat alapú tanterv jól illusztrálja a fejezet rész mondanivalóját, a párhuzamos megjelenítés segít a főbb tartalmi egységek közötti tájékozódásban.

A *kompetencia alapú tanárképzés* megvalósíthatóságának szempontjait vizsgáló fejezet rész átalakuló tanárképzésünk aktuális kérdéseit is reprezentálja. Kulcsfontosságú problémáról van szó, hiszen az adott kontextusban történő komplex és sikeres feladatmegoldás kihívásainak megfelelni képes pedagógus elméleti és gyakorlati ismeretekkel, tudással, tapasztalattal való felvértezésében a kompetencia alapú képzés lehet a megoldás. Világos gondolatmenet alapján jutunk el a kompetencia fogalmának különféle értelmezhetőségétől a tanári kompetenciák kategorizálásáig. *Kron* klasszikusnak tekinthető rendszerezése – a szakmai, az eszközök használatának kompetenciája, a reflexió, a szociális kompe-

tencia – mellett az utóbbi évtized német és angol nyelvű szakirodalmában megtalálható rendszerek fogalmi apparátusainak fejlődését is áttekinthetjük. A fogalmi háttér értelmezése után lehetővé válik a tanári mesterség összetevőinek tárgyalása és a tanári pályán releváns sztemderdek feltárása. A külföldi kitekintés során választ kaphatunk arra a kérdésre is, hogy mi lehet sztemderd a tanárok esetében. Ez az elméleti háttér megfelelő bázist jelent a kompetencia alapú tanárképzés kialakításához, illetve a felmerülő kérdések és problémák megoldási módjainak megtalálásához.

A következő két alfejezet a korábbi – többnyire elméleti tartalmú – részekről távolodva biztos léptekkel halad a mindennapi pedagógia gyakorlatiasabb világa felé. Ekkor a különféle tézisek és a gyakorlat szintetizálásával találkozhatunk. A szerzők kitüntetett figyelmet fordítottak arra, hogy járható út, híd épüljön az elmélet és a gyakorlat állandóan mozgásban lévő, egyre távolodó pillérei közé. Így biztosítottak látják azon nem is olyan egyszerűen megválaszolható kérdés relevanciáját, amely megoldást keres arra a problémára, hogy pedagógiai világunk különböző szintjeinek szereplői számára mit jelent az elmélet, és mi képviseli a gyakorlatot. A kötet – logikájának és gyakorlatias rendszerének köszönhetően – kiválóan áthidalja azt a különös szituációt, amikor például a tantervkészítők számára triviális gyakorlati elemek az iskola világának főszereplői körében – különböző okok miatt – megmaradnak a lebonthatatlanak és megvalósíthatatlannak tűnő elméleti síkon.

Az új tanterv megvalósulási folyamata, a közoktatás hétköznapijaiba történő beágyazódása – a *tantervi-tartalmi implementáció* – többtényezős és időigényes folyamat. Sokrétű összetevőiről, mint például a kommunikációról, a másodlagos szabályozó eszközrendszerrel, a támogató rendszerek összetettségéről és a monitorozásról is tájékozódhatunk a kötetben. A tantervi implementáció folyamatának működésébe egy kérdőíves kutatás segítségével is bepillantunk, amelyből iskolavezetők és pedagógusok témával kapcsolatos gondolatait ismerhetjük meg. Ez visszacsatolási funkcióval ellátott momentum, hiszen egy elmélet gyakorlatbeli működésére és korrekcióra szoruló vonásaira derülhet fény.

A második fejezet fókuszában Európa különböző oktatási rendszereinek bemutatása áll, információkat kaphatunk *Anglia, Ausztria, Németország, Hollandia, Finnország, Portugália* és *Magyarország* kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozásáról. Az országjelentések kettős küldetést látnak el. Egyrészt bemutatásuk során nyilvánvalóvá vált, hogy a sokszínű európai kultúra, a nemzeti sokszínűség kézzelfogható az egyes országok esetében, másrészt olyan folyamatok és közös csomópontok is megjelennek, amelyek mindegyik ország tantervelméletében fellelhetők. Így a különböző jelentések egyszerre hordoznak egyedi és közös jegyeket. Bízunk abban, hogy a jövőben az európai sokszínűség minél teljesebb vertikumának áttekintése érdekében hasonló jellegű feltáró és összehasonlító vizsgálatokról olvashatunk további európai országokról, különös tekintettel Közép- és Kelet-Európára.

Az eredményes összehasonlító vizsgálat kivitelezéséhez, a különböző országok kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozásainak, a hasonlóságok és különbözőségeik feltárásához komparatistikai szempontsor megalkotása vált szükségessé, amely a következő kérdésekre irányult (lásd a 83–85. oldalon):

1. Mennyiben viseli magán az adott ország tartalmi szabályozása, tantervi fejlesztése a curriculum műfajának sajátosságait?
2. A kompetenciaalapúságnak milyen jegyei figyelhetők meg az adott ország tanterveiben?
3. Hogyan jelennek meg a kulcskompetenciák a tartalmi szabályozás különböző szintjein?
4. Található-e közvetlen vagy közvetett utalás az országos/tartományi alaptantervekben, a közvetlenül kapcsolódó dokumentumokban a tanárképzésre, továbbképzésre?
5. Hogyan zajlik az adott országban a tantervi-tartalmi implementáció – bevezetés, elterjesztés, begyökereztetés, harmonizáció?

A szempontok az országjelentések moderálását és áttekinthetőségét garantálták, ugyanakkor a logikusan felépített összegző fejezet rész számára is táptalajként szolgáltak.

Az ábrák és a táblázatok jegyzéke, a webforrások és a tárgymutató kiegészítik a főszöveg megfelelő tartalmi egységeit. A gondosan válogatott és többnyire külföldi szakirodalmak listája alátámasztja azt a tényt, hogy a kötet szervesen illeszkedik az európai összehasonlító tantervelméleti munkák sorába.

A könyv mindazon elméleti és gyakorlati szakemberek, kutatók, pedagógusok, PhD-képzésben lévők és tanárjelöltek számára ajánlható, akiket megérint a kompetencia alapú oktatás bármely problématerülete, és késztetést éreznek ahhoz, hogy a kötet olvasása során gondolatban vagy a mindennapi pedagógiai tevékenységük alapján átéljék a szakmai érintettség érzését egy, a folyamatos megújulás igényével összhangban lévő neveléstudományi részterületen.

*Sántha Kálmán*

Irodalomtanítás  
a harmadik évezredben

Főszerkesztő Sipos Lajos  
Szerkesztő Fűzfa Balázs  
Krónika Nova Kiadó,  
Budapest, 2006

Fűzfa Balázs: irodalom\_12

Krónika Nova Kiadó,  
Budapest, 2008

## Két könyv az irodalomtanítás megújításáért

Az *Irodalomtanítás a harmadik évezredben* című kötet előszavában Sipos Lajos főszerkesztő azt fejtegeti, hogy: „Remélhetőleg meghatározóvá válik a tanítási órán a jelenkori irodalomtudomány szemlélete, fogalomrendszere és beszédmódja, a művek befogadásában a szöveg nyitottságának az elve, s azt fogják vizsgálni-kutatni-értelmezni, milyen eljárások és konstrukciók eredménye a forma, melyek az irodalmi szöveg kristályodási pontjai, milyen akusztikus, grammatikai, ritmikai, kompozíciós elvek segítségével írható le az alkotás, milyen formakomponensek határozzák meg a művet, miként próbálja megragadni a nyelvi kifejezés az immanencia körvonalait, hogyan érvényesül a befogadói értelemtulajdonítás, mindezen közben pedig háttérbe kerül (viszonylagossá válik) a ma még meghatározó irodalomtörténeti gondolkodás.” (11.) Ennek jegyében készült az a majdnem ezer oldalas kiadvány, melyet a kiadó és a szerkesztőbizottság szándékai szerint elméleti szakemberek és gyakorló magyartanárok egyaránt haszonnal forgathatnak.

