

konzeruatió pedagógiai folyóirat

20. szám

2008. november

Mester és Tanítvány



Felsőoktatás



Mester és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

*A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet
és a Mondat Kft. lapja*

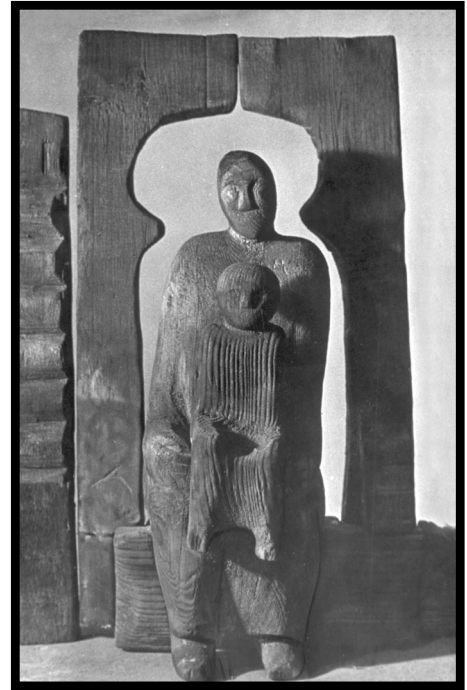
20. szám, 2008. november
FELSŐOKTATÁS

Főszerkesztő:
HOFFMANN RÓZSA
Főszerkesztő-helyettes:
KORMOS JÓZSEF
Szerkesztő:
NAGY ÁGNES

Szerkesztőbizottság:
BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,
GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,
HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,
KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,
KORZENSZKY RICHÁRD OSB,
LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,
MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,
MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,
PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,
TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.
Felelős kiadó: NAGY LÁSZLÓ dékán
Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Szerkesztőség:
Mondat Kft.
1158 Budapest, Jánoshida u. 18.
Telefon: (06-1) 418-0062/42
E-mail: nagy.agnes@btk.ppke.hu
honlap: mesterestanitivy.btk.ppke.hu
ISSN 1785-4342
Megrendelhető a szerkesztőség címén.

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:
mondAt Kft. · www.mondat.hu





Számunk szerzői

ÁGOSTON A. CSABA – tanár

BALOGH LÁSZLÓ – egyetemi tanár, tanszékvezető (DE BTK, Pedagógia–Pszichológia Tanszék)

BEKÉNY ZSOMBOR – gyermek- és ifjúságvédelmi felelős (Ybl Miklós ÉSZI)

BORKA SÁNDOR – művésztanár (Táncsics Mihály Szakközépiskola, Veszprém)

CSIZMADIA GERTRÚD – középiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Iskolaközpont, Győr)

CSUDAY CSABA – egyetemi adjunktus, tanszékvezető (PPKE BTK, Spanyol Tanszék)

DEÁK ISTVÁN – tanár (Szent Benedek Általános Iskola, Budapest)

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – tanár, premontrei szerzetes

HEGEDŰS ATTILA – egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes, intézetvezető (PPKE BTK, Nyelvészeti Intézet)

HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA – PhD-hallgató (Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program)

HUNYADY GYÖRGY – egyetemi tanár, akadémikus, dékán, intézetvezető (ELTE PPK, Pszichológiai Intézet Társadalom és Nevelépszichológia Tanszék)

JUHÁSZ ANDRÁS – egyetemi docens (ELTE TTK, Anyagfizikai Tanszék)

KASZA JULIANNA – tanár

MAYERNÉ PÁTKAI TÜNDE – igazgatóhelyettes (Pápai Református Gimnázium)

MELEG CSILLA – egyetemi tanár, programvezető (PTE ÁJK)

NAGY ÁGNES – szerkesztő

NÁNAY MIHÁLY – egyetemi hallgató (ELTE BTK, történelem–földrajz szak)

† OROSZLÁNY PÉTER – egyetemi adjunktus (PPKE BTK Pedagógiai Intézet)

PAPP ZSOLT – igazgató (Szent Imre Katolikus Óvoda és Általános Iskola, Kecskemét)

RÁBEL ZSÓFIA – egyetemi hallgató (Szegedi Tudományegyetem BTK)

STRÉDL TERÉZIA – tanszékvezető egyetemi tanár (Selye János Egyetem, Komárom)

SURJÁN PÉTER – egyetemi tanár (ELTE TTK, Kémiai Intézet), ELTE Bolyai Kollégium igazgatója

SZŐKE-MILANTE ENIKŐ – egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)

TASNÁDI PÉTER – egyetemi tanár (ELTE TTK, Természettudományi Módszertani Centrum)

TÖRÖKNÉ SZILÁGYI KATALIN – főiskolai docens (BGF)

ZOLTÁN ISTVÁN – egyetemi docens (BME)





Tartalom

<i>Bevezető</i>	5
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: „Anyanyelv és hazatalálás” – Egyetemi generációk ...	7
FELSŐOKTATÁS	
Meleg Csilla: <i>Bolognai folyamat: szándék és valóság</i>	10
Törökné Szilágyi Katalin: <i>Néhány gondolat a felsőoktatás szerkezetének változtatásáról Európában és Magyarországon</i>	20
Esőemlék	27
Hunyady György: <i>A bolognai rendszer bevezetésének tapasztalatai: egy személyes kommentár</i>	28
Juhász András, Tasnádi Péter: <i>A természettudományos tanárképzés aktuális kérdései</i>	36
Lámpaoltogató	49
Hegedűs Attila: <i>Félúton, bizakodva</i>	50
Zoltán István: <i>Többletcsős képzési rendszer a magyar felsőoktatásban</i>	57
Surján Péter: <i>Tudományegyetemek szakkollégiumai a többletcsős képzésben</i>	67
Mielőtt	71
Balogh László: <i>A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja 2001–2008-ig és a jövő tervei</i>	72
Hollósi Hajnalka: <i>Felsőoktatási intézmények nemzetközi és hazai rangsorai</i>	85
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
Csizmadia Gertrúd: <i>A magyar felsőoktatásról</i>	95
Kasza Julianna: <i>Legkésőbb érő gyümölcs a gyermek – Gondolatok Vékeryd Tamás nevelési elveihez)</i>	98
Kettős szoborcsoport	101
Ágoston A. Csaba: <i>Akkor diktálok...</i>	102
Deák István: <i>Egy speciális nevelési terep</i>	106
PORTRÉ	
Csuday Csaba: <i>Németh G. Béla a Rákócziiban</i>	112
ISKOLA	
Mayerné Pátkai Tünde: <i>Istennek, Hazának, Tudománynak – Csodálatos találkozások az eperfa alatt</i>	116
Jelenés	121





MŰHELY

Oroszlány Péter: <i>Jellem és önnevelés</i>	122
Papp Zsolt: <i>A cserkészlet és az értékalkotás lehetőségei a nevelésben I.</i>	125
Tájéleírás, rajtam	134
Szőke-Milinte Enikő: <i>A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés I.</i>	135

KÖNYVISMERTETÉS

Nagy Ágnes: <i>Tudásalapú társadalmat építünk? – Ajánlás Zoltán István: Az iskola nem csavargár című könyvéhez</i>	145
--	-----

AKTUÁLIS

Nánay Mihály: <i>Találkozunk a Paradicsomban</i>	148
<i>A Lázár Ervőm Baráti Kör felhívása</i>	150

VISSZHANG

Bekény Zsombor: <i>Integráció, de milyen áron?</i>	151
Strédl Terézia: <i>Szlovákiában magyar iskolát látogatni? – A szlovákiai magyar tanítási nyelvű oktató-nevelő munkáról</i>	153

NÉVJEGY

Borka Sándor	166
Rábel Zsófia	167

EGYÉB

<i>Előzetes a Mester és Tanítvány huszonegyedik és huszonkettedik számáról</i>	168
--	-----





Beevezetö

Kedves Olvasónk!

Nem szokásunk, hogy ezen a helyen önmagunkkal foglalkozzunk, még kevésbé, hogy magunkat reklámozzuk. Most mégis megtesszük, mert a *Mester és Tanítvány* nevezetes határkőhöz érkezett: az ötödik évfolyamunk utolsó számát, sorrendben a huszadikát tarthatja kezében.

Nem kis dolog a mai ínséges világban – ahol minden megszorítás elsőként az oktatás és a kultúra területét sújtja –, hogy egy pedagógiai folyóirat, ráadásul az értékőrzést nyíltan vállalva, öt év óta megszakítás nélkül teljesítheti misszióját. Az érdem közös. Először is az Öné, kedves Olvasó, aki megrendelésével hűségesen kitart mellettünk, megkeres bennünket leveleivel, reflexióival, írásaival, javaslataival.

Az érdem másik felén a szerkesztőség és a kiadók osztoznak. Köszönet illeti a szerkesztőbizottság tagjait, a Pedagógiai Intézet segítő oktatóit, kiemelten Kormos József adjunktus urat; volt és jelenlegi szerkesztőnket, Balatoni Kingát és Nagy Ágneszt kiváló munkájáért. És ugyancsak köszönetet mondunk a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar volt és jelenlegi dékánjának, Fröhlich Ida asszonynak és Nagy László tanár úrnak, a Mondat Kiadó és Nyomda vezetőinek, id. és ifj. Nagy Lászlónak, valamint a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet közreműködő munkatársainak és vezetőjének, Bajzák Erzsébet M. Eszter nővérnek. E kiváló csapatmunka eredményeként szülehetnek meg negyedévről negyedévre a most már kiforrott profillal rendelkező folyóiratszámok, amelyekhez sok dicsérő, jóval kevesebb kritikai szót kapunk kollégáktól és nem pedagógusoktól egyaránt.

Meg kell emlékeznünk azokról a szervezetekről is, amelyek anyagi támogatásukkal segítették a folyóirat életben maradását. Köszönet a PPKE BTK-nak, a Barankovics István Alapítványnak, a Polgári Magyarországért Alapítványnak, a KPSZTI-nek és az Oktatási és Kulturális Minisztériumnak.

* * *

Kérjük kedves Olvasóinkat és támogatóinkat, hogy újabb előfizetésükkel és támogatásukkal segítsék folyóiratunkat a jövőben is, és ajánlják lapunkat barátaiknak és kollégáiknak!

Tudván, hogy rövidesen az eddigieknél is súlyosabb pénzügyi gondok nehezdednek ránk, jövőre csak minimális mértékben, 100 forinttal emeljük egy-egy számunk előfizetési árát, amely (ugyanúgy, mint korábban) a postai költséget is magában foglalja. 4400 forint egy évre nem tűnik soknak négy közepesen vaskos kötetért. Ám tisztában vagyunk vele, hogy sok családnak ez az összeg is nehézséget jelenthet az év végén. Ezért vállaljuk, hogy mindazoknak postázni fogjuk a jövő évi lapszámokat,





akik most csak megrendelőlapot küldenek, és azon jelzik, hogy tartozásukat május végéig rendezni fogják. Régi előfizetőinknek nem szükséges ismét megrendelőlapot kitölteni: elég, ha az összeget csekken vagy átutalással befizetik.

* * *

Huszedik lapszámunk korántsem ünnepi. (Ünnepelni majd a hatodik évfolyamot nyitó *Ünnepeink* című kötetünkkel fogunk.) Több olvasónk kérésére most – megszokott szerkesztési elveinket követve – a *felsőoktatással* foglalkozunk.

A témaválasztás különös aktualitását adja, hogy félidejéhez érkezett a felsőoktatás szerkezeti átalakítása. E tanévben már harmadévesek azok a fiatalok, akik az új rendszerben kezdték meg egyetemi vagy főiskolai tanulmányaikat. Jövő júniusban kiosztják az első alapidplomákat, és a hallgatóknak már a hogyan tovább kérdésén fő a fejük. A legjobbak mesterfokon folytathatják az egyetemet, államilag finanszírozott keretben. A kevésbé kiváló eredményűek, ám módosabbak önköltséges hallgatók lehetnek. És lesznek sokan, akik az alapidplomával a zsebükben majd munkát keresnek. Kérdés, hogy találnak-e majd? Hiszen velük egy időben népes évfolyam végez majd mindennütt a hagyományos képzésben. Kérdés az is, hogy mely szakokat fogja még engedélyezni a Magyar Akkreditációs Bizottság a felvételiig. Köztudott, hogy ez lassú, rengeteg papírmunkával járó folyamat, és sokasodnak az elutasítások. Nagy gond ez a bizonytalanság az egyetemeknek, még nagyobb a harmadéves hallgatóknak, akik még nem tudhatják, hol, milyen feltételek mellett folytathatják mesterszakon a tanulmányaikat. Ugyancsak kérdéses, hogyan szerveződik majd a tanárképzés plusz tizenegyedik féléve, amikor is a tanárjelölteknek heti 4-10 órát kell majd tanítaniuk közoktatási intézményben, és legkorábban februárban kaphatják meg diplomájukat.

A felsorolt és itt nem említett kérdésekre még nincsenek kielégítő válaszok. A gyors ütemben bevezetett „reform” már mutatja árnyoldalát is. Ám a fiatalok ott ülnek a felsőoktatási intézmények padjaiban. Nekik nem mindegy, hogy milyen körülmények között kezdhetik meg felnőtt életüket. Őket nem vigasztalhatja majd semmi, ha kiderül, és netán későn derül ki, hogy az oktatáspolitikai sok mindent elhibázott.

A *Mester és Tanítvány* e számában megindított felsőoktatási diskurzus reményeink szerint enyhíthet valamit a leselkedő bajokon. Reméljük, hogy a közölt írások segíteni fogják a közoktatásban dolgozó kollégáink eligazodását is.

Az Olvasó felfrissülését szolgáló betétek is kapcsolódnak a felsőoktatáshoz: ezúttal Rábel Zsófia egyetemi hallgató verseit közöljük. A fiatal költőnő a Pápai Református Gimnáziumban érettségizett, amely jeles iskolánkat ugyancsak e kötetben mutatjuk be.

Kérjük, fogadják szeretettel Borka Sándor képeit, amelyekkel szép adventi készülődést, áldott, kegyelemben gazdag karácsonyt és boldog új évet kívánunk. Szeretettel:

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő





Homília

„ANYANYELV ÉS HAZATALÁLÁS” – EGYETEMI GENERÁCIÓK

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

Nem tudom miért, valahogy úgy képzem, hogy Jézus tanítványai közé zömmel egyetemista korú fiatalokat hívott meg. A hangsúly a koron van, nem a továbbtanulási formán. Az ember ekkor a legfogékonyabb az igazi értékekre, a nagy mozgalmakra és gondolatokra. Szabadsága küszöbén a fiatal különösen is nyitott. Bár teljes felelőssége még nincs, mégis a *gyűjtés* ideje ez. Egyetemistaként még nem fogjuk fel, de egyetemi polgáraiban a nemzet, a tágabb közösség gyűjt, s igyekszik berendezkedni a jövőre. Paradoxon, de az



Bartók Béla szobra a South Kensington-i metróállomásnál, London (fotó: Gábor Bálint)

egyetemista egyszerre „képlékeny”, maga a kiforratlanság, mint egy vázlaton a „keresővonalak”, ám egyszerre alap is a jövő számára. Az egyetemista szerepe a közvetítőé. Gyökössy Endre képével élve, „amit befényképez lelke sötétkamrájába”, azt hívja majd onnét elő érett felnőttként.

* * *

Ezért is benyomásom, hogy a mi nemzedékünkbe, úgy negyventől felfelé, a késő kádári konszolidáció alatt valami megfoghatatlan félelem és bizalomhiány fényképeződött be. Az osztályharc és osztályellenség félelme; az ellenség képe, a felelősséget minduntalan a másikra mutogatva hátrítás. Nyugati barátom számtalanszor kiemeli, benyomása szerint itt Kelet-Közép-Európában a kommunizmus legfőbb hatása az emberek lelkében elültetett bizalomhiány. Pszichoterapeutaként, de régióinkat a hetvenes évektől rendszeresen látogató utazóként is, úgy látja,





hogy kommunikációs kultúránk sérült, nem vagyunk elég nyitottak a Másik felé. A közelmúltban tartott ún. nemzeti csúcs fájdalmas élő-tablója volt az egykori egyetemi generációk hiányának. Jelenünk bizalomhiánya, a megújulás és az együttműködés képességének gyökérzete mindig a gyűjtés éveinek minőségét tükrözi. Nos, ami tény, a magyar ifjúság tudatvilágát, különösen 1948-tól, „a diktatúra törvényesítésétől”, nem jelölhette meg az *evangéliumi minőség*. (Azért használom a kifejezést, mert véletlenül sem akarom a történelmi egyházak kínálta szocializációs térrel keverni, annak minősége „a táblabíró világ” korától napjainkig külön történet.) Felelősségünk a derű, a bizalom, az innováció – a kreatív, akár forradalmi újítás –, az igazságosság és az immár európai mértékű felelősség élményterét megteremteni. Ez a mai döntéshozók lehetősége és elsődleges feladata. Jóvátételként, s a már említett hiányok pótlásaként is.

* * *

Sajátos nyelvi szakadék ez, különös tartozás. Az anyanyelv és a tanult idegen nyelv példájával szeretném megvilágítani. Generációnk törekvései mintha a legjobb szándék mellett sem érnének célba, nyelvünkbelől mintha hiányozna valami. S bizonyos értelemben, ha az említett *evangéliumi minőség* az anyanyelv, akkor képletesen szólva olyan, mintha mi egy gyengébb, töredékes idegen/második nyelvet beszélénk. Ám mi nyelvünk megújulásának – felsőoktatásunkat formáló – forrása? Meggyőződésem szerint az, ha a két nemzedék megtanul egymásra figyelni. Ha a hajdani és a mostani egyetemista generáció felismeri egymás valódi *szükségeit*. S teszi mindezt úgy, hogy egymás hiányaiban és örömeiben megtanulja a Haza *szükségeit* látni. Nem hiszem, hogy az emberi „compassión”, együtt szenvedésen/örvendezésen kívül van más útja, hogy minőségében javuljon felsőoktatásunk. Emberség és emberanyag kvalitásai elválaszthatatlanok. A kérdés mindkét oldalon így hangzik: szolgálni akarok-e megszerzett tudásommal? Az embertárs (legyen magyar, szlovák, román, szerb) segítségénél nincs mélyebb motiváció. Az egyetemi felkészülésnek ezt a méltóságát kell visszaadnunk. S a bevezetőben említett késő Kádár-kori idegenségből jó lenne hazatalálnunk – egy szolidáris anyanyelvbe. Hogy tudatalatti és tudatos, a múlt, a jelen és a jövő összeérjen. Ezért hadd álljon itt, mintegy kép a képben, egyetemista naplórészletem, mindkét egyetemista generáció tőprengéseinek lenyomata. Keresővonal is, a már szintén említett evangéliumi minőség felé.

* * *

Apró történet az egyetemen. Délelőtt Kristeva *Strangers to Ourselves (Idegenként önmagunk előtt)* című könyvét olvastam. A ceruzát otthon hagytam. Az apró jelölésekhez szükségem lett volna egyre, gondoltam, körbejáróm a termeket, hátha találok egy otthagytat. (Pénteken nincsenek előadások, a College szinte telje-





sen kihalt.) Ceruza sehol. Mentőötletként eszembe jutott a kápolna falíújsága. S valóban, a különböző jegyzetekhez három ceruza is ott lógott. Régi módon, kés-sel faragva, hegyük tompa. A nap végéig kölcsönvettem egyet. Este, mikor visszavittem, észrevettem az öntapadós lapokra kiírt ima-kéréseket. Ekkor változott át és ért össze az evangéliummal a napi olvasmányom. Kristeva az idegen, a menekült magányáról elmélkedik az ismeretlen országban. Nyelvének elszigeteltségéről, gyökértelenségéről, az odahagyott/felejtett anyanyelvről – ahogyan elvetik, külföldiként kezelik. Az elsajátított idegen nyelv, mondja Kristeva, soha nem képes olyan kifejezővé válni, mint a magunk mögött maradt anyanyelv. Azért, mert az idegen nyelvben nincs ott a tudatalattink. Angolunk, franciánk, németünk stb. nyelvi konstrukciói ebben a sajátos „ürességben” összpontosulnak, különváltan a testtől és szenvedélyeitől, melyek az anyanyelv fogságában maradtak. Kristeva egy nemzetközileg elismert tudóst idéz, aki meglehetősen öniróniával mondotta elismert soknyelvűségéről: „tizenöt nyelven beszélek oroszul”. Nos, ezt a tényleg meglévő nyelvi szakadékot írta felül a kápolna falíújsága. Olvasom a ceruzával írt rövid kéréseket. Néma sorok, de belül – az idegenben – mégis érzéssel telnek meg. Egy fiatal imát kér, mert barátja a héten megy HIV-vizsgálatra, s ezek nehéz idők mindkettőjüknek. Másvalaki idősebb, rákos barátnőjéért kér imát a betérőtől, tegye szándéka mellé. Az anyanyelv, testi-lelki közvetlen emlékeink, a „tudatalattink” igenis képes beszivárogni és élővé tenni nyelvünket, még idegenben is: ha az embert fogadjuk be, aki maga is „idegen helyzetbe kerül” az élet zátonyán. A szolidaritás és felelősség, ahogy Kristeva mondja, képes „urat” és „szolgát” egy szintre emelni. Ez az együttérzés a későbbi közös öröm megalapozója is. Ilyen, a tudatalattit hordozó anyanyelvnél is mélyebbről merítés az Isten igéjével, s az ő szükségeivel való találkozás. *„Amikor ezt mondta, a sokaságból egy asszony fel-emelte szavát, és így szólt hozzá: »Boldog az az anyaméh, amely téged hordozott, és boldogok azok az emlők, amelyek tápláltak!» Erre ő így felelt: »De még boldogabbak azok, akik hallgatják az Isten beszédét, és megtartják.«” (Lk 11,27-28)*

Higgyük, hogy a jövő egyeteme ott fog állni az élet szolgálatában: akár az ember, akár a köztünk élő Isten szükségeiről legyen szó.

London, 2008. október





Felsőoktatás

BOLOGNAI FOLYAMAT: SZÁNDÉK ÉS VALÓSÁG

MELEG CSILLA

Bdile Quintin, az Európai Bizottság oktatási és kulturális főigazgatója 2008 nyarán sikeresnek minősítette és a bizottság támogatásáról biztosította a bolognai folyamatot. A siker kulcsát abban látta, hogy 1999-ben Bolognában 29 oktatási miniszter megértette az idő szavát: közös cselekvési programban állapodtak meg, hogy a társadalmi kihívásokra válaszolhassanak, ezért közös célokat fogalmaztak meg és a megvalósítás nyomán követéséhez laza, ámde hatékony együttműködést kezdeményeztek.¹ A folyamat értékelését a főigazgató hangsúlyváltási javaslattal zárta: az európai keretek megvalósítása után a jövőbeli figyelemnek nemzeti és intézményi szintre kell koncentrálnia.

Cikkünkkel e nézőpontváltáshoz kívánunk hozzájárulni, mégpedig két vonatkozásban. Mindenekelőtt a bolognai folyamat állomásait jelző miniszteri tanácskozások záródokumentumaiban megfogalmazott tartalmakat elemezzük, majd némely prioritás kiemelésével a magyarországi folyamatokat helyezzük el e keretben. Látni fogjuk, hogy e két szempont szerinti megközelítés szoros kapcsolatban van egymással. Írásunk célja a problémaláttatás, ugyanis még mindig nem késő oktatáspolitikai probléma-megoldási folyamattá transzformálni a felsőoktatásban történt szerkezeti, tartalmi valamint az oktatói érték- és normarendszert érintő konfliktusokat.

„És – hogy röviden megmondjam, ami a nyelvemen van – honnan van annyi nagyon rosszul intézett közügy? [...] Bizony, előbb érinthetné ujjával akárki a csillagokat, előbb csalhatná le varázsénekével az égből a holdat, előbb vezethetné az óceán vizét egy kis árokba, előbb mozdíthatná ki Arkhimédesszel a földet, mintsem a művészet és a tudomány buzgó és lankadatlan művelése nélkül igazán műveltté tehetné nemzetét. Mert amilyen szerepe van a testben a szemnek, hallgatóim, olyan szerepe van egy országban az akadémiának vagy főiskolának...”

(Bethlen Miklós, 1708–1710)

„A feltörekvő délkelet-ázsiai térség vélhetően nemcsak egyszerű elhatározás alapján indított be egy szerfelett dinamikus gazdasági fejlesztési-fejlődési folyamatot, de ezt azért tudta és tudja megtenni, mert ezzel párhuzamosan kiterjedt és kemény iskolarendszert és





felsőoktatási képzési rendszert állított lábra. [...] Az egyetlen meghatározó tényező, amelyben a nyugati civilizáció megőrizte az előnyét, a gondolat szabadságának a biztosítása. [...] Ennek megóvása mellett vélhetően azon kellene gondolkodni, hogy miként lehet szélesíteni a kiválasztást szolgáló társadalmi alapokat. [...] És miként lenne lehetséges kigabalyodni a részlegesen bevezetett 3+2 éves egyetemi képzés kátyújából.”

(Ormos Mária, 2007)

Záródokumentumok és tartalmaik: összehasonlító elemzés 1999–2007-ig²

1. Címek, és ami mögöttük van

Bologna (1999) – Prága (2001) – Berlin (2003) – Bergen (2005) – London (2007), egy nyolcéves, a felsőoktatást az aláíró országok mindegyikében alapjaiban befolyásoló folyamat állomásai.

Koncentráljunk először csupán a záródokumentumok főcímeire!³ A főcím kezdete valamennyinél („Az Európai Felsőoktatási Térség” – EFT) az aláíró miniszterek elköteleződésének kifejezése a 2010-ig megvalósítandó Európai Felsőoktatási Térség iránt, mert Európa nemzetközi versenyképességében a felsőoktatás kulcs szerepe megkérdőjelezhetetlen. Ha azonban a teljes címeket állítjuk egymás mellé, akkor az idő múlásának függvényében a látható címek mögötti tartalmak érdemelnek kiemelt figyelmet.

A bolognai dokumentum címe társadalmi kihívásra adott, hosszú távú meg egyezésre utaló ténymegállapításként értékelhető, mögötte tartalmi egységként az EFT létrehozásának az aláírók részéről történő elfogadása, és ennek eléréséhez szükséges célokban való megegyezés tételezhető. A prágai cím a megvalósításhoz vezető út kezdetét emeli ki, míg a berlini magát a megvalósítást rögzíti. A bergeni záródokumentum címében azonban fel kell figyelniünk egy lényeges változásra. Míg a korábbi címekből folyamatos előrehaladást lehetett kiolvasni, addig a bergeni megfogalmazás figyelmeztetést tartalmaz: a kitűzött célok elérésének követelményét. A londoni záródokumentum már címében is világos és egyértelmű üzenetet küld a felsőoktatásnak: nincs más út, a globalizált világ kihívásaira az EFT az egyetlen lehetséges válasz. A dokumentumok főcímeinek elemzése azt a következtetést engedi meg, hogy a tanácskozók először 2005-ben szembesülnek 2010, a céldátum közelségével és az eredeti célok megvalósítása során felmerülő problémákkal.

2. Célkitűzések, értékelési folyamatok és feladatkijelölések

Mindezek után tekintsünk bele a dokumentumokban rögzített tartalmakba, és ennek alapján vizsgáljuk meg a fejleményeket!





A ma bolognai célkitűzésekként ismert tartalmak (10 db) nem mindegyike szerepelt a bolognai alapidokumentumban, Prágában és Berlinben újabbakkal egészült ki az eredetileg 6 célkitűzést tartalmazó dokumentum, és nyerte el végleges tartalmát.

A kétévenkénti miniszteri találkozók közötti időszakok értékelésében a következő figyelemre méltó változásokat vehetjük észre. Míg Prágában egy szakértői csoport jelentése rögzítette az aláíró országokban a bolognai célkitűzések széles körű elfogadását és a felsőoktatás-fejlesztés kiindulópontjaként való alkalmazását, addig Berlinben a Follow-up Group ('nyomon követésért felelős csoport') munkája kiegészült az országjelentésekkel. Bergen a záródokumentumokban foglalt tartalmak alapján is fordulópontot jelentett. A 2010-es céldátumhoz közeledő félidős jelentést a szakértői csoportnak már strukturált, prioritást élvező célok köré rendezve kellett elkészítenie, mely arra utal, hogy a korábbi találkozókön hangsúlyozott általános elköteleződések már nem voltak elégségesek a Bologna-folyamat megvalósításához vezető út dokumentálásához. Ennél lényegesebbnek tartjuk azonban azt a fordulatot, hogy a miniszteri találkozó a jelentést készítő csoportot összehasonlítható adatok benyújtásával bízta meg. Ebből arra következtetünk, hogy az akkor 40 országjelentésen alapuló összefoglaló – az EFT létrejöttéhez szükséges kritériumokat tekintve – nem tudta bemutatni az egyes országoknak a bolognai folyamat különböző dimenzióiban elfoglalt helyét. A londoni miniszteri találkozó záródokumentumában az egyes célkitűzések mentén a haladásnak minősített jelenségek számbavétele történt meg. A kommuniké eufemizmusok formájában ugyan, de először utalt az egyes célkitűzésekhez vezető út nehézségeire. Konkrétan is megfogalmazódott olyan összehasonlítható és megbízható mutatók kidolgozásának szükségessége, melyek alkalmasak a haladás mérésére valamennyi bolognai országban. Külön is figyelemre méltó, hogy a dokumentum kiemelt figyelmet szentelt a 2010 utáni helyzetre, mintegy átlépve a 2010-es eredeti céldátumot.

Valamennyi dokumentum aláhúzta az egyetemek függetlenségét és autonómiáját, a folyamatos elkötelezettséget a felsőoktatási rendszerek fokozottabb összeegyeztethetőségében és összehasonlíthatóságában. Érdekes, hogy a felsőoktatást mint közjót és közös felelősséget először a berlini kommuniké deklarálta, azonban Londonban már nem került be az általánosan elfogadott alapelvek közé.

A dokumentumok közös sajátossága az alkalmazott terminológia egyoldalúsága. Eredményekről, sikerekről, fejlődésről, előrehaladásról, elkötelezettségről, kihívásokról és prioritásokról olvashatunk, nehézségekről, problémákról vagy például a bizottsági jelentések alapján történt megfontolásokról, újragondolásokról, az egyes országok haladási ütemének különbségeiről, időbeli módosításokról nem esik szó, mint ahogy arról sem, hogy az egyes országjelentésekben foglaltak a céldátumhoz közeledve mekkora súlyt képviseltek a feladatok, prioritások kijelölésekor.⁴





Annak ellenére, hogy valamennyi záródokumentum a bolognai célkitűzések fokozatos megvalósítását rögzítette, a tartalomelemzés lehetőséget adott a mögöttes folyamatokba való betekintésre is. Ebből a szempontból a 2005-ös bergeni találkozó záródokumentuma döntő jelentőségű, ugyanis a félidős értékelés első ízben rögzített – az egyes országok felsőoktatási tartalmaira, a képzési ciklusok közötti hozzáférésre, az alapképzés munkaerő-piaci elfogadtatására, az esélykülönbségek meglétére és a mobilitás lehetőségeire utaló – feszültségeket.⁵ Míg a Bergen előtti dokumentumok a bolognai célkitűzések bővítésével, tágabb képesítési keretek kialakításával (szakoktatás és élethosszig tartó tanulás) a gyors és problémamentes EFT létrejöttét előlegezték, addig Bergenben és utána már a prioritásokra (a sorrend változásával) irányult a figyelem, az előrehaladás értékelése egyre nagyobb apparátussal, egyre megbízhatóbb és összehasonlításra alkalmas adatok kívánalmával párosult. Ugyanakkor egyetlen dokumentum sem foglalkozott azzal, hogy az időközben csatlakozottak számára milyen stratégiát javasoltak a kezdettől részt vevő országok (Bergenben 29-ről 45 országra bővült a bolognai folyamatért elkötelezett országok köre).

3. Összegzés

Magunk is úgy látjuk, hogy az EFT létrejöttének szükségessége, a bolognai célok érvényessége nem kétséges. Azonban a záródokumentumok tanulmányozása a folyamat előrehaladásának alanya és a felsőoktatásban, a felsőoktatásért több mint 35 éve szerepet vállaló elemző számára egy alapvető hiányosság és egy konfliktust magában hordozó alapvető probléma feltárását kristályosította ki.

a) Alapvető hiányosságként értékeljük, hogy az egyes *csatlakozó országok felsőoktatásának* és ezek alapján az *európai felsőoktatásnak* a kitűzött célokhoz kapcsolódó és azokra reflektáló *diagnózisa* nem készült el. Ebből adódóan az egyes országok úgy köteleződtek el a bolognai célkitűzések mellett, hogy saját felsőoktatásuk helyzetét, képzéseik indikátorait nem rögzítették kiindulópontként, viszonyítási alapként. Az egyes országok azzal, hogy saját felsőoktatásuknak a célokhoz kapcsolódó (mondjuk) SWOT-analízisét nem tartották szükségesnek elvégezni és a miniszteri találkozók fel sem vetették az európai felsőoktatás hagyományos erősségeinek a megváltozott társadalmi-gazdasági körülményekhez és a kitűzött célokhoz való adaptálhatóságát, tulajdonképpen abban is (latensen) egyetértettek, hogy a bolognai folyamatot tekintve minden ország nullpontról indul.⁶ Ez pedig az egyes országok szintjén a felsőoktatáshoz kapcsolódó addigi értékek megkérdőjeleződéséhez vezetett. Nem várt következményként a középkori egyetemek szimbólumának is tekintett Bologna a felsőoktatás szereplőinél egyre ellentmondásosabb és egyre inkább negatív tartalmakkal telítődött.⁷





b) A bolognai célkitűzéseket oktatási miniszterek írták alá, tehát az oktatáspolitikai kormányzati szintű irányítói fejezték ki elköteleződésüket az EFT létrehozásáért. A problémát abban látjuk, hogy ettől kezdve valamennyi, a *folyamathoz kapcsolódó tartalmi kérdés irányítási problémává transzformálódott*. Azaz: kormányzati akarat és jogszabályi kötelezettség írta felül az egyébként többszörösen deklarált egyetemi függetlenséget és autonómiát, ami gátolta az egyetemi-főiskolai oktatók egyéni involválódását. A felsőoktatás érdemi szereplői nem váltak hivatalosan érdekeltté a folyamat iránti elkötelezettségben; késve, nem szakmai felelősséggel rendelkező döntés-előkészítőként vehettek részt bizonyos bolognai célkitűzések megvalósításában.⁸ Ez tükröződik az Eurobarometer-vizsgálatok azon adataiban, melyek szerint a csatlakozott országok álláspontja leginkább a felsőoktatás szerkezetét, a képzési ciklusokhoz tartozó tananyagtartalmakat és az első ciklus végi munkaerő-piaci kilépést illetően tér el. (*Perceptions...*, 2007, 10.)

A diagnózis hiánya és a mindenkorai kormányzati szerepvállalás túlsúlya a bolognai folyamat megvalósítása során szinte valamennyi célkitűzéshez kapcsolódó ellentmondásos megítélés, probléma háttérben fellelhető.

A bolognai folyamat néhány prioritása – a megvalósítás ellentmondásai⁹

1. Többciklusú képzés

A többciklusú képzésre való átállás erőteljesen megosztja a bolognai folyamathoz tartozó országokat. Ha az Eurobarometer adatait nézzük, akkor az összes országot tekintve a válaszadók 59%-a fogadja el a BA (BSc) és az MA (MSc) képzettség szerinti elválasztást és csupán 32% érvel a régi nemzeti szisztéma mellett. Érdekes azonban azt is megvizsgálunk, hogy az országok egyenként hogyan foglaltak állást e kérdésben. Az EU-15-ökhöz tartozó országok válaszadói sokkal kevésbé voltak elfogadóak ez ügyben (azaz nem lelkesedtek a felsőoktatás szerkezeti átalakításáért), mint a többi ország válaszadói. A német, a magyar, az olasz és az észt válaszadók érveltek a legnagyobb arányban amellett, hogy felsőoktatásuk régi rendszerének kellett volna megmaradnia. (*Perceptions...*, 2007, 5.)

A felsőoktatás szerkezeti egységének kialakításához a könnyen érthető és összehasonlítható végzettségek rendszere elfogadható indok lehetne abban az esetben, ha az első ciklust lezáró diploma valamennyi (vagy a legtöbb) országban *érthető* képzettséget nyújtana. Nincs tudomásunk azonban arról, hogy a központi akarat jogszabályban rögzített előírásainak végrehajtásakor a magyar felsőoktatási intézmények programkidolgozóinak ideje, energiája, lehetősége lett volna arra, hogy szakterületenként egyeztessenek külföldi kollégáikkal legalább az első diploma elnevezéséről. Magyarországon további problémát jelentett, hogy az első ciklus tartalmának kidolgozásakor még nem voltak ismertek a má-





sodik ciklus képesítési követelményei. Az egységes kreditátviteli rendszer kívánalmával kapcsolatos problémák a tantárgyelnevezések országon belüli különbségeiben is megjelentek. Mindemellett a bolognai folyamattal kapcsolatos intézményi és szakterületi attitűdök különbözősége is jelentős mértékben hozzájárult a felsőoktatás szerkezeti átalakulásának ambivalens megítéléséhez. (Hrubos, 2003, 59–80.)

A felsőoktatási szerkezetátalakítás másik indoka a felsőoktatás munkaerő-piaci dimenziójának hangsúlyozásához kapcsolódik. Magyarországon hamarosan végeznek az első ciklust lezáró hallgatók, diplomájuk használati értéke azonban kérdéses, ugyanis az oktatáspolitikai döntéshozók és a munkaerőpiac közötti előzetes egyeztetés hiányának következtében képesítésük és a munkaerő-piaci igények találkozása több mint kétséges.¹⁰ Az első ciklus munkaerő-piaci hasznosításának kérdését is érdemes azonban differenciáltan kezelni. Az adatok azt mutatják, hogy nemcsak országonként, hanem szakterületenként is érzékelhetők megítélésbeli különbségek: a mérnöki és a közgazdasági területek képviselői jóval bizakodóbbak az első ciklus utáni munkaerő-piaci jelenlétben, mint a társadalomtudományok, a természettudományok képviselői. (*Perceptions...*, 2007, 6.)

A magyar felsőoktatásnak (és a többi országnak) nagy valószínűséggel további problémákkal kell szembesülnie az első ciklust követő tanulmányok kapcsán. A londoni záródokumentum eufemisztikusan ugyan, de már utal a második ciklussal kapcsolatos problémákra, azonban jelen pillanatban még nem látható, hogy ezek milyen modell szerint rendeződnek vagy kristályosodnak ki.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás szerkezeti átalakításának differenciált (szakterületekhez illeszkedő) megvalósítása nem akadályozta volna a bolognai célkitűzések, az EFT létrejöttét sem Magyarországon, sem más országban. Úgy látjuk azonban, hogy a záródokumentumok elemzése kapcsán megfogalmazott diagnózisok, valamint az intézmények és az oktatók érdekeltté tételének, involválódásának hiánya jogszabályi kötelezettségű és megfontolás nélküli technikai feladattá változtatta az egyébként megvalósításra érdemes célkitűzéseket.

2. Mobilitás

A bolognai rendszer központi gondolata a mobilitás, mely hallgatói vonatkozásban a külföldi résztanulmányok lehetőségét, valamint a képzéseken belüli és a képzések közötti átmeneteket tartalmazza. Bár Odile Quintin igazi európai sikertörténetként értékelte az Erasmus-programot, jó néhány – az alábbiakban olvasható – komoly problémára is kénytelen volt felhívni a figyelmet. (Csekei, 2008. július, 2.)

Magyarországon 2009-ben végeznek először tömegesen a bachelor-hallgatók, így hazai vonatkozásban csak sejtéseink lehetnek. Döntéshozóinknak azonban fel kellene figyelni egy németországi átfogó mobilitásvizsgálat megállapításaira.¹¹ A hallgatói mobilitást a megkérdezettek szerint több tényező is nehezíti. A német



egyetemisták számára az anyagiak jelentik a legnagyobb problémát, mely tovább súlyosbodik a tanulmányi idő meghosszabbodásával. Az anyaintézmény támogatását nem érzik elegendőnek, hiányolják a naprakész információkat és mindezek mellett rendkívül sok szervezési nehézséggel szembesülnek. Azok a német egyetemisták, akik nem kívánták igénybe venni a számukra is adott mobilitási lehetőségeket, azzal indokolták elhatározásukat, hogy a várható hozam nem áll összhangban a befektetett idővel. Többségük azért nem látta értelmét a külföldi tartózkodásnak, mert vagy nem talált megfelelő programot, vagy nem hitt abban, hogy ettől jobb esélyei lennének a munkaerő-piacon.

A német egyetemisták mobilitáshoz kapcsolódó motivációi nagy valószínűséggel más országok hallgatóinál is megfigyelhetők. Az alábbi táblázat azonban azt mutatja, hogy mindezen nehézségek ellenére vannak országok, melyek az EU-27-ekre kiszámított átlagos mobilitás alatt és vannak, melyek átlag felett küldenek/fogadnak hallgatókat. Magyarország mindkét vonatkozásban átlag alatti aktivitást mutat, ellentétben például a Cseh Köztársasággal. Egyetemi oktatóként napi tapasztalatainkkal is alátámaszthatjuk, hogy hallgatóink nagyon nehezen szánják rá magukat külföldi résztanulmányokra (hasonló indokokkal, mint német társaik), és saját intézményünkben fehér hollónak számít a külföldről érkező Erasmus-diák.

1. táblázat. Erasmus-hallgatók mobilitása a 2006–2007. tanévben az EU-27-ek átlagához viszonyítva¹²

Országok	Küldés (1000 hallgatóra számolva)	Fogadás (1000 hallgatóra számolva)	Országok	Küldés (1000 hallgatóra számolva)	Fogadás (1000 hallgatóra számolva)
EU-27	8,2 (fő)=1	8,3 (fő)=1	EU-27	8,2 (fő)=1	8,3 (fő)=1
Anglia	0,4	0,9	Lengyelország	0,6	0,2
Ausztria	1,9	1,7	Lettország	0,7	0,3
Belgium	1,6	1,5	Litvánia	1,2	0,4
Bulgária	0,5	0,1	Magyarország	0,8	0,4
Cseh			Málta	1,6	4,2
Köztársaság	1,8	1,0	Németország	1,2	0,9
Dánia	0,8	2,2	Norvégia	0,7	1,4
Észtország	1,0	0,8	Portugália	1,4	1,5
Finnország	1,4	2,3	Románia	0,4	0,1
Franciaország	1,3	1,1	Spanyolország	1,5	1,8
Hollandia	0,9	1,3	Svédország	0,7	2,0
Írország	1,0	2,6	Szlovákia	0,8	0,4



Összegezve talán úgy fogalmazhatnánk, hogy Bologna jó szándék és rendkívül problematikus valóság. Mindezek ellenére az Európai Felsőoktatási Térség létrejötté és vállalható felsőoktatási tartalmakkal való megtöltése jól felfogott érdekünk.

Epilógus

Ezen írás mottójához választott két gondolat megszületése között 300 év telt el, mégsem távolságot, hanem sokkal inkább közelséget érzékelünk olvasásukkor. Amikor pedig az Európai Felsőoktatási Térség megvalósulásában bízunk, akkor nagyon szerényen és halkán hadd tegyünk fel egy kérdést: vajon a peregrinus diákok minnek is tekintették Európát? És mire is törekedett Klebelsberg Kuno a Collegium Hungaricumok hálózatának létrehozásával?

JEGYZET

- ¹ A bolognai folyamat célkitűzéseit és nyolc évének történéseit röviden lásd: Csekei, 2007. február 21.
- ² A záródokumentumok elemzése a magyar nyelvű fordítás alapján történt. (<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=602&articleID=359&ctag=articlist&iid=1>)
- ³ Bologna: *Az Európai Felsőoktatási Térség*; Prága: *Az Európai Felsőoktatási Térség felé*; Berlin: *Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása*; Bergen: *Az Európai Felsőoktatási Térség – A célok elérése*; London: *Az Európai Felsőoktatási Térség felé: válasz a globalizált világ kihívásaira*.
- ⁴ A berlini kommuniké így fogalmaz (ekkor készültek először országjelentések!): „A miniszterek tudomásul vették a 25 ország által készített Országjelentéseket, amelyek a Bologna-folyamat elveinek alkalmazása terén jelentős fejlődésről tettek tanúbizonyosságot.” (Berlin, 2003, 2. Kiemelés tőlem: M. Cs.)
- ⁵ „...tisztában vagyunk azzal, hogy időbe telik a tantervek szerkezeti változásának hatását optimalizálni, és ezáltal biztosítani az innovatív tanítási és tanulási folyamatok bevezetését”; „...a képzési ciklusok közötti hozzáférés útjában továbbra is vannak akadályok”; „...szükség van a kormányzatokat, intézményeket és szociális partnereket összefogó párbeszéd fokozására az alapképzésben végzett diákok foglalkoztathatóságának javítása érdekében”; „...hangsúlyozzuk a diákok számára a megfelelő feltételek biztosításának szükségességét”; „...a mobilitást tekintve még sok, megoldásra váró kihívás van”. (Bergen, 2005, 1–2, 4.)
- ⁶ Tulajdonképpen az európai felsőoktatás (elmaradt) részbeni analizését végezte el Ormos Mária, amikor az európai hagyományokat a bolognai folyamat értelmezési keretébe helyezte. (Ormos, 2007)
- ⁷ Rendkívül beszédes az Eurobarometer 2007. január–februári felvételének néhány adata. A tagországok több, mint kétharmada egyetértett a minőségbiztosításban az európai standardokkal, a kreditrendszer alkalmazásával és az európai minőségmutatókkal az





egyes intézmények és programjaik vonatkozásában. Ugyanakkor a háromciklusú képzés, ennek minőségjavító hatása, a képzési ciklusok közötti átmenet és az első ciklus utáni munkaerő-piaci jelenlét rendkívüli módon megosztja a tagországokat. (Flash Eurobarometer no. 198. Summary, 5.)

- ⁸ Barakonyi Károly a bolognai folyamat magyar anomáliáira hívja fel a figyelmet (Barakonyi, 2008), egy, a bolognai folyamat első tapasztalatairól rendezett konferencián pedig Lukács Péter a kormányok erős centralizációs törekvésében, ugyanakkor a központi keretek kijelölésének elmulasztásában látta a bolognai folyamat magyarországi megvalósulásának kontraproduktivitását. (Csekei, 2007. május 4.)
- ⁹ Írásunkban csupán két prioritással foglalkozunk, mert a magyarországi tapasztalatokat ezek kapcsán tudjuk leginkább összehasonlíthatóvá tenni.
- ¹⁰ Több szempontból is: egyrészt a diplomák elnevezése és gyakorlati munkatevékenységre való lefordítása jelenthet gondot, másrészt alkalmazásnál a jogszabályi háttér hiánya.
- ¹¹ A reprezentatív felmérés során több, mint 5000 német hallgatót interjúvoltak meg a DAAD (Német Akadémiai Csereszolgálat) megbízásából. (Csekei, 2007. június)
- ¹² Forrás: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks*, 2008, 79. (Saját számítások alapján.)

IRODALOM

Bologna: *Az Európai Felsőoktatási Térség*, 1999. június 19.

Prága: *Az Európai Felsőoktatási Térség felé*, 2001. május 19.

Berlin: *Az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása*, 2003. szeptember 19.

Bergen: *Az Európai Felsőoktatási Térség – A célok elérése*, 2005. május 19–20.

London: *Az Európai Felsőoktatási Térség felé: válasz a globalizált világ kihívásaira*, 2007. május 18.

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=602&articleID=359&ctag=articlist&iid=1>

BARAKONYI Károly, *A Bologna folyamat hazai megvalósulása*, 2007.

<http://www.ftt.hu/Portals/0/Prezentacio/MagyarBologna-3BarakKar.ppt#37>

BARAKONYI Károly, *Bologna Hungaricum*, Kutatási tanulmány (kötetben, megjelenés alatt), 2008.

BETHLEN Miklós *Önéletrésze I–II.*, sajtó alá rend. és jegyz. V. WINDISCH Éva) Magyar Századok, Budapest(1955)

Bologna után szabadon, szerk. KISS Paszkál, Felsőoktatási Műhely, 2007.

http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=4&hir_id=8384

CSEKEI László, *2007-ben Londonban adnak számot a „bolognai” miniszterek*, 2007. február 21.

http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&hir_id=7429

CSEKEI László, *Bologna felé félúton*, 2007. május 4. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&hir_id=7706

CSEKEI László, *Bologna mobillá tesz? Egy német felmérés tanulságai*, 2007. június 6. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&hir_id=7827





- CSEKEI László, *A többciklusú képzés és a mobilitás*, 2008. január 29. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&chir_id=8858
- CSEKEI László, *Leuven felé – helyzetjelentés a bolognai folyamatról*, 2008. március 4. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&chir_id=8997
- CSEKEI László, *Bolognai jövő – brüsszeli perspektívából*, 2008. július 1. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=89&chir_id=9518
- Flash Eurobarometer no. 198. Summary*
http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_sum_en.pdf
- Higher Education and the Nation State – The International Dimension of Higher Education*, eds. J. HUISMAN, P. MAASSAN, G. NEAVE, Pergamon, 2001.
- HRUBOS Ildikó, SZENTANNAI Ágota, VEROSZTA Zsuzsanna, *A „bolognai folyamat”*, OKI, Új Mandátum, 2003.
- ORMOS Mária, *A kultúránkról*, *Élet és Irodalom*, 51(2007), 40.
Perceptions of Higher Education Reforms, 2007, Summary.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/flash_arch_en.htm
- Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008 (Commission staff working dokument)*, Brussels, 2008. (Chapter 4: *Developing Higher Education*, 61–82.) http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_eu.pdf
- Real-time systems – Reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, eds. J. FILE, L. GOEDEGEBUURE, Vutium, Brno University of Technology, Brno, Czech Republik, 2003.
- The Universities' Responsibilities to Society (International Perspectives)*, ed. Guy NEAVE, Pergamon, 2000.



Éosz a hajnal angyala





NÉHÁNY GONDOLAT A FELSŐOKTATÁS SZERKEZETÉNEK VÁLTOZTATÁSÁRÓL EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

TÖRÖKNÉ SZILÁGYI KATALIN

Felső látásra úgy tűnhet, hogy az új rendszer bevezetésének nem lehettek technikai nehézségei Magyarországon, hiszen hagyományosan működtek három- és négyéves képzések a főiskolákon, és ötéves képzések az egyetemeken. A valóság azonban ennél bonyolultabb. A 2005-ben hatályba lépett felsőoktatási törvény kimondja, hogy nincs többé főiskola és egyetem, csak felsőoktatási intézmény létezik (más kérdés, hogy a törvény nem maradéktalanul következetes a szóhasználatban). Az átnevezés természetesen nemcsak formai: a régi (főiskolai és egyetemi) képzések tartalmukkal együtt eltűntek.

Az európai felsőoktatás több éve „Bologna” lázban ég. Az igény az egységes európai felsőoktatási térség kialakítására azonban nem új jelenség, már a XII-XIII. században is jelentkezett, megteremtve az európai egyetemeket, az összegzett tudás átadásának központjait (pl. Bologna, Párizs).

A folyamat története

A bolognai–párizsi folyamatként ismert európai felsőoktatási reform Párizsban, 1998 májusában a *Sorbonne Nyilatkozattal* kezdődött. Az aláíró felek (Európa oktatási miniszterei és államtitkárai) állást foglaltak az európai felsőoktatást összefűző együttműködés és az európai felsőoktatási térség létrehozása mellett.

1999 júniusában 29 európai ország oktatási minisztere aláírta a Bolognai Nyilatkozatot. (Az eredeti aláírókhoz

később 19 további miniszter csatlakozott.) A miniszterek megegyeztek abban, hogy 2010-ig hozzájárulnak a következetes és összefüggő Európai Felsőoktatási Térség kialakításához. A Nyilatkozat aláírását több miniszteri találkozó követte: 2001 Prága, 2003 Berlin, 2005 Bergen, 2007 London.

Az egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítását célzó nyilatkozatok, találkozók, célok és megfogalmazott elvek között szerepel az összehangolt oktatás és kutatás, a hallgatói és oktatói mobilitás, a minőségbiztosítás, az élethosszig való tanulás, a szociális dimenziók fontossága, Európa versenyképességének növelése, de a legfontosabb, és egyben a legtöbb változást hozó elem a felsőoktatás szerkezetének megváltoztatása. Az eddigi, általában öt évig tartó folyamatos, lineáris képzés helyébe az angolszász világban





ismert háromciklusú képzés lép: 3 + 2 + 3 = alapképzés (Bachelor of Arts), mesterképzés (Master of Arts), doktorképzés (PhD) lépett.

2005-ben az aláíró országok elindították a többciklusú képzéseiket. Volt ország, ahol ez lépcsőzetesen, felmenő rendszerben történt (Magyarország), és volt, ahol egyszerre vezették be minden évfolyamon (Franciaország).

A többciklusú képzésre való átállás technikai jellemzői

A háromciklusú képzés alapvetően ajánlásként megfogalmazott európai irányelve egyes országokban zökkenőmentesen megvalósult (például Franciaország), máshol nehézségeket okozott (így Olaszországban). Egyes országokban az intézmények maguk dönthették el, bevezetik-e a többciklusú képzést (ahogy Németországban), másutt, például Magyarországon viszont egységesen minden intézménynek át kellett állnia az új rendszerre. Egyes képzések azonban kimaradtak az átalakításból, így a háromciklusú képzés mégsem egységes Magyarországon (például a jogi és orvosi képzés). Azok a képzések, amelyek nem tértek át a bolognai rendszerre, nem vagy nem teljesen saját döntésüket követték.

A szerkezeti változás abban áll, hogy a hallgató nem öt, hanem három évre iratkozik be egy intézmény alapképzésére. A három év során a választott szakma alapozó, bevezető tárgyait tanulja, kötelező, kötelezően választható és szabadon választható tantárgyak felvételével. 180 kreditet kell ösz-

szegyűjtenie, hogy szakmai gyakorlatát megkezdhesse, így tanulmányai végén összesen 210 kreditje lesz. A hallgató az alapidiploma megszerzése után választhat: továbbtanul mesterképzésen vagy alapidiplomája birtokában állást vállal.

A mester szakra nem automatikusan léphet be a hallgató, az intézmény által meghatározott feltételeknek meg kell felelnie, felvételi vizsgát kell tennie vagy alapidiplomájának bizonyos szintet el kell érnie stb. A mester fokozat megszerzése után ismét választhat a hallgató: tovább lép és doktor fokozatot szerez vagy munkát vállal.

A reform kidolgozóinak szándéka szerint a szakok átjárhatóak, tehát a hallgató tanulmányai közben akár országot is válthat, nemcsak intézményt. A félvényként megszerzendő meghatározott kreditérték segítségével a hallgató előtt nyitva áll a szakon belüli intézményváltás lehetősége.

Az átállás nehézségei

Az átállás országoként más és más problémákat okozott. Franciaországban például nem volt újdonság az egymásra épülő diplomák rendszere, az új struktúra inkább egyszerűsített a korábbi állapotot, így az átállás nem ment nehezen. Az új szakokat a francia Oktatási Minisztérium hagyja jóvá, nincs külön fórum a szakalapítás és szakindítás feladatainak ellátására, mint Magyarországon (Magyar Akkreditációs Bizottság – MAB).

Első látásra úgy tűnhet, hogy az új rendszer bevezetésének nem lehettek





technikai nehézségei Magyarországon, hiszen hagyományosan működtek három- és négyéves képzések a főiskolákon, és ötéves képzések az egyetemeken. A valóság azonban ennél bonyolultabb. A 2005-ben hatályba lépett felsőoktatási törvény kimondja, hogy nincs többé főiskola és egyetem, hanem felsőoktatási intézmény létezik (más kérdés, hogy a törvény nem maradéktalanul következetes a szóhasználatban). Az átnevezés természetesen nemcsak formai: a régi (főiskolai és egyetemi) képzések tartalmukkal együtt eltűntek.

A bevezetés nehézségei közé tartozik az is, hogy az intézményeknek nem volt elég idejük az egymásra épülő diplomák rendszerének kidolgozására. Az alapképzések indításánál 2005-ben a mester szakok döntő többségét még nem akkreditáltatták az intézmények, így az elsőéves hallgatók úgy fogtak hozzá tanulmányaikhoz, hogy nem tudták, merre léphetnek tovább. Újabb problémát jelentett az óraszámcsökkenés. A bolognai rendszer magyarországi bevezetése együtt járt a szemináriumok és gyakorlatok óraszámának leépítésével. Ennek a döntésnek egyik súlyos vesztese a felsőoktatásbeli nyelvoktatás. Ez a tevékenység fajlagosan drága, hiszen az eredmények elérése érdekében magas óraszámra és sok oktatóra van szükség kis létszámú hallgatói csoportok mellett. A törvény ugyan nyelvvizsga megszerzéséhez köti a diploma átvételét, az odavezető utat, a (szakmai) nyelv elsajátítását azonban nem támogatja megfelelő mértékben.

A MAB a szakalapításnak és szakindításnak komoly személyi feltételeket szabott, melyek főleg a mesterképzések indításának esetében hozzák nehéz helyzetbe az intézményeket. A régi főiskolák és egyetemek közötti versenyhelyzet a főiskolákat sújtja a leginkább, mert ezen intézményeknek oktatói állománya a régi rendszerben alakult ki, ezért kevés közöttük az egyetemi tanár.

Az átállást az is nehezíti, hogy a bolognai rendszer bevezetésével egy időben más, a felsőoktatást érzékenyen érintő reform is napvilágot látott. Bevezették a kétszintű érettségit (melynek ellentmondásait a gyakorlati megvalósítás hozta felszínre). Eltörölték az egyetemi/főiskolai felvételi vizsgát (ez a döntés is vitatható), és legújabbban módosították a felvételi ponthatárokat.

Alapképzés

A magyar felsőoktatási intézmények sajátosan két főhatóság irányítása és ellenőrzése alatt működnek: az Oktatási és Kulturális Minisztérium és a Magyar Akkreditációs Bizottság. A minisztérium a képzések általános működésének törvényi felügyeletét, a MAB pedig a minőség ellenőrzését és a szakok alapításának és indításának feladatát hivatott ellátni.

Az alapképzésben hat félév elméleti képzést (180 kredit) és egyes intézményeknél plusz egy félév szakmai gyakorlatot (30 kredit) követően a hallgatónak diplomamunkát kell írnia és megvédenie, és komplex államvizsgát kell tennie. A hallgató csak akkor veheti át alapdiplomáját, ha rendelkezik





egy vagy két, általános vagy szaknyelvi nyelvvizsgával –, melyet a diplomát kibocsátó intézmény határoz meg.

A képzés tartalmát a képzési és kimeneti követelmények határozzák meg, melyeket az Oktatási és Kulturális Minisztérium ír elő. Ezek a követelmények minden, az adott szakot oktató intézmény számára kötelezőek, ez a biztosíték az átjárhatóság fenntartására. Az intézményi autonómia mindössze 10% eltérést engedélyez az előírt programtól.

Az alapképzésben alapvetően államilag finanszírozott oktatás folyik. Azok a hallgatók azonban, akiknek felvételi eredménye bizonyos megengedett értékkel alatta marad a felvételi ponthatárnak, költségtérítés megfizetése mellett – lényegében saját költségükön – részt vehetnek a képzésben.

Az alapképzés célja, hogy kellő elméleti és tudományos alapot biztosítson a majdani mesterképzéshez (ezt a célt szolgálják a szakirányok, melyek közül egyet választ a hallgató az 5. és 6. félév során), és kellő szakmai ismeretet adjon a munkavállalás sikeressége érdekében. Meg kell említeni, hogy az alapképzésnek ugyanakkor a tudományos kutatásra való alkalmasságot is elő kell készítenie, híven a felsőoktatás ilyen irányú feladatához: az ellentmondás tehát többrétű. A látható ellentmondást egyelőre nehéz feloldani: a felmérések szerint (HVG-adat) a munkáltatók nincsenek tisztában az alapidiploma tartalmával.

Az intézmények mesterképzés kínálata egyelőre korlátozott, mivel az

alapképzések indításakor még nem álltak rendelkezésre az új akkreditált mesterszakok.

Mesterképzés

A négy félév elméleti képzés során a hallgató elsajátítja a választott szakma tudományos ismereteit, önálló kutatást végez. A mesterdiploma megszerzéséhez 120 kreditet kell összegyűjteni. 2005 óta csak nagyon kevés mesterképzés indult el, ezeket főiskolai diplomával rendelkező szakembereknek kínálták, így kevés a tapasztalat ezen a téren.

Biztosan ismerjük azonban a mesterképzés – felsőoktatási törvény alapján meghatározott – finanszírozási feltételeit. A törvény meghatározza azon alapidiplomások százalékos arányát, akik saját intézményükben állami finanszírozásban folytathatják tanulmányaikat mesterszinten. Akik e kvótából kiesnek, saját költségükön tanulhatnak tovább. Az intézmények maguk határozzák meg, milyen feltételek teljesítése mellett nyerhet felvételt a jelentkező a mesterképzésre. A mesterképzés állami támogatása magasabb, mint az alapképzésé, érthető tehát, ha az intézmények érdekeltek a minél nagyobb számú mesterszak beindításában. Nehezíti a dolgukat a MAB szigorú technikai feltételrendszere: csak meghatározott – magas – számú, főállású, minősített oktató részvételével indítható a mesterszak. Ez a minőségi követelmény egyrésztől érthető és indokolt, hiszen magas szintű, tudományos tevékenység csak a főállású, „saját” oktatóktól várható





el, akik maguk is komoly tudományos kutatást végeznek. Ugyanakkor a szigorú feltételeknek nem képes minden intézmény megfelelni, hiszen a főiskolákon általában a korábbi profilnak és követelményeknek megfelelő – főiskolai – oktatógárda dolgozik főiskolai bérekért. Egyes szélsőséges vélemények szerint – ezt főleg egyetemek részéről lehet hallani – a hajdani főiskolák vagy zárjanak be és adják át az alapképzést az egyetemeknek, amelyeknek ebben is van tapasztalatuk, vagy tartásuk meg az alapképzést, de ne törekedjenek „magasabbra”. Egyik vélemény sem jogos, hiszen a főiskolákon is folyt-folyik tudományos kutatómunka, és a főiskolai oktatók is nagy számban szereznek minősítést, alkalmasak a mesterképzés ellátására. Kár lenne, ha emiatt bizonyos főiskolák kiszorulnának a versenyből: ezzel sok évtizedes tapasztalat, tudás veszne kárba.

Doktoriskola

Már a 90-es évek közepén elindult a modern, nemzetközi mintára formált doktorképzés, amely a korábbi, háromfokozatú tudományos minősítési rendszert váltotta fel. A legalacsonyabb fokozatot, az egyetemi doktorátust (kisdoktori) az egyetem adta ki, a második és harmadik fokozatot, a kandidátúrát és az akadémiai doktorátust a Magyar Tudományos Akadémia. Egyik fokozat megszerzéséhez sem volt szükség további tanulmányi évekre, elégséges volt a disszertáció megírása és megvédése, illetve meg kellett felelni az akadémiai előírások-

nak (nyelvvizsga, publikációk, idézettségi mutatók stb.).

Az új doktori képzésben, Bologna szellemében, hat félév további tanulás kötelező, melyek során 180 kreditet szerez a hallgató. E képzés célja az egyetemen folyó tudományos kutatás elmélyítése. A doktoriskola hallgatói az egyetemen oktatóként és kutatóként dolgoznak, de más munkahelyen is dolgozhatnak, ahol szükség van a kutatási eredményekre. Nem egy esetben, a kutatótevékenység fenntartása érdekében, egyes ipari vállalatok, multinacionális cégek anyagi támogatással ösztönzik az egyetemen folyó kutatómunkát.