A kötet tekintélyes mérete némiképp megnehezíti az olvasást, ilyen súlyos darabot nem könnyű kézben tartani, ám a tartalom kárpótol e „kellemtelenségért”. Az első rész három nagy fejezetet tartalmaz: *Az irodalomtanítás elméleti pozíciói*; *Horizontok az irodalomtanításban*; *Műfaj, stílus, motívum*. A második részben nyolc fejezet kapott helyet: *Pályaképek*; *Portrék*; *Látásmódok*; *Kortárs irodalom*; *Világirodalom*; *Színház- és drámatörténet*; *Az irodalom határterületei*; *Regionális kultúra*. Kissé eklektikusnak és aránytalannak tűnik ez a szerkesztésmód, és ha az egyes tanulmányok címét vesszük szemügyre, még inkább zavarba jövünk. Érthető, hogy e hatalmas anyagot valamiképpen el kellett rendezni, az viszont kevésbé, hogy miért szól kevesebb szöveg az irodalomtanításról, az irodalompedagógiáról, holott a kötet cím ezt ígéri. Természetesen tágíthatjuk a fogalom jelentését, s vehetjük

úgy, hogy az egyes író, költő portréja vagy pályaképe is irodalomtanítás, vagyis annak szerves része, miként például a regényforma változásai a 19. századi francia irodalomban (Balassa Péter tanulmánya) vagy az irodalmi kultusz (Tverdota György írása) vagy a nyugat-pannon irodalmi régió bemutatása (Bokányi Péter dolgozata).

A tematikájában oly sokszínű tanulmánygyűjtemény vélhetően alkalmas arra, hogy a gyakorló magyartanárok segédletként használják a felkészülés során, annál is inkább, mert a második rész fejezetcímei szinte egy az egyben megegyeznek a magyar irodalom érettségi követelményeiben szereplő témákkal. A szakma felkészült oktatói, művelői tollából igazán értékes dolgozatok olvashatók, amelyek szerzőjük véleményét tükrözik, s amelyekkel érdemes és lehetséges vitába szállni. Az irodalomtanításban gyakran szerepet kapnak a szubjektív szempontok, akit jobban kedvel a pedagógus, annak az életművével esetleg hosszabb ideig foglalkozik, bár ez nem mehet a tananyag más részének rovására. Úgy vélem, a személyes példa sok esetben befolyásolja a diákokat: hallottam már olyan magyartanárrol, aki nem tanította Petőfit, mert ő maga nem szerette. Ez persze szélsőséges eset, és ha az illető olvasná mondjuk e kötetben Margócsy István *Petőfi és a romantika* vagy Szabolcsi János *Petőfi-problémák a középiskolában* című tanulmányát, talán megváltozna a véleménye a szabadságharc lánglelkű költőjéről.

De térjünk vissza kicsit az irodalomtanítás jelen problémáira. Az előszövből kiderül, hogy a jövőben talán hangsúlyosabb szerepet kap a szövegértés fejlesztése (a PISA-mérések eredményének ismeretében ez nem is lenne baj), az olvasói kompetencia javítása és az újragondolt, időről időre változó, kiegészülő irodalmi kánon is. Az érettségi követelmény-rendszere szerint *mindössze* (vagy más megfogalmazásban: *összesen*) hat szerző pályaképét kell felvázolni, hat-nyolc alkotás segítségével: Petőfi Sándorét, Arany Jánosét, Ady Endréét, Babits Mihályét, Kosztolányi Dezsőét és József Attiláét. Balassi Bálinttól Ottlik Gézáig tizenhárom portrészertő összefoglalásra adódik lehetőség (Balassi Bálint, Csokonai Vitéz Mihály, Berzsenyi Dániel, Kölcsey Ferenc, Vörösmarty Mihály, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Szabó Lőrinc, Radnóti Miklós, Weöres Sándor, Ottlik Géza, Márai Sándor, Pilinszky János), és nagyobb szerepet kaphat a stílus-, a műfaj- és a motívumelemzés. Szóba kerül a kortárs irodalom, nagyobb hangsúlyt kap a dráma és a szöveg viszonya. A populáris regiszter szerepeltetése is új elem a szabályozásban, valamint újdonság az irodalom határterületeinek és kulturális kapcsolódási pontjainak beépítése az irodalomtanításba.

A kötet első részének kiemelkedő tanulmányai között említhető Bókay Antalé, aki az irodalomtanítás elméletéhez írt vázlatot *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* címmel vagy Zsolnai Józseftől *Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia*, melyben a szerző kifejti, mi az irodalompedagógia, melyek e diszciplína törekvései és korlátai, és hogyan létezik az irodalompedagógia szintetikus alkalmazott pedagógiaként. Gordon Győri János az irodalomtanításban fellelhető nemzetközi tendenciákról értekezik igen alapos tanulmányban, Pála Károly pedig az irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés összefüggéseit vizsgálja. Pála írásában rámutat arra, hogy „A magyartanításban két egymással összefüggő radikális hangsúlymódosításra van szükség. Az egyik a készségfejlesztés és a kánonközvetítés (műveltségközvetítés) viszonyának átrendezése az előbbi javára, az

utóbbi kárára. A másik a magyar elnevezésű tantárgy olyasfajta koncepcióváltása, mely az irodalomtörténet + leíró nyelvtan tantárgyi kettősség helyett a kommunikációs képességfejlesztésre, illetve az egyéni és a kollektív önmegértés, önmeghatározás elősegítésére törekvő, integrált nyelvi-irodalmi tárgyat hoz létre.” (142.)

A *Műfaj, stílus, motívum* című fejezetben olvasható *Olasz Sándor* tanulmánya, *A regényforma változásai a 20. századi magyar irodalomban*, melyet igazán pikáns összevetés követ: Mikszáth Kálmán *Jó palócok* (1882) és Bodor Ádám *Sinistra* körzet (1992) című regényéről Veress Zsuzsa értekezik *Az úr ölében/Az isten balján* címmel (183–191.). Megállapítja, hogy „a *Sinistra* körzet megszólítja a *Jó palócokat*, a két mű párbeszédet folytat egymással, és dialogikus viszonyukban értelmezik egymást”. (183.) Érdekes Vasy Géza és *Tarján Tamás* tanulmánya is. Előbbi dolgozatának (*A művész és a clown*) középpontjában Kormos István *Szegény Yorickja* áll, utóbbi a cirkusz (jel)világát vizsgálja a közelmúlt magyar irodalmának motívumvilágában.

A pályaképeket a legjelesebb kutatók írták, akik évtizedek óta foglalkoznak az adott alkotó életművével. Így például Petőfiről *Margócsy István*, Babitsról *Sipos Lajos*, József Attiláról *Tverdota György* írása került a kötetbe. A *Kortárs irodalom* fejezetben a történő elbeszélés, Kányádi Sándor, Nádas Péter, Tandori Dezső, Spiró György, Grendel Lajos, Esterházy Péter, Tózsér Árpád, Nagy Gáspár, Parti Nagy Lajos, Várady Szabolcs és Orbán Ottó kerül szóba. A világirodalmi részben az antik irodalom világképéről, a *Biblia* tanításáról, Goethéről, Byronról, Shelleyről, Keatsről, Flaubert-ről, Gogolról, Dosztojevszkijről, Bulgakovról, Borgesről, García Márquezzel és Hrabalról olvashatunk. A *Színház és drámatörténet* fejezet nem lenne teljes az *Antigoné*, a *Hamlet*, a *Bánk bán* említése és *Bécsy Tamás* írásai nélkül, de Madách és Beckett is szerepel, valamint egy *Imre Zoltán*-tanulmány (*A szöveg és előadás néhány lehetséges kapcsolatáról a kortárs magyar színházban*).

Az irodalom határterületeiről különösen izgalmas szövegek kerültek a kötetbe. *Praznovszky Mihály* a kéziratokról, hasonmásokról ír: miként használhatók ezek irodalomórán, miért fontosak az irodalomtörténészek, filológusok számára. *Eck Júlia* Csehov *Sirályát* dolgozza fel a drámajáték segítségével (*Szövegbefogadás, szövegelemzés a kreatív dráma eszközeivel*). Hangsúlyozza, hogy „a drámajátékos foglalkozások módot adnak a szöveg igen alapos, mély megismerésére és feldolgozására is, mely így felfedezhetővé, izgalmassá, élvezetessé és értékesé válik a tanulók számára”. (868.) Egyéni és páros improvizációs feladatokat mutat be, ismerteti például a belső hangok játékot vagy a lélekállapot-szoborsorozatot (a tanulók több állóképben próbálják megjeleníteni az Arkagyinában és Trigorinban dülő indulatokat).