A doktori képzésben mindenki kötelezően költségtérítés megfizetése mellett vehet részt. A tudományos fokozatot (PhD) a disszertáció megvédése után szerezheti meg a hallgató, és teljesítenie kell egy sor – az intézmény által támasztott – feltételt (kellő számú publikáció, idézettség, konferenciárészvétel stb.)

A MAB szigorú személyi feltételekhez köti a doktoriskolák indításának engedélyezését. Ez ismét főleg a főiskolákat hozza nehéz helyzetbe: a felsőoktatási törvény ugyanis kimondja, hogy csak az az intézmény nyerheti el az egyetem státusát, amely doktoriskolát tud indítani. A főiskolák számára már a mesterképzés indítása sem könnyű feladat, a doktoriskola kérdése megoldhatatlan helyzet elé állíthatja őket.

A korábbi „tudományok doktora” fokozatot felváltotta az „MTA doktora” cím, ez a tudományos minősítés máso-





dik fokozatát, az akadémiai doktorátust jelenti, amely alapvetően a régi rendszer folytatása, azonban, szemben elődjével, már nem jelent tudományos fokozatot, hanem csupán címet, a tudományos teljesítmény elismerését.

Néhány kérdés és ellentmondás

A bolognai rendszer európai bevezetésének elődlegesen deklarált célja Európa versenyképességének fokozása a nemzetközi versenyben. Éppen ezért nem világos, miért az amerikai felsőoktatási rendszert vette alapul a reform. Köztudott, hogy Amerikában milyen alacsony színvonalú teljesítményt nyújt a középiskolai oktatás. Az egyetemen az első néhány évnek kell pótolnia azokat az ismereteket, amelyeket a középiskola elmulasztott megtanítani: az alapképzés létét tehát Amerikában a fenti ok igazolja. Európában a középiskolai oktatás magasabb szintű, építeni lehet rá az egyetemi oktatásban. Ha azonban mégis kívánnivalót hagy maga után a középiskolai színvonal, a reformot inkább ott kellett volna elkezdni.

A bolognai folyamat megvalósításának akad néhány speciálisan magyar problémája. Már korábban szó esett a főiskolák és egyetemek érdekellentétéről, amelyek a főiskolák fennmaradását, alkalmazkodását kérdőjelezzik meg. E konfliktusnak egyelőre nem látszik a megoldása, a helyzetet tovább nehezíti az egyre jobban érzékelhető demográfiai hullámvölgy.

Ugyanígy esett már szó a nyelvoktatás helyzetéről is. Ha a (szak)nyelvi

órák nem kerülhetnek vissza kellő számban a felsőoktatási intézmények tanterveibe, féltő, hogy a magyar szakemberek elvesztik nemzetközi súlyukat, kapcsolatukat szakmájuk jelentős külföldi képviselőivel és fórumaival, aminek végső soron a magyar tudományos és gazdasági élet fogja kárát látni.

Komoly ellentmondást jelent a tanárképzés helyzete. A korábbi oktatási rend szerint a pedagógusképzést különböző szintű intézmények látták el: óvónőképző, tanítóképző, tanárképző főiskola, egyetem. A bolognai folyamat nem ismeri ezeket az intézményeket, a pedagógusképzést a három ciklus rendszerében kell megoldani. Ha csak a középiskolai tanárképzést vizsgáljuk, éppen elég ellentmondást találunk. A hallgató az alapképzésben elsajátítja a választott szak ismereteit, a mesterképzésben a pedagógiai ismereteket. Három év kevés a szak ismereteinek megtanulásához, két év sok a pedagógiai ismeretekhez. A hallgatónak két szakot kell választania alapszakon, de nem azonos kreditértékben: a főszakot magasabb, a mellékszakot alacsonyabb értékkel végzi el. A magyar–angol és angol–magyar szakos tanárjelölt tehát nem azonos tudást visz tovább. A helyzet még bonyolultabb, ha a tanár és nem tanár szakos hallgatók tudását mérjük össze: a tanár szakosok esetében három évre kell összesűríteni azt a tudást, amit a nem tanár szakos hallgató 3+2 évig tanul, pedig a tanár szakos hallgatónak ugyanazt kellene tudnia, mint a tudományos kutatásra készülő társainak.





A bolognai rendszernek – sok hibája mellett – érdemei is vannak. Egyes szakmákban kifejezetten előnyös a három ciklus léte: a közgazdászképzésben például az alapidiploma elhelyezkedést is, továbbtanulást is lehetővé tesz. Nagy előny az átjárhatóság elvének érvényesülése – akár nemzetközi szinten is. A diplomamelléklettel (diploma supplement) kiegészített diploma egyértelművé teszi a munkaadó vagy a továbbtanulást biztosító intézmény előtt, hogy a hallgatótól mit lehet elvárni.

Mint minden változást és átalakulást, a bolognai folyamatot is számos ellentmondás és megoldandó kihívás kíséri. Közös érdekünk, hogy az új rendszert az oktatás szereplői a lehetőségek által megengedett határokon belül a legjobban használják ki.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bolognai Nyilatkozat* 2003. február 7. Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja (www.om.hu)
- HRUBOS Ildikó, *A „bolognai folyamat”: európai trendek: a Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban*, Budapest, 2002 Oktatókutató Intézet
- Joachim HOEFELE, *Az internacionalizálás és a globalizáció hatásai a hármas tagolású oktatás területén*, Valóság, 2006. június
- KENESEI István, *Gyűjtsuk fel?*, Élet és irodalom, 2007. június 22.
- KOVÁCS Örs, *Visszás felvételi ponthatárok*, Magyar Nemzet, 2008. augusztus 7.
- LADÁNYI Andor, *A felsőoktatás átalakítása*, Élet és irodalom, 2008. május 18.
- PAPP Emília, *Hova tovább?*, HVG 2008. augusztus 2.
- RIBA István, *Egy legyet két csapásra*, HVG 2008. augusztus 2.
- ZSIGMOND Anna, *Bologna kelepčéje*, Élet és irodalom, 2005. április 15.





Rábel Zsófia

Esőemlék

Ha visszagondolok majd ezekre az estékre
eső szivárog fel emlékeimben.
Kióltja, aminek ki kell aludnia –
felriaszt, ha álmaimba lépsz.

A párnán bomlik a varrás – ahogy az esőtől
szakadásig nehezült a szövet, és mert
álomban talán sírni is tudok,
a holdkórosok bizonyosságával.





A BOLOGNAI RENDSZER BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI: EGY SZEMÉLYES KOMMENTÁR

HUNYADY GYÖRGY

Az alapképzéssel kapcsolatban a bolognai rendszerben kimondva-kimondatlanul is, nehezen érvényesíthető kettős követelmény jelenik meg: vezessen a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható gyakorlati tudáshoz, ugyanakkor nyújtson jó alapot a tovább, a feljebb vezető tanulmányi utakhoz. Ez az a kettősség, amely Európa-szerte sok problémát okoz: az alapképzés a munkaerőpiac tényleges igényeihez képest sok vonatkozásban gyakorlatiatlannak, túlzottan ezoterikusnak tűnik, a mesterképzés nézőpontjából ugyanakkor nem nyújt elég mély és szilárd ismereteket.

A bolognai megállapodás – annak sűrű hangoztatása közepette, hogy a kulturális szféra a tagországok autonómiájának kényes-fontos területe – a felsőoktatás strukturális egységesítésére tör Európa-szerte. Erősen javallta a többciklusú képzés bevezetését, az alap-, a mester- és a doktori képzés egymásra építését, sőt (3+2+3 éves) irányszámokat is adott e ciklusok méreteire nézve. E szerkezeti modell leegyszerűsítően sematikus formában az angolszász felsőoktatás hagyományait sűríti magába és terjeszti ki, felszámolva a német (és orosz) tradíciót, amely a felsőoktatási utak főiskolai és egyetemi elágazására épített. A tanulmányok szervezésének finomszerkezete is megváltozik, a rugalmas és kvantifikált kreditrendszer kerekedik felül a főiskolás tantervi megkötések és az egyetemi kötetlen oktatási szabadság kettősségével szemben. Ez az áttörés nyilvánvalóan annak a világpolitikai konstellációnak a szülötte, amelyben egyetlen szuperhatalom gyakorol magnetikus hatást európai partnereire is, és amelyben Európa úgy próbál vele szemben legalább gazdaságilag versenyképessé válni, hogy modellnek tekintti és másolja. A bolognai egységesítésnek nyilvánvaló célja a gazdasági tér belső válaszfalainak lebontása, az átjárhatóság növelése, a hallgatói (nota bene oktatói) mobilitás növelése. Nem feledkezhetünk meg azonban arról sem, hogy e közös lépés olyan időkre esik, amikor a (nemzetközi) magántőke társadalmi kötelékei lazulnak, szakadoznak, a jóléti megfontolásokkal szemben felülkerekedik a takarékos állam ideája, ami az európai oktatáspolitikát arra vezeti, hogy a felsőoktatás eltömegeződésének demokratikus világtendenciáját – saját terheit csökkentve – keretek közé szorítsa: alapvetően csak a 3 évre limitált alapképzés általános támogatására vállaljon állami kötelezettségeket. Az alapképzéssel kapcsolatban a bolognai rendszerben kimondva-kimondatlanul is, nehezen érvényesíthető kettős követelmény





jelenik meg: vezessen a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható gyakorlati tudáshoz, ugyanakkor nyújtson jó alapot a tovább, a feljebb vezető tanulmányi utakhoz. Ez az a kettősség, amely Európa-szerte sok problémát okoz: az alapképzés a munkaerőpiac tényleges igényeihez képest sok vonatkozásban gyakorlatiatlannak, túlzottan ezoterikusnak tűnik, ugyanakkor a mesterképzés nézőpontjából nem nyújt elég mély és szilárd ismereteket. Az eltömegesedés ily módon éri el a felsőoktatást, ebbe torkollik, és így több helyütt próbálkoznak a legjobb hagyományokkal rendelkező egyetemek oktatási-szellemi és kreatív-kutatási értékeinek mentésével, például a kutatóegyetemek arisztokratikus rendjének megteremtésével.

A bolognai rendszer Magyarország nézőpontjából az európai integráció velejárója volt és lett, érdemben nem is merült fel kétely vagy ellenvetés, amikor ezt az Orbán-kormány képviselőjében Kiss Ádám felsőoktatási államtitkár ellenjegyezte. Más kérdés, hogy az intézményi integráció és a kreditrendszer bevezetése – mint a strukturális váltást megelőző és előkészítő reformok – magukban is felkavaró változásokat hoztak a magyar felsőoktatásban, és eltelt néhány év, míg Magyar Bálint oktatási miniszterként eltökélte, hogy Magyarországot a bolognai rendszer tekintetében elmaradó utánfutóból európai éllovassá avatja. Konceptcionális áttörést, kemény határidőket vállalt, ami erőszakos és sürgetett jelleget kölcsönzött ennek a – valóban mondhatjuk – *történelmi léptékű átalakulásnak* a magyar felsőoktatásban. Voltak kényszerű egyeztetések, kompromisszumos alkukat is kötött a tárca (a doktrinerebb és vadabb reformerek nagyobb bosszúságára), végső soron azonban átverekedtek az intézményrendszer fórumain és a jogalkotáson a többciklusú képzés rendjét és azt a szervezeti-működési csomagot, amelybe ezt beburkolták. Kérdés, hogy a nagyfokú tehetetlenség és a széthúzó ambíciók felsőoktatási közegében lehetett volna-e rokonszenvesebb stílusban kézzelfogható eredményekre jutni, ezt nehéz megítélni, nem is vállalkozom rá. Volt azonban néhány olyan *átgondolatlanság*, amely a bolognai rendszer hazai kiépítésére rányomta bélyegét. Mindezt szóba hoznom, nem utólagos kritika a részemről, hiszen mint e folyamat tevékeny részese elmondtam korábban, nyilvánosan is.

Ilyen egyrészt a *lépcsőzetesen, alulról építkező jelleg*. A kormányzat és az intézmények elsőként kizárólag az alapképzésre koncentráltak, annak rendszerét szabályozták, szinte tekintet nélkül a szaktudást elmélyítő mesterképzés kilátásaira. Ez eredményezett több helyen (az általam átlátható bölcsészképzésben mindenképpen) egy olyan tendenciát, hogy az oktatógárda a korábbi egyetemi ismeretanyagot és differenciált szakos rendszert (értékvédő és egzisztenciális okokból egyaránt) megpróbálta betömködni a nagy létszámú alapképzés első három évébe. A túlterhelés és túldifferenciálás tendenciáját érdemben nem fékezte, esetenként viszont irracionálissá torzította egy-két olyan autoriter intézkedés, amely például a különböző kultúrák közvetítésére vállalkozó szakokat „visszavágta” szakirányokká



és egy kalap alá vonta. A koncepcionális rendszerfejlesztés azt kívánta volna meg, hogy az alap- és mesterképzés ismeretanyagát és szakos rendszerét együtt lássák és tervezék a szakmai közösségek, ez azonban elmaradt, szétszakadt. Ez átvezet egy mai problémához: milyen funkció és kapacitás maradt – akár a legigényesebb képzésekben – a mesterszakokra, ezek nem esnek-e szét piacnélküli specializációkká, nem torlódnak-e, tolakodnak-e fel most ők a doktori képzés szintjére, miközben életképes szakosodások „szakirányú továbbképzések” rendezetlen formájában lógnak ki a bolognai szisztémából.

Átgondolatlan és összerendezetlen volt másrészt a többciklusú képzés finanszírozása. Ilyen léptékű átalakítás megalapozása anyagi ráfordítás nélkül elképzelhetetlen, erre az oktatási kormányzat is ráébredt – és nyilván lehetőségei függvényében, utólag – HEFOP pályázatok keretében dotálta az intézmények, szakterületek közreműködését, aminek legalább is fura jelleget kölcsönzött, hogy a vonatkozó dús pályázatok kiírásának idejére a munka dandárja, a tantervfejlesztés elkészült, a tananyagfejlesztés – egy ütemben nyilván nem kezelhető – folyamata volt hátra. Ennél is problematikusabb volt azonban, hogy a bolognai rendszer bevezetésekor az első egyetemi évek állami támogatása csökkent, ami az egész rendszernek *takarékossági jelleget kölcsönzött*, és csak fokozta (immár együtt, egy súlycsoportban a főiskolai és egyetemi) intézmények vetélkedését a hallgatólétszám növelésére. Kezdetben a mesterképzés bővebb dotációja távolba vesző ígéretnek tűnhetett, amivel kapcsolatban némileg növelte a homályt az a miniszteri intenció és törvényi hely, hogy a hallgatók egyharmada léphet majd tovább ebbe a második képzési ciklusba. S majd az idő múlásával, nagy kínnal-keservvel derül ki, hogy minek az egyharmada micsoda, a felsőoktatás összlétszámáról, képzési területekről országosan, vagy épp egyes intézmények egyes szakjaira vonatkozik-e az egyharmados továbblépési arány. A bizonytalanság egyszerre volt és lett gátja a pénzügyi előrelátásnak és a képzés koncepciózus tartalmi fejlesztésének.

Harmadrészt a többciklusú képzés bevezetése, a bolognai címke akár indok nélkül is *összekötődött* az egyeztetés folyamatában és a jogi szabályozásban olyan kérdésekkel, amelyek a *felsőoktatási intézmények belső tényezőinek viszonyát és az állammal való kapcsolatát* érintik. A *felsőoktatás piacosítása* nem áll ellentétben minden szinten és minden értelemben a strukturális reformmal, de nem is feltétele annak. *A hallgató mint fogyasztó*, kinek ebbéli pozícióját minden elképzelhető és elképzelhetetlen jogi eszközzel védeni kell, így lett része e gondolatmenetnek. Az *intézmény döntéshozatali mechanizmusának egy modellje*, amelyben az akadémiai és a gazdasági szempont szétválik, és – a kormányzat erős és erőltetett álláspontja szerint – az előbbi alárendelik az utóbbinak, mintegy rátelepedett a bolognai rendszer bevezetésére és mint az intézményi autonómia állami veszélyeztetése el is vonta a figyelmet a rendszerépítés inherens kérdéseiről. A huzakodásban – hogy a kormányzat törekvései kapnak-e támogatást – az autonómia túltengésére is szü-



letett (ellen)példa, amikor is a *rektori konferencia* – mint a felsőoktatási intézmények kollektív autonómiájának letéteményese – minden felsőoktatást érintő szabályozás tekintetében *egyetértési jogot szerzett*. A pillanatnyi helyzetre reagáló és kivívott követelés – mai meggyőződésem szerint – hosszabb távon nem helyénvaló, mert vitatható lefolyású intézményközi alkuk tárgyává süllyeszti a felsőoktatás fejlesztését, és tulajdonképpen lefegyverzi és hagyja kiürülni a felsőoktatási kormányzat szerepét, és ezáltal az állam és tisztségviselői felelősségét a szabályok által megszabott pénzutasítványozásra degradálja. Nem ez az egyedüli – általam is szorgalmazott – megoldás, amit utólag másként látok és értékelek, de ez gondolom ezerszer megesik azokkal, akik aktív szerepet vállalnak közügyekben, melyek résztvevőik eredeti szándékától – szinte törvényszerűen – eltérően alakulnak.

A szó szoros értelmében vett bolognai reformban – két oknál fogva – tevékenyen vettem részt. Az egyik *motívum* a 80-as és 90-es évek fordulójára nyúlik vissza, amikor az ELTE BTK a felsőoktatás rendszerváltásának egyik kulcsszereplője volt. A 80-as években szociálpszichológusként gyakran megfordultam az Egyesült Államokban, 1986–87-ben Fulbright professzor voltam a kaliforniai egyetemen, visszatérve – mint tudományos dékán-helyettes, majd 1990-től mint dékán – a bölcsészképzés reformját szívügyemnek tekintettem. Reformbizottságot vezettem, olyan nagyon is különböző emberekkel, kikre azóta is felnézek, új „képviselői” kari tanácsot generáltunk, amelyben az akkor szokatlan egyharmados hallgatói részvétel erős nyomást gyakorolt a képzés gyökeres átalakítására. Csak három eredményt említek, melyek rögtön magyarázzák is a bolognai rendszerhez való viszonyomat. Egyrészt a *kreditrendszer logikáját bevezetve* flexibilis „tanegységrendszer” iktattunk be a tanulmányi munka szervezésébe, másrészt *többciklusú képzést kezdeményeztünk*, amely négyéves szakos alapképzést nyújtott és erre épített volna – többletként – kétéves mesterképzést, harmadrészt a kötött tantervű szakpáros tanárképzést felváltotta nálunk *az alapképzésre önkéntes vállalás alapján ráépülő tanári szakosodás*. Kiküzdött szabályzataink és megkezdett gyakorlatunk nemcsak a professzori kar ellenállását váltotta ki, hanem – utólag el kell ismernem – az akkori jogszabályi keretekben a maga merészségével törvényességi aggályokat is felvetett. Milyen szerencsésnek mondható azonban, hogy az 1992-es botrányos buktatásunk után 10-15 évvel valamennyi megfontolásunk és kezdeményezésünk helyet kapott a felsőoktatási jogalkotásban és gyakorlatban. Ez egyébként azt a szikár tényt jelzi, hogy a társadalmi változások és euroatlanti perspektívák jegyében az átalakulás iránya előre látható volt, a kérdés csak az volt, hogy Magyarország és egyetemünk úttörő lesz a régióban, vagy majd akkor áll be a sorba, amikor a változások hulláma már elérte a szomszédos Grazot.

Eltelt jó tíz év, miközben a bölcsész képesítési követelményeket kidolgozó országos bizottság vezetőjeként – Honti Mária államtitkársága idején – én kötöttem meg a kompromisszumot a természettudományi munkálatokat vezető Kiss Ádám



professzorral, és ennek nyomán megszületett az immár legendás 111-es kormányrendelet, amely *elsőként egységesítette a különböző szintű és irányú tanárképzést* (legalább is a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok és a gyakorlatok tekintetében). Ez ugyanakkor megengedte, hogy a tanárképzés választható maradjon a bölcsészképzésben, és hogy a kétszakos kötöttség része legyen a természettudományos felkészítésben. Az ELTE számára – ahol főiskolai és egyetemi szinten egyaránt folyt tanárképzés, majd az intézményi integráció idején a tanító- és a gyógypedagógus-képzés is helyet kapott – kardinalis kérdés volt, hogy konkrétan a tanárképzés és átfogóan a pedagógusképzés hogyan alakul a bolognai reform idején.

Az oktatási tárca – általam azóta sem ismert – szakértői *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez (CsEFT)* néven dolgoztak ki egy átalakítási koncepciót, amely radikális elveket fejtett ki és bocsátott közkézre. Ez az egész pedagógusképzés egységesítéséből indult ki és erre törekedett oly módon, hogy minden pedagógus-jelölt egy „bejáraton” lépjen be a felsőoktatásba, ezen belül szakosodjon tanítónak, tanárrá, gyógypedagógussá. E szakok pedig rendre mind legyenek jelen az alapképzésben is, a mesterképzésben is. Ez a gondolati építkezés nyilvánvalóvá tette, hogy valamennyi pedagógus – a közoktatási piac követelményeire tekintettel – alapvetően az oktatás-nevelés gyakorlatára készül fel, és ennek a tanár esetében is csak eszköze a szaktárgyi tudás megszerzése. A töretlen ívű koncepciót ellenállás fogadta az egyetemeken, vele szemben fogalmazódott meg és kapott éles szavú vitákban nyilvánosságot az úgynevezett „*ELTE modell*”. Álláspontunk szerint a pedagógusképzést nem szabad egy kaptafára húzni, különböző céljai és útjai között különbséget lehet és kell tenni. *A négyéves tanítóképzés friss, gyakorlatorientált formáját* nem kell visszametszeni és belegyömöszölni a bolognai sémába, kiterjesztett alapképzésként meg kell őrizni, megkettőzése a két szinten oktan és nem lenne előrevívő, hanem csak zavart keltene az iskola világában. Ugyanakkor a tanárképzés diszciplináris-szakmai tartalma a képzésnek nem lehet csupán „felszínező” kelléke, hanem csak szilárd fundamentummal rendelkező összetevője lehet. Ezért *elképzeltetlen a tanári felkészítés diszciplináris alapképzés formáló és szűrő előfoka nélkül*, így a bolognai rendszerben a tanárképzés csak a mesterszinten valósítható meg. A két – szögesen szembenálló – koncepció ütköztetése során, mely utóbbinak szószólója lehettem, az ELTE-modell lett a reform miniszteri döntéssel kijelölt gondolati kerete. A tanítóképzés – kivételesen négyéves – alapképzésben zajlik, ugyanakkor nem zsákutcás, hiszen a pedagógia MA biztosítja a továbbhaladást a végzetek számára a megfelelő szakmai irányban. A tanárképzés egységesen mesterszintre került, jogszabályban rögzített kereteiben – minden más mesterszaktól eltérően – van egy ötödik, gyakorlati félév, amit az iskola közoktatási terepén kell teljesíteni. A többletvállalások az állam részéről kifejezésre juttatják a pedagógusképzés társadalmi jelentőségének méltánylását.



E felkészítés paradoxona ugyanakkor, hogy a hallgató egyszakos alapképzésből érkezik a tanárszakra, melyen – a közoktatás deklarált igényeinek megfelelően – kettős szakképzettséget szerez: ezért ha biztosítani akarjuk a második (közismereti) szakképzettség megalapozását az alapképzésben, legalább 50 kredit erejéig, akkor – amint ez a Felsőoktatási Törvényben meg is történt – le kell szőgezni, hogy bármely alapképzési szak elvégzéséhez a három év során 110-120 szakmai kredit elégséges és szükséges, és az így egyenértékű diplomához további 60-70 kredit választható stúdiumot lehet és kell folytatni. A tanári mesterképzés e jogszabályi hellyel generális hatást gyakorolt a magyar bolognai rendszer kialakulására.

Az ELTE maga, mint a megoldás inspirátora, szervezettefejlesztésben és a fejlesztési terveiben egyaránt kitüntetett figyelmet fordított a pedagógusképzésre. Klinghammer István rektorsága idején *felszámolta főiskolai tanárképző karát*, melyet funkcióival együtt magukba szívtak az egyetemi diszciplináris karok, valamint az átstrukturálódó egyetemen újonnan létesített Pedagógiai és Pszichológiai Kar, mely utóbbi – többek között – a tanárképzés általános-egységes stúdiumait hivatott biztosítani, és a karközi kooperációban zajló tanárképzés szervezésének intézményi letéteményese. A három alapvetően pedagógusképzéssel foglalkozó ELTE kar Hudecz Ferenc rektorsága idején közös hivatali apparátust kezdett működtetni, kiemelt közös szakmai terveket dolgozott ki és realizált, így az ELTE szakmai profiljának megfelelően világosan megmutatkoznak egy, a törvénybe foglalt *orvosi- és agrárcentrumokhoz hasonló egység szervezeti körvonalai*.

A pedagógusképzés bolognai rendszeréről azonban az ELTE-n belül sem lehet idilli képet festeni, nemhogy országos viszonylatban. A többciklusú képzés bevezetése során talán e területen volt a legtöbb és legélesebb vita. Óriási változás *a főiskolai szintű tanárképzés megszűnése*, amelyet némileg kompenzál az a kilátás, hogy maguk a főiskolák – amennyiben a MAB az ellenérdekű felek túlnyomása ellenére akkreditálja erre őket – nyújthatnak mesterképzést tanárszakon. A *tanítóképzők* örömmel látnák, ha végzett hallgatóik nemcsak pedagógia MA-n tanulhatnának tovább, hanem – esetleg saját intézményi kereteikben – lehetőséget kapnának tanári szakképzettség megszerzésére is, amire a feszegetett jogszabályok csak kivételesen, mellékszálakon adnak lehetőséget, ami így is deviál az eredeti pedagógusképzési koncepció világos határvonásától. Sok egyetemi diszciplína tudós képviselője véli úgy – az egykori CsEFT anyag ellenpontjaként –, hogy a pedagógus hivatásra is a diszciplináris képzés készít fel a leghatékonyabban, ezért is – no meg a feladatok és források elosztására is tekintettel – *túlméretezettek tartják a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai stúdiumainak mértékét* és nem akceptálják, hogy a pedagógia a közoktatás világának szaktudománya, és azt sem, hogy a szaktárgyi felkészítés volumene az új tanárképzésben meghaladja az egykori főiskolai képzését, és az első szakképzettség tekintetében nem marad el a korábbi egyetemi képzéstől sem. Az oktatáskutatók és diszciplináris szakemberek közül



sokan vallják, hogy a szakmai elköteleződést nem lehet elég korán kezdeni, a pedagógus hivatásra való felkészítésnek már a közoktatásból való kilépéskor, *a felsőoktatásba való belépéskor meg kell kezdődni*, e tekintetben nem méltányolják a belső, minőségi szelekció lehetőségét a mesterképzés kapujában. Természetesen mindenkinek igaza van abban, hogy a kezdetektől kötött-kétszakos tanárképzés szabályozása tradicionálisan mennyivel *egyszerűbb és átláthatóbb volt*, mint ami a bolognai rendszerrel lép életbe. Ehhez persze hozzátartozik, hogy az osztatlan tanárképzés mellett az osztott kutatóképzésnek sok értelme nem lenne a tudományegyetemen, hanem e logika a népes Bachelor-ciklus kiiktatásához és két, beszűkülő, csőszerű tanulmányi pályához vezetne a felsőoktatás ezen szektorában, amely így módon ki is kerülhetne a bolognai rendszerből.

A természettudományi képzési terület sajátos gondokkal küzd, és ezek kivetülnek e kormányzat által preferált területnek a tanárképzésére. A közoktatás sajnos ma nem ébreszt érdeklődést a természettudományok iránt és nem ösztönöz ilyen, akár kutatói, akár oktatói pályára. E kedvező helyzetből *különös következtetések* is adódnak. A kormány növeli a természettudományi és műszaki felsőoktatás létszámkereteit, és így minden korábbinál mélyebbre szállítja le az itt felvehetővel szembeni követelményeket. A képzőintézmények a színvonalromlás láttán az alapképzés igényességéből kényszerülnek engedni, ám ezt is kompenzálандó mielőbb szeretnék a jobb kutatópalántákat, és a gyengébb tanárjelölteket a leg-hagyományosabb módon külön-külön útra terelni. Számomra legalább is elgondolkoztató az a logika, hogy az alacsonyabb teljesítményűek pedagóguspályára állításával restaurálni kellene azt a tanárképzést, amelynek sikertelenségét a közoktatás gyakorlata és a felvételi merítés egybevágóan bizonyítja. A magam részéről abban reménykedtem és azzal kalkuláltam, hogy *az egységes alapképzésben jól teljesítők közül fogják minőségi alapon kiválasztani* azt a – nem nagyszámú – fiatalt, aki a tanári mesterszakra felvételt nyer, ahol *szakmájának didaktikus közvetítésében és pedagógiai készségeiben egyaránt* megerősödik, és így az iskolában az eddigieknél lényegesen hatékonyabban tudja terjeszteni a természettudományos műveltséget. Mindazonáltal biztos vagyok abban, hogy a koncentrálnó figyelem, amit a kormányzat, az egyetemi és a szó szűkebb értelmében vett akadémiai szféra a tudástársadalomban égetően fontos természettudományos oktatásra szentel – így vagy úgy, a bolognai rendszeren belül vagy kívül – de eléri konstruktív célját.

Szűkebb diszciplináris szakterületemen, a pszichológusképzésben – mivel az korábban is 3+2 éves szakaszokra tagozódott – a bolognai rendszer beiktatása alig hozott érdemi változást. A BA/BSc alapvető ellentmondása azonban itt is érzékelhető: az igényes alapképzés a ma belépő hallgatók számára erős intellektuális követelményeket támaszt, és elsősorban azok számára funkcionális, akik a pszichológia MA képzésbe bejutva haladnak tovább tanulmányaik útján. Akik az első ciklus után – teljesítményük vagy érdeklődésük alapján – kiszűrődnek, itt

elméleti alapozásként túl sokat, gyakorlati felkészítésben viszonylag keveset kapnak, mint ahogy egyelőre rejtély, hogy a BA-t végzett „viselkedéselemzőkre” milyen szerepek várnak a munkaerőpiacon. Azonban életrevaló szakma ez, a fogadó gazdasági közeg meg kiforratlanul képlékeny, őszintén remélem, hogy megtalálják benne a munka és tanulás további lehetőségeit. Ők is.



A mértékletesség aranya – Három angyal



A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANÁRKÉPZÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

JUHÁSZ ANDRÁS, TASNÁDI PÉTER

A természettudományi tanári pályákra készülő hallgatók szinte elfogytak az egyetemeken. Rövid időn belül – a diáklétszám csökkenését is figyelembe véve – jelentős tanárhiány várható, mindenekelőtt a fizika és a kémia vonatkozásában. A jelenség aggasztó, mert a közoktatás színvonalcsökkenése mellett a műszaki felsőoktatást is nehéz helyzetbe hozza. Jó mérnökök, orvosok nélkül nehéz elképzelni Magyarország gazdasági felemelkedését. A probléma összetett, nem választható el a pedagógusok általános társadalmi megbecsülésétől és közoktatásban folyó változásoktól sem. A megoldást azonban össztársadalmi érdekből meg kellene találni.