Újdonság lenne, ha az elektronikus tömegkultúra termékei is szóba kerülnének irodalomórán. *Arató László* írásában (*A populáris regiszter az irodalomtanításban*) arra hívja fel a figyelmet, hogy „a magyartanításnak foglalkoznia kellene a vizuális tömegkultúra termékeivel, illetve repertoárjába föl kellene vennie az archetípusokra alapuló tananyag-kiválasztást és -elrendezést”. (897.) Arató saját tanítási gyakorlatából hoz két példát: a *Hamlet* egyes sajátosságait a *Columbo* című krimisorozattal vont párhuzamok segítségével világítják meg; a *Gladiátor* című film pedig Kosztolányi novellájának (*Aurelius*) tanításához szolgál kiindulópontként.

A kötet zárófejezete a regionális kultúrához kapcsolódik. Olvashatunk itt például a veszprémi születésű, de Alsóörshez is kötődő Endrődi Sándor költőről, aki többek között sokat tett a Petőfi-kultusz megteremtéséért, Heine verseit fordította, és neki köszönhető az idős Vajda János verseinek kiadása. N. Horváth Béla pedig Baka Istvánról, a Szekszárdon született, Szegeden élt költő-íróról közöl rövid tanulmányt, melyben éppen csak felvillantja a Baka-életmű néhány jellegzetes vonását.

A kötet alapos tanulmányozást igényel, de megéri, hiszen számos újdonságot, vitaindító gondolatot tartalmaz.

\*\*\*

Az irodalomtanítás megújításához-megújulásához Sipos Lajos szerint a következőkre van szükség: „A tanári tudás folyamatos megújítására, a műbefogadás riceouri lépéseinek tudatos alkalmazására, új munkaformák kialakítására, az előző tantervekben felgyűlt anyag erőteljes csökkentésére, új tankönyvekre, segítő eszközökre, a kultúra új fogalmának kialakítására.” (*Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, 12.)

E szemlélet, törekvés jegyében született meg Fűzfa Balázs *irodalom\_12* című tankönyve, amely már címében is újszerű, környezetbarát papírra készült, és előkészítése során minden lehetséges munkafázist elektronikus úton végeztek. A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjának docense nem ismeretlen az irodalombarátok és -tanárok körében. Szervezője A 12 legszebb magyar vers című projektnek, amely konferencia- és könyvsorozat is egyben. A kitűzött cél az, hogy a résztvevők kísérletet tegyenek a magyar irodalmi kánon tizenkét remekművének – *Szeptember végén*, *Apokrif*, *Szondi két apródja*, *Esti kérdés*, *Levél a hitveshez*, *Hajnali részegség*, *Ki viszi át a Szerelmet*, *Kocsi-út az éjszakában*, *A közelítő tél*, *A vén cigány*, *Eszmélet*, *Valse triste* – újraértésére és újraértelmezésére. A konferenciák és tanulmánykötetek módszertani újdonságokkal is szolgálnak: a szakkutatók, irodalmárok mellett középiskolai tanárok is aktív résztvevőként jelennek meg, pódiumbeszélgetéseken, vitákon osztják meg gondolataikat a versek tanításáról, illetve tankönyvi kanonizációjáról. A rendezvényeken a diákok is lehetőséget kapnak az adott költeményről alkotott véleményük elmondására.

Fűzfa Balázs irodalomtankönyve – a már címében is hagyománytörő *irodalom\_12* – érettségi-központú, ami sok szempontból megkönnyíti a diákok dolgát. Az előszóban a szerző kifejti céljait: „Ez a könyv arra törekszik, hogy bevezesse Tisztelt Olvasóját Magyarországra és a »világ« legutóbbi háromnegyed évszázadának »irodalomtörténeiseibe«. Nem irodalomtörténetébe tehát, hanem hangsúlyozottan irodalomtörténeiseibe.” (5.) A könyvben végigvitt gondolatmenet deduktív. A legáltalánosabb áttekintés, a tananyag lényegének vázlata az első részben kap helyet, amelyet aztán a második részben kifejti, és az érettségi követelményeknek megfelelően rendez el a szerző. A tananyag mellett szerepelnek a tankönyvben azok a műszövegek is, amelyeket a kétszintű érettségi követelményrendszere, a *Nemzeti alaptanterv* és a *kerettanterv* követelményként megjelöl.



Jelentős újítás és igazán dicsérendő, hogy nagyobb hangsúlyt kap a képek, az egyes szövegek, szövegtömbök egymáshoz való viszonya, vagyis a vizualitás. Az *Irodalom\_12* szokatlan alakú, oldalai a webes felületekhez hasonlíthatók, sok-sok „link” segíti a szövegben való előre-hátra közlekedést. A tipográfia is megkönnyíti a diákok dolgát, hiszen a törzsanyagot normál betűvel szedték, az emelt szintű érettségihez tartozó szövegeket pedig vékony bordó kerettel emelték ki. A kiegészítő megjegyzések, gondolatsorok, fogalommagyarázatok a lapszálon vagy keretben találhatóak. Ugyanígy különülnek el a műszövegek.

A Fűzfa-féle irodalomtankönyvben a jelenkori irodalom fogalmi készlete dominál. Ha csak a lapszálon szereplő fogalommagyarázatokat nézzük: horizont, hipertext, medializálódik, kánon, jelforma, nyelvválság, késő modernség, paradigma, korszakküszöb, dialogicitás stb. (Remélhetőleg ez nem rettent el a felhasználókat...) A kötetben kétszintű feladatrendszer található, a forrásmunkák adatait lábjegyzetben adta meg a szerző, aki azt szeretné, ha az irodalom segítené a diákokat önmaguk mélyebb megismerésében, ha az irodalom közelebb vinné őket „az emberi lét legfontosabb céljaihoz”, a szabadsághoz, a boldogsághoz és a szeretethez. Talán kissé patetikusnak hathat e célkitűzés, ám mi más is lehetne az irodalom, az irodalomtanár feladata. Hiába tanulja meg a gyerek, hogy mikor született, ki volt az édesanyja Petőfi Sándornak, ha semmit nem ért a szabadságról és szerelemről. Fűzfa Balázs szimpatikus hitvallását Horatiust idézve fogalmazza meg: „Merj mást gondolni, amit én.” Felfogása szerint a tankönyvszerző inkább moderátor, aki segíti az önálló gondolkodást, s elsősorban ötleteket ad a munkához, s nem célja kész ismeretek közlése.

Az *Irodalom\_12* a kétszintű érettségi témaköreit követi. Az életmű kategóriában így már csak József Attila szerepel, az ő életműve azonban igen részletesen. A *Portrék* között Szabó Lőrinc, Radnóti Miklós, Pilinszky János, Márai Sándor, Ottlik Géza és Weöres Sándor a tananyag, a *Látásmódok* fejezetben Örkény Istvánról, Nagy Lászlóról, Nemes Nagy Ágnesről, Szilágyi Domokosról és Kertész Imréről esik szó. Fűzfa a kortárs irodalomból Orbán Ottót és Parti Nagy Lajost választotta, de az úgynevezett „Rádadás”-ban Tandori Dezső (sakk) verse(i), Bächer Iván tárcanovellái és Kányádi Sándor *Pergamentekercsekre* című verse is előkerül. A világirodalom-fejezetben Kafkát, García Lorcát, Thomas Mannt, Gregory Corsót és Bob Perelmant mutatja be a szerző (a rádadásban Borges és García Márquez *Száz év magánya* a téma); a *Színház* címszó alatt pedig Brecht epikus színházáról, Dürrenmatt *Fizikusok* című drámájáról, illetve egy irodalmi vándormotívum színpadi megjelenítéséről olvashatunk (Kohlhaas). Az *Irodalom és a kultúra kapcsolata* című fejezetben az irodalom határterületeiről, a detektívtörténeletről és a sokszínű kultúráról kap képet a diák. Ha végignézzük e felsoroláson, akadhat hiányérzetünk, ám észrevehetjük azt is, hogy Fűzfa Balázs a hozzá nagyon is közel álló alkotókat válogatta be tankönyvébe. Éppen ezért ha a magyartanár jól sáfárkodik a rábízott kincsekkel és tudással, akkor egyik-másik szerzőt/művet felcserélheti, s akár saját vagy a gyerekek kedvenceit is beveheti az irodalomórák anyagába.