A természettudományos tanárképzésről szólva elkerülhetetlen, hogy ne a tanári hivatás általános kérdéseitől induljunk el. A hivatástudat, a közoktatással szemben támasztott általános elvárások, a társadalom természettudományokat érintő céljai mind-mind alapvető kérdések, amelyek aztán az iskolai gyakorlat realitásaiban csapódnak le és válnak mindennapi problémává. Az általános és a középiskola az a közös nevelési keret, amely meghatározza a nemzet összetartozását, közös gondolkodását, továbbviszi múltját és előkészíti jövőjét. Ezt a feladatot a bölcsészettudományokkal, a nyelvekkel és a természettudománnyal foglalkozó tanároknak, ha más-más oldalról is, de egyaránt vállalniuk kell. Manapság félünk a nagy szavaktól, félünk, mert elkoptak. Mégis a tanárképzéssel kapcsolatban ki kell mondanunk az elkopottnak hitt szavakat is. A tanárképzés céljáról sokat és sokan beszéltek már,

mégis, úgy hisszük a célt és a tanári hivatás fontosságát talán Márai következő mondata fogalmazza meg legszebben: „A néptanítók szellemi szintje, világnézeti függetlensége, pedagógiai szándéka egyértelmű a nemzet jövőjével!”. Márai a néptanítókról szól, de a mondat tartalma biztos vonatkoztatható a közoktatás teljes terjedelmére, hiszen ma, Márai korával szemben, a kötelező oktatás 18 éves korig terjed. Nos tehát: „szellemi szint”, „világnézeti függetlenség” (nem semlegesség!) és „pedagógiai szándék”, nézzük e szempontok szerint átalakuló tanárképzésünk feladatait.

Viszonyítási pont a közoktatás

A tanárképzés viszonyítási pontja a mindenkori közoktatás. Mit várunk jelenleg a közoktatásban a pedagógusoktól? Várjuk a biztos szakmai tudást, a szakmai ismeretek korosztályhoz illesztett kifejtésének képességét, s azt a





módszertani flexibilitást, ami a különböző tehetségű, vérmérsékletű diákok (gyerekek) eredményes tanításához szükséges. Elvárjuk továbbá, hogy a tanár általános értelemben felnőttként és szaktárgyait illetően mértékadó szakemberként képes legyen személyre szabottan irányítani a fiatalokat, válaszolni kérdéseikre. Fontos, hogy biztosan ítéljen a médiában megjelenő tudományos és tudománytalan nézetek között, s ezt a képességet a helyes ismeretszerzési technikákkal együtt tanítványaiába is átplántálja. Tegye mindezt érdekesen, játékosan, szellemesen – nem is soroljuk tovább, az elvárások sora szinte végtelen.

A természettudományos és az ezekre épülő technikai ismeretek stratégiai jelentőségűek az emberiség jövője szempontjából. Felelősséggel gondolkodó ember nemigen vonja kétségbe, hogy a Föld népességeltartó képességének fenntartása szükségessé teszi a természettudományos ismeretek, és az ezekre épülő technika és természetvédelem fejlesztését. Az EU országai az úgynevezett Lisszaboni határozatban rögzítették a természettudományok, a műszaki tudományok, a matematika és az informatika jelentőségét, oktatásának kiemelt támogatását. A deklaráció háttérében az áll, hogy a döntéshozókat is aggasztja, hogy a fejlett európai országokban és Amerikában egyaránt csökken a fiatalok érdeklődése a természettudományos és a műszaki pályák iránt. Ezzel ellenkező viszont a tendencia a gyorsan fejlődő távol-keleti országokban.

Magyarország elviekben támogatja a lisszaboni célokat, a mindennapi gyakorlat azonban nem ilyen egyértelmű. A fiatalok természettudományos érdeklődése az európai trendeknek megfelelően nálunk is csökkenő, oktatási vezetőink azonban gyakran inkább erősítik ezt a folyamatot, semhogy a jövő érdekében megállítani igyekezzenek azt.

Meggyőződésünk, hogy a természettudományos oktatás színvonala a közoktatás általános visszaesésén belül nagyobb mértékben csökkent, mint más területeké. Az objektív okok között az első az óraszámok csökkenése. A természettudományos tárgyak órászáma 2000 óta 30-40%-kal csökkent és az unió támogató határozatainak elfogadása ellenére furcsa „boszorkányüldözés” folyt a természettudományok ellen. (Volt olyan nagytekintélyű közoktatási vezető, aki a természettudományos tárgyak órászámának csökkentésében látta a magyar diákok – a nemzetközi PISA felmérések által kimutatott – szövegértési problémáinak megoldását. Más úgy gondolja, hogy a természettudományok „gátolják a fantázia szárnyalását” és így csökkentik a kreativitást. A közelmúltban például a *Népszabadság* jelentette meg egyik befolyásos oktatási szaktekintély véleményét, aki szerint a természettudományok oktatásának a diktatúrákban van kiemelt szerepe, a demokráciákra nem ez a jellemző.) A természettudományok ellen és az óraszámok csökkentése mellett érvelők azonban sajnálatos módon nem érzékelik a közvetlen kapcsolatot a reáliák



tanításának színvonala és az ország jövője között. Nem látják, vagy nem akarják látni, hogy az ország gazdasági erősödése, felemelkedése kellő számú és minőségű alkotó természettudós, mérnök, orvos, nélkül elképzelhetetlen. Azt sem gondolják meg, hogy a megfelelő szintű képzettség hiánya milyen veszélyeket rejt a környezettudatos magatartás általánossá tételének vonatkozásában, vagy akár azt, hogy milyen káros lehet egy esetleges népszavazás kioroszakolt „demokratikus” határozata olyan szakmai tartalmú kérdésekben, amelyek eldöntéséhez a szavazók semmilyen természettudományos alapozással nem rendelkeznek.

A közoktatás és ezen belül a természettudományos oktatás színvonalának csökkenését okozza a tanárok terhelésének növelése (kötelező óraszámok emelése, adminisztrációs terhek), az oktatásirányítás kiszámíthatatlansága, az ötletszerű irányváltások. A populáris politikai megnyilvánulásoknak alávetett átgondolatlan rendelkezések szintén sok kárt okoznak. Ilyen például az, hogy az esélyegyenlőség biztosítása jegyében megszüntetik a jobb gimnáziumok szakmai felvételiztetését, vagy azok a törekvések, amelyek a hazai nagy hagyományú tehetséggondozó bázisok, a speciális tantervű matematika osztályok és a szaktárgyi tagozatok megszüntetésére irányulnak. De a természettudományos oktatás jobbítására irányuló „tanítsunk minden iskolában természetismeretet a biológia, fizika és kémia helyett” elképzelés aktív minisztériumi támogatása sem megnyugtató.

A tanárok közérzetét rontja (és így az oktatási munka színvonalára is visszahat) a tanári pálya társadalmi megbecsülésének romlása is. Ennek elsődleges oka az alulfizettség. A döntéshozó vezetők, a média széles körben hangoztatja a piac abszolút értékmérő szerepét. Ebből a szemléletből egyenesen következik, hogy a tanár, akinek fizetése messze elmarad az értelmiség átlagos fizetésétől – csekély értékű munkát végez. A média gyakran foglalkozik az iskolákban jelentkező problémákkal (például a közelmúltban történő tanárverések, az iskolai roma-problémák). Ilyen esetekben a hivatalos oktatásirányítás általában nem védi a tanári szakma tekintélyét, hanem nyilatkozataival tovább súlyosbítja a helyzetet, rontja a társadalomban az iskolákkal, pedagógusokkal kapcsolatos képet.

Sajnos ilyen erkölcsi és anyagi körülményeket biztosító társadalmi és gazdasági közegben kell az iskolákban természettudományokat tanítani, s erre kell felkészíteni a jövő tanárait.

A természettudományos tanárképzés múltja

A szervezett tanárképzés, és ennek általános keretei közt a természettudományos tanárképzés, a XIX. század utolsó, illetve a XX. század első évtizedében alakult ki. Ebben fontos szerepe volt az egyetem mellett működő Tanárképző Intézetnek, a gyakorlóiskola megszervezésének és az Eötvös Kollégium megalapításának. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a korszerű tanárképzés egyik szorgalmazója,



Eötvös Loránd, az Eötvös Collegium megalapítója volt. Eötvösnek határozott elképzelése volt a tanárképzéssel kapcsolatban. Meggyőződéssel vallotta, hogy az egyetemen, illetve az e célra alapított Collegiumban *tudós tanárokat* kell képezni. Egyértelműen jelzik ezt rektori beszédei:

„...Képezzük tudósokká középiskolai tanárainkat azért, hogy tanítani tudjanak, de azért is, hogy pályájukon, amely földi javakkal, dicsőséggel és bizony még az érdemelt elismeréssel is alig kecsegtet, ne bénuljon el erejük a mindennap ismétlődő feladatok iránti közönyösségben, hogy legyen egy olyan foglalkozásuk is, amely varázsával mindig ébren tartsa törekvésüket és megnyisson előttük olyan utat, amelyen a magasabbra törő emelkedhetik.”¹

„...Gondolkodásban önállóságot csak az olyan tanár tanítása adhat, aki maga is önállóan gondolkodik.”²

A tudós középiskolai tanár eszményképe évtizedekig meghatározta a gimnáziumi oktatást, illetve a tanárképzést. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a tudós tanárok által nevelt kiemelkedő diákok sora (köztük a Nobel-díjas és világhírű természettudósok) és azok a híres professzorok, akik a gimnáziumi katedráról kerültek az egyetemre. Természettudós tanáraink sorának érzékeltetésére, a teljesség igénye nélkül, a Fasori Gimnáziumban működő Mikola Sándor akadémikus, Rácz János, Vermes Miklós, a Nagyváradon tanító Károly Ireneusz, Novobátzky Károly (aki a második világháború után gimnáziumi tanárból lett az ELTE iskolateremtő elméleti fizika professzo-

ra), és a piarista Öveges József nevét említjük.

A természettudományos tanárképzés a második világháború után alapvetően átalakult. A kötelező nyolcosztályos általános iskola felső tagozata számára főiskolai szinten, négyéves tanulmányi idő alatt képeztek szaktanárokat, a középiskolai tanárok képzése az egyetemeken maradt. Az egyetemi oktatás szervezete változott, a természettudományos tanárok képzése a bölcsészkarról átkerült az újonnan alakult természettudományi karra. A kutatóképzés és a tanárképzés szervezetenként szétvált, de az Eötvös-féle, gimnáziumi tudós-tanár eszménykép megmaradt. Az egyetemi tanárképzés során az első négy tanévet döntően a szaktudományi stúdiumok töltötték ki, az utolsó év a gyakorló iskolákban telt, pedagógiai, szak módszertani tanítási gyakorlattal. Ez a képzési struktúra lényegét tekintve napjainkig fennállt, és a kétlépcsős úgynevezett bolognai rendszer bevezetésével kifutó rendszerben szűnik meg.

A duális tanárképzés rendszere lényegét tekintve több mint fél évszázadon át nem változott, kisebb módosítások azonban voltak. A kétszakos képzés volt általános, de adtunk ki egyszakos diplomákat is. Így egyszakos tanár lett, aki a kutatói diploma után/mellett, kiegészítő pedagógiai képzéssel, tanári oklevelet is szerzett. Hasonlóan egyszakos diplomát kaptak azok, akik az egyik szaktárgyukat ilyen-olyan okkal leadták, de a másik szaktárgy és a pedagógia stúdiumait teljesítették.





A természettudományos tanárképzésnek jellegzetessége a diszciplináris, szaktárgy szerinti építkezés volt, ami azonban erősen különbözött a kutató szakok tanterveitől. Mivel a két szaktudomány anyaga a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani ismeretekkel kiegészítve teljesíthetetlen követelményt jelentett volna a hallgatók többsége számára, a tanárképzésben a szakmai anyagot széles és mély elvi alapozás, de a kutatásban alkalmazott technikák részleteinek mellőzése jellemezte. Fontos sajátossága volt a képzésnek, hogy míg a szakmai tartalom intézményenként és tantárgyanként, illetve az egyetemi és főiskolai szint szerint is különbözött, a pedagógiai és pszichológiai, valamint szakmódszertani képzést a tanárképzési képesítési követelményekre vonatkozó rendelkezés (1997/111. kormányrendelet) egységesen szabályozta.

A kutató- és tanárképzés között alapvető eltérést jelentett a hallgatóság létszámbeli eltérése. A tanár szakos évfolyamok létszáma nagyobb, a kutatóké lényegesen szűkebb volt. Az ELTE-n például a 1970-es évekig, az évente végző matematika és fizika szakos tanárok száma 100 körül, a biológia és kémia tanárok száma 50 körül ingadozott, ezzel szemben a kutató matematikus, fizikus, vegyész évfolyamok létszáma 20 fő körül volt. A szűk létszámkezetek miatt a kutatói szakokra nehéz, gyakorlatilag csak az elérhető maximális pontszámmal lehetett bejutni. Az így kiválasztott legtehetségesebb diákok képzése – a mai színvonalhoz ké-

pest különösen – nagyon magas szintű volt. A tanári szakokra, a nagyobb létszámok következtében könnyebb volt felvételt nyerni, de a két-háromszoros túljelentkezés miatt itt is volt mód a válogatásra. A kutatói és tanári képzés között a szaktárgyi ismeretek mélységében mutatkozó különbségek ellenére a tanár szakon végzettek nem csak a közoktatásban tudtak munkát találni, szívesen alkalmazták őket az alap- és az alkalmazott kutatásban is.

A tanárképzés magas létszáma szinkronban volt az iskolai igényekkel. A középiskolai oktatás bővült, a természettudományos óraszámok viszonylag magasak voltak. Ez utóbbinak kétségtelenül volt ideológiai indíttatású oka is: a vezetők úgy gondolták, hogy a materializmus megalapozói a természettudományok. A történelem azóta világosan megmutatta, hogy a természettudományi képzés nem az ideológia, de a technikai-gazdasági fejlődés szempontjából fontos. Ennek ellenére a rendszerváltás után a természettudományok hangsúlyos tanítását sokan összekapcsolták a bukott ideológiával és elérték, hogy a természettudományok súlya a közoktatásban radikálisan csökkenjen. Mára egyértelműen látszik, hogy ez hibás, az ország gazdasága szempontjából káros lépés volt. Meggyőződésünk szerint ennek tudható be a műszaki felsőoktatás napjainkra egyértelműen érzékelhető színvonal- és létszámbeli visszaesése, a gazdasági fejlődéshez elengedhetetlenül szükséges műszaki szakember utánpótlás egyre erőteljesebben jelentkező hiánya.





A rendszerváltás után, a közoktatásban végrehajtott változtatások, sokszor átgondolatlan „reformok” hatására, a fiatalok érdeklődése a természettudományos tanári pályák iránt visszaesett és azóta is folyamatosan csökken, a tavalyi évben például az ELTE-n 17-en(!) szereztek fizikatanári diplomát. Alapvető változás történt a kutató szakok vonatkozásában is. Az egyetemek úgynevezett „normatív finanszírozásának” bevezetése (azaz a felvett hallgatók létszámához kapcsolása) a tömegképzést preferáló oktatáspolitikai, és ehhez kapcsolódóan a korábbi szűk létszámkorlátok feloldása következtében a kutatószakok négy-ötszörösükre duzzadtak. A létszámnövekedés a felvételhez szükséges ponthatárok csökkenését és világos következményként az oktatás színvonalának visszaesését vonta maga után. Egyértelmű, hogy a kutatói szakok létszámnövekedése kapcsolatban van a tanári képzésre jelentkezők számának csökkenésével is. Akik a korábbiakban a tanári szakokra jelentkeztek volna, azok a megváltozott helyzetben úgy látták, több esélyt jelent számukra a kutatói képzés, amihez kiegészítésként megszerezhetik az egyszakos tanári képesítést is. A csökkenő létszámú tanár-évfolyamokban fokozott mértékben jelentkezett a színvonalcsökkenés, ami a hallgatók középiskolából hozott szakmai előképzettségén, motiváltságán és általános műveltségén egyaránt megmutatkozott.

Megjegyezzük, hogy a tanár szakos létszámok csökkenése nem állt ellentétben az oktatásirányítók szándéká-

val. A statisztikai adatok évek óta csökkenő gyereklétszámot és túlméretezett tanári diploma kibocsátást mutattak. Sokan látták úgy, hogy a tanárképzés (elsősorban az iskolai gyakorlat miatt) drága és aránytalanul nagy súlyt képvisel az országos képzésben. Természetesen ez nem vonatkozott egyenletesen a képzés minden területére, a túlképzés elsősorban humán területen érvényesült. (Véleményünk szerint azonban a 90-es évek túlképzése a tanár szakokon nem mérhető például a jelenlegi jogászképzés felduzzadásához.)

A fentebb részletezett okok miatt hosszabb ideje jól érzékelhető, hogy a természettudományos tanárképzés rendszere átalakításra szorul(t). A tartalmi megújítás szerencsétlenül egybeesik és a felsőfokú képzés teljes szerkezeti átalakításával, a kétciklusú képzés (bolognai rendszer) bevezetésével, ami kényszerpályára állítja a tanárképzés átalakulásának reformját is.

Természettudományos tanárképzés a kétlépcsős Bolognai rendszerben

A rendszerváltozás óta a közoktatásban és az egyetemi képzésünkben döntő változások zajlottak le és „zajlanak” még ma is. A változó természettudományos tanárképzésben a kétlépcsős bolognai rendszer bevezetése okozza a legnagyobb problémát.

A bolognai rendszertől sokan azt várták, hogy végre átfogó megoldást ad az évtizedes kérdésekre, korszerűvé, átláthatóvá és hatékonyá teszi a képzést. Az első BSc évfolyam belépése





után két évvel egyértelműen látszik, hogy ezek a remények sajnos nem válnak valóra, sőt a természettudományos tanárképzés problémái még súlyosbodtak. Az új rendszerben tanárképzés csak a mesterképzés keretében folyik, a közoktatás igényeihez igazodva tipikusan kétszakos tanárokat képezve. Reálszakos tanár úgy lehet valaki, hogy egyik későbbi szaktárgyának megfelelő BSc alapszakra jelentkezik. Az első év sikeres elvégzése után döntenie kell, hogy az alapszakon belül milyen szakirányban akarja folytatni tanulmányait. A szakirány választásának kettős jelentősége van: a törzsanyagon felül elsajátított speciális ismeretek segíthetik az elhelyezkedést a munkaerőpiacon a BSc-alapdiploma megszerzése után, illetve felkészít az egyetemi képzés második lépcsőjét jelentő valamelyik mesterszakra. (A természettudományos alapszakok mindegyikére több, tipikusan 4-5 mesterszak épül.) Gyakorlatilag bármelyik természettudományos alapszokról lehet pályázni az egységes tanári mesterszak megfelelő szakterületi moduljára. A bejutás feltétele az, hogy a diák az első BSc év után a tanári szakirányt válassza, megjelölve tervezett második tanári szaktárgyát. A tanári szakirányon az alapszak vonatkozásában csak a legszűkebb törzsanyagot tanulja, de elkezdí a második „minor” szak szaktudományi alapozását és előkészítő pedagógiai kurzusokon vesz részt. A tanári szakirányú BSc-diploma megszerzése után felvételi vizsgával lehet bekerülni az egységes tanári mesterképzésbe. Itt a tervezett képzési idő

öt félév (ez félévnyi növekedést jelent a diplomaszerezéshez korábban szükséges öt évhez képest). Az akkreditáció szerint a kétszakos tanári mesterképzés hármass szerkezetű: a korábbi sokéves képzési gyakorlathoz képest jelentősen megnövelt pedagógiai-pszichológiai képzésből, szakmódszertani stúdiómokból és a két szaktárgynak megfelelő kiegészítő jellegű szaktudományi képzésből áll. Mivel hallgatók BSc-ből hozott minor szakos alapismeretei erősen hiányosak, a természettudományi tanárképzésben a szaktárgyi képzés nagyobb volumenét tölti ki a minor kisebb részét a major szaktárgy. A tanítási praxist a gyakorlóiskolai szaktárgyi tanítás és az ötödik félévre tervezett előreláthatólag rezidens típusú iskolai gyakorlat biztosítja.

A papíron tervezett új képzési rendszert és a szép elképzeléseket a gyakorlat – két év után úgy tűnik – felülírja. A természettudományos alapszakokra felvett hallgatók ugyanis a vártnál is kevesebben választják a tanári szakirányt. A jelentkezők az évfolyamok kifejezetten gyenge részéből kerülnek ki. Az ELTE-n 2006-ban felvett első fizika BSc évfolyam felvett 153 hallgatójából a tanári szakirányt választó 9 fő közül már csak egynek van esélye, hogy 2009-ben BSc-oklevelet szerezzen. A hasonló létszámú kémia szak 3 jelentkezőjéből szintén egy maradt. A többiek az elmaradt vagy sikertelen vizsgákkal küzdve ugyan még a kar hallgatói, de néhányan már el is tűntek az egyetemről. Optimista reményeink szerint, a matematika és informatika alapszokról





jövő fizika minor szakosokat figyelembe véve, jövőre 5-6 fővel indulhat a fizikatanári mesterképzés. Ilyen kis létszámú évfolyam az ELTE-n még soha nem volt. A második induló BSc-évfolyamon a tanárság iránt érdeklődők száma még kevesebb, mint a elsőn volt, lényeges javulás tehát jövőre sem várható. A vidéki egyetemeken – információink szerint – még ennél is rosszabb a helyzet.

A fizika BSc-hallgatókkal beszélgetve próbáltuk kideríteni, mi lehet a csekély érdeklődés hátterében. A diákok úgy látják, hogy a tanári szakirány választásával többszörösen hátrányos helyzetbe kerülnek évfolyamtársaikhoz képest. Egyrészt a tanári szakirány választása esetén a választott alapszaktól a minimális törzsanyagot kapják, ezért a BSc-diploma után csak a tanári MA-ra van esélyük, bármely más fizikához kapcsolódó mesterszakon hátrányban vannak. Másrészt, ha a fizikus BSc-diplomával a munkaerőpiacon akarnak helyet találni maguknak, ismét hátrányban vannak a több fizikát tanuló és több laborgyakorlatot végző versenytársakkal szemben. Többen úgy tervezik, hogy a fizikus mesterszak mellett felveszik kiegészítésként a fizikatanári mesterszakot is és így az egy szakos tanári diplomát is megszerzik (ez a lehetőség a törvény lehetővé teszi számukra).

A kép nagyon negatív és nem sok jót ígér. A statisztikai adatok szerint az 50 év feletti fizika- és kémiatanárok (akik a következő tíz évben nyugdíjba mennek, több mint kétszer annyian van-

nak, mint a 35 év alatti fiatalok. Nem nehéz megjósolni, hogy ha a jelenlegi tendencia folytatódik, tíz-tizenöt éven belül, a természettudományi területen óriási tanárihiány keletkezik. Óhatatlanul felrémlik a szükségállapot, amikor gyorstalpaló pedagógia-pszichológia tanfolyamok után BSc-diplomásokat engedünk katedrára, s ezzel visszajára fordul a kétciklusú képzés legfontosabb célja, a színvonal emelése. A tanári színvonalcsökkenés egyértelműen maga után vonja a természettudományos oktatás színvonalának csökkenését, ez utóbbi a jó műszaki szakemberek, orvosok, mérnökök hiányát és az ebből származó társadalmi következményeket. Fenyegető kép, aminek valóra válását meg kellene akadályozni!

Mit mutatnak a nemzetközi tapasztalatok?

Az oktatási rendszer színvonalának, hatékonyságának növelését – beleértve a természettudományos oktatást is – nemcsak Magyarországon érezzük fontos feladatnak. Az Egyesült Államok elnöke a közelmúltban jelentette be, hogy a kutatói utánpótlás, a megfelelő műszaki értelmiség biztosítása érdekében kiemelt feladatként kezelik – a megfelelő pénzüsszegek hozzárendelését is ideértve – a reáliák oktatását az iskolákban. A német fizikusok, fizikatanárok a középiskolai fizika tantervi, módszertani átalakításán, illetve a tanárképzés megreformálásán dolgoznak. Az OECD Oktatási Igazgatóságának megbízásából a *McKinsey & Company* átfogó nemzetközi vizsgálatot végzett a





legkülönbözőbb európai, amerikai, távol- és közel-keleti, afrikai államokban, hogy feltárja, milyen oktatáspolitikai intézkedésekkel, hogyan tehető eredményessé az iskolarendszer. Vizsgálataikat azokra az országokra fókuszálták, ahol a diákok kiemelkedően jól teljesítettek a nemzetközi felméréseken (például PISA), illetve ahol a közelmúltban végrehajtott oktatási reformok eredménye, már rövid távon látványos javulást eredményezett. A „*Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményeinek hátterében?*” (How the world’s best performing school systems come out on top) című kutatási összefoglaló jelentés magyar kiadását a cég az Oktatási és Gyermeksegély Kerekasztal kérésére készítette el, amit a témában érdekelt vezetőknek és kutatóknak – így a dolgozat szerzőinek is – a Miniszterelnöki Hivatal megküldött. A jelentésben sok érdekes megállapítás olvasható. Legtöbbjük szinte trivialisnak tűnik, de ilyen alapos nemzetközi tapasztalatokkal alátámasztva talán elgondolkozásra készteti, stratégiai lépések megtételére sürgeti oktatáspolitikusainkat, döntéshozóinkat. A tanárképzés problémáit vizsgálva számunkra most a McKinsey-jelentés két első megállapítása fontos. Ezek szerint az oktatás eredményességének döntő feltétele:

- *a megfelelő emberekből legyenek tanárok;*
- *a tanári pályát választók megfelelő képzést kapjanak, hogy eredményesen tudjanak tanítani.*

Érdeemes részletesebben megvizsgálni mit értenek a fenti feltételeken a jelentés készítői, hogyan látják ezeket

biztosíthatónak a nemzetközi tapasztalatok szerint, továbbá, hogyan viszonyul ehhez a magyar valóság.

„Az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják.”³

A különböző országokban végzett vizsgálatok eredményei szerint a tanítás hatékonyságát számos tényező befolyásolja, például a tanterv, a tankönyvek, az oktatási programok, az írott és elektronikus segédanyagok, a tanulói csoportlétszám stb., de a leginkább meghatározó a tanár személyisége, szaktárgyi és pedagógiai felkészültsége, elhivatottsága, lelkesedése. A vizsgálat szerint a legsikeresebb oktatási rendszerek, azon alapulnak, hogy a legtehetségesebb, legkiválóbb fiatalokat nyerik meg a tanári pályára. Ez természetesen együtt jár a tanári pálya erkölcsi és anyagi megbecsülésével. A tanárképzés résztvevőinek létszámát az aktuális közoktatási igényekhez illesztik. Ez az esetek többségében erős létszámkorlátot jelent, ami lehetővé teszi a válogatást a jelentkezők közül. Tanárnak nehezebb bekerülni az egyetemre, mint jogásznak, mérnöknek vagy közgazdásznak. A válogatás általában kettős, egyrészt a szaktárgyi teljesítmények alapján történik, másrészt pályaalakmassági vizsgálatokon. Akinek így sikerült bekerülni az egyetemre, az hatékony tanulmányi támogatásra (ösztöndíj), a diploma megszerzése után biztos állásra és tisztességes megélhetést adó bérezésre számíthat.

Kiemelt figyelmet szentel a jelentés a tanárok bérezésének kérdésére. A ta-





nárok fizetése általában nem kiemelkedően magas, de nem is a legutolsó az értelmiségi pályák körében. A oktatási rendszerüket tekintve legsikeresebb európai országokban (például Finnország) a tanári kezdő fizetések nagyjából megegyeznek a versenyszférára jellemző pályakezdő fizetésekkel. Ez lehetőséget kínál a fiatalok otthonteremtésére, családalapítására. A jelentésben olvasható példákban kitűnik milyen fontos, hogy a döntéshozók jól határozzák meg az *elegendő* tanári kezdő fizetések szintjét. Anglia az utóbbi években igen eredményesnek mutatkozik oktatási rendszerének fejlesztésében. Induláskor a tanári kezdő fizetések kissé alatta voltak a pályakezdő átlagdiplomás béreknek. A kezdő fizetések 10%-os emelése 30%-kal növelte a tanári pályára jelentkezők számát. Ezzel szemben Svájcban, ahol a tanári kezdő fizetések kicsivel az átlag felett voltak, a további béremelés nem volt hatással a jelentkezők létszámára.

A jelentés szerint a fizetések emelkedési üteme a pályán töltött évek során lassabb, mint a versenyszférában, de a fizetés a tisztességes megélhetést biztosítja. A kevesebb pénz a tanári munka viszonylagos önállósága, szabadsága, az életpálya hosszú távú kiszámíthatósága, a tanárokat övező erkölcsi jellegű társadalmi elismerés kompenzálja. Így a tanári pályáról később sincs jelentős elvándorlás. A tanárokkal szemben támasztott követelmények természetesen nemcsak az egyetemre történő felvételnél fontosak, de a képzés egész ideje alatt és később a tanítási munká-

ban is. A legjobban működő oktatási rendszerekben szervezett módon folyamatosan segítik (például továbbképzésekkel), de folyamatosan ellenőrzik is a tanári munkát. Az iskolarendszer szervezeti formái lehetővé teszik, hogy a nem megfelelően dolgozó tanárokat eltávolítsák a rendszerből. A legjobb szakemberek megnyerése céljából szervezett formái vannak annak is, hogy nem tanári pályán lévő diplomások – pedagógiai és szakdidaktikai képzés után – a szakterületüknek megfelelő tanárként működjenek.

A mai magyar valóság sajnos alapvetően eltér a fentiektől. A természettudományos tanári pályák iránt, ahogy azt fentebb részleteztük, évek óta csökken az érdeklődés. Az ELTE TTK-n korábbi öt éves képzés utolsó évfolyamain már az országos felvételi pontszámminimumot alig haladta meg a felvettek pontszáma. A bolognai képzés első tapasztalatai még ennél is szomorúbb képet mutatnak. A magyar pedagógusok anyagi megbecsülése messze az értelmiségi átlag alatt van. A néhány éve a pályán lévő fiatal gimnáziumi tanár nettó fizetése körülbelül százezer forint. Fiatal pedagógus házaspár ennek duplájából kéne, hogy megéljen, otthont teremtsen és gyereket vállaljon. Csoda-e, hogy amikor ennek lehetetlenségére rádöbbennek a fiatalok, elhagyják a pályát. A tanári hivatás társadalmi presztízse a rendszerváltás után nagymértékben visszaesett. Ennek egyik oka az alulfizettség és az a sokat hangoztatott nézet, hogy az értéket a pénz, a piac határozza meg.



A megbecsülés csökkenésének másik oka a tanári tekintély folyamatos rombolása, de erről már szóltunk a bevezetésben. A változtatás hosszú távú, átgondolt oktatáspolitikát, stratégiát követelne. Ehelyett már annak is örülni lehetne, ha a problémák megoldására születő ötletszerű minisztériumi javaslatok közt akadna, ami előre visz. A McKinsey-jelentést olvasva nehéz nem gondolni a közelmúltban tett miniszteri bejelentésre, az egyetemről kikerült fiatal tanárok pályakezdő pótlékának bevezetéséről. A terv jelezheti a jó szándékot, de az, ami a tervezetből publikus, nem ígér lényeges megoldást, sőt további problémák gyökerévé válhat. A tervezett pótlék mértéke a McKinsey-jelentéssel ellentétben nem teszi összemérhetővé a tanári fizetéseket a versenyszféra kezdő fizetéseivel (ehhez minimum 100%-os emelés kellene), ugyanakkor a pótlék komoly bérfeszültséget okoz a pályakezdők és a régebben dolgozó tanárok viszonylatában. (Az ilyen feszültségek annál jelentősebbek és a napi munkában annál több zavart okoznak, minél kisebbek az átlagbérek.) A pótlék időszakos, néhány évre szól, azután megszűnik, ami korábbi kedvezményezettjének jelentős jövedelemcsökkenést okoz majd. A tömeges pályaelhagyás előre megjósolható. Az intézkedés széles társadalmi publikálása erkölcsi értelemben sem segít a pedagógusoknak. Az oktatáspolitikusok eddigi elhibázott kommunikációja inkább rombolta a pedagógusok társadalmi presztízsét, mint segítette. Ilyen előzmények után a bejelen-

tett pótlék széles körben irritáló kivételezésnek tűnik.