Fűzfa nagyon kreatív feladatokat talált ki a gimnazisták számára, s nem csak az emelt szintű érettségit választók mélyedhetnek el a kutatásban egy-egy szerző kapcsán. Csak két példa a középszintű magyarérettségire készülők feladataiból: „Illyés Gyula *Egy mondat a zsarnokságról* című verse először 1956. november 2-án jelent meg az *Irodalmi Újságban*.

A Tiszatáj 1985. 5. számában ettől eltérő változatot közölt. A vers mindkét változatát megtalálod a Digitális Irodalmi Akadémia honlapján = [www.irodalmiakademia.hu](http://www.irodalmiakademia.hu). Hasonlítsd össze a két szöveget!” (22.) „József Attilánál különösen érdekes megfigyelni a szövegváltozatokat, illetve azt, hogy miképpen »állt össze« egy-egy nagy vers egésze – akár évek alatt. Keress példákat az alakuló-fejlődő, akár változataikban is élő szövegekre!” (115.) S hogy az emelt szintű megmérettetést választók milyen összetett feladatokban „részesülnek”, arra jó példa a következő két idézet (látható, hogy a kérdést megelőzi a tájékoztatás és a pluszinformáció közlése): „Készítetek egy irodalmikultusz-kutasásos kisprojektet – az általatok választott formában – az országban fellelhető Radnóti-szobrokról! Értelmezzétek a szobrokat – ehhez lehetőleg többféle beállításban gyűjtsetek róluk képeket!” (138.) Vagy: „Ottlik matematikusnak tanult – mint ahogyan később tisztelője, Esterházy Péter is vagy elődje, Robert Musil (*Törless iskolaévei*). A világon elsősorban nem is mint író volt ismert, hanem mint remek bridzsszakértő. Az olasz Panorama című újság ezzel a címmel jelent meg halálakor: »Hetvennyolc éves korában meghalt a világ legnagyobb bridzsjátékosa, Ottlik Géza.« Angliában megjelent bridzskönyve fülszövegében pedig így jellemzik: »Hazájában szépiróként is ismert.« – Keress még olyan írókat a világirodalomban, akik írói életművüket mintegy »másodsorban« alkották meg »főfoglalkozásuk« mellett!” (166.)

A sok-sok illusztráció is a figyelemfelkeltést szolgálja, s bátran mondhatjuk, a szerző elérte a célját. A tananyag olvasása nélkül is érdekes könyv tipográfiája és dizájnya Szabó László munkáját dicséri. Újdonság és különlegesség az is, hogy a tankönyv élőfeje az *Iskola a határon* című regényből való részlet. Hogy miért éppen Ottlik regényéből idéz Fűzfa? A tankönyv 27. oldalán találjuk meg erre a magyarázatot, ahol a szerző Lengyel Péter író vallomását idézi: „Mindannyian Ottlik iskolaköpenyéből bújtunk ki.” Ottlik regénye korszakhatár, és hát nem mellékes talán a személyes érintettség és a genius loci sem, hiszen Fűzfa a kőszegi–szombathelyi Ottlik-kultusz fáradhatatlan építője, az Ottlik-életmű lelkes kutatója. (Az MTA Irodalomtudományi Intézetének Irodalomtörténeti füzetek sorozatában megjelent könyve – „...Sem azé, aki fut...” Ottlik Géza *Iskola a határon* című regénye a hagyomány, a prózapoétika, a hipertextualitás és a recepció tükrében – egyben doktori értekezés is, melyet az ELTE bölcsészkarán védett meg 2004-ben.)

Az *irodalom*<sub>12</sub> tankönyvről Grüll Tibor írt kritikát az *Élet és Irodalom* 2008. október 24-i számában, s pozitív értékelésével egyetérthetünk: „Egy biztos: az unalmat valóban sikerült száműznie a kötetből, s ha már csak ennyit sikerül egy tankönyvszerzőnek elérnie, azzal fél-háromnegyed győzelmet aratott. Hogy mindez miért sikerült Fűzfa Baláznak? Azért, mert nemcsak tárgyát – magát az irodalmat s az irodalomtudományt – ismeri, hanem a diákokat is. Ő nem tantárgyat tanít, hanem embereket. *Mai embereket.*”

Gajdó Ágnes

## Útravaló

Népmeséinkből jól ismert, hogy hamuban sült pogácsát és bort visz útravalóul a szerencsét próbáló legkisebb fiú a tarisznyájában... Míg a búzapogácsa az életet, a testi és szellemi táplálékot, addig a bor az örömet, a halhatatlanságot és a lélek felemelkedését jelképezi. Egy ilyen, kincsekkel teli tarisznyával indítja szerencsét próbálni az olvasót Benedek Krisztina és Sándor Ildikó a Hagyományok Háza kiadásában 2006-ban megjelent könyvében.

Mit rejt a tarisznya? A magyar néphagyomány közvetítésének, óvodai feldolgozásának kipróbált módszereit, pedagógusok megszívlelendő tapasztalatait. Gyakorló kollégák összegezték a hagyományörzés mozzanatait, akik már évtizedekkel a „műveltségi terület” kifejezés használata előtt is hitték, hogy tevékenységük többletértéket hordoz. Ismerik és gyakorolják a Kodály által is megfogalmazott nevelés-lélektani tapasztalatot, amely szerint: „A kisgyermek amit hall, elfelejti, amit lát, már inkább megjegyzi, de amiben tevékenyen ő is részt vesz, az bizonyára belevésődik emlékezetébe.”

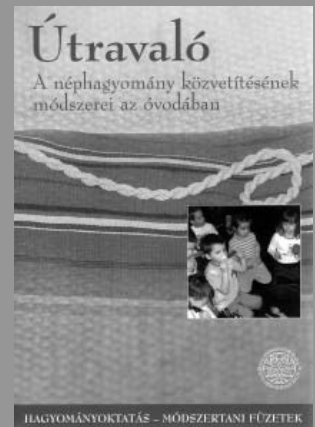
A könyv tanácsait, módszereit egyaránt hasznosíthatják nagyvárosi vagy vidéki környezetben dolgozó, illetve képzett vagy önképző kisgyermeknevelő pedagógusok, akik intézményük nevelési programját a néphagyományörzés szellemében dolgozzák ki.

Az eltérő anyanyelv és a különféle – költői, zenei, mozgásbeli, tánc-, díszítő, alkotó stb. – jelrendszerek változatos elsajátítása, birtoklása különbözteti meg a népek kultúráját egymástól. A magyar hagyományok átszövik mindennapjainkat, egész életünket, még ha nem műveljük is őket tudatosan. A népszokás a kultúra továbbörökítésének közvetlen formája, amely jellemzi a hétköznapokat és az ünnepeket, egyúttal magatartásforma, cselekvési mód, sajátos jelrendszer is. Olyan szokások köre, amelyeket az illetan, az íratlan erkölcsi törvények, a költészet, a zene, a játékok, a tánc, a mítoszok és a mágia együtt ápolnak. A hagyományok őrzésének célja a múlt értékeinek átörökítése, feladata pedig a néphagyományörzés

Benedek Krisztina –  
Sándor Ildikó (szerk.):  
Útravaló – A néphagyomány  
közvetítésének módszerei  
az óvodában

Hagyományoktatás –  
Módszertani füzetek

Hagyományok Háza –  
Népművészeti Műhely,  
Budapest, 2006



lehetőségeinek megteremtése, s ez már az óvodai nevelés folyamatában elkezdődik. Ott a helye a gyermek játékában, versében, meséjében, zenéjében, alkotásában, mozgásában, táncában egyaránt. Eközben a kisgyermekkel megszeretteti a természetet, a környezetet, megismerteti a népi kultúra tárgyait, a népi művészetet és a népszokásokat. Az eredmény az óvodáskor végére az, hogy a kisgyermek érdeklődve hallgat népzenei, népmesés, népi mondókát, szívesen játszik és alkot természetes anyagokkal, tárgyakkal, ízlésvilága befogadja a népi művészet tárgyait, eszközeit, élvezi a közös ünnepeket, jeles napokat, hagyományőrző tevékenységeket.