„Gyakorlati képességek fejlesztése az alapképzés során”

A McKinsey-jelentés a második legfontosabb feladatnak azt tartja, hogy a leendő tanárok már az egyetemen hatékony gyakorlati képzést kapjanak, mert ez feltétele annak, hogy az iskolába kerülve azonnal, eredményesen tanítsanak. További szükséges feltétel, hogy az oktatási vezetés megkövetelje, és szervezetileg segítse a tanárok folyamatos továbbképzését. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat – a jelentés példáin látszik – elsősorban az alapvető készségek, olvasás, írás, számolás tanításának eredményességét vizsgálta, így főként a képzés gyakorlati oldalának fontosságát hangsúlyozza. Jóleső érzéssel olvashatjuk, hogy hasonló megoldásokat ajánlanak, mint amilyenek a magyar tanárképzés, illetve a közoktatás rendszerében már hosszú ideje megvannak, bár az utóbbi évtizedekben egyre kisebb hatásfokkal működnek. A legfontosabb közülük a gyakorlóiskola, ahol a tanárjelöltek, erre felkészült tanárok segítségével a tanítás során sajátítják el a megfelelő módszereket. (Budapesten 1872-ben Kármán Mór javaslatára és vezetésével szerveződött az első egyetemi gyakorlóiskola, a *Magyar Királyi Tanárképző Intézet Gyakorló Főgymnáziuma*, a mai *Trefort Ágoston Gyakorlóiskola*.) Az iskolai munka eredményességének másik fontos feltétele a folyamatos szervezett tanártovábbképzés, új ismeretek, új



módszerek megismerése (nálunk négy-évente kötelező 120 óra továbbképzésen való részvétel).

A jelentés kiemelt jelentőségűnek tartja, hogy a tanárok rendszeresen látogassák és vitassák meg egymás óráit, fontos, hogy a hasonló oktatási feladattú tanárok összedolgozzanak az iskolán belül és kölcsönös segítsék egymást (munkaközösség). A McKinsey-jelentés által az eredményes tanításhoz szükséges képzési, továbbképzési feltételek szervezeti keretei Magyarországon adottak, ami azonban ezek hatékony felhasználásához szükséges – a tanárok motiváltsága – sajnos általában hiányzik.

Mit lehetne tenni a tanárképzés, és közvetve a közoktatás problémáinak megoldására?

Az országnak átgondolt, a napi politikától mentes oktatási stratégiára van szüksége. Ennek részeként vissza kell állítani a pedagógus-pálya társadalmi presztízsét, erkölcsi, anyagi megbecsülését – ha ez sikerül, a tehetséges jelentkezőkben nálunk sem lesz hiány.

A tanárképzést ki kell emelni a kétlépcsős képzésből és a közoktatási szükségleteknek megfelelően korlátozott létszámú elit-szakká kell alakítani, ahova csak magas szakmai teljesítménnyel és pályaalakmassági vizsgálattal lehet bejutni. Fel kell eleveníteni és a tanárszakok esetén preferálni az egyetemi képzést támogató kollégiumi rendszert. A kollégiumon belül meg kell szervezni a diákok fejlesztését optimalizáló, személyes kapcsolatokra

épülő „tutor-rendszert” és a leendő tanárok általános műveltségét fejlesztő kurzusokat. A természettudományos szakokon át kell gondolni a szaktárgyi alapismeretek tanári szempontból optimális felépítését, az anyag mennyiségét, sorrendjét. Ezekhez kell illeszteni az alkalmazott pedagógiai-pszichológiai képzést és a szakdidaktikai ismereteket. A gyakorlati képzésben a gyakorlóiskoláknak kell döntő szerepet vállalniuk.

Bizton állítjuk, hogy a tanárképzésre és a tanárok anyagi-erkölcsi megbecsülésére fordított befektetés egy-két évtized alatt éreztetné hatását, és bőven visszaadná a közösségnek a bekezdés összegét.

Miben bízhatunk?

A dolgok mai állását tekintve úgy tűnik, csak a *Csodában*. Hogy a döntéshozó politikai elit képes felülemelkedni rövid távú személyes érdekein, párt- és csoportérdekeken és a közoktatásban, a tanárképzésben, és ennek részeként a természettudományi tanárképzésben is meglátja az ország jövőjének hosszú távú érdekeit. Hogy a máról holnapra élő átlagember is elfogadja, a jelenért nem szabad feláldozni a jövőt. Hogy az iskolákban még ott lévő, és értékörző magányos partizánharcara kárhoztott pedagógusok összefognak. Hogy a tanári pálya társadalmi megbecsülése a feladatok fontosságának megfelelő, méltó helyére kerül. Hogy a legtehetségesebb fiatalok közül lesznek olyanok, akiket megragad a tanári munka szépsége és vállalják, hogy a más területeken



kínált gyors karrier helyett ezt a pályát választják. Hogy a Gondviselés a XXI. században is ad Magyarországnak olyan karizmatikus erejű, távlatokat látó oktatáspolitikust, mint amilyen a XX. század első felében Klebelsberg Kuno volt.

Bízunk a Csodában!

JEGYZETEK

- ¹ Eötvös Loránd, *A fizika tanításáról az egyetemen (rektori beszéd)*, Természettudományi Közlöny, 1892, 296.
- ² Eötvös Loránd, *Rektori székfoglaló*, Természettudományi Közlöny, 1891, 505.
- ³ Kiemelés a jelentésből.



A védelem angyala



Rábel Zsófia

Lámpaoltogató

Nézem az utcalámpát – arcodat
láttam benne sokáig. Egész
nyáron temettelek aztán, mert volt
idő, és némi kötelességtudat –
ha már visszautasítottál, nem szabad
emlékezniem. Mire visszatértem
valaki letörte a lámpa burkát.
Talán csupán a jégeső, mert
a lámpaoszlopnak négy méter a hossza,
és ki kúszna fel ilyen magasra,
engem is összetörni?





FÉLÚTON, BIZAKODVA

HEGEDŰS ATTILA

Abolognai folyamatban való részvétel az egyetem tanárai és irányító apparátusa számára elsősorban feladatot, munkát jelent. Ám az európai trendekhez való alkalmazkodás kikerülhetetlen szükségszerűség. Az átalakulás hasznélvezői a hallgatók lehetnek: a mobilitás, az egész életen át tartó rugalmas tanulási útvonalak szisztematikus kifejlesztése, a minőségileg garantált, s ezért egész Európában elfogadott diplomák kiadása az ő javukat szolgálja.¹

A bolognai folyamat előzményeként két fontos évszámot és hozzájuk köthető eseményt kell megjegyeznünk. Az első 1988, a Bolognai Egyetem alapításának 900. évfordulója. 388 egyetem rektora írta alá ekkor az Egyetemi Magna Chartát, melynek fő elemei: humanista értékek, oktatás és kutatás egysége és szabadsága, határokon átnyúló együttműködés, információcsere, hallgatói és oktatói mobilitás, diplomák egyenértékűsége, az európai tradíciók folyamatossága. A második évszám 1993, a Maastrichti Szerződés aláírásának éve. E szerződés szerint ugyanis a Közösségnek az oktatási kérdésekben nincs döntési hatásköre. De fontos (126. cikkely 1–2. pontja szerint) az európai dimenzió fejlesztése, a mobilitás ösztönzése, az együttműködés.

A folyamatban való részvétel tehát nem jogi kötelesség, hanem válasz a globalizációs kihívásokra, és morális felelősség a jövőért. Korunk felsőoktatása ugyanis kettős szorításban dolgozik: egyrészt fel kell készítenie a hallgatót arra a munkapiaci elvárásra, amelyik a befektetést gyorsan realizáló diplomás szakembert igényli, ugyanakkor nem felejthet meg arról sem, hogy az egyetemek a tudás, a szellem szolgálatára szerveződtek, s ez hivatásuk lényegéhez tartozik.²

A PPKE BTK – mivel új egyetemi kar lévén nem kötötték évtizedes megszokások – az oktatás hatékonysága és hallgatói műveltségének emelése érdekében működésének kezdetétől bátran nyúlt a tanrendi kísérletezés eszközéhez. Így már a Bolognai Nyilatkozat megszületése előtt 1997 őszétől Maróth Miklós dékán kezdeményezésére beindult a gyengébb felkészültségű hallgatók számára az ún. speciális tanrend, melynek lényege volt, hogy a kevesebb ismerettel érkezők számára először az általános műveltség elemeit közvetítettük, s ezek a hallgatók csak ezután kezdtek hozzá a szakos tanulmányaikhoz. Így már az egyetemen belül lehetőségük volt a szakválasztást is esetenként módosítani. Az ELTE példája nyomán 2001-től áttértünk a tanegységlistás oktatásra, mely lehetővé tette a zökkenőmentes átállást a kreditrendszerű képzés 2002-es bevezetésére. A szemléletváltozás tehát a PPKE BTK-n 2000–2001-ben történt meg, lényegében ekkor törtünk





át az oktatóközpontú egyetemről a hallgatóközpontú egyetemre. Ettől az időtől kezdve a tanrend féléves előírása már csak ajánlás, minta, amelyet a hallgató vagy elfogad, vagy nem. Szabadon gazdálkodik az idejével, ha akarja, megszakítja a tanulmányait, majd folytatja egy akár külföldön eltöltött félév után. Senkinek nem kell ezután félévet ismételnie egyetlen tárgy elégtelen teljesítése miatt (a korábbi merev féléves rendszerben ugyanis gyakran megtörtént ilyesmi).

Azzal továbbá, hogy az 1993-as felsőoktatási törvény jóváhagyta a kiegészítő képzést, s hogy a Pázmány ezt rövidesen bevezette, Karunk az akkor még meg sem fogalmazott bolognai elvekből a következőket teljesítette, illetőleg elébük ment: a lineáris, kétciklusú képzés csírái a speciális tanrendben és a kiegészítő képzésben, hallgatói mobilitás, a tanulmányok kreditalapú nyilvántartása, az oktatói teljesítmények 1997-es hallgatói értékelésének bevezetésével a minőségbiztosítás csírájának megteremtése, az általánosan kötelező tantárgyak között erőteljesen megjelenő filozófia oktatásával az európaiság gondolatának megjelenése.

Mindezen előrelépések és reformok ellenére azonban egyre inkább érezhetővé vált és megoldást keresett a hallgatói lemorzsolódás ténye: a kevésbé tehetséges hallgatók tízesével véreztek el a szigorlatokon, illetőleg egyéb etalonvizsgákon (például a logika és a helyesírás). Számosan közülük diploma nélkül hagyták ott az egyetemet vagy fejezték be másutt a tanulmányaikat. Tudomásul kellett vennünk, hogy a felsőfokú tanulmányokra belépést jelentő érettségi nem szűr eléggé, s a hirtelen megnövekedett felsőoktatási túlkínálat a lefelé nivellálódás folyamatát indította el országosan és a Pázmányon is. (Egy személyes megjegyzés: 1993 és 1997 között párhuzamosan oktattam egyszerre három helyen: az ELTE-n, a PPKE-n és a KGRE-n. Ebben az időben másfél-két jeggyel jobb volt az ELTE-hallgatók átlaga a másik kettőnél. Ugyanazt adtam le mindhárom helyen, ugyanúgy is kértem számon.) 1998 környékére már elfogyott az az évek során felgyűlt hallgatói tömeg is, amely korábban az újonnan indult intézmények bázishallgatóságát jelentette. (Egy újabb emlék adalékként az elmondottakhoz: 1990 tavaszán az akkor alakult Miskolci Bölcsészegyesület vezetője nyelvészeket kért Benkő Lorándtól, aki akkor az ELTE Nyelvtörténeti Tanszékének vezetője volt. Ő kettőnket küldött [fiúk, keressenek egy kis pénzt!], hogy megszervezzük a magyar szak nyelvészeti részét. Ebben az évfolyamban, és a következőben is mintegy 100-100 hallgató tanult a magyar szakon, olyanok, akiket korábban sehová nem vettek fel. Annyira jó volt a teljesítményük, hogy amikor 1992-ben a Miskolci Egyetem megindította a bölcsészképzést, ezt a két évfolyamnyi hallgatót szinte kivétel nélkül át tudta venni. Többjűnkkel később már mint doktorandusszal találkoztam.) A hallgatói létszám növelése (országosan 10%-ról 40%-ra) tehát visszaütött: be kellett látni, hogy magas szintű egyetemi tanulmányokra nem mindenki alkalmas, aki egyébként egy főiskolai képzést el tud végezni. A bolognai rendszer a kétlépcsős képzési modellel erre a problémára talált megoldást.





A többlépcsős képzési rendszerre való áttérés Magyarországon parancsszóra zajlott. A kormányzat és a felsőoktatás irányítása részéről nem a beláttatás, hanem az utasítás hangja szólt. Az oktatók java része nem értette az átalakulás szükségességét (főleg azok, akik olyan intézményben oktattak-oktatnak, amely – mert presztízse hagyományosan erős, továbbá mert esetleg átláthatatlan mechanizmusok működtetik, és felhalmozódott adósságát újra meg újra jóváírja a mindenkorri kormányzat – nem érzékeli közvetlenül a piac kereslet-kínálati nyomását). A 2004 májusában az ELTE-n megrendezett felsőoktatási fórum résztvevői határozatban fogalmazták meg: ne legyen felülről diktált egyneműsítés, a felsőoktatási intézmény dönthessen a duális képzés fenntartása mellett. Végül is ezen és hasonló tiltakozásoknak köszönhetően maradtak meg osztatlan képzésben az orvosok, a jogászok. (Más kérdés persze, hogy a Pázmány jogi karán azóta már akkreditáltattak egy 180 kredités jogi igazgatási BA-szakot!)

A parancsszó mellett az átmenet másik összetevője az érdekek ütközése és a szűklátókörűség volt. Ezt többször átéltem 2004 és 2006 között a bölcsész BA-szakok elkülönítése, meghatározása során. Hány bölcsész bemenet legyen? A minisztérium szerint: egy. Ez az álláspont (bár mi ezt 2004 telén még nem tudtuk) az akkor még létező (majd 2007-ben újjáalakuló) Nemzeti Bologna Bizottság javaslatán alapult. Ennek volt tagja Maróth Miklós, aki a bizottság többi tagjával egyetértésben azt javasolta, hogy egy bemenetelű kétszakos bölcsészképzést tartunk fenn, ahol a kreditek eloszlása háromszor 60 lenne: 60 kredit az általános képzés tárgyaira, 60 az egyik szakra és 60 a másikra. Ebben a rendszerben az első 60 kreditben az első évben lehetett volna pótolni mindazt az ismeretet, amit a középiskola nem ad meg: jogi, szociális, közgazdasági alapismeretek, filozófia, informatikus könyvtárhasználat, intézménytörténet, művelődéstörténet, esetleg statisztika, nyelvészeti és irodalmi filológiai alapismeretek stb. Az általános ismeretek mellett a megcélzott szakok bevezető előadásai felkelthették volna a figyelmet, s így a hallgatók megalapozottabban választhattak volna (esetleg új) szaktárgya(ka)t. Ez az első év igen olcsó is lett volna, hiszen nagy előadásokon lehetett volna oktatni a hallgatókat. Az alapozó év után következett volna a két szak 60-60 kreditben. A BA-diplomát követő MA-képzésben pedig szétágazott volna a diszciplináris és a tanárképzés: az egyszakos diszciplináris képzésben résztvevő „tudósjelölt” újabb 120 kreditben tanulta volna a szakma mélyebb titkait, míg a tanárképzésben részt vevő hallgató háromszor 40 kreditben (40 az egyik szak, 40 a másik és 40 a pedagógia/pszichológia) képződött volna. S még mielőtt bárki azt mondaná, hogy kevés a tanárképzésben a szakonként összesen $60+40=100$ kredit, az gondolja meg, hogy a még mindig folyó osztatlan képzésben, ahol 140 kredit a szak terjedelme, sem kap több ismeretet a hallgató: a 140 kreditből ugyanis 25 kötelezően lemegy a szakdolgozatra, további általában 16 pedig a négy szigorlatra. Mennyi marad a 140-ből? 99, amely lényegében ugyanannyi,





mint a NBB által javasolt 100. De ha ez ennyire logikus és könnyen átlátható, mégis miért nem ez a szisztéma valósult meg? Meglátásom szerint azért, mert érdekek álltak a háttérben: az alkudozásban részt vevő dékánok mindnyájan intézet/tanszékvezetők is voltak, akik felelősséget éreztek azért, hogy beosztottaiknak az új rendszerben is legyen munkájuk. Nem gondoltak az MA-képzésben megjelölt szakos kredittömegre, érvényesült a „jobb ma egy veréb, mint holnap egy tüzök” elve, igyekeztek minél nagyobb falatot kívágni a szakos képzésnek a lehetséges 180-ból. (Személyes élmény: Maróth Miklós nekem valamikor 2005 tavaszán magyarázta el az egy bemenetes rendszer előnyeit, és a dékáni kollégium végszavazásának időpontjára két (egyébként szavazat nélküli) dékánhelyettesben bizakodott, hogy képviseljük az álláspontját: Déri Balázsban és bennem. Hogy Déri miért maradt csendben, nem tudom. Én – megvallom – bizonytalan voltam. Mint intézetvezetőt és mint a kari vezetés tagját engem is feszített az egymásnak ellenszegülő két érdek, és ha az ember nem biztos magában, jobb, ha kivár – gondoltam. Ma már talán másképp tennék.) Semmi sem végérvényes azonban, minden javítható. Most, hogy kipróbáltuk, most, hogy 2009-ben végez az első BA-évfolyam, hogy 2009-ben elindulnak az MA-k, két-három éven belül érdemes lesz számvetést készíteni: hol kellene javítani, nem kell-e esetleg továbbalakítani a rendszert, hogy szakmailag is, anyagilag is, a minőségbiztosítást is figyelembe véve (gondoljunk a leadható kreditek 25-ben meghatározott számára) egy jobban működő BA-képzést valósítsunk meg.

Vannak olyan emberek, akik egy kis génhibával születnek: a hasfal két hosszanti izomkötegét összekötő ín részlegesen hiányzik náluk. Ezek a hasfájós csecsemők kínjukban sokat rugdalóznak, egészen addig, míg a két izomköteg megerősödve egymáshoz simul. Viszont a rúgkapálás következtében a hasfal annyira megerősödik, hogy igen korán talpra állnak és járni kezdenek. Így válik előny a hátrányból. A Pázmány BTK is ilyen hasfájós csecsemő: születésétől megpróbáltatásoknak van kitéve, melyek legyőzése megerősíti a Kart. A PPKE-n ugyanis az egyes karok gazdaságilag függetlenek egymástól. Rendkívüli bizalom ez a fenntartó részéről, de rendkívüli felelősség a Kar mindenkori vezetése számára. Ha ugyanis rosszul gazdálkodunk, nekünk kell helyrehozni a hibát. A PPKE BTK tehát a kezdeti lendületét megtartva, de a gazdálkodási stabilitását is őrizve, folyamatosan készen állt és készen áll a megújulásra, azonnal reagálva a változásokra. Ezért számunkra a bolognai folyamat oktatási átalakítási processzusa nem okozott megrendülést. Ebben a folyamatban lényegében két problémát kellett megoldanunk: biztosítani a hallgatói létszámot és teljesíteni a minőségbiztosítási követelményeket. Hátrányunk az a harminc kilométer, ami elválaszt bennünket Budapest központjától, továbbá hátrány az ELTE közelsége is. Számos budapesti lakos ugyanis először az ELTE-t jelöli meg, s csak másodsorban a Pázmányt. Ez utóbbi hátrány azonban előnyt is hordoz: sok jó képességű hallgatót nyerünk a második



preferenciában. De ezzel együtt egyre többen választanak bennünket az ország minden részén működő katolikus középiskolákból. Teszünk is ez ügyben eleget: folyamatos kapcsolatot tartunk ezekkel a középiskolákkal, látogatjuk őket, esetenként rendkívüli tanórát tartunk számukra, vezetőtanáraink jelentős része ezekben az iskolákban dolgozik.

Sokkal nehezebb a másik probléma, a MAB által megkívánt minőségbiztosításnak való megfelelés. Az az oktatói struktúra, amely az osztatlan képzésre elegendő volt, a két lépcsős oktatás 1+2 (az MA-ban különválnak a szakmai és a tanári) lépcsőjének már nem felel meg. Folyamatosan bővíteni kell, ennek pedig anyagi vonzatai vannak: ha az egyik helyen bővítünk, a másik helyen csökkentenünk kell a tanári létszámot. Mi sem vagyunk kellő számban ellátva egyetemi tanárokkal, akár csak más, (relatív) új intézmény. De nagyon jó az utánpótlásunk: a tanársegédeink, az adjunktusaink, akik néhány év múlva már mint vezető oktatók adják meg azt a garanciát, amelyet most még csak nehézségekkel tudunk biztosítani. A bolognai kétlépcsős oktatási rendre való áttérés nálunk (s gondolom, más intézményekben) sem ment viták nélkül. S ezekben a vitákban igen megnövekedett a mindenkori dékán szerepe és felelőssége. Közelről figyelve az eseményeket, úgy látom, hogy mindkét, az átalakulásban érintett dékán (Fröhlich Ida és Nagy László) szinte emberfeletti erővel próbálta megtalálni a legjobb megoldást, a néha könnyörtelennek látszó intézkedéseket, melyeket a folyamat ránk mért, empátiával, az emberi tényezőkre való folytonos figyelemmel igyekezett meghozni. A Kari Tanácson, az intézetvezetők értekezletein mindenki elmondhatta a véleményét, és a vezetés ezekből kiindulva hozta meg a döntéseket.

Mindehhez hozzájárul, hogy a Kar, amely kizárólag mint bölcsészkar kezdte működését, az évek során jelentősen bővült társadalomtudományi szakokkal. Általános, nemcsak minket érintő változási folyamat, hogy a bölcsész tudományok iránt stagnál, illetőleg csökken a kereslet, míg a hasznosabbnak vélt társadalomtudományi szakok iránt nő. Ezt tudomásul kell vennünk, még ha nem örülünk is neki. Ez a folyamat is hat a Kar átstrukturálódására és ez sem megy a meglévő érdekek sérelme nélkül. Ugyanakkor viszont nem tehetjük meg, hogy ne indítsunk nemzetközi tanulmányok, politológia, társadalmi tanulmányok címen új szakokat, hiszen ma már ezek a szakok (a szintén társadalomtudományi besorolású kommunikációval együtt) a Kar húzószakjaivá nőttek. De jó választásnak bizonyult a Keleti nyelvek és kultúrák alapszakon belül az arab szakirány meghirdetése, és napirenden van a török (vagy azeri) szakirány létrehozása is.

Nem ment könnyen a BA-szakok akkreditálása, és nem könnyű az MA-k elfogadtatása sem. A MAB ismételt visszadobásai, néhány esetben a plénumnak a szakbizottsági ajánlásokkal és a bírálatokkal ellentétes döntései az akkreditációs anyagok újbóli átdolgozását és beadását igénylik. Energiát és türelmet pazarló helyzet ez, melyben azt érezzük, hogy még mindig csak félúton vagyunk. Félúton



vagyunk, de bizakodunk. Bizakodunk, mert tudjuk, hogy a Pázmányra szükség van. Egyetemünk küldetésnyilatkozata szerint ugyanis „az Egyetem tudományos közösség, mely szigorúan és kritikusan segíti elő az emberi méltóság és a kulturális örökség védelmét és fejlődését kutatással, oktatással és azokkal az egyéb tevékenységekkel, amelyeket a helyi nemzeti és nemzetközi közösségnek nyújt, különösen a hittudomány és az oktatott humán tudományok terén, de lehetőségeihez mérten a természettudományok területén is. Az Egyetem törekszik egyetemes, átfogó, elmélyülésre és szintézisre képes tudományos szemléletre, az emberi személyiség, a keresztény és európai műveltségemény és a család tiszteletére, az együttműködési készségre, mások értékeinek elismerésére, a tudomány nyíltságára, nemzetköziségére, autonómiájára és az egyetemi szabadság biztosítására az egyén és a közösség jogai, az igazság és a közjó határai között, az ország és a magyarság – Pázmány Péter akaratával megegyező – szellemi és etikai felemelkedésének szolgálatára, a keresztény élet szemlélet és a katolikus tanítás megismertetésére, az erre épített szellemiség szeretetére, átélésére és megvalósítására az egész egyetemi tevékenységben, különösen pedig a nevelésben.

Az Egyetem, mint katolikus egyetem rendelkezik az alábbi lényeges tulajdonságokkal: katolikus eszmeiség, nemcsak az egyének, hanem az egyetemi közösség részéről is, állandó reflexió az emberi tudás növekvő gazdagságára a katolikus hit fényében, ennek a tudásnak saját kutatásokkal való gyarapítása, hűség az Egyház által közvetített keresztény üzenethez, intézményes elkötelezettség Isten népének és az emberiség nagy családjának szolgálatára azon az úton, amely az életnek értelmet adó transzcendens cél felé vezet.”³

Én személy szerint is bizakodom. Bízom abban, hogy ez a lineáris kétlépcsős képzési rendszer azokat, akik nem kívánnak az alapdiploma megszerzése után azonnal továbbtanulni, használható ismeretekkel, nyelvtudással, de leginkább értelmiségi szemlélettel fogja kibocsátani. Az értelmiségi ugyanis attól értelmiségi, hogy nem nyugszik bele a kész válaszokba, attól, hogy megpróbál az események mögé nézni. Mi, akik filológiát tanítunk, egyöntetűen valljuk: a filológus legfőbb sajátossága a forráskritika iránti érzék. Ha e szerint a „forráskritika” szerint élük az életüket, akkor nem féltém őket abban a világban, amely értékest és értéktelent válogatás nélkül, egyaránt nagy erővel lök eléjük. Fognak tudni válogatni és a helyeset választani. (Ide kívánczok egy emlék: egy fiatalember járt hozzám szakdolgozati konzultációra. Megkérdeztem, mihez kezd, ha meglesz a diplomája. Azt válaszolta, hogy asztalos lesz. Mindig is a famunkákat szerette, s most, hogy megszerzi a diplomát, már azzal foglalkozhat, amit szeret. Nem tudom, jobb bútorokat fog-e készíteni, mint az, aki csak az asztalosszakmát tanulta ki. De biztos vagyok benne, hogy nem volt kidobott pénz, amit az ő oktatására fordítottunk.) Abban is bízom, hogy azok viszont, akik továbbtanulnak a mesterképzésben, valóban a megszerzendő ismeretek, az ifjúság elkötelezett tanítása, illetőleg



a tudomány szeretete miatt vállalják a további két évet. Bízom a magyar felsőoktatásban. Volt tanárom, Abaffy Erzsébet szavai jutnak az eszembe, aki mikor megkérdeztük egyszer, nem unja-e, hogy évente újra és újra elmagyarázza ugyanazokat az ismereteket, azt válaszolta: „hogy unhatnám, amikor folyton egyre okosabb és okosabb gyerekek jönnek”. Miattuk érdemes.

JEGYZETEK

- ¹ BARAKONYI Károly, *Bologna: kiért szól a harang?*, ÉS, 48. évf. 45. sz.
- ² SZÖVÉNYI Zsolt, *Felsőoktatásunk európai dimenziói*, Magyar felsőoktatás, 2004/1–2.
- ³ <http://www.ppke.hu/tortenet/kuldetes.htm>



A gyógyítás angyala



TÖBBLÉPCSŐS KÉPZÉSI RENDSZER A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

ZOLTÁN ISTVÁN

A magyar oktatáspolitikai háromlépcsős – alapképzésből, mesterképzésből és doktori képzésből álló – felsőoktatási rendszer kialakítása mellett döntött. Az átalakítási folyamat beindult, az alapképzés szintjén gyűlnek a tapasztalatok.

A jelenségek értelmezése, az ok-okozati összefüggések feltárása azonban korántsem egyszerű feladat, hiszen a felsőoktatás csak a közoktatás eredményeire építhet, és annak esetleges kudarcaitól nem függetlenítheti magát. A felsőoktatás így nem csupán a többlépcsős rendszer bevezetése miatt változik, hanem a közoktatás állandó és erőteljes átalakulása meghatározó módon, folyamatosan hat rá, igaz, négy-tizenkét éves késéssel.

Előzmények

A többlépcsős felsőoktatási rendszer bevezetésével és működésével kapcsolatos tapasztalatok értékelése a köz- és felsőoktatásban lezajló megelőző folyamatok elemzése nélkül nem lehetséges. A legfontosabb jelenségek – dióhéjban – a következők:

A közoktatás válsága

A közoktatás szétesett, kaotikussá vált, egységes szakmai felügyelete megszűnt. Szomorú tapasztalat az írás- és beszédkészség, a viselkedési kultúra látványos romlása. Beköltözött az iskolába a verbális és fizikai erőszak.

A természettudományos ismeretek terén tapasztalható elképesztő hiányosságok bizonyos szakmák eltűnését eredményezhetik. A fizika, kémia és biológia tárgyak tervezett összevonása

a végső, halálos dőfést jelentheti. Miért és hová tűntek el a tudós középiskolai tanárok és a hajdan világhírű gimnáziumok? Hová tartunk? Elgondolkodtató, hogy a diákok elenyésző hányada választja az emelt szintű érettségit, amelyet egyébként a felsőoktatás sem igényel.

A „maradékely” alapján működő szakképzés romokban hever. Vajon a mai szakképzésből kikerülő kőművesek képesek lennének Mátyás-templomot vagy Országházat építeni?

Pályaválasztási szempontok

Tapasztalat szerint a fiatalok pályaválasztását elsősorban a majdan elérhető jövedelem befolyásolja. Emiatt néhány divatos, jól fizető pálya vonzereje dominál. Ez mindig is így volt, de a felvételi és alkalmassági vizsgák korábban



megfelelő korrekciót biztosítottak. A pályaválasztás manapság elszakadt a pályalkalmasságtól és a munkaerőpiac igényeitől, minőségromlást és fokozódó diplomás munkanélküliséget gerjesztve.

Tömegesedés

Még mielőtt szélesre tárták az egyetemek kapuját, az alap- és középfokú oktatás szintjét olyan mértékben kellett volna javítani, hogy a felsőfokú képzés bővítése valóban eredménnyel járhasson, s ne színvonalcsökést okozzon. Márpedig ez következett be. A felsőoktatásban a hallgatói létszám háromnegyszeresére növekedett, az oktatóké viszont megfelelőzdött. Ezzel egyidejűleg jelentősen csökkent a tantermi és a laboratóriumi gyakorlati órák száma, holott ezek lehetnének a minőségi oktatás pillérei.

A tömegképzés törvényszerű velejárója a szintbeli szóródás, sőt, széthullás: kezelhetetlenül nagy a hallgatók képesség- és tudásbeli különbsége. A kreditrendszer szétroncsolta, elemeire bontotta a tanulóköri közösségeket, s ezzel hatástalanította az egymás segítségében megnyilvánuló, felbecsülhetetlen jelentőségű belső erőforrásokat.

A tömegképzéssel együtt járó színvonalcsökés kezelésére a többlépcsős képzési rendszer alkalmas lehet, ám szerencsésebb lett volna ennek bevezetését a tömegképzés beindítása elé ütemezni.

Tanszabadság burjánzása

Korábban szakmai kérdés és döntés eredménye volt, hogy mit és milyen

sorrendben kell tanulni. Ma ez – abszurd módon – inkább a diákjogok körébe tartozik. A kreditrendszerben felborult a tanulás normális, ésszerű rendje. Sokszor hiányoznak az előtanulmányok; egy kétféléves tárgy jogszerűen fordított sorrendben is felvehető. A nem szimpatikus, nehéz tárgyak könnyedén elkerülhetők vagy időben eltolhatók, még akkor is, ha a köteles szakmai tudás részét képezik, és más tárgyak nélkülözhetetlen alapjai. A tanszabadságból „tanszabadoság” lett, a nevelés és a minőségi szempontok háttérbe szorultak.

Részképzés külföldi egyetemeken

Igen kedvező fejlemény – egyben kínálkozó kitörési pont –, hogy számtalan részképzési lehetőség nyílt külföldi egyetemeken. Ugyanakkor az utóbbi időben komoly kifogások merültek fel hallgatóink képességeit, teljesítményét, fegyelmét illetően. Több hallgatót hazaküldtek csalás (puskázás) miatt, számos hallgató az ösztöndíjának felvétele után egyszerűen hazajön és itthon munkát vállal.

Minőségromlás

Az előre megjósolt minőségromlás be következett. Az ötéves egyetem elvégzéséhez szükséges idő 8-10 évre nőtt. A munka becsülete elillant. A családok számára természetes életforma, olykor jól fizető üzlet.

A közfelfogás szerint a magyar szürkeállomány az igazi kincsünk. Attól tartok, hogy ez már a múlté: sikeresen tönkretettük az egykor méltán híres



köz- és felsőoktatásunkat. Ezek a tények alátámaszthatják Demján Sándor nagyvállalkozó jóslatát, miszerint 10-15 év múlva hazánk a régió legszegényebb országává válhat.

Képzési modellek

A többszintű képzés alapvetően *párhuzamos*, *soros* és *vegyes* modellben képzelhető el.

Párhuzamos modell esetén egy előzetes szűrés (felvételi vizsga) után egymástól független főiskolákon és egyetemeken folyik a képzés, általában három-, illetve öt éves időtartammal. A főiskola elvégzése után – az ott eltöltött évek beszámításával – a tanulmányok az egyetemen is folytathatók. Az esetleg nehéznek bizonyuló egyetem helyett mód nyílik a tanulmányok főiskolán történő folytatására is.

Miután mindenki választása, illetve képességei szerint, előzetes szűrés alapján végzi tanulmányait, a párhuzamos rendszer minőségi szempontból optimális, így az egyén és a társadalom számára a lehető legjobb hosszú távú befektetés.

Soros modell esetén az első 3-4 évben alapképzés folyik, amely gyakorlati munkával és (BSc) szakdolgozattal zárul. A jobbak további két éves mesterképzésben vehetnek részt, amely újabb (MSc) szakdolgozattal fejeződik be. A legjobbak további három éves doktori iskolában készülhetnek a tudományos pályára. Ebben a rendszerben az intézmények száma kevesebb, mint a párhuzamos rendszerben, ugyanakkor a képzési idő hosszabb.

A soros modell – minden lehetséges képzési formát magába vonva – kifejezetten az üzleti alapú tömegoktatásra alkalmas, profitmaximalizálásra ösztönöz, ebből – a profitérdek természetéből – következően számára a minőség csupán másodlagos szempont.

Vegyes modell esetén a főiskolákon alapképzés, az egyetemeken pedig alap-, mester- és doktori képzés folyik. Az alapképzésben így verseny alakul ki a főiskolák és egyetemek között a diákok megszerzéséért. E verseny áldozata a minőség. Jelenleg ilyen, meglehetősen költséges és olykor kaotikus modell szerint működik a magyar felsőoktatás.

A magyar vegyes modell

Nehezen érthető a kétszintű képzés új rendje, hiszen felsőoktatásunk eddig is kétszintű volt, csak a főiskolák és az egyetemek egymás mellett működtek. Az érettségi és felvételi vizsga döntötte el, hogy ki melyik ágon kezdheti el tanulmányait. A főiskola elvégzése után nem volt akadály a egyetem elvégzésének sem; az egyetem beszámította a főiskolai évek egy részét, esetleg különbözőzeti vizsgákat írt elő.

Kétségtelen előnye volt ennek a sebtében felszámolt rendszernek, hogy a felvételi szűrés után mindenki ott folytathatta tanulmányait, ahol a legesélyesebbnek bizonyult. A színvonalas főiskolai és egyetemi képzés a maximumot hozhatta ki a rájuk bízott diákokból, s ezt úgy érték el, hogy a főiskolások ugyan kevesebb elméleti, ám több gyakorlati képzésben részesültek.



Miért alakítják át mégis a főiskolák és egyetemek jól működő rendszerét? Pontosan nem tudni, legfeljebb csak sejteni lehet. A tömegképzés csődjének, a diplomák elértéktelenedésének burkolt beismeréséről lenne szó? Az egyik érv, hogy a diákok szabad áramlását biztosító egységes felsőoktatási térség alakul ki majd Európában, nagyon jól hangzik, de alig hihető. Az Európai Unió olyan sok országot és kultúrát, annyira eltérő fejlettségű régiókat integrál, hogy egy egységes, „szabványos” felsőoktatási intézményrendszer kialakulásának valószínűsége gyakorlatilag nulla. Ha mégis erre törekednénk, és ezt az állapotot valahogy kikényszerítenénk, akkor kikapcsolnánk a felsőoktatási intézmények közötti egészséges versenyt, és ez végzetes lenne. A sokféleség és sokszínűség felbecsülhetetlen erő, az egészséges verseny lehetőségét és a globális biztonságot egyszerre kínálja. Nem véletlen, hogy a természetben annyiféle növény és állat fejlődött ki. Az sem véletlen, hogy történelmi léptékben nézve az osztatlan hatalom és az egypártrendszer mindig katasztrófákba sodorta az emberiséget. Miért hihetnénk akkor egy egységes, szabadon átjárható, gigantikus – egy egész földrészt behálózó – felsőoktatási rendszer kialakíthatóságában, gyümölcsöző működésében?

Kétségtelen azonban, hogy a főiskolák egyetemekbe történő integrálása hosszabb távon költségmegtakarítást eredményezhet. Végezzünk hát egy költségbecslést! Legyen K a hagyományos, ötéves egyetemi képzés N hallga-

tóra számított teljes költsége. Tételezzük fel, hogy az új, kétszintű rendszerben ugyanannyi N hallgató kezdi meg a felsőfokú tanulmányait, és a hároméves alapképzés után a kétéves mesterképzésre csak a hallgatók harmada jogosult. Ezek alapján a kétszintű képzés K_2 összköltsége a következőképpen számítható ki:

$$K_2 = \frac{K}{5N} \left(3N + 2 \frac{N}{3} \right) = K \frac{11}{15},$$

s ez a hagyományos képzés K költségénél lényegesen kisebb, annak csupán 73%-a.

A képzési költség tovább mérsékelhető az alapképzés normatív támogatásának csökkentésével. Ha az alapképzésre mondjuk csak feleannyit számunk, végeredményként a hagyományos képzés K költségének csupán 43%-át kapjuk! A gazdasági előnyök számottevőek és egy pénzügyminiszter számára feltétlenül csábítóak. A tapasztalt és körültekintő ember azonban gyanakszik; megvizsgálja az esetleges átmeneti nehézségeket, rejtett többletkiadásokat, károkat. Az új rendben a diákok abban lehetnek érdekelték, hogy a főiskola helyett inkább az egyetemet válasszák, mert ott több esélyük van bekerülni a mesterkurzusra. Ez a folyamat az értékes főiskolák elhalásához vezethet.

A legkritikusabb szakasz az alapképzés első három éve, mert ez alapozza meg a mesterképzést is. A diákoknak ebben az időszakban folyamatosan versenyezni kell a szűkre szabott MSc-helyekért. Ez a verseny egyfelől pozití-



van hat a minőségre, másfelől azonban szembeállítja egymással a hallgatókat, ami a szolidaritás csökkenésében, olykor ellenséges megnyilvánulásokban, nemtelen cselekedetekben mutatkozik meg. Ezek a jelenségek tovább roncsolják a kreditrendszer miatt amúgy is meggyengült közösségeket, kikapcsolva az egymás segítésében megnyilvánuló belső erőforrásokat. Ez a versenyhelyzet sajnálatos módon individualizál, és nem a munkaerőpiacon kívánatos, sokszor hangoztatott csapatmunkára nevel.

Az 1995-től kezdődő tíz esztendő legsúlyosabb egyetemi gondja az volt, hogy a tömegoktatás miatt a hallgatók tudásszintje számottevően romlott, a kívánatos normális eloszlás helyett a kezelhetetlen exponenciális eloszlás vált jellemzővé. Ha a korábbi főiskolák elnéptelenednek, a tudáseloszlások alakja tovább torzul. Emiatt még inkább ellehetetlenül majd a színvonalas oktatás. Ha az alapképzéshez kevesebb elméletet és több, de költségesebb gyakorlatot nyújtunk, hogyan alapozzuk meg elméletileg a mesterképzést? Pótlólag? Ehhez nem biztosítottak elég időt. A várható következmény: csökken a mesterképzés színvonala.

Nem elhanyagolható tény az sem, hogy az egyetemi oktatóknak nincs tapasztalata a gyakorlatra nagyobb hangsúlyt helyező főiskolai szintű képzésben; annak módszerei a főiskolákon kristályosodtak ki. Ha az alapképzésben a mesterképzéshez szükséges igényesebb elméleti alapokat nyújtjuk, nem jut idő az alaposabb gyakorlati képzésre, emiatt a csak alapképzésre

alkalmasak sikertelenek lesznek, könnyen kihullnak.

Aggasztó probléma, hogy az egyetemeken nem állnak (nem állhatnak) rendelkezésre az alapképzéshez szükséges jegyzetek, tankönyvek. Mi több, ezek megírása csak kellő tapasztalat után kezdhető el. Szemléletesen fogalmazva: nem mondható, hogy az alapképzésben elegendő a meglévő egyetemi jegyzetek páratlan oldalait elolvasni, és a páros oldalakra csak a mesterképzésben van szükség. Nyilvánvaló, hogy egy jól átgondolt alapszintű és egy jól átgondolt mesterszintű tárgynak erősen különböző a célkitűzése, tartalma és felépítése. Hasonlóképpen, a főiskoláknak sincsenek olyan, az alapképzéshez szükséges jegyzeteik, amelyek a majdani, még el sem indult mesterképzéshez jól illeszkedhetnének.

Az is várható, hogy a korábbi főiskolák átalakulnak, megszerzik a mesterképzés elindításához szükséges jogosítványokat. Ez az átalakulás nem lesz egyszerű, mert a főiskoláknak nincs egyetemi szintű oktatási tapasztalata, kultúrája, és az ilyen átalakulásban a korábbi egyetemek egyébként sem érdekeltek.

Nem egyszerű kiszámítani azt sem, hogy a munkaerőpiac mit tud majd kezdeni az új rendszerű alapképzésben megszerzett, bizonytalan értékű diplomával. Hiányzik ehhez a diákok és a munkáltatók megfelelő szintű tájékoztatása.

Mi lesz azzal a korábbi törekvéssel, elvárással, miszerint az egyetemeknek a kutatás-fejlesztés virágzó központjaivá



kell válniuk? Hogy lehetséges majd ez, ha a tömegképzésbe hajszolt, diplomagyárákká vált egyetemeket még az új rendszerű, gyakorlatközpontú alapképzéssel is megterheljük? Mitől fog nőni ilyen körülmények között az egyetemek kutatási teljesítőképessége?

Meg kell említeni, hogy a kétlépcsős képzés egy sokkal ésszerűbb változata a BME-en már működött a két világháború között. Az alaptárgyakból az első hat szemeszterben közepesenál gyengébb eredménnyel vizsgázókat eltanácsolták a karon való továbbtanulástól, de egy hetedik szemeszterben megkapták a legfontosabb gyakorlati ismereteket, majd a tanulmányi eredménytől függően üzemmérnöki vagy technikus oklevelet szereztek. Ezzel a módszerrel korrigálták a felvételi vizsgák hibáit! Ugyanígy a főiskolások legjobbjai sikeres különbözeti vizsgák letétele után az egyetemen folytathatták tanulmányaikat a második szemeszter után. Micsoda szemléletbeli különbség ez a maihoz képest – és micsoda minőségbeli különbségekhez vezethet!

A tévedés különösebb kockázata nélkül kijelenthető: hosszú, ellentmondásokkal teli, fájdalmas időszaknak tekintünk elébe. Az egyetemek és főiskolák élveboncolását nézhetjük végig. Az egyetemi oktatóknak megoldhatatlan problémákkal kell szembenéznük, és további elkerülhetetlen színvonalromláshoz kell majd asszisztálniuk. Az elszenvedett veszteségek, a keletkező károk, az új diplomák tényleges értéke nehezen számszerűsíthető, de az megbecsülhető, hogy összességében,

belátható időn belül negatív irányba billen a mérleg.

Mint említettem, az előzmények és az egymást átfedő reformok szinte lehetetlenné teszik az ok-okozati összefüggések kiderítését és a felelősség megállapítását. Olyan ez, mint a szege-di árvíz: mindenki a Tiszát okolja, holott az árvízért a Tisza és vízgyűjtő területének folyói együttesen felelősek...

Teendők

Ebben a magyar hagyományokhoz oly méltatlan helyzetben leginkább az alábbi területeken szükséges szembenéznünk az oktatásban lecsapódó problémákkal:

Stílusváltás

Oktatási rendszerünk politika sújtotta terület. Átgondolatlan kísérletek, reformok áldozata. A döntéshozók nem vállalják felelősségüket, a hibás döntések következmények nélkül maradnak. A tényekkel való szembenézés helyett a problémákat újabb kísérletekkel, reformokkal takargatják. Ha sok a bukás, akkor töröljük el az osztályzást, az évis-méltást. Ha sokaknak gond az érettségi letétele, vezessük be a kétszintű érettségit. Ha túl sok az egyforma felvételi pontszám, vezessünk be 480 pontos rendszert, nem törődve annak értelmetlenségével. Ha sok a bukás az egyetemen, legyen keresztfélév, és a vizsgák helyett évközi jegy. Ha gond van a tömegképzés minőségével, vezessünk be többlépcsős képzést.

A fenti „elfedési technikák” ugyan „kiválóan működnek”, csak épp anar-



chiához vezetnek. A stílusváltás és a felelősségvállalás elkerülhetetlen, szűkszerű.

Vidékfejlesztés

Régi, gyógyíthatlan betegségünk a kultúra, az oktatás és a gazdaság Budapest-központúsága. Ezt az állapotot tükrözi a budapesti és a vidéki intézményekbe való jelentkezés kirívó aránytalansága is. Ennek következményeként falvak pusztulásának, nagyarányú munkanélküliségnek és a lassan élehetlenné váló főváros leépülésének lehetünk tanúi.

A hazai felsőoktatás 2002–2007 közötti időszakában sajnálatos koncentráció figyelhető meg a főváros és a nagy vidéki egyetemek javára. Különösen szembevető a vidéki felsőoktatás 2007-ben bekövetkező térvesztése. Pedig a kultúra és oktatás területi fejlesztésével megalapozható a gazdaság helyi fejlődése is. Jó példa erre Klebelsberg politikája, az új egyetemi tanárok kinevezésénél: inkább a vidéki egyetemeket részesítette előnyben.

Pedagógusképzés

A pedagógusi pálya hivatás, nem szakma. A pedagógusok, tanárok méltó társadalmi megbecsülése régóta várat magára. A pályaalkalmasság vizsgálata elengedhetetlen lenne. A pedagógusok alapképzése megújításra szorul. Kulcskérdéssé vált folyamatos ön- és továbbképzésük, és az ehhez szükséges feltételek biztosítása.

A nevelést vissza kell helyezni a tanári munka középpontjába. Az érte-

lem, érzelem és akarat harmóniájának kialakítása ismét a nevelés fontos célja kell legyen.

Egyetemek, főiskolák feladatainak meghatározása

Nem kellően tisztázott az egyetemek és főiskolák feladata. Demokráciában illelne tudnunk, hogy mi a célja a felsőoktatás folyamatos átalakításának. Tömegképzés? Bologna? Munkanélküliség elodázása? Tándíjszedés? Részleges vagy teljes privatizáció? Ezt előkészítő módszeres rombolás? Nyilvánosságra kell hozni ezeket a terveket, hogy a szakmai közvélemény kifejttesse álláspontját, az adófizető szavazópolgár pedig eldönthesse, hogy elfogadja-e ezeket a terveket, avagy mást akar.

Mintha minden csak a hallgatói létszám körül dőlne el, holott ezen intézmények feladatköre sokkal szélesebb a pusztai oktatásnál: oktatás, oktatásfejlesztés, kutatás, publikálás, tankönyvírás, szakkönyvírás, egyetemi és szakmai közéleti tevékenység bel- és külföldön, általában a kultúra megőrzése és átörökítése. Durván fogalmazva: egy egyetemnek bőven volna feladata akkor is, ha mondjuk csak 100 hallgatója lenne.

Felvételi rendszer

Tarthatatlan, hogy az egyetemeknek nincs joguk a pályaalkalmasság vizsgálatán keresztül eldönteni, hogy kit vesznek fel. Gyakran találkozni kiugróan magas pontszámmal bekerült hallgatókkal is, akik azonban a választott pályára kevéssé alkalmasak. Miféle





szűrésről beszélhetünk, ha az elérhető pontszám 33-40%-a már elegendő a felvételhez, és a jelentkezők 85%-át az első körben felveszik?

A kétszintű érettségi totális csődjét mutatja, hogy a középszintű érettségi különösebb tárgyi tudás nélkül is lehető, miközben az emeltszintű vizsgát a diákok elenyésző százaléka választja. A felvételt az emeltszintű, de szakmailag újragondolt érettségi letételéhez és alkalmassági vizsgához kellene kötni. Legjobb lenne azonban a korábbi „ötszintű” (elégteletől a jelesig) rendszer visszaállítása. Miért lenne baj, ha néhányan nem tudnának érettségi vizsgát tenni? Legalább lenne következménye az éveken át tartó hanyagságnak.

Belépő hallgatók felkészítése

Az egyetemi, főiskolai tanulmányi munka gyökeresen eltér a középiskolaitól. Fontos lenne a tanulási technikák megismertetése, a tanulóközösségek kialakítása, a csoportmunka erősítése.

Tanulmányi rend

A sikeres, színvonalas tanulmányi munka csak szakmailag megalapozott tanulmányi rendben garantált. Ezen a téren a hallgatói képviseletnek túlzott mértékű a beleszólási joga. Ennek következtében a súlyos mulasztásoknak nincsenek arányos következményei, legfeljebb csak az intézményre nézve: költséges keresztfélévet kell biztosítania a mulasztók részére.

Az előtanulmányi rend kérdését szakmai alapokra kell helyezni, míg a

keresztfélév intézményét meg kellene szüntetni, vagy legalább komoly költség-térítéshez kellene kötni. A keresztfélév tálcán kínált lehetőségével szemben a gyakorlati órák számának növelése valóban jelentősen emelné a színvonalat.

Doktorandusok pedagógiai képzése

A tanítás, nevelés bonyolult feladat. A mély vízbe dobás helyett doktorandusaink szakmai, pedagógiai segítségre szorulnak, és oktatási munkájuk ellenőrzése sem lenne haszontalan. Csak reálisan megvalósítható, koruknak, tudásuknak és tapasztalatuknak megfelelő feladatokat szabadna rájuk bízni.

A hallgatói képviselet jogai és kötelezettségei

A hallgatói képviselet az egyetemi élet fontos intézményei. Kiválasztásuk és jogkörük felülvizsgálata azonban nélkülözhetetlen. Nem helyes, ha a képviselők a leggyengébb hallgatók köréből kerülnek ki. Minőségromláshoz vezet, ha csak a leggyengébb hallgatók érdekeinek képviseletére koncentrálnak. Túlhatalmukat jelzi, hogy több egyetemen gyakorlatilag még a rektor személyéről is dönthetnek. Nem tartozna alaptevékenységükhöz a gazdasági tevékenység, mint például szórakoztató intézmények (közvetett) működtetése.

Minőségbiztosítás

Az intézmények meg kell határozzák, hogy a színvonalas, minőségi oktatásnak melyek a lényegi (nem formális) kulcselemei. A tanulmányi és vizsgaszabályzat ebből következék,





ne pedig elvtelen alkuk sorozatából. A szabályzat ne kikapugyűjtemény, hanem a minőség pillére legyen. A minőségbiztosítás persze belső és külső szakmai felügyelet nélkül fabatkát sem ér. Káros az a szemlélet, hogy a piac értékítélete majd rangsorolja az intézményeket, mivel ez a visszacsatolás csak öt-tízéves késéssel érvényesül.

Finanszírozás

A jelenlegi fejkvótás, voluntarista finanszírozási rendszer érzéketlen a minőségre és kikapcsolja a piaci mechanizmusokat, így gyakran a színvonal romlásának és a súlyos képzési aránytalanságoknak egyik forrása. Be kellene látni, hogy az oktatás legfontosabb feladata a test és a lélek formálása, és ezáltal a lehető legmagasabb szellemi és kulturális színvonal elérése, amelyet értékes és megbecsült diplomák fémjeleznek. Ehhez képest lényegtelen, mondhatni, primitív mutató például az egy tanárra jutó hallgatói létszám. A helyes gazdasági szemlélet az oktatást egy jól megtérülő befektetésnek tekinti, amely csak magas színvonal esetén valósulhat meg. Az értéktelen diploma ugyanis kétszeres kárral jár: egyrészt elveszítjük a képzés költségeit, másrészt az ilyen diploma birtokosa nem képes hatékonyan és színvonalasan dolgozni, adott esetben hozzá nem értése gazdasági vagy egyéb kárt okoz.

Nem könnyű feladat, de nincs más út: ki kell dolgozni a minőség finanszírozásának rendszerét.

Kommunikáció

Nekünk, tanároknak van egy komoly hibánk: nem helyezünk kellő hangsúlyt arra, hogy megértessük a társadalommal, a szülőkkel és diákokkal az iskola és a tanulás lényegét és „miértjeit”. Ezt az úrt sikeresen kitölti egy száznál nem több szót használó, megdöbbenő hatékonysággal kommunikált demagógia. Így aztán a félrevezetett szülők és diákok akaratlanul is vakvágányra terelik a köz- és felsőoktatást, miközben mi – igazunk tudatában is – csak belterjesen morgunk, és fásultan, szótlánul végrehajtjuk az újabb és újabb értelmetlen reformokat.

Szakmai véleményünk határozott megjelenítéséhez kommunikációs stratégiára és hatékony médiafelületre van szükség.

Végezetül, zárógondolatként Jankovics Marcell megszívlelendő szavait idézem: „A kultúra a gazdaság alapja, nem fordítva.” Ennek a meghökkentően egyszerű, ám alig ismert igazságnak a tükrében kellene felülvizsgálni oktatásunk egész rendszerét. Ha megtennénk, feleannyi munkával kétszer olyan jól élhetnénk.

IRODALOM

- POLÓNÝI István, *A hazai felsőoktatási felvétel néhány tendenciája*, Debreceni Szemle, XVI. évf. 2008/3. szám, 299–319. <http://debszem.unideb.hu/>
- ZOLTÁN István, *A tudás mérése és a döntés felelőssége. Beruházás az emberi tőkébe* című





nemzetközi konferencián elhangzott előadás. Budapest, 2007. február 23–25. www.baranyi.hu/programfuzet2007.pdf

ZOLTÁN István, *Az iskola nem csavargár*; Calin Kiadó, Budapest, 2006. www.mit.bme.hu/books/iskola/



A megújulás angyala





TUDOMÁNYEGYETEMEK SZAKKOLLÉGIUMAI A TÖBBLÉPCSŐS KÉPZÉSBEN

SURJÁN PÉTER

A Bolyai Kollégiumot az ELTE azért hozta létre a 90-es évek elején, hogy a Természettudományi Kar legtehetségesebb hallgatói számára inspiratív környezetet biztosítson. Nem volt akkor szó többről, mint hogy a sok jó képességű hallgató közül a legjobbakat kiemeljük, és heti egy-két szeminárium több-letfeladatának megkövetelése mellett baráti közösséggé kovácsoljuk őket.

A helyzet azóta lényegesen megváltozott, részben az egyetemi hallgatók számának drasztikus növekedése, részben a háromlépcsős képzés általánossá válása miatt, végül pedig a középiskolákban lezajlott negatív folyamatok következtében. Ebben az új helyzetben a szakkollégiumoknak különlegesen fontos szerep jut. Az alábbiakban ezeket a problémákat a Bolyai Kollégium példáján tekintjük át, de felteszszük, hogy következtetéseink más egyetemek természettudományokat hallgató diákjaira, sőt, mutatis mutandis, más karok hallgatóira egyaránt vonatkoztathatók.

A 90-es évek elején csaknem minden tudomány- és oktatáspolitikus egyetértett abban, hogy Magyarországon a felsőoktatásban részesülő hallgatók számát növelni kell. Ezt a megállapítást azonban nem követte alapos elemzés, és felszínes megfontolások alapján kezdődött meg a hallgatói létszám emelése. A jó megoldás az lett volna, ha – megfelelő anyagi ráfordítás után – megerősítettük volna a szakképzéseket, a speciális képzést nyújtó főiskolai jellegű oktatást, valamint a gazdasági életben azonnal hasznosuló (műszaki, közgazdasági) oktatási formákat. Ehelyett – a következmények végiggondolása nélkül – általános keretszámemelés történt. Egy példával élve: korábban 20-40 kutató fizikust képeztünk az ELTE-n, ma száznál is több elsőt veszünk fel ezen a szakon. Ez teljességgel értelmetlen, mert a) nincs ennyi kutató fizikusra szükség, b) nincs évente ennyi (ebben az irányban) igazán tehetséges középiskolás diák.

A kutatói szakokon a létszám alacsonyan tartásának voltaképpen „pszichológiai” akadálya van. Az intézmények finanszírozásának egy része ugyanis a hallgatói létszámmal arányos, ám ha kevés hallgató lenne egy szakon, a költségek csaknem ugyanazok volnának. Egy példával élve: fizikusokat egyetemi szinten csak akkor tudunk képezni, ha a fizika minden fontos területéhez akad hozzáértő professzor, docens, adjunktus az intézményben – az oktatók létszáma tehát nem csökkenthető egy bizonyos határon túl. Megoldást csak az jelentene, ha a kutatói szakokon





úgy állítanak be a felsőoktatási normatívákat, hogy az oktatási költségek az alacsonyabb hallgatói létszám mellett is biztosítva lennének.¹ Ez viszont feszültséget teremtene a kutatói szakok és a tömegképzést folytató gyakorlatibb szakok között, ahol alacsonyabb normatívával is boldogulni lehet. Ezt a feszültséget eddig semelyik politikai erő nem vállalta fel.

A folyamat másik lépése a középiskolai oktatás elértéktelenedése volt. Az 1970-es években még nem kellett matek fakultáció ahhoz, hogy minden középiskolás megtanulja a differenciál- és integrálszámítás elemeit, és így – akármilyen szakon tanul is tovább azután – hozzájusson az emberiség egyik fantasztikus kultúrkincséhez. Ma ott tartunk, hogy a matematikából érettségizett diákok jelentős hányada a törtekkkel sem tud bánni, és gyakorlatilag alkalmatlan arra, hogy természettudományos vagy műszaki területen felsőfokú tanulmányokat kezdjen. Ezért a súlyos veszteségért felelős az oktatáspolitikai, felelősek a tanárképzést végző egyetemek, a tanárok, sőt maguk a diákok is, akik nem éreznek maguk előtt kihívást, mondván: „úgyis bejutok az egyetemre”.

A színvonalas kutatóképzés számára a kegyelemdőfést mégis az úgynevezett „bolognai folyamat” adta meg, midőn a korábban osztatlan ötéves kutatói képzést két részre választotta. Az ötlet mögött (a félig megértett és jórészt félreértett nemzetközi példák mellett) talán az a gondolat állt, hogy a megnövekedett hallgatói létszámmal nem tudunk eljutni a korábbi diplomáig, ezért körülbelül harmadéves korukban adjunk a diákok kezébe egy alapidiplomát (BSc)², amivel a zömük kimehet az életbe, és csak a jobbak maradjanak az MSc-képzésben. Biztos, hogy van olyan terület, ahol ez nagyon jól működhet; az ELTE-n például évtizedek óta kiválóan oktattak ebben a szellemben programozókat két lépcsőben.

A kutatói szakokon azonban ez a rendszer hazavágja az oktatást. Megint a fizikusképzés példáját hozva: itt az első 2-3 évben a hallgatóknak elsősorban nem a szakmájukat, hanem a szakmájuk alapjaihoz szükséges segéd-ismeretanyagot kell tanulniuk – mindenekelőtt matematikát. Ez viszont még nem nyújt „piacképes” tudást, tehát a BSc-diploma kiadása értelmetlen. Nem véletlen, hogy a kelő érdekérvényesítési képességgel rendelkező szakmák (orvos, jogász) el tudták érni, hogy az osztatlan képzési rendszerben maradhassanak, mondván, nincs „félig orvos” vagy „félig jogász”. Az oktatáspolitikai nem realizálta, hogy „félkutató” sincs.

Az egyetemek úgy próbáltak védekezni e képtelen helyzet ellen, hogy igyekeztek „gyakorlatiasabbá” tenni a BSc-képzést. Az ELTE vegyész szakán például csaknem negyedére csökkent a kötelező matematikaórák száma, és mintegy felére a fizikáé is. Ez, manapság, amikor a modern kémia a világon mindenütt egyre inkább támaszkodik ezekre az alaptudományokra, öngyilkosság. Az MSc-tantervtől ugyanis nem várható el, hogy az emelt szintű szakmai anyag mellett a képzés másfél éve alatt az alapokban meglévő hiányt pótolja.³





Nyilvánvaló, hogy ebben a katasztrófa-közeli helyzetben jelentősen felértékelődik a szakkollégiumi munka. A tudományegyetemek szakkollégiumainak magukhoz kell gyűjteniük annyi kiváló diákot, amennyiből igazi kutatókat tudnak képezni, és biztosítani kell számukra, hogy ne kapjanak rosszabb oktatást húsz éve végzett társaiknál.

A Bolyai Kollégiumban ennek a célnak megfelelően számos tervet készítünk. Szeretnénk megerősíteni a szakszemináriumainkat, hogy igazi, professzionális többlettudást nyújtó kurzusok legyenek – vagy ahol már most is azok, ott igyekszünk megőrizni ezt. Segítjük a kollégistákat abban, hogy az egyetem választható kurzusai közül a legigényesebbeket vegyék föl. Megoldjuk, hogy diákjainknak az értékes tudást nyújtó kurzusokért „kredit túlcsoordulás” esetén se kelljen fizetniük.⁴ Speciális iskolákat, mesterkurzusokat rendezünk, amelyeken a szaktudományok legfrissebb – az egyetemi tananyagot túlmutató – eredményeibe nyerhetnek bepillantást. Ugyanakkor interdiszciplináris képzési programban szeretnénk fellépni a szakbarbárság ellen, felvillantva a szakkollégisták előtt a saját tárgyuktól különböző tudományok, a művészetek, a politika és a társadalmi élet komoly értékeit.

Azt reméljük, hogy akik BSc-s hallgatóként a szakkollégiumban megállják a helyüket, eredményeik alapján nyitva találják majd maguk előtt az MSc képzés kapuját. Ezáltal mintegy szimuláljuk számukra a korábbi osztatlan diplomás képzés előnyeit. A PhD képzés éve alatt pedig arra számítunk, hogy a Kollégium munkájába bekapcsolódva már ők csorgatnak vissza abból, amit addig kaptak: tutorálást, szemináriumokat tartva mindenben segítik a fiatalabb kollégistákat.

Külön probléma a tanár szakos hallgatók ügye. A Bolyai Kollégium eredetileg a természettudományos kutatás iránt elkötelezett hallgatók patronálását tűzte ki fő céljául, bár „mission statement”-jében mindig szerepelt a tanári hivatás támogatása is. Az elmúlt évtizedekben sok jó szándékú kezdeményezés ellenére országszerte súlyos hibák történtek a tanárképzésben. A kutatók és tanár szakosok képzésének szétválasztása sajnos a tanárképzés színvonalának csökkenéséhez vezetett, hiszen gyakran eleve gyengébb képességű hallgatók jelentkeztek tanári szakokra, és a kimenet során sem mindig sikerült minőségi szűrőt alkalmazni. Ha ez a tendencia folytatódik, helyrehozhatatlan károkat indukál a középiskolai oktatás színvonalában. Sok hátránya mellett a BSc/MSc rendszer egyik előnye lehet, hogy legalább három évig nagyjából együtt tanulnak a tanár szakos diákok a többiekkel.