Minden kisgyereknek a verbális mellett van zenei és vizuális anyanyelve is. Az óvodai életbe – a szerzők tapasztalatai szerint is – a néphagyományőrzés e három anyanyelv segítségével épül be a pedagógus tudatosan tervezett munkája során. Elsősorban a zenei és a vizuális nevelési terület részletes bemutatására vállalkoztak a szerzők, hiszen az anyanyelvi nevelésnek (népi mondókák, népmesék, közmondások, találós kérdések, szólásmondások, tréfás népi ritmusok, versek, bábozás, színjátás, népi dramatikus játékok megjelenítése, színház- és múzeumlátogatás) sokkal nagyobb az irodalma és kiterjedtebb a gyakorlata, mint a zenei és a tárgyi kultúra területén halmozódó nevelési tapasztalatok köre.

A néphagyományőrzés az ének-zene, ill. a zenei nevelés területén a népzenei élményforrások nyújtásán keresztül a zene iránti érdeklődés felkeltésével, a népzenei anyanyelv megalapozásával történik. Kialakul a vonzódás a népi mondókákhoz, a dalos, mozgásos és a hangszeres játékokhoz, a néptánchoz, az énekes népszokásokhoz, a zenehallgatáshoz.

Következzék néhány gondolat a módszertani füzet népzenei kínálatából! *Játék és tánc* című óvodai programjában a Fővárosi Gyakorló Óvoda és Továbbképző Intézet óvónője a magyar népzenei hagyományok újrafelfedezését írja le, a gyakorlati sikereket és buktatókat mutatja be. Nevelésük alapja a természet (évszakok és időjárás), az évkör (hónapok, évszakok) bemutatása a ritmus, a dallam, a szöveg és a mozgások nyelvén. *Dummel Viktória* elmeséli, hogyan jutott el a főiskolai „csupán tisztán éneklés” (mint a dalos játékok elsajátításának legfontosabb követelménye) kritériumától az énekes játékok komplex oktatásáig. Kezdetben ölbeli játékokat ajánl, majd lüktetést imitáló gyakorlatokat. Fokozatosan építi fel a körjátékok tengernyi módozatát, rövid leírásokkal. Végül az ugrós táncmotívumokat mint a 4–7 éves korosztálynak szánt előkészítő elemeket ajánlja figyelmünkbe. Írásának számomra legértékesebb része az a módszertani csokor, amely az énekes játékok és a tánc követendő alapszabályait rendszerezi.

Élőzenés táncházbeli tapasztalatairól ír *Gundyné Szerényi Anna*. A szintén fővárosban megvalósított program alapja a kétheti rendszerességgel megrendezett délutáni táncház, ahol Szerényi Béla tekerős muzsikus „húzza” a talpalávalót. A hagyományőrző programok alapját azok a népszokások alkotják, melyekről a délelőtti óvodai foglalkozásokon már jócskán esik szó (szüreti, karácsonyi, farsangi szokások, kukoricafosztás). A régi szokások rövid ismertetését számos zenei kotta követi, amelyek segítenek a dallamok és a szövegek megtanulásában. A szerző közkinccsé teszi a jól bevált gyerektánc ház éves programját tizenhat foglalkozás részletes tervezetével.

Elszomorító emlékképpel indul a harmadik, népzenei nevelést taglaló írás: „Tisztelem elődeink munkáját, mégis azt a következtetést vontam le, hogy óvodai zenei nevelésünkben

kevésbé kidolgozott a rendszere és az óvodásokra vonatkoztatott módszertana a táncnak és a mozgásformáknak, és a mondókák és népi játékok anyaga évtizedek óta változatlan. Úgy érzem, szükséges a megújulás...” A változást, az elunt sablonok megújulását Csákányiné Scheller Margit az óvodai néptáncszakkör megszervezésével érte el. Beszámol kezdeti kétélyeiről, amelyek a korosztályra, a mozgásbeli fejlettségre, a nemek szerinti érdeklődésre, a szülők elfogadására egyaránt vonatkoztak. Népi játék-néptánc szakkörét két témára, az évszakok rendjére és az ünnepek körforgására alapozta. Végül programja sikerét az írásában is részletesen felsorolt nevelési célok átgondolása, a tanítandó játékok tudatos kiválasztása is segítette. A szerző két foglalkozásának vázlatát és tanulságos tapasztalatait is megosztja velünk nagyon lelkes végkicsengésű beszámolójában.

A vizuális nevelésben a néphagyományok őrzése a természetes anyagok, termények megismerésén, azok megmunkálásán, a népi alkotó technikák tanításán, eszközök bemutatásán és a népi kismesterségek egyszerű fogásainak gyakorlásán alapszik. A kisgyerek különféle alapanyagokkal (pl. agyag, viasz, bőr, gyöngy, gyapjú) és eszközökkel (papír, tű, olló, ár, fűrész, szövőkeret, korongozó stb.) ismerkedik, azokkal munkálkodik (gyúri, tépkedi, sodorja, fonja, ragasztja őket). A különféle technikák gyakorlása mellett (rajzolás, festés, agyagozás, fonás, szövés, varrás, batikolás, nemezélés, gyertyaöntés, faragás, mézeskalácsgyúrás, díszítés stb.) megismerkedik a népművészet tárgyaival is.

A tárgyalakítás gyakorlati tapasztalatait a módszertani füzet három szerzője fogalmazta meg. Elsőként egy óvodapedagógus, Dobi Pál számol be a természetes anyagok kifogyhatatlan kincsestáráról. Érvel a „műanyagvilágot” felváltó természetes használati tárgyak és berendezések pozitív személyiségformáló hatásairól, majd a népi kismesterségek alkalmazását ajánlja nyomatékkel.

A budapesti Mákvirág Óvoda szakmai elvárásainak, elhivatott pedagógusainak megvalósult ötleteivel segít. A helyszín egy öltözőből átalakított „barkácszug”. Az írásban különféle alapanyagok gyűjtésére (hol és mikor) és vásárlására (hogyan és hol) is kapunk tanácsokat. Itt a „zugban” előkelő helyet foglalnak el a kézművesség szerszámai, amelyek között néhány veszélyesnek tűnő (pl. fűrész, ár, fúró és véső) beszerzéséről, méreteikről, a technikai fogásokról és tárolásukról szintén kapunk megnyugtató, bátorító tanácsokat (ez utóbbiakat képek támogatják). Végül néhány ajánlás következik, hogy ősszel, karácsonykor és februárban mely természetes anyagok mire használhatók fel. A foglalkozási ágak közötti integrációra is példákat kapunk.

Egy óvodai népi kézművesszakkör hasznos módszertanát összegzi írásában Benedek Krisztina és Valachi Katalin. „Egy gyékényszálakból készített állatfigura (...) bár lehet, hogy egy felnőtt szemében nem hasznos tárgy, készítője számára betölti feladatát. A mai általános közízlés nem támogatja ezt a fajta tárgykultúrát, ezért szükséges olyan alkalmakat teremteni...” Alkalom lehet bármely évszak, amikor virágtündér születhet növényi részekből, gyékénymadár vagy hajó úszhat a vízen. A növényi alapok felhasználását a természet rendjéhez igazodva ősz elejére ajánlják a szerzők. Októberben a bőrrel és a kukoricával való foglalatalkodásról kapunk ízelítőt. Novemberben a fonóban fontak. Advent idején próbálható ki a gyertyamártás, csuhéból bölcsőcske készítése és a mézeskalácssütés. Az

év első hónapja textilbábázással és bábozással telik. Február a farsangolás zajkeltőitől, hangszereitől hangos és a maszkoktól mókás. Márciusban középpontba kerül az agyag sokoldalú formázása. Húsvétkor a viaszos tojásírás kerül a mindennapok tevékenységei közé. A nemeztárgyak (labda, kép és zsák) tömörítését tavasz elejére ajánlják, májusban pedig pünkösdre készülhetünk, különféle ügyességi játékokkal. A technikai leírások, fogások, képpel illusztrált mintadarabok előtt a feldolgozott anyagokról, ősi használatukról is olvashatunk.

Végül Gólya Edit „mézeskalács illatú” tapasztalatairól számol be a könyvben. A különféle korú gyerekekkel való mézeskalácsozás közben összegyűjtötte hasznos tanácsait, a kötetnyelvtől a recepten át az íróka fogásáig.

Benedek Krisztina és Sándor Ildikó könyvében a hagyományok ápolását hitként valló kollégák motiváló élménybeszámolóit és az óvodai élet valós tapasztalatait olvashatjuk. A rendkívül tartalmas és hiteles módszertani írásokat végül megkoronázza a *Melléklet*, amely a népi kézműves-foglalkozások levezetéséhez és éves rendjéhez ad kimerítő szempontsört és táblázatot, továbbá az alapanyagok beszerzési listájáról sem feledkezik meg.

Az *Útravaló* tartalmai emlékeztetnek és ösztönöznek az őseinktől ránk hagyományozott műveltség továbbvitelére és fejlesztésére. Mit jelentenek a hagyományok? Az élet értelmének újrafelfedezését, a múlt értékeinek őrzését, a jelen tapasztalatainak felhasználásával a jövő építését. A szigorú, művelői által teremtett erkölcsi rend feltételeinek megteremtését. Őseink a természettel szoros kapcsolatban éltek. Az időjárás előjeleit az égről olvasták le, a betegségeket gyógyfüvekkel enyhítették, maguk varrták természetes anyagokból a ruháikat, az itt honos növényekből főzték eledeleiket.

Hagyományaink egykor élőszóban szálltak apáról fiúra, s most, az elektronikus írásbeliség korában mintha gyakran tétlenül néznénk háttérbe szorulásukat, engednénk őket feledésbe menni. Ma nagyfokú felelősséget ró a pedagógusokra, hogy birtokba vegyék, megismerjék és megismertessék az eleinktől kapott, élethosszig megőrzendő mesebeli kincseket. Ebben segít ez a kiváló könyv, melyet azért ajánlok tiszta szívvel, mert kedvet ébreszt a néphagyomány óvodai közvetítéséhez, a műveltségi területen érvényesülő tanításhoz, tanulásszervezéshez hiteles és használható módszertani eligazodást ad. Olyan, példákkal illusztrált elméleti és gyakorlati tapasztalatokról olvashatunk benne, amelyeket kipróbáltak és sikerrel alkalmaztak, s amelyek az óvodák nevelési programjába beilleszthető vagy teljes egészében átvehető ötleteket tartalmaz. Megalapozza az iskolai hon- és népismeret oktatását.

Azt az útravalót, amelyet Benedek Krisztina és Sándor Ildikó a szerencsét próbálóknak készített, egy idő után joggal a magunkénak fogjuk érezni. A megfelelő pillanatban kapott tarisznya tartalma okulásul, vigasztalásul vagy egyszerűen csak örömforrásként egész életünkre kihathat. Üzenete az, hogy érdemes egymástól tanulnunk, mégpedig tanulni, megfigyelni, értékelni, becsülni, tisztelni, alázatosnak lenni azért, hogy mindig legyen egymásnak mondanivalónk.

## Helyi tantervet szolgáló tankönyv Veszprémről

Lehetőséget kaptam arra, hogy olyan könyvet írjak, szerkesszek Veszprémről a 10–14 éves korosztálynak, amely az oktatásban segítséget nyújthat a helytörténet tanításához. Így született meg *A tudományosság és kultúra bölcsője. Veszprém város története a kezdetektől napjainkig* című könyv.

Sokan segítették a könyv létrejöttét. A Veszprém Megyei Múzeumi Igazgatóság szakemberei legújabb kutatási eredményeiket bocsátották rendelkezésemre. Pedagógus kollégáktól sok ötletet kaptam a feladatok összeállításához. Arra is volt példa, hogy a könyv egy-egy fejezetét felhasználták a tanítás során vagy iskolai témahéten, majd az alkalmazhatóságról visszajelzést kaptam. A lektorok pedig nemcsak kritikai észrevételeiket tették meg, hanem tanácsokkal, javaslatokkal láttak el.

A könyv lényegi összetevője a gazdag képanyag, hiszen a mai, iskolapadban ülő generációt a képi világ nemzedékének tartják. A képek didaktikai célja: a kép-aláírások elemzése és a kép tartalmával való szinkrónba hozása, valamint a hozzájuk kapcsolódó feladatok megoldása. A mintegy 600 kép kiváló fotósok munkáiból, a Veszprém Megyei Múzeumi Igazgatóság és az Eötvös Károly Megyei Könyvtár fotóarchívumából, valamint veszprémi polgárok gyűjteményeiből származnak. Az illusztrációkat veszprémi festőművészek készítették.

A könyv felépítése az egyszerű, iskolai használhatóságot szolgálja, az áttekinthetőséget állandó elemek és ikonok segítik. Minden fejezetkezdő oldalon szélvédőként képmontázs található, amely utal az adott fejezet tartalmára. Az ezt követő oldal miniatúrával kezdődik, amely a IV. fejezettől az adott kor öltözékét ábrázolja. Az I., II. és III. fejezet – Veszprém földrajzi környezete, Őskor és Rómaiak Pannóniában – miniatúrája egy-egy jellemző kép. A különböző fejezeteket más-más színű szélcsík jelzi, melyen megjelennek a különböző ikonok, amelyek

fontos helyszínek – múzeum, könyvtár, templom, rom, emléktábla – felkeresését ajánlják, szómagyarázatra hívják fel a figyelmet, vagy arra, hogy lapozzon az olvasó az összefoglaló feladatokhoz. Az állandó elemeket, az irodalomajánlást, a kérdéseket, feladatokat és a kiegészítő olvasmányokat is ikonok jelzik.

A könyv szerkezete az 5–8. évfolyam történelem és állampolgári ismeretek kerettantere alapján épül fel. A témakörök és tartalmak követik a kerettanterv évfolyamonkénti felépítését, hogy a helytörténet a magyar történelemmel párhuzamosan tanítható legyen.

Minden fejezet első része röviden, a lényegét kiemelve bemutatja az adott kort. Azt is mondhatjuk, hogy ez a törzsanyag, amelyben az egyes alcímek jelzik, hogy a történelmi események mellett az olvasó megismerheti Veszprém településtörténetét, gazdasági, tudományos, kulturális életét. A törzsanyagot minden fejezetben az irodalomajánlás, majd kérdések, feladatok követik.

A fejezetek második részében kiegészítő olvasmányok segítik az adott korszak megismerését, megértését. Általában a 10–12 éveseket inkább a konkrét gondolkodás jellemzi, s az élményszerű történetek révén ismerik meg legjobban a történelmi tényeket, fogalmakat. A 13–14 éves korosztály számára a képszerű megjelenítés mellett az elvont gondolkodás fejlesztésére is lehetőséget adnak a szemelvények, melyek közül a tanulók érdeklődés, szorgalom szerint válogathatnak. A nehezebben feldolgozható szövegekre vissza lehet térni később, más témához kapcsolódóan. (Pl. a VII. fejezetben olvashatunk arról, miért nevezte Gutheil Jenő történész Veszprémet „a tudományosság és kultúra bölcsőjé”-nek. Ehhez a témához bármikor kapcsolhatjuk az adott kor tudományos, kulturális életét.) A kiegészítő olvasmányok szemelvényeihez is kérdések, feladatok kapcsolódnak. A XVI., utolsó fejezetet követően összefoglaló feladatok, majd időrendi áttekintés, személynévmutató, képjegyzék és két vaktérkép következik.