A Bolyai Kollégium vonatkozásában pedig azt tapasztaljuk, hogy kevés tanár szakos hallgató üti meg azt a mércét⁵, amivel be lehet kerülni a Kollégiumba. Elvárásainkból természetesen nem engedhetünk, ugyanakkor meggyőződésünk, hogy a Kollégium szellemisége, légköre életre szóló útravalót adhat egy leendő középiskolai tanárnak. Ezért keressük a legtehetségesebb – az oktatás és a nevelés





hivatása iránt valóban elkötelezett – tanár szakos hallgatók megszólítására alkalmas lehetőségeket, igyekszünk őket abban segíteni, hogy kiváló tanulmányi eredményeket mutassanak fel, és maradjon elég energiájuk a Kollégiumban megkövetelt többletmunkára is.

JEGYZETEK

- ¹ A természettudományos kutatói szakok vonatkozásában ez szokatlanul hangzik, de más területen elfogadott. Senki nem csodálkozik azon, hogy egyes művészeti képzési ágakon (például a Zeneakadémia cselló tanszakán) csak néhány hallgató tanul, a természettudományoshoz képest lényegesen magasabb normatívával.
- ² A BSc (Baccalaureus, Bachelor of Science or Art) elnevezés széles körű elterjesztése a mai Európában kifejezetten infantilis jelleget mutat; jó példa arra a gyakori jelenségre, amikor egy meg nem értett mágikusan ható szó varázsa téveszt meg laikus tömegeket. Franciaországban ez az elnevezés az érettségire vonatkozik, de érdekes az angol agglégény szóval való azonossága is. A késő középkori egyetemi szóhasználatra való utalás pedig teljesen gyökértelen.
- ³ Akik érveket kívánnak felhozni a BSc/MSc rendszer mellett, gyakran amerikai példával élnek. Elfelejtik ugyanakkor, hogy az ottani oktatási rendszer teljesen más, és nem lett volna szabad annak egyetlen elemét kiragadva a hazai viszonyok közé átültetni. Egy példával élve: az amerikai rendszer nem olyan mereven háromlépcsős, mint a miénk, mert az MSc fokozat átugorható a PhD képzésben részt vevő tehetségesebb diákok számára.
- ⁴ Az engedélyezett kreditszám 10%-os túllépése után fizetendő „tandíj” ötlete jól példázza azt az elhibázott és rendkívül káros szemléletet, aminek nem szabadna teret engedni a tudományegyetemek falai között. Egy menedzserképzés során esetleg érvelhetünk úgy, hogy „ha több órára jársz, piacképesebb leszel, ezért fizess többet”. Egy leendő középiskolai tanár vagy tudományos kutató esetében azonban nem magánügy, hanem közügy, hogy minél képzetesebb legyen – ebből a diáknak nem származik közvetlen anyagi előnye, a társadalomnak azonban igen. Ezért a többletanulást vállaló diákot éppen hogy nem büntetni, hanem jutalmazni kellene.
- ⁵ A Bolyaiban 4,5-es tanulmányi átlagot, ezenkívül aktív szemináriumi és kutatói (TDK) tevékenységet követelünk meg a kollégistáktól.





Rábel Zsófia

Mielőtt

Most várnom kell, és ez nehéz –
tűvé tettem magamért a házat,
hátha olyan egyszerű a válasz,
hogy kanalat a fiókban találsz,
ruhát a dróton, ha ott szárad, de
magamra nézek, és kérdőjel a váll,
hívás nélkül tágul a méh, és cserepesre
száradt a száj, miközben válaszra szomjaz –
hogy lesz-e idő, amikor magába olvaszt az,
ami lehetne. Hogy lehet-e szív és gerinc,
ami megtart, mielőtt véget érne bennem
a zuhanás.



71. oldal





A DEBRECENI EGYETEM TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMJA 2001–2008-IG ÉS A JÖVŐ TERVEI

BALOGH LÁSZLÓ

A Debreceni Egyetemen a tehetséggondozásnak olyan kutatói és praktikus szakmai bázisa alakult ki az elmúlt két évtizedben, amely egyetlen magyarországi felsőoktatási, illetve kutató intézményben sem található meg. Közel egyéves előkészítő munka eredményeként 2008 júniusában a Debreceni Egyetem Szenátusa elfogadta az új DETEP-et, amely a bolognai képzési szisztémához hozzáigazítva szerves folytatása a korábbi gyakorlatnak, amely kapaszkodót jelenthet egy korszerű tehetséggondozó program kidolgozásához minden felsőoktatási intézmény számára.

I. Elméleti alapok, gyökerek és indulás

2000 októberében az újrakezlesztett Debreceni Egyetem akkori rektorának, dr. Fésüs László professzor kezdeményezésére indult el az Egyetem Tehetséggondozó Programjának kidolgozása. A tervezetet a Rektori Tanács a dékáni-főigazgatói kollégium támogatásával elfogadta, s 2001 tavaszán megindult az első hallgatói csoport beválogatása az akkori másodéves hallgatók köréből a DETEP-be. Természetesen a Debreceni Egyetem elődjain (jelenlegi karain) többféle szervezeti formában folyt korábban is hatékony tehetséggondozás: szakkollégiumok, demonstrátori rendszer, tudományos diákköri munka stb. Az új programnak kiemelt célja volt: a legkiválóbb hallgatók intenzív egyéni fejlesztése a gazdagítás és gyorsítás eszközeivel, egységes feltételrendszerben a DE minden karán. Ezt egyrészt a felsőoktatás tömegoktatássá válása tette szükségessé, másrészt annak az elvnek az érvényesítése, hogy a kimagasló teljesítmény eléréséhez a belső kognitív és motivációs tényezők mellett a folyamatosan stimuláló tanulási környezet elengedhetetlenül szükséges.

Összefoglalóan az alábbi főbb kutatási eredmények, elméleti szempontok vezéreltek bennünket a DETEP első változatának kialakításában:

Heller szerint a *kitűnő teljesítmény összetevői* a felsőoktatásban:

- a *belső kognitív és motivációs tényezők* (mint egyéni tehetségpotenciálok);
- *szociálisan stimuláló tanulási környezet.*

Weinert szerint a *kitűnőség kialakulása stimulálható* a következőkkel:

- *kreatív tanulási környezet;*
- *jól kiegyensúlyozott csoportdinamika.*

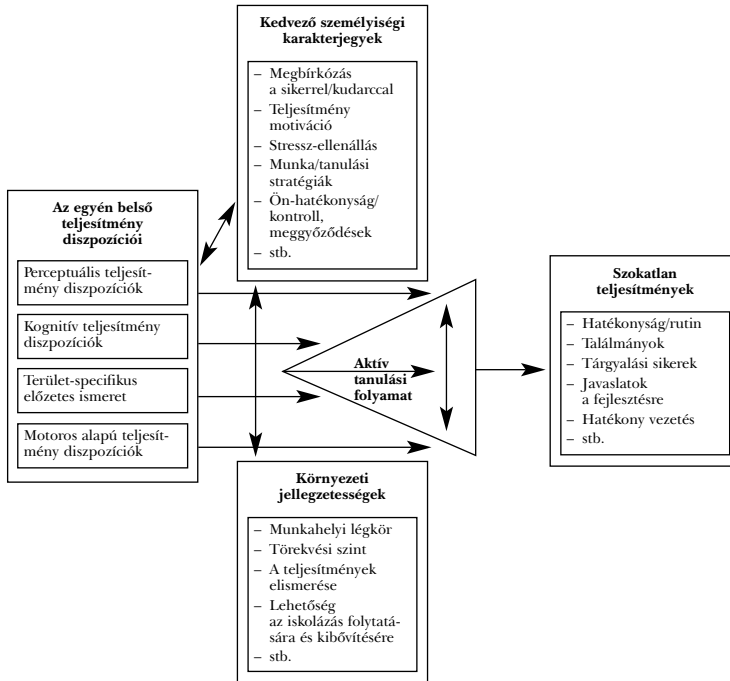
Subotnik és Steiner kutatásai alapján *meghatározó tényezők*:

- a fejlesztésben kiemelt szerepe van a *tanár-diák kapcsolatnak;*
- fontos a *tehetséges hallgatók bevonása a tanításba.*





Ziegler és Perleth modellben ábrázolja az egész folyamatot, ez a „*müncheni dinamikus tehetségmodell*”, amely számunkra is fogódzókát adott:



1. ábra. A „*Müncheni dinamikus tehetségmodell*”

Az előbbieken alapján határoztuk meg az egyetemi *tehetséggondozó program komplex célját*, amelynek lényege ez volt: a tehetséges hallgatók programszerű támogatása, a már működő, más programokkal és szervezetekkel együttműködve, azok saját céljait és feladatait figyelembe véve. A DETEP főbb *tartalmi elemei* (ezek mint ajánlatok keretjellegetűek, az egyes karok saját lehetőségeik szerint ajánlják azokat hallgatóiknak) is a fentiek alapján fogalmazódtak meg:

1. Egyéni munka tutorok irányításával. Minden hallgató munkáját egy tutor segíti, aki ösztönzi a hallgatók kutatómunkáját, szakmai tevékenységét, segíti a hallgatót a szakmai kapcsolatok kialakításában, a kutatásban, publikálásban, pályázatok megírásában.
2. Részvétel szakfordítói programokban.
3. Karrier-tanácsadás, mely a szakmai szocializációt és a personalizációt segíti.
4. Tudományos diákköri tevékenység.
5. Konferenciák rendezése a DETEP-ben részt vevő hallgatóknak.





6. Belföldi és külföldi tanulmányutak támogatása.
7. Hallgatói kutatói kiegészítő ösztöndíj.
8. Közreműködés a szakkollégiumi tevékenységben.
9. A Debreceni Egyetem pályázatainak a programban résztvevő hallgatók preferálása.

A Programban való részvételnek több fontos feltétele volt, mindenekelőtt a folyamatos kiváló tanulmányi teljesítmény, valamint az idegen nyelvi tudás fejlesztése. Elegendhetetlen, hogy a hallgató folyamatos munkakapcsolatot tartson tutorával, részt vegyen minél több konferencián, beszámoljon kutatási eredményeiről. A hallgató munkaterve alapján minden tanév végén beszámolót készít végzett tevékenységéről, ezt véleményezteteti tutorával, s benyújtja a kar vezetéséhez. A kari vezetés e beszámoló alapján dönt a hallgató való következő tanévi részvételéről a DETEP-ben.

A DETEP eddigi működésének tapasztalatai alapján a *tutori rendszer* jelenti a program lényegi vonását. A hallgatók kari beszámoló és a programszintű, egyetemi munkatanácskozás szerint a hallgatók azt tartják a legfontosabbnak, hogy egy oktatójuk intenzíven, személyre szabottan foglalkozik velük, támogatja egyetemi pályafutásukat. Fontos összetevője a fejlesztő munkának a karrier-tanácsadás is, melyben önismereti, személyiségfejlesztő modulok vannak, s népszerűek a hallgatók körében. A program második évére valamennyi kar – a hallgatói önkormányzatokkal együttműködve – kidolgozta a hallgatók támogatásának anyagi mechanizmusát, ami azt jelenti, hogy a tutori támogatáson túl a programban résztvevő hallgatók anyagi forrásokhoz is jutnak a munkaterveikben foglalt célok megvalósításához. Ebben természetesen van némi egyenetlenség a karok között.

A program működtetéséhez minden karról és önálló intézetből a tevékenységet koordináló oktatók, valamint a Hallgatói Önkormányzat képviselője kerültek az általános elveket kidolgozó, egyben bizonyos, operatív feladatokat is végző grémiumba: a DETEP-Bizottságba. E bizottság a mindenkori rektor tanácsadó-testületként működött. Tagjai operatív tevékenysége saját karuk tehetséggondozó programjainak koordinálását jelentette. A tanácsadó testületen belül létrejött egy szűkebb stáb, melynek feladata az évenkénti beválasztás szakmai és metodikai elveinek meghatározása, valamint a beválogatási folyamat szervezése. Az első évben e szűkebb csoport választotta ki azokat a mérőeszközöket, amelyeket a program alkalmaz a hallgatók beválogatásához. Név szerint is érdemes ezt a Bizottságot itt felsorolni, hiszen ezek a kollegák munkájukkal maradandót alkottak az újjáalakult Debreceni Egyetem tehetséggondozásában. A nevek mellett zárójelben a karok rövidítése olvasható.

- Dr. Balogh László programvezető (BTK);
- Balogh Éva adjunktus (PFK);
- Dr. Bársony István dékánhelyettes (BTK);
- Dr. Fónai Mihály docens (JÁTI);
- Dr. Gaál István dékánhelyettes (TTK);





- Dr. Kátai János dékánhelyettes (MTK);
- Dr. Márton Sándor adjunktus, mérési szakértő (BTK);
- Mező Ferenc tanársegéd, mérési szakértő (BTK);
- Dr. Pető Károly dékánhelyettes (AVK);
- Dr. Ruprecht István docens (MFK);
- Dr. Szász Tibor docens (KTK);
- Szeverényi Ivonn HÖK-képviselő;
- Dr. Sziklai István dékánhelyettes (ÁOK);
- Zolnai Erika tanársegéd (EFK).

A program második évére körvonalazódtak azok a mérőeszközök és eljárások, amelyeket már hosszabb távon is alkalmazni lehetett. A karok koordinátoraiból összeálló, nagyobb grémium e munkával párhuzamosan javaslatokat dolgozott ki az egyetem vezetésének, amely a program céljára, a működés rendjére, és a programba került hallgatók támogatására vonatkozott. A működést szabályozó alapelvek és programok a 2001–2002-es tanévre már letisztultak, s ebben az akadémiai évben a program működése során felmerült, gyakorlati kérdések tisztázása, az előre nem látható folyamatok és helyzetek értelmezése maradt a feladat.

II. A DETEP beválogatási eljárása

Hogyan kerülhettek be a hallgatók a programba? A beválogatási eljárás kidolgozása nagy felelősséggel járó eleme az egész tehetséggondozó programnak. Az elvek és metodikák meghatározásánál arra törekedtünk, hogy több szempont érvényesülhessen, így valóban azoknak legyen esélye, akik karjaik, szakjaik tehetséges hallgatói. Itt is volt már korábbi kutatási támpontunk, Trost a külön programba történő *beválogatás szempontjait* a következőkben fogalmazta meg:

- a) az átlagost jóval meghaladó *kognitív képességek, érdeklődés, motiváció, tanulási szokások*;
- b) az előzetes *kimagasló teljesítmény*;
- c) *többszintű diagnosztikus megközelítés*:
 - korábbi tanulmányi teljesítmény,
 - kognitív teljesítmény-diszpozíciók,
 - releváns személyiségtényezők vizsgálata.

Ezeket is figyelembe véve a beválogatási rendszerünk a következő lépcsőkből állt:

1. A tanulmányi átlag alapján a karok képviselői delegálják a hallgatókat a DETEP felmérésre. A jelöltek azon másodéves hallgatók, akik tanulmányi átlaguk alapján, kari szinten a legjobb 20% között vannak.
2. Pszichológiai, szociológiai vizsgálatok (intelligencia, pályae érdeklődés, motivációk, karriercélok). A kérdőívek, tesztek eredményeinek értékelése után: javaslat a kari képviselők számára a beválogatható hallgatók körével kapcsolatban.



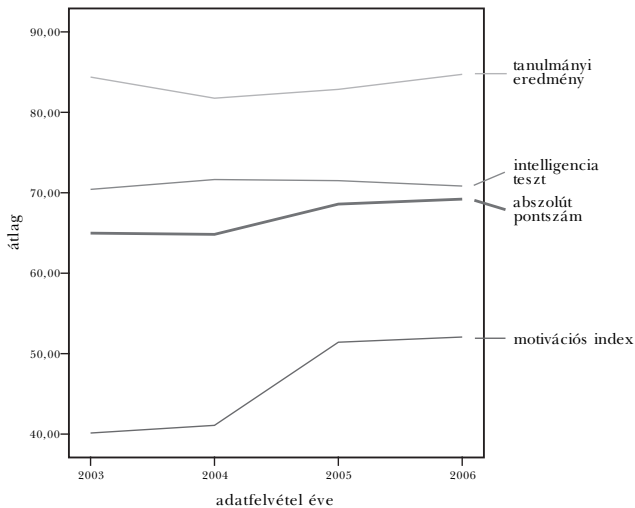


3. A kari döntéshozók a javaslatok alapján, szakmai elbeszélgetés után döntenek arról, hogy végül is ki fog bekerülni a DETEP-be.

E folyamat lényeges eleme a második lépés, amikor a pszichológiai, szociológiai vizsgálatok során elért eredmények alapján sorba rendezzük a hallgatókat. Az első három elsődleges szempont volt az intelligenciateszt eredménye, majd a tanulmányi eredmény, végül a hallgató motivációját vettük figyelembe. Ennek a módszernek az volt a hátránya, hogy akinek nem sikerült jól az intelligenciatesztje, hiába teljesített jól a tanulmányi munkában, illetve volt magas a motivációs indexe, jóformán esélytelenné vált a bekerülésre. Ennek kiküszöbölésére dolgozott ki a DETEP-bizottság egy pontrendszert, ami csökkenti az intelligenciateszt eredményének meghatározó, kizáró jellegét. Ezáltal a különböző eredményeket figyelembe véve alakul ki egy teljesítményt mutató pontszám, amely alapján a hallgatók abszolút értelemben sorba rendezhetőkké válnak. E mutató készítéséhez minden vizsgálati eredmény esetében – ismerve a maximálisan elérhető pontszámot – százalékosan hozzárendelhető a hallgatók teljesítménye. Az így kapott százalékos teljesítmények már összehasonlíthatókká válnak. A különböző szempontok eredményeit átlagolva minden hallgató esetében egy „relatív” százalékos teljesítmény adható meg. Ezek alapján állítható fel tehát a hallgatói abszolút sorrend – természetesen karok szerinti bontásban.

A fent ismertetett teljesítményt mutató pontszám és az intelligenciateszt eredménye közepesen korrelál ($r_p=0,485$ – vö. 2. ábra).

A beválogatási szempontok százalékos megoszlása 2003 és 2006 között



2. ábra. A DETEP beválogatási eljárás során kalkulált teljesítménymutató pontszám (abszolút pontszám%) és az intelligenciateszt eredményének (intellektuális teljesítmény %-ban) kapcsolata

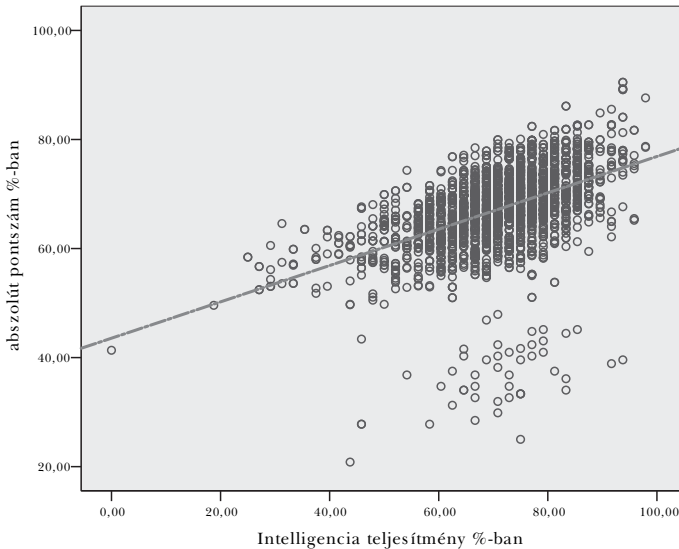




A 2. ábrán látható, hogy a DETEP-be történő beválogatás során a magas intellektuális teljesítmény nem jár automatikusan együtt magas abszolút pontszámmal, hiszen ez utóbbi értékét a motivációvizsgálat eredménye, a tanulmányi teljesítmény, illetve a nyelvvizsgára adható pluszpontok értéke jelentősen befolyásolják. Másképp: annak a hallgatónak is esélye van a DETEP-be bekerülni, akinek nem sikerült az intelligenciavizsgálatban kiemelkedő teljesítményt mutatni, ám minden más tekintetben a legkiválóbbak közé sorolható.

A 3. ábra a 2003–2006 évek közötti beválogató vizsgálatok eredményeit veti össze egymással. A kategóriatengely az éveket, az értéktengely a százalékos eredmények átlagát mutatja a következő vizsgálati változók esetében: intelligencia, motiváció, tanulmányi eredmény, abszolút pontszám.

Az abszolút és az intelligencia teszt százalékos eredményeinek scatterplot-diagramja



3. ábra. *A DETEP 2003–2006 években történő beválogatási eljárása során tapasztalt átlagos teljesítmények.*

Amint a 3. ábra mutatja, az eredeti intelligenciateszt és az abszolút pontszám százalékos értékei között nincs nagy eltérés. Ugyanakkor a 2. és a 3. ábrát összevetve látható, hogy az abszolút pontszám használatával differenciálhatóbbá váltak a hallgatók teljesítményei.

Ezeket a mérési tapasztalatokat az új DETEP (2008-tól) beválogatási programjában is figyelembe vettük.



Az alábbi összesítő táblázat azt mutatja, hogy évenként hányan vettek részt a beválogatási programban, illetve hányan kerültek be a DETEP-be.

1. táblázat. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának Hallgatókra vonatkozó létszámadatai (2001–2007)

DETEP-évfolyam	Indulás éve	Létszámadatok kategóriái	KAROK														
			NEK	ÁOK	FOK	GYTK	BTK	EFK	ÁJK	KTK	MPK	MTK	AVK	TTK	INF	PFK	Összesen
1.	2001	Delegáltak				43	97	40	26	31	25		45	119	26	452	
		Bizottság javaslata				12	30	10	8	8	6		11	30	6	121	
		Bekerülők				11	21	8	8	3	1		11	24	6	93	
2.	2002	Delegáltak				48	69	29	24	32	42		64	112	28	448	
		Bizottság javaslata				13	20	3	4	10	7		15	34	4	110	
		Bekerülők				12	8	3	4	4	3		15	20	4	73	
3.	2003	Delegáltak				47	101	58	26	33	29		96	91	37	518	
		Bizottság javaslata				43	43	15	18	26	4		43	41	9	242	
		Bekerülők				7	6	4	5	4	3		12	18	7	66	
4.	2004	Delegáltak				46	120	60	35	28	32		138	123	24	606	
		Bizottság javaslata				28	47	7	13	13	6	11	15	32	4	176	
		Bekerülők	3	2	3	15	1	10	6	4	16	24		24	3	111	
5.	2005	Delegáltak	37	6	9	123	68	32	37	34	50	50		110	19	575	
		Bizottság javaslata	19	4	6	20	11	11	11	9	13	10		30	4	148	
		Bekerülők	4	0	2	10	4	7	5	8	9	9	25	6	4	93	
6.	2006	Delegáltak	43	7	9	121	58	40	40	51	56	52	86	27	20	610	
		Bizottság javaslata	15	6	6	21	7	10	11	11	11	10	27	9	5	149	
		Bekerülők	3	2	1	6	7	10	6	11	10	10	24	11	5	106	
7.	2007	Delegáltak	7	51	6	10	111	62	30	33	52	52	38	95	32	27	606
		Bizottság javaslata	1	13	4	4	20	11	8	11	15	15	10	22	10	8	152

III. DETEP-konferenciák

Külön értéként kell említeni a programban az I. DETEP-konferencia megrendezését (2003. május 8.). A konferenciára tematikusan hallatlanul sokszínű anyag gyűlt össze, s a beválogatott hallgatóknak több mint fele előadásával vállalkozott a megmérettetésre. A kötetben is megjelent tanulmányok, azt jelzik, hogy a plenáris és szekcióüléseken színvonalas kutatómunkáról hallhattunk közel ötven előadást. A plenáris ülés programja a karok javaslata alapján szerveződött: minden



karról egy-egy kiemelkedő teljesítményű kutatásról hallhattunk beszámolót. A szekciók létrehozásánál az volt a vezérelv, hogy egy-egy tudományterülethez több karról is kapcsolódjanak előadások, ezzel is erősítve a DE integrációs szellemét. Ennek megfelelően az alábbi öt szekcióban hangzottak el előadások, oldva a me-rev kari kereteket:

- Élettudományi szekció,
- Mezőgazdasági és gazdálkodási szekció,
- Műszaki és természettudományos szekció,
- Szociológiai-pedagógiai-felnőttnevelési szekció,
- Társadalomtudományi szekció.

A II. DETEP-konferenciát 2005. november 9-én tartottuk. A plenáris ülés programja most is a karok javaslata alapján szerveződött, nyolc előadás hangzott el. A konferencia öt szekciója:

- Élettudományi szekció (8 előadás),
- Mezőgazdasági és gazdálkodási szekció (7 előadás),
- Természettudományi és informatikai szekció (10 előadás),
- Társadalomtudományi I. szekció (10 előadás),
- Társadalomtudományi II. szekció (12 előadás).

Az előadások anyagai kötetben is megjelentek, a bibliográfiai adatok e tanulmány végén olvashatók.

IV. A változások előszele: javaslatok a Debreceni Egyetemen folyó tehetséggondozó tevékenység továbbfejlesztéséhez

2007-ben országosan is több jele mutatkozott annak, hogy a tehetséggondozás a felsőoktatásban is nagyobb szerepet fog kapni a korábbiaknál: a II. Nemzeti Fejlesztési Tervben kiemelt szerepet kap a tehetséggondozás, s bekerült a zászlóshajó projektek közé a „Magyar Génius Program”. Ezen belül két olyan terület volt, ahol jelentős anyagi támogatást is remélhet a Debreceni Egyetem tehetséggondozó tevékenységének továbbfejlesztéséhez:

- felsőoktatási tehetséggondozás támogatása;
- regionális tehetség-tanácsadó központ („tehetségpont”) kialakítása.

Az alábbiakban e két területhez kapcsolódóan gyűjtöttük össze a javaslatokat a DETEP újragondoláshoz. E munkában kiemelkedő szerepet vállalt dr. Mező Ferenc adjunktus kollegám is, és az akkor még működő DETEP-bizottság is egyetértett ezekkel a szempontokkal.

1. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának (DETEP) továbbfejlesztése

A Debreceni Egyetemen 2001 óta folyik összegytemi szervezésben tehetséggondozás. Ez a Program sikeresnek bizonyult a tehetséges hallgatók felkutatásában és





intenzív fejlesztésében. Kiindulási pontként ez megfelelő alapot jelent a továbblépéshez, amely három fő szempont figyelembevételével képzelhető el:

- a DETEP Működési Rendjében szereplő tartalmi elemek eddiginél konzekvensebb megvalósítása;
- a jelenlegi tartalmi elemek további programokkal való bővítése;
- a DETEP-be bekerülő hallgatók létszámának növelése.

1.1. A DETEP Működési Rendjében szereplő tartalmi elemek eddiginél konzekvensebb megvalósítása

A tartalmi elemek közül néhányat sikeresen realizált a program, azonban anyagi okok miatt ezek közül több csak részben vagy egyáltalán nem valósult meg az elmúlt években. Ezek a következők:

- karrier-tanácsadás;
- belföldi és külföldi tanulmányutak;
- szakfordítói programban való részvétel.

1.2. A jelenlegi tartalmi elemek további programokkal való bővítése

A) Interdiszciplináris hallgatói teamek szervezése, koordinálása, vezetése, projekt-jellegű kutatások elvégzése

Célok: a) a hallgatók interdiszciplináris szemléletének bővítése; b) kutatásmódszertani tapasztalatok biztosítása a hallgatók számára; c) a team-munka élményének, a csoport- munkával járó szerepelvárásoknak, lehetőségeknek, problémáknak és konfliktushelyzeteknek az élményjellegű megismerése, akár csoportvezetési tapasztalatok szerzése; d) a projekt-beszámoló megjelentetése a hallgatókat publikációra ösztönzi és publikációhoz segíti; e) a teamek szóbeli előadásban is ismertethetik eredményeiket vagy a hagyományos DETEP-konferenciákon vagy külön a teamek számára szervezett konferenciákon; f) a Debreceni Egyetem universitas jellegének maximális felhasználása a DETEP-es hallgatók érdekében; g) egy-egy projekt megvalósítása piacképes K+F produktumot (pl. technológiát, szolgáltatást, műszert, könyvet stb.) is eredményezhet.

B) DETEP-pályázatok

Cél: a) a DETEP-es hallgatók számára hirdetett kutatási pályázatok munkára ösztönzik a hallgatókat; b) a pályamunkák végzése közben a hallgatók további kutatási tapasztalatra tesznek szert; c) a pályamunkák publikációnak könyvelhetők el, esetleg megjelentethetők; d) a DETEP-konferenciákon a pályázók is beszámolhatnak eredményeikről; e) akár piacképes produktumok is születhetnek a pályázat során.





1.3. A DETEP-be bekerülő hallgatók létszámának növelése

Eddig évenként 90-100 hallgató került be a programba, akiket 500-600 hallgató közül – karonként a legjobb tanulmányi eredményt elérők (kb. az összlétszám 20%-a) – választunk ki. Az eddigi tapasztalat azt mutatta, hogy gyakran a karok anyagi nehézségei miatt nem jutottak be a programba további arra érdemes hallgatók.

1.4. A DETEP szervezeti továbbfejlesztése

Eddig a DETEP tevékenységét egy bizottság koordinálta, amely a beválogatási programot lebonyolító szakemberekből, valamint a karok és a HÖK képviselőiből állt. Nagyon harmonikusan folyt a munka, azonban megérett a helyzet a hivatásos szervezeti háttér megteremtésére, ennek főbb elemei a következők:

A) DETEP-központ létrehozása

Cél: a) egy kizárólag a DETEP-ügyek intézésére szolgáló tanácsadó, koordinációs iroda; b) színhelye lenne a DETEP kutatási és publikációs anyagok őrzésének, tárolásának; c) az előző pontban jelzett team-összejöveteleknek is teret adhatna. Mindez a jelenlegi körülmények között nem megoldott.

B) DETEP-honlap működtetése

Cél: a) a honlap megkönnyítené a beválogatási- és hatásvizsgálatok szervezésével, a konferenciák szervezésével, valamint a végzős hallgatóknak szóló oklevelek készítésével kapcsolatos kommunikációt, ügymenetet; b) elősegíthetné az egyetemen belüli, egyetemek/kutatóhelyek közötti, hazai és nemzetközi kommunikációt is.

1.5. Kutatási program a DETEP-hez kapcsolódóan

Nagy lehetőséget kínál a DETEP kutatások végzésére, ez világszerte hiányterület. Külföldön és itthon is elsősorban a közoktatásban folyó tehetséggondozás áll a kutatások középpontjában, több irányban is indulhatnának e felsőoktatási kutatások:

- a tehetségazonosítás eszközeire, módszereire, hatékonyságára vonatkozó kutatási témák kidolgozása;
- a tehetségek nyomon követéses vizsgálata;
- tehetséges hallgatók, oktatók kutatásainak segítése, szakértése, menedzselése;
- az egyes tehetségkonceptiókra, tehetségkomponensekre vonatkozó (azok fogalmi alapjaira, vizsgálati, spontán fejlődési és tervezett fejlesztési lehetőségeire vonatkozó) kutatások;
- új tehetségi diagnosztikai eszközök fejlesztése vagy már meglévő külföldi eszközök fordítása, bemérése, illetve általános és speciális tehetségazonosításra szánt eszköztár összeállítása, a hazai standardok kidolgozása;
- tehetség tanácsadó szoftver kidolgozása;
- nemzetközi összehasonlító vizsgálatok.