A sok-sok feladatban dráma, vizualitás, zene, kézművesség is teret kapott, hogy a problémamegoldó gondolkodást és a kreativitást fejlessze. Az is cél, hogy a gyerekek felfedezzék fel lakóhelyünk minden zezugát, a vaktérképeken keressék meg a fejezetek fontosabb helyszíneit – melyekhez segítséget nyújt a könyv számos térképe –, ezzel a térbeli tájékozódás képessége fejleszthető. Számos feladatban véleményt kell kialakítaniuk híres történelmi személyekről, eseményekről, intézményekről, hogy ezáltal vitakultúrájuk gazdagodjon.

A könyv lehetőséget ad arra is, hogy a gyerekek veszprémi történelmi személyiségek között követésre méltó emberi, erkölcsi mintákat találjanak. A könyv mellett, hogy klaszikus tankönyv, művelődéstörténeti ismeretterjesztő munka is. Ezért ajánlhatom minden Veszprém iránt érdeklődőnek.

*Bószéné Szatmári-Nagy Anikó*



## STUDIES

- István Polónyi  
**3** The economics, organization and management of Hungarian higher education at the beginning of the new millennium  
 Éva Szolár  
**27** Organizational theories in higher education research  
 Szilvia Vincze  
**47** The phenomenon of graduate oversupply  
 Tamás Zombai  
**71** Force and law in public education  
 Anna Kerner  
**80** What is philosophy good for? Potentials for developing competencies in Philosophy as a school subject  
 Sándor Forgó  
**91** New media and e-learning  
 Borbála Pintér  
**97** Present-day reading comprehension through 19th-century literary texts

## THE AGE OF CHANGES – 3I ACADEMY

- Vilmos Vass  
**106** Curricular contents as tools for development  
 Mária Szabó  
**112** Facts and pedagogical superstitions about the role of primary education  
 László Miklósi  
**119** New contents in History and Social Studies aiming at education for democracy  
 Gábor Veres  
**123** Science as a comprehensive subject and the National Core Curriculum  
 Mária Póta  
**134** Novel methods – more efficient Maths teaching?!  
 Bernadett Büki- Németh  
**145** Interactive whiteboards in the maths class – a personal account  
 Jenő Cselovszki  
**148** Taking the high school equivalency exam as an adult; experiences of distance education  
 Ilona Hegedűs-Rátkai – Tboldya Tóth-Szalai  
**154** Complex classroom games

## VIEWPOINTS

- 164** “The point is not how many teachers teach from it, rather, how many students will read it” Round table talk on Literature 12, a textbook by Balázs Fűzfa (József Mayer)  
**171** “Citizens’ priorities are different from those of stockholders” Innovation strategy and education management by the government. Round table talk.

## HISTORY OF EDUCATION

- Mrs György Hunyady  
**181** Planning and result feedback. Dedicated to the memory of Mrs László Majzik

## WORLD VIEW

- Csaba Jancsák  
**188** A Human Rights-Based Approach to Education for All – a report published by UNESCO in 2007  
 Jane Claes – Emese Felvégi  
**195** From the legend of Miraculous Stag to Manga Shakespeare. Awards by the American Library Association

## HORIZON

- László Sipos  
**209** The child as a victim – new trends in crimes committed against children  
 Ágnes Tóth-Kovács et al.  
**216** A comparative survey on the demographic and socio-cultural characteristics of nursing students and teacher trainers

## FORUM

- Mrs János Rósa  
**229** Ways to overcome racial prejudice in students in the History and Social Study classes

## BOOKMARK

- 233** Competencies and syllabuses. (Kálmán Sántha)  
**237** Two books and the renewal of teaching Literature (Ágnes Gajdó)  
**243** Provisions. (Judith Laskai-Géczi)  
**247** A textbook on the town of Veszprém – serving the local curriculum (Anikó Sztalmári-Nagy-Bősze)

## STUDIES

István Polónyi

**3 The economics, organization and management of Hungarian higher education at the beginning of the new millennium**


---

The economics, organization and management of higher education in developed countries saw major changes in the second half of the 20th century. The author of the present study overviews this transformation and looks into how similar processes took place in the higher education of Hungary.

Éva Szolár

**27 Organizational theories in higher education research**


---

The author of this study investigates how organizational theories can be applied to the research of higher education and presents how concepts of organizational change may be used to analyse higher education reforms. Schools are not isolated entities. Any discussion about higher education institutions will have to consider their social, economic and political environment. The power of organizational theories is that they offer an excellent framework for analysis. Institutional behaviour is best understood if we have information on the environment of the institution. If one aims to comprehend the operation and transformation of higher education institutions, it will not be sufficient to look at their function, structure or control mechanism, because whatever happens within these institutions really takes place in the society. On the other hand, organizations try to influence their environment and they pass strategic decisions aiming to change and customize their environment, so they will not have to adapt to it – or only on the level of formalities.

Szilvia Vincze

**47 The phenomenon of graduate oversupply**


---

The number of university graduates, in particular from the perspective of supply and demand in the job market, is an issue that has been hotly debated for over 30 years in developed countries and for about 15 years in Hungary. Opinions expressing graduate oversupply and related fears have been frequently publicized. The present study is an overview of alleged symptoms of graduate oversupply and a summary of the findings of relevant research conducted in Hungary.

*Tamás Zombai*

### 71 **Force and law in public education**

---

It is a well known fact that homelessness is one of the most severe crises. The long-lasting nature of this problem makes appropriate intervention difficult and – at the same time – urgent. In this process, real help could come from an effective cooperation of schools and child protection institutions. In fact, the relationship of teachers and social workers is full of untapped resources. As long as teachers and social workers experience the need to work together as an external legal necessity, children's rights will suffer.

*Anna Kerner*

### 80 **What is philosophy good for? Potentials for developing competencies in Philosophy as a school subject**

---

Why teach philosophy? Because it satisfies a human need. An important milestone in the development of the personality, on the way towards adulthood, is to ask fundamental questions about the world as a whole and about the relationship of the individual to the world. We have to act as midwives at the birth of these questions even if – due to the nature of philosophy – the answers are uncertain. We are strongly convinced that young people need exposure to problems and contemplation beyond everyday practical matters, since it has been an effective way to develop one's personality for over 2,500 years. Philosophy as a school subject, at the same time, has its own peculiar contents and teaching and learning methodologies and thus offers ample opportunity to develop key competencies in a number of ways. Starting out from the National Core Curriculum, the present study looks at potentials to develop Philosophy as a school subject.

*Sándor Forgó*

### 91 **New media and e-learning**

---

Digitalisation, at first revolutionizing spatially restricted content processing and communication via local media, has contributed to the rise of unprecedented network-based communication forms. These newly developed areas include: (1) the formation of Web 2.0-based learner-centred knowledge acquisition forms and web communities (e-learning 2.0); (2) new television technologies utilising a wealth of media information and substantial interactivity. The ensuing presentation aims to explore the theoretical and practical aspects of the New Media Generation resulting from the convergence and diversification of media technologies and facilitating network multimedia-based, interactive online and mobile solutions incorporating individual and community action.

**Borbála Pintér**

### **97 *Present-day reading comprehension through 19th-century literary texts***

---

The author of this study, joining similar efforts of others, seeks for ways to adapt Literature as a school subject to the needs of our age. International and domestic surveys have found that children do not and in fact cannot read. Maintaining a competitive edge at a global market and preserving our national identity both require literacy and reading comprehension skills. In the course of teaching Literature, the chronologically arranged list of literary works should be replaced by new methodology, a series of techniques to improve students' reading comprehension.

## **THE AGE OF CHANGES – 3I ACADEMY**

**Vilmos Vass**

### **106 *Curricular contents as tools for development***

---

The present study focuses on the issue of teaching contents, the difficulties of arrangement, and the problems of a skill-focussed approach towards contents. Within this framework, two paradigms will be presented. Differences between arrangement according to teacher-centred and learning-centred approaches will be shown through actual examples and thought-provoking quotes. The author claims that teaching contents today is not a quantity issue but a structural one. On these grounds, the study mainly answers the question how to use teaching contents as a tool to develop skills. Fundamental considerations are efficient learning and developing critical thinking and creativity. In order to reach these objectives, teachers will have to plan space and time together.

**Mária Szabó**

### **112 *Facts and pedagogical superstitions about the role of primary education***

---

An exponential development of cognitive studies in the past 15-20 years led to a fundamentally new perception of knowledge, learning and personality development by the start of the 21st century. Journals and conferences are about constructivist learning theories, learning processes custom-tailored to the needs of the individual and the importance of early childhood from the perspective of developing basic skills. How does our new knowledge affect day-to-day pedagogical practices? Initiatives and best practice as well as real or imaginary hindrances to their wide-scale adaptation will be highlighted in the present study.

**László Miklósi**

### **119 *New contents in History and Social Studies aiming at education for democracy***

---

A shift of emphasis can be sensed in teaching History and Social Studies. Where is the current trend leading? What issues are being highlighted? What other issues are being upstaged? Why teach Social Studies? What is the ideal teacher like, one who can grow up to the new task (different from previously

applied practice)? What are the professional conditions necessary for this work? The author of the present study aims to answer not only the above questions but also stresses that changes require a fair amount of time.

*Gábor Veres*

### **123 Science as a comprehensive subject and the National Core Curriculum**

---

Pedagogical development is a multi-level process, in which global trends, national initiatives and institutional achievements are combined. Developers have to consider changes in their environment, in fact, they have to take steps to influence their environment. In response to challenges of the 21st century, criteria for a scientific literacy available for all will have to be defined and effective tools of development will have to be put into practice. The National Core Curriculum of 2007 defines the objectives of modern science education. Realization, on the other hand, presupposes a new paradigm in education, whereby a new approach and methodology may appear in science education in Hungary.

*Mária Póta*

### **134 Novel methods – more efficient Maths teaching?!**

---

Knowledge-based society can be built on the firm foundations of a quality revolution in teachers' work, discovering and managing learners' gifts and creating the need for a success-oriented career. Our aims include applying efficient teaching methods, using and further enhancing the good operating practice of Maths teaching, creating a harmony of new potentials, developing new methods, in a motivating environment conducive to learning, helping as many students as possible to develop mathematically, in thinking, uncovering their intellectual abilities in general and mathematical abilities in particular.

*Bernadett Büki-Németh*

### **145 Interactive whiteboards in the maths class – a personal account**

---

An interactive whiteboard is a touch-sensitive surface that is capable of running computer programmes and it can also be projected on. It can be used as a conventional whiteboard or blackboard, as well (minus the chalkdust). Thanks to the software of the whiteboard, the classes gain momentum and less interested students may be involved. A lesson plan can be prepared, reused, shared with fellow teachers and mailed to absentees. The interactive whiteboard is a powertool in education, but it is far from being the solution to all problems. Teacher preparation time is needed, as well.

## Jenő Cselouszki

### 148 *Taking the high school equivalency exam as an adult; experiences of distance education*

The presenter, Headmaster of Pestszentlőrinc–Pestszentimre Adult Secondary School and In-service Training Centre, first reveals why the school started its distance learning programme in 2004, then discusses what results have been reached in the first four years and finally, by outlining future perspectives, aims to persuade members of the profession to give moral support to the cause of distance learning.

## Tlona Hegedűs-Rátkai – Tiholya Tóth-Szalai

### 154 *Complex classroom games in the Primary School, Cultural Centre and Primary-level Art School in Szandaszőlős, Hungary*

How do games find their way to the classroom and how can they maintain their presence there? How can you play games and learn at the same time? Can you learn through games at all? These questions are answered by the good operating practice applied at the Primary School, Cultural Centre and Primary-level Art School in Szandaszőlős, Hungary.

## VIEWPOINTS

### 164 *“Citizens’ priorities are different from those of stockholders” Innovation strategy and education management by the government. Round table talk.*

The round table talk taking place in the editorial office of Új Pedagógiai Szemle aimed to reveal whether education needs an innovation strategy and if so, what elements it should include. An important issue was what relationship to the national innovation strategy is expected.

### 171 *“The point is not how many teachers teach from it, rather, how many students will read it” Round table talk on Literature 12, a textbook by Balázs Fűzfá (József Mayer)*

The textbook, fresh in its approach and mode of discourse, was written with the two-level school-leaving exam in mind and it makes great use of the latest findings in literary theory. As we can read in the preface, the aim of the book’s author, Balázs Fűzfá, was to help students get to know themselves better by way of reading literary works and help them reach the most important aims of human life: freedom, happiness and love. Participants of the round table talk mainly focussed on how the textbook contributes to a renewal of teaching literature, teachers’ up-to-date knowledge, getting to know the world of literature and the enhancement of autonomous thinking.

## HISTORY OF EDUCATION

*Mrs György Húnyady*

### **181 *Planning and result feedback. Dedicated to the memory of Mrs László Majzik***

---

This study presents an empirical research paradigm whose early representative in Hungary was Mrs László Majzik. The concept of “planning–execution–result feedback–setting new aims” first appeared as an approach by teachers in discussions on interpreting, which led to theoretical concept and methodology of practical result surveys. The author of the present study outlines how this research concept maintained its validity to this day and how it is related to quantitative research principles and methods.

## WORLD VIEW

*Csaba Jancsák*

### **188 *A Human Rights-Based Approach to Education for All – a report published by UNESCO in 2007***

---

A Human Rights-Based Approach to Education for All brings together the current thinking and practice on human rights-based approach in the education sector. It presents key issues and challenges in rights-based approaches and provides a framework for policy and programme development from the level of the school up to the national and international levels. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) venture to overview a relatively new topic. The aim of this volume was to serve as a resource book for government officials, educational experts, teachers, civil societies and parents. The main principle of arrangement is that it intends to break free of the rhetorics of “right to learn” towards a more down-to-earth, active mode of operation.

*Jane Claes – Emese Felvégi*

### **195 *From the legend of miraculous stag to Manga Shakespeare to Manga Shakespeare. Awards by the American Library Association***

---

The authors provide an overview of the children and young adult book awards presented by the American Library Association (ALA). The study briefly reviews some of the booklists released by the ALA as well as winners of the following awards: Newbery, Caldecott, Margaret A. Edwards, Alex, Michael L. Printz, Pura Belpré, Coretta Scott King, Laura Ingalls Wilder, Batchelder, Carnegie, Geisel, Odyssey and Sibert Award.

## HORIZON

László Sipos

### 209 *The child as a victim – new trends in crimes committed against children*

---

Children, whether inside the family or living without one, are by definition particularly vulnerable, to the point of being almost defenceless. Unfortunately the incidents occurring to them are more and more frequent. Studying crimes involving underage victims is an important part of victimology. As the latency in such cases may be high, the number of the criminal actions committed against children in Hungary are estimated to be in the ten thousands. The author of this study looks at the latest and most reliable data on crimes against children and reveals trends. The data show that the number of these crimes is rising, similarly to the number of sexual assaults – a burden on the conscience of the entire society.

Ágnes Tóth-Kovács – Judit Helga Feith – Edit Peisser-Puli –  
Zsuzsanna Szigethy-Körösi – Tamás Dusek

### 216 *A comparative survey on the demographic and socio-cultural characteristics of nursing students and teacher trainers*

---

The aim of the present comparative quantitative sociological survey was to reveal and analyse the social characteristics, career motivation and values of nursing students and teacher trainers, with a view to the interrelatedness of the above factors. No previous survey conducted in Hungary focussed on the socio-cultural background and career motivation of nursing students and teacher trainees. The present study intends to fill this gap.

## FORUM

Mrs János Kósa

### 229 *Ways to overcome racial prejudice in students in the History and Social Study classes*

---

As a result of the economic crisis, prejudice and a search for potential scapegoats have become more dominant, people have anti-roma sentiments and antisemitism is on the rise, as well. Our institutions are becoming dysfunctional. Emotionally and politically we experience losses, it is harder to face routine challenges every day. All these factors work against the aims and objectives of education. What can a teacher do, a teacher whose job is explain the above phenomena? Based on her own experiences, the author of the present study compiled a bibliography for fellow teachers on the history and current status of the Roma minority in Hungary. As a teacher she was aided by textbooks and reference book published since the change of the regime – works whose perspective reflect plurality, works that regard open society as a value. As an example, one can mention the extensive literature on holocaust and antisemitism.