2. Regionális Tehetség-tanácsadó Központ („Tehetségpont”) kialakítása

A Magyar Génius Program támogatja a tehetség-tanácsadó, -koordináló központok (tehetségpontok) megalakítását, s várja az arra felkészült egyetemektől a regionális tehetség-tanácsadó központok működtetését. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja mellett (akár ahhoz illeszkedően is!) fontos e regionális központ kialakítása. Ennek háttérében az áll, hogy a Debreceni Egyetemen (illetve az egyik előd KLTE-n) húsz éve folyik olyan kutatói, tanár-továbbképzési, alkalmankénti tanácsadási tevékenység – gazdag nemzetközi kapcsolatokkal, amely megfelelő szakmai alapot jelent ahhoz, hogy ezt a munkát kiterjesszük az egész régióra, és az eddiginél szervezettebbé, átgondoltabbá tegyük. Ennek főbb lehetséges elemei a következők.

2.1. Pedagógus-továbbképzés

- régebbi kurzusok további tartása, illetve fejlesztése új témakörökben;
- szakirodalom-fejlesztés a régi és az új kurzusokhoz;
- oktatófilmek készítése;
- idegen nyelvű (angol/német) kurzusok tartása külföldieknek;
- határon túli magyar pedagógusoknak szóló kurzusok;
- idegen nyelvű szakirodalom előállítása az idegen nyelvű képzéshez;
- bemutató foglalkozások szervezése.

2.2. Segítségnyújtás, szakértés iskolák programjaihoz

- közreműködés tehetségazonosítás tervezésében és/vagy megvalósításában,
- iskolai tehetséggondozó program tervezésében és/vagy megvalósításában,
- hatásvizsgálatok végzésében;
- pszichológia szakos hallgatók oktatók felügyelete mellett történő egyéni/csoportos diagnosztikai/fejlesztő munkája;
- tanár szakos hallgatók terepgyakorlata = speciális tantárgyi tehetséggondozás;
- tanulóknak szóló projektek kidolgozása, végrehajtása, megvalósítása;
- speciális órák/tréningek (például tanulásmódszertan) tartása a tanulóknak;
- nevelőtestületi értekezletek tartása;
- szülői értekezletek tartása.

2.3. Tanácsadás

- tanácsadás nyújtása kérésre: diákoknak, szülőknek, pedagógusoknak, intézményeknek, önkormányzatoknak stb.;
- tanácsadás kezdeményezése (az előbbieik szerint).

2.4. Nemzetközi kapcsolatok

- meglévő kapcsolatok ápolása;
- új kapcsolatok fejlesztése;





- kapcsolattartás/-felvétel határon túli magyar oktatási intézményekkel, szervezetekkel és magánszemélyekkel;
- magyar és idegen nyelvű tanulmánykötetek kiadása;
- szakfordítás: idegen nyelvű szakirodalom fordítása, kiadása;
- nemzetközi pályázati együttműködések;
- nemzetközi oktató/diákcserék megvalósítása;
- külföldi képzőhelyek, laboratóriumok, alkotó műhelyek és üzemek látogatásának megszervezése oktatók és hallgatók számára;
- éves megjelenésű angol nyelvű szaklap indítása, amelyben a tehetségügy aktuális helyzetével, eredményeivel és problémáival kapcsolatos kutatási beszámolók, nemzeti összefoglalók, nemzetközi összehasonlító elemzések találhatóak.

Ezek voltak a főbb javaslatok, amelyeket közreadtunk a DETEP továbbfejlesztéséhez, s amelyeket eljuttattunk dr. Debreczeni Attila rektorhelyetteshez is, aki hivatalba lépésétől, 2007 júliusától irányítja a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának továbbfejlesztését. Jó alapokkal indult el a közös gondolkodás, ebből két szempontot emelek ki:

- Egyfelől hangsúlyozni kell, hogy a Debreceni Egyetemen a tehetséggondozásnak olyan kutatói és praktikus szakmai bázisa alakult ki az elmúlt két évtizedben, amely egyetlen magyarországi felsőoktatási, illetve kutató intézményben sem található meg.
- Másfelől az is kiemelendő, hogy a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja egyedien komplex és szakszerű a magyar felsőoktatásban.

Közel egyéves előkészítő munka eredményeként 2008 júniusában a Debreceni Egyetem Szenátusa elfogadta az új DETEP-et, amely a bolognai képzési szisztémához hozzáigazítva szerves folytatása a korábbi gyakorlatnak, amely kapaszkodót jelenthet egy korszerű tehetséggondozó program kidolgozásához minden felsőoktatási intézmény számára.* (A szabályzat egészét tanulmányozni lehet a Debreceni Egyetem honlapján.)

JEGYZET

* *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának szabályzata*

„I. Alapelvek

1. A Debreceni Egyetem olyan tehetséggondozó programot működtet, amelynek célja, hogy elősegítse a hallgatókban rejlő tehetség kibontakozását.
 - a) A program részeként olyan pályamodellt és lehetőségeket nyújt a hallgatók számára, amelyek a jövőre nézve biztonságos környezetet ígérnek a maximális szellemi kibontakozáshoz.





- b) A tehetséges hallgatókat az egyetemre történő felvételtől egészen a végzésig támogatja, segíti a BSc/BA-ból az MSc/MA képzésbe való előrelépésüket, valamint igyekszik a legjobbakat PhD-képzésbe juttatni.
 - c) Az erre szolgáló csatornákon keresztül aktív kapcsolatot tart fenn a középiskolákkal mint a beérkező hallgatókat nevelő intézményekkel, más szervezetekkel (pl. Kutató Diákok Országos Szövetsége), továbbá azokkal a szellemi műhelyekkel, amelyekben később a végzett hallgatók elhelyezkednek.
 - d) Végső célja egyrészt a legtehetségesebb hallgatók egyetemi oktatókká/kutatókká válásának támogatása, másrészt, hogy az egyetem minél több kiemelkedő tudású, tehetséges szakembert biztosítson az egyetemen kívüli szféra számára.
2. A tehetséggondozás elsősorban a tanszékeken, illetve intézetekben történik, alapját a témavezető oktatók irányításával végzett hallgatói kutatómunka képezi. Elvárható, hogy a Debreceni Egyetem minden oktatója – lehetőségéhez mérten és módon – támogassa a tehetséggondozást, mindazonáltal a programban való részvétel önkéntes.
 3. A tehetséggondozás szervezeti keretét a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja teremti meg, egységes rendszerbe foglalván az eddigiekben is jól működő formákat (tudományos diákkörök, szakkollégiumok, DETEP, önképzőkörök).
 4. A tehetséggondozó program tartalmilag egyéni munkaterv szerint végzett speciális képzést jelent, amelynek nem valamely kötött tanterv teljesítése jelenti a célját, hanem a képzés során létrehozandó, tudományos/művészeti igénnyel mérhető szakmai produktum.
 5. A programban részt vevő hallgatók előmenetelét az elektronikus tanulmányi nyilvántartó rendszer dokumentálja a képzés egyéb szegmenseivel megegyező módon. A teljesített kreditek számára a speciális képzést jelölő saját kódok szolgálnak, melyek ugyancsak részei a rendszernek.
 6. A hallgatói, témavezetői és kari eredményesség a létszamarányok mellett ugyancsak meghatározó tényező a kari szintű finanszírozás arányainak kialakításában.”

IRODALOM – A DETEP-PEL KAPCSOLATBAN MEGJELENT FONTOSABB PUBLIKÁCIÓK

BALOGH László, FÓNAI Mihály, *Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen*, Magyar Felsőoktatás, 2003/4, 5, 6, 13–14.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának I. konferenciája. Előadáskivonatok, szerk: BALOGH László, MEZŐ Ferenc, TÓTH László, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2003.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának I. konferenciája. Tanulmányok, szerk. BALOGH László, MEZŐ Ferenc, TÓTH László, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2003.

A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. konferenciája. Előadáskivonatok, szerk. BALOGH László, MEZŐ Ferenc, TÓTH László, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2005.

MÁRTON Sándor, MEZŐ Ferenc, BALOGH László, FÓNAI Mihály, *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP) és beválogatási szempontjai* = *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. konferenciája. Előadáskivonatok*, szerk: BALOGH László, MEZŐ Ferenc, TÓTH László, Debrecen, Debreceni Egyetem, 2005, 7–12.





FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK NEMZETKÖZI ÉS HAZAI RANGSORAI¹

HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA

Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatási rangsorok (angolul *rankingek*) egyre nagyobb számban jelennek meg a felsőoktatási szakirodalomban és a különböző magazinok mellékleteiben, internetes portálokon. Hazai és nemzetközi szinten egyaránt találunk összehasonlításra alkalmas sorrendeket. Megjelenésükkel párhuzamosan számos vita bontakozott ki a módszertanukkal, az objektivitásukkal, az értékelésben való szerepükkel, valamint a felsőoktatási rendszerre kifejtett hatásukkal kapcsolatban. Ezért szeretném röviden áttekinteni a rangsorok történetét, majd bemutatni a legnévösebbeket a hazai és a nemzetközi palettán.

Ahol a felsőoktatás is versenynek számít, ott már régóta készítenek felsőoktatási rangsorokat, mint például Japánban vagy az Amerikai Egyesült Államokban. Európában a tradíció és az egyetemek erős kormányzati kontrollja miatt csak az utóbbi években került sor a rangsorok megjelenésére. Magyarországon tekintetben a jelentkezők egyre nehezebben tudnak eligazodni a képzések és intézmények között, ezért szükséges és kívánatos a rangsorok készítése. Hrubos Ildikó felsőoktatás-kutató szerint nálunk Nyugat-Európához képest három évtizeddel később indult meg a hallgatói létszámexpánzió, ezért az erőforrásokért folyó verseny mostanában tette időszerűvé a témát, a rangsorkészítés azonban üzletnek is jó, hiszen a jelentkezők egyúttal potenciális vásárlók is.² A felsőoktatási intézmények rangsora napjainkban is a viták kereszttüzeiben áll, nemzetközi szinten és hazánkban egyaránt. Az Amerikai

Egyesült Államokban, 2007-ben jelent meg az IHEP³ nonprofit szervezet tanulmánya, azzal a céllal, hogy segítséget nyújtson a rangsorrendszerek megértésében, és szakmai fórumot biztosítson a rangsorral foglalkozók számára.⁴ Igen fontos a rangsorok hitelessége, ezért a módszertant folyamatosan fejlesztik, átdolgozzák, a célokat újragondolják. A rangsor készítői számára fontos az átláthatóság, amelyet az intézmények vezetőivel való folyamatos egyeztetések segítenek.

Világviszonylatban elsőként jelent meg az Amerikai Egyesült Államok rangsora 1983-ban a *US News and World Report* gondozásában. Ez a rangsor évről évre megjelenik, egyre bővítve a rangsorolt iskolák számát. Az amerikai felsőoktatási intézmények presztízs-rangsorának bemutatása nem várt sikert hozott az újságnak, azóta évente közlik az egyetemek-főiskolák sorrendjét, és könyvben is publikálják az eredményeket.





A kiadvány ma már tizenegymillió példányban jelenik meg, és minden kritika ellenére az Egyesült Államok vezető felsőoktatási rangsoraként tartják számon.

Fontos kiemelnünk, hogy az országokon belüli rangsorokhoz képest a nemzetközi rangsorok mennyire más megközelítést igényelnek, elkészítésükhöz meghatározott indikátorokat használnak fel, amelyeket speciális súlyozással pontoznak. A rangsorok célja szerint a felhasznált indikátorok különbözők lehetnek egymástól. A shanghai rangsor például az akadémiai kiválóságot helyezi előtérbe, míg más rangsorok esetében nem ez a fő szempont. A nemzetközi rangsoroknál az adatgyűjtés is számos problémát vet fel, az adatokat három fő forrásból merítik: kutatási adatokból, intézményi adatokból és független szervezetektől gyűjtött adatokból. Ugyanakkor a fogalmak definiálása nemzetenként különböző lehet egymástól, így viszont megkérdőjeleződik az érvényesség, ami a nemzetközi rangsorok esetében a fő problémát jelenti.⁵ A kilencvenes években Nyugat-Európa-szerte felfigyeltek a rangsorok fontosságára, így Angliában 1990-ben jelent meg az első rangsor a *The Times*, majd 1997-ben a *The Guardian*, 2003-ban pedig a *The Financial Times* gondozásában. A *Newsweek* magazin 2006-ban a világ egyetemének rangsorát állította össze. Németországban 2001-ben jelent meg rangsor a *Der Spiegel* című lapban. Hazai viszonylatban a rangsorok megjelenése 2002-re tekint vissza, amikor is a *Figyelő* című hetilap azt boncolgatta, hogy

mennyit érnek a közgazdász diplomák. 2005-től pedig sorra jelentek meg a különböző rangsorok.⁶

2005-től tehát évente megjelenik a *Heti Válasz* rangsora, majd 2006-tól a *HVG* is jelentkezik évente egy-egy – a Felvi-rangsort közzevető – különszámmal, mely a felsőoktatásban oktatók szerint a legismertebb a hallgatók körében. Ennek legfrissebb száma 2007 novemberében jelent meg, *Diploma 2008* címmel. A folyóiratok mellett – külföldi mintát követve – hazánkban is egyre szélesedik a rangsort készítő kör, így kutatóintézetek, kutatók és egyetemek is részt vesznek ezek összeállításában. A rangsorok készítői egykét kivételtől eltekintve nem vállalkoznak teljes rangsor elkészítésére, csak részeredményeket ismertetnek, pedig az érdeklődők elvárnák, hogy teljes rangsor is készüljön. A túl részletes adatközlés áttekinthetetlené teheti a listát, de a karok, tudományterületek, képzési ágak vagy szakok szerinti elemzések sokkal finomabbak, jobban értelmezhetőek. Az eddig megjelent rangsorok összeállításánál a gyorsaság volt a fő szempont, holott ezek elkészítéséhez végiggondolt koncepcióra van szükség. Az indikátorok sokfélék lehetnek, például a jelentkezők, az oktatók jellemzői vagy az infrastrukturális ellátottság, de ilyen lehet a végzetek elhelyezkedési aránya is. Egyes szakértők szerint mindig kevés az idő, az energia és a pénz az adatok megfelelő összegyűjtésére, ezért a gyorsan elérhető adatokat használják fel. Így a rangsorok készítése mögül egyelőre hiányzik a





kiépített adatbázis, ami érthető is, hiszen készítésének hagyománya nem tekint vissza nagy múltra. Az elkövetkező néhány évben majd szelektálódnak azok a kiadványok, amelyek mögött nem áll jól felépített koncepció és megfelelő mélységű adatgyűjtés.

A legjelentősebb hazai rangsorok

1. A HVG különszámaként évente (2006-tól) megjelenő felsőoktatási rangsor; címe: Diploma 2006/2007/2008

A HVG által összeállított rangsor először 2006-ra nyújtott tájékoztatást a magyar felsőoktatási intézményekről, a 2007-es számban erőteljesebben vették figyelembe a minőséget, a 2008-as számban is tovább finomult a rangsorolás módszere, újabb szempontok jelentek meg a hallgatói és az oktatói minőség értékelésében. A kötetben található rangsorok a legnépszerűbb képzések közül 16 szakot, valamint 10 képzési területet tartalmaznak, a számszerű adatok mellett a hallgatók, az oktatók, és a munkaerőpiac képviselőinek véleménye is megjelenik az értékelésben. A kiadvány széles körű tájékoztatást nyújt, a rangsorok mellett közli valamennyi alap- és mesterszak leírását, a felvételi és képzési követelményeket, vizsgálja a munkaerő-piaci lehetőségeket is. Felsorolja továbbá, hogy az egyes alapszakokon szerzett diplomával milyen mesterképzésekre lehet majd továbblépni.

Adatforrások: A kiadványban szereplő Felvi-rangsorok a következő adatbázisokon alapulnak:

- Az intézmények saját információszolgáltatására épülő Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) adatai. A magyarországi felsőoktatási intézmények évente szolgáltatnak statisztikai adatokat az OKM-nek és az OFIK-nak⁷ az oktatói létszámról, az adott intézmény dolgozóiról, a hallgatók létszámáról és összetételéről, valamint az infrastruktúráról.
- Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., az OFIK jelentkezési és felvételi adatai, illetve intézményi adatgyűjtése. Az OFIK évente összesíti a hazai felsőoktatási intézményekbe jelentkező és felvett tanulók adatait: a felvételi jelentkezési lapra beírt intézményeket, a választott szakokat, a képzési formákat, a tagozatot, a támogatási formát, a jelentkezők személyes adatait.
- Az Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT) adatai.
- Reprezentatív szociológiai kutatások az egyetemi-főiskolai hallgatók, oktatók, illetve a munkaadók körében.

A 2008-as kiadvány rangsorai

- Szakos kari rangsorok – az alapszakot vagy egységes osztatlan képzést indító karok rangsorai a hallgatói kérdőíves felmérés és az OKM-OFIK szakra vonatkozó adatai alapján.
- Képzésterületi kari rangsorok – tíz képzési terület karainak úgynevezett adataalapú, vagyis az OKM-OFIK adatbázisán alapuló oktatói és hallgatói mutatókra épülő rangsorai, s ezek összesítése. A tíz képzési terület: agrár, bölcsészettudomány, gazdaságtudo-



mány, informatika, jog és igazgatás, műszaki, orvos- és egészségügytudomány, pedagógusképzés, társadalom- és természettudomány. Ezekben a rangsorokban hallgatói és oktatói vélemények nem szerepelnek.

– Abszolút rangsorok. Minden képzésterület összes képzőintézményének úgynevezett adataalapú, vagyis az OKM-OFIK adatbázisán alapuló oktatói és hallgatói mutatókra épülő közös képzési területtől független rangsorai, illetve ezek összesítése. Hallgatói és oktatói vélemények ezekben sem szerepelnek.

Az összesített rangsor élén az ELTE Bölcsészettudományi Kara áll. Érdekes, hogy az első öt helyezett között csak bölcsészettudományi és általános orvostudományi kar található. A lista második helyezettje a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, majd harmadikként a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kara következik. A negyedik és ötödik helyen a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kara és a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Kara szerepel. A főiskolák messze lemaradva követik az egyetemeket, közülük az alapítványi formában működő székesfehérvári Kodolányi János Főiskola szerepelt a legjobban (a 39. helyen). A hallgatók minőségi mutatói alapján szintén egy ELTE-kar (Pedagógiai és Pszichológiai Kar) került az élre, a hallgatói minőséget vizsgálva legjobban szereplő főiskolai kar a 17. helyezett Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és

Idegenforgalmi Kara lett. Az oktatói rangsor élén két vidéki orvosképző intézmény végzett, a Szegedi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kara. A sokak szerint első számú hazai egyetem, az ELTE erősségét jelzi, hogy a legtöbb minősített oktatóval rendelkezik a BTK-n, de nem túl jó az oktató-hallgató aránya, s e mutató miatt az oktatói minőséget tekintve kissé hátrébb került (a 6. helyre).⁸

**2. A Heti Válasz és a Central European Management Intelligence által évente (2006-tól) megjelenő felsőoktatási rangsor;
címe: Felsőoktatási rangsor
2006/2007/2008**

A Heti Válasz és a Central European Management Intelligence 2005 őszén, a magyar sajtópiacra elsőként jelentette meg a magyar egyetemek és főiskolák rangsorát a 2006-os évre vonatkoztatva. A rangsor kialakításánál arra törekedtek, hogy lehetőleg minél több szempont alapján hasonlítsák össze az intézményeket, így a jelentkező diákok számát, a végzős hallgatókat alkalmazó piac és az akadémiai oldal perspektíváit is mérlegelték.

Adatforrások (hat mutatószámot vizsgáltak):

- a túljelentkezést (a népszerűsége mutató);
- a vállalatok véleményét (a megkérdezett emberi erőforrás menedzserek véleménye arról, hogy az adott intézményből szívesen vennének-e fel végzett hallgatókat);



- egyes fejezetek véleményét az adott intézményről;
- OTDK-helyezéseket;
- a diák-tanár arányt (azt vizsgálja, hogy egy tanárra hány diák jut az adott intézményben);
- az oktatók összetételét (azt mutatja, hogy a tanári karon belül milyen magas a docensek és professzorok aránya).

A 2008-as kiadvány rangsora

A rangsort a 2007-es számhoz képest három intézménnyel bővítették, így az idei számban 27 egyetem és főiskola szerepel a megmértetésben. Az első helyet a tavalyi és az azelőtti nyertes, a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) foglalja el, még hozzá kimagaslóan jobb eredménnyel, mint a követői. A második, harmadik és negyedik helyezett annyira egyforma eredményt ért el, hogy a különbségek a statisztikai hibahatáron belül vannak. A második helyre a Debreceni Egyetem került, míg a harmadik helyre a Pécsi Tudományegyetem. Negyedik helyet szerezte meg a Miskolci Egyetem, míg ötödik lett a Nyugat-magyarországi Egyetem. A teljes rangsor jelentősen átrendeződött a tavalyi eredményekhez képest. Legnagyobb változások a túljelentkezés terén tapasztalhatók, de a fejezetek véleménye is változott. A BCE minden területen az élen van, a fejezetek és a vállalatok egyértelműen erre az intézményre voksoltak, a legtöbb OTDK-díjat is a BCE hallgatói könyvelhetik el. Az oktatói összetétele nem változott (7. hely), viszont kisebb

volt a túljelentkezés, mint az előző években (8. hely), a diák-tanár aránya viszont már csak a negyedik helyre volt elegendő. A Debreceni Egyetem a hetedik helyről a másodikra jött fel, annak ellenére, hogy a túljelentkezési listán nagyot zuhant (a másodikról a 16. helyre). Az OTDK-n elért eredmények alapján a harmadik helyre került a tavalyi hetedikről, illetve a diák-tanár arány és az oktatói összetétel tekintetében is sikerült javítania. A teljes rangsor harmadik helyére a Pécsi Tudományegyetem került, amely a tavalyihoz képest csak a túljelentkezés tekintetében tudott javítani (6. hely), bár eddig is a rangsor élén volt, az OTDK-eredmények alapján a harmadik helyről a hetedikre esett vissza, valamint a fejezetek rangsorán elvesztette a második helyét és a hetedikre került. A diák-tanár arány tekintetében a negyedikről a hetedik helyre csúszott vissza, a vállalatok viszont az idén is a második helyre tették. A Miskolci Egyetem a negyedik helyet szerezte meg a teljes rangsorban, ezzel két helyet javított a tavalyihoz képest. A diák-tanár arány tekintetében a hetedik helyről lecsúszott a kilencedikre, míg a túljelentkezés és a fejezetek listáin enyhe javulás volt tapasztalható, az OTDK-eredmények esetében nem történt változás a tavalyi helyezésekhez képest, de a vállalatok véleménye alapján három helyet rontva csak a kilencedik lett. Az oktatói összetételben az idén is csak a hátsó mezőnybe jutott be, a tavalyihoz képest még rontva is egy helyezést. A Nyugat-magyarországi Egyetem a





tavalyi tizedik helyről az ötödikre lépett elő, köszönhetően a túljelentkezés és a diák-tanár arányban elért javuló eredményének. A vállalatok és fejedelmek is pozitívabban értékelték, mint az előző évben. A rangsorban a legnagyobb változás a tavalyihoz képest a túljelentkezés tekintetében volt, az első és a tizedik helyezett helyet cserélt, a Szolnoki Főiskola tizenegy helyet javítva feljött a második helyre, míg a Szegedi Tudományegyetem a tizedikre került. A Debreceni Egyetem és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem a rangsor elejéről visszacsúszott a lista második felére. A többi rangsorban nem volt ilyen szembetűnő a változás az idei és a tavalyi eredményeket összevetve.

Nemzetközi rangsorok

1. Academic Ranking of World Universities⁹

A rangsor összeállítását a sanghaji Jiao Tong Egyetem koordinálja. A világ egyetemének ötszáz listáját az Academic Ranking of World Universities honlapján teszik közzé. A rangsor 2003-tól évente jelenik meg, jellegét tekintve multidiszciplináris, kiterjedtsége nemzetközi, megjelenési formája internetes. A rangsort a következő szempontok (hat szempont, négy csoportra osztva) figyelembevételével állítják össze:

- diákok erőssége (Nobel-díj nyertesek, egyéb díjak) 10%;
- oktatók erőssége (Nobel-díj nyertesek, egyéb díjak) 40%;

- kutatások ismertsége (hol jelent meg) 40%;
- az intézmény mérete (az elért eredmények függvényében) 10%.

Az elmúlt két évtizedben számos kritika érte a hat indikátort alkalmazó rangsort (az is szempont, hogy hány publikált cikk jelent meg a *Nature*¹⁰ folyóiratban) főleg a felsőoktatási intézmények részéről, természetesen a rangsorban rosszabbul szereplő iskolák voltak az elégedetlenek táborában. Ez a rangsor alátámasztja azt a közvélekedést, hogy a világ legjobb egyetemei szinte kizárólag az Egyesült Államokban működnek, és az amerikai egyetemi élmezőnybe csak egyes brit egyetemek férnek be. A ranglista hitelességével szemben nem árt az óvatosság, mert a 100. és az 500. közötti helyezéseknél nagyon sok a holtverseny, ami a rangsorolási eljárás elnagyoltságát bizonyítja. A 202-es pozícióban például nem kevesebb, mint 100 egyetem áll együtt, és csaknem ekkora holtversenyek mutatkoznak még lejjebb a listán. Így valójában 300 egyetem állíthatná azt (kis túlzással), hogy a világ 200-as élmezőnyének tagja. A lista valójában csak az első 100 egyetemről ad valódi összehasonlítást, a többi 400 helye nem egyértelmű a sok holtverseny miatt (Török 2006). Több mint kétezer egyetemet vizsgált a kutatócsoport, ezek közül ezret pontozott, és az első ötszáz rangsorát hozta nyilvánosságra. Az első húsz helyen tizenhét amerikai, két nagy-britanniai és egy japán iskola áll. A ranglista felállításakor kizárólag





mindenki által ellenőrizhető számadatokat vesznek alapul. Az értékelésben továbbra is figyelembe veszik a tudományos publicisztikákat és a kutatásokat. Annyit változtattak az elmúlt évekhez képest, hogy az akadémiai előadások 10%-kal kevesebbet nyomnak a latban, és nemcsak a díjazás évében az adott intézményben dolgozó Nobel-díjasok jelentettek pontot, hanem azok a kitüntetettek is, akik tanulmányaikat a listázott iskola falai között folytatták.¹¹ A tudományos egyetemi világranglistát az idén továbbra is a Harvard vezeti, míg második helyen a Stanford, a dobogó alsó fokán a California–Berkeley áll. A Cambridge a negyedik lett, az ötödik helyen a Massachusetts Institute Technology található. Az első tízben van még az Oxford, a Columbia, a Chicago, a California és a Princeton. A Yale-nek csak a 11. helyet sikerült megszereznie. A Szegedi Tudományegyetem (a rangsor egyetlen hazai intézménye) a korábbi eredményeihez képest kissé hátrébb csúszva a 305-402. helyen van. Az ELTE és a Budapesti Műszaki Egyetem, akik korábban felkerültek a listára, az idén már nem jutottak be az első ötszázba. Az európai egyetemekről külön lista is készült, ennek élén Cambridge és Oxford áll, magyar intézmény nem került fel a rangsor első száz helyezettje közé.¹²

2. *World University Rankings.* *The Times Higher Education* *Supplement*¹³

A *The Times* oldalán (Higher Education Supplement) évente megjelenő, felső-

oktatási rangsor a világ 200 legjobb egyetemét sorolja fel, elemzésekkel és kutatási beszámolókkal együtt. Kiterjedtsége nemzetközi, jellege multidiszciplináris, megjelenési formája internetes. A rangsorban az egyetem kutatási és oktatási teljesítményét megpróbálták egyenrangú módon számszerűsíteni ugyanúgy, ahogy egyensúlyt kerestek az objektív és a szubjektív mércék között is. A rangsor összeállításához a következő kritériumokat veszik figyelembe:

- a szakértők megkérdezéséből nyert eredmények (50%) – a kérdőíveket 88 ország 1300 szakértőjének küldték ki;
- a kutatási hatás (ezt egyetemenként az összes idézettség és az oktatók számának hányadosa mutatja (20%);
- az oktatás iránti elkötelezettség (ez egyetemenként az oktatók és a hallgatók arányát jeleni (20%);
- az utolsó két kritérium az egyetemek nemzetközi vonzerejét méri a külföldi hallgatók, illetve a külföldi oktatók részarányán keresztül (5-5%).

Az idén a rangsort a Harvard vezeti, dobogós helyen áll még a Cambridge és az Oxford. A negyedik helyet, a Yale szerezte meg, őt követi az Imperial College London, az első tízben van még a Princeton, a California Institute Technology, a Chicago, a University College London és a Massachusetts Institute Technology. Magyarországi egyetem nem szerepel a kétszázas ranglistán.¹⁴ A nemzetközileg kevésbé ismert egyetemeknek a szubjektív szempontok miatt nincs esélyük arra, hogy bekerüljenek a Times-ranglista





200-as mezőnyébe. A rangsor igyekszik globális képet nyújtani az egyetemek sorrendjéről, ezért regionális listákat is készítenek, mint például az európai egyetemek listája, vagy az észak-amerikai egyetemek listája (Török, 2006).

3. *Financial Times* (Anglia) MBA-rangsora

A *Financial Times* által közzétett rangsor az üzleti képzést, valamint az MBA képzést nyújtó intézményeket osztályozza. A honlapon az évenkénti rangsor 2003-tól megtalálható, jellegét tekintve tematikus rangsor, kiterjedtsége nemzetközi, megjelenési formája internetes. A *Financial Times* rangsora:

- a programot elvégző hallgatók elért munkaerő-piaci pozíciója;
- a kereset nagysága és emelkedése;
- a karrier alakulása;
- a képzésre vonatkozó adatok (az oktatás nemzetközisége, a doktori fokozatok száma) és egyéb fontos szempontok alapján értékeli az üzleti iskolák kurzusait.

Az első számú európai rangsor a pályázók és a munkaadók számára egyaránt mércéül szolgál. A *Financial Times* hetedik éve készíti el a világ Executive MBA képzéseit összehasonlító rangsorát. A rangsor 85 egyetem mintegy három ezer tanára, illetve minimum három éve végzett hallgatója által kitöltött kérdőív alapján áll össze. A képzéseket 16 különböző szempont szerint rangsorolják, amelynek súlyozott átlaga adja az eredményt. Az egyes iskolák rangsorban elfoglalt helyét három fő

szempont alapján határozták meg: a már végzettek karrierlehetőségei, milyen nemzetközi tapasztalatot nyújt hallgatóinak az iskola, valamint az intézmény szellemi teljesítménye, kutatásai. Minden szempontot feldolgoztak rangsor formájában is (a ranking első helyén végzett intézmény pontszámával), százalékokkal jelölve a teljesítményt, néhány esetben pedig a nyers adatokat is közzéteszik. A legfrissebb rangsor első helyén a University of Pennsylvania: Wharton (USA) áll, második helyen a Columbia Business School (USA), míg a harmadik a Harvard Business School (USA). Az első tíz közé két európai (egy angol és egy francia) intézménynek sikerült bekerülnie. Az idei európai országok rangsorát a HEC Paris (Franciaország) vezeti, második a London Business School (Anglia) lett, míg a harmadik helyen az Inseed (Franciaország) áll, az utóbbi kettőnek sikerült a teljes rangsor első tíz helyezettje közé bekerülnie.¹⁵

4. *US News and World Report* által kiadott rangsor (USA)

A *US News and World Report* felmérése a legrangosabb amerikai rangsor. A világon elsőként (1983-ban) jelentetett meg felsőoktatási rangsort, azóta évente jelenik meg új kiadvány. A lista összeállítói szinte évről-évre változtatnak a besorolásnál figyelembevett kritériumokon, a Princeton Review oktatási szolgáltató magánszervezet a lista összeállításánál igen sajátos módon csak az amerikai 18 éves felhasználók szem-





pontjait és elvárásait veszi figyelembe. A rangsor készítéséhez feltett kérdések elsősorban a diákok közérzetére, életlehetőségeire, intézményük általános klímájára, sajátos helyi kultúrájára vonatkoznak. Így egyedi kategóriák keletkeznek: mint a legbulisabb iskola, a legtöbb sportolási lehetőséget és legjobb sportlétesítményt biztosító intézmény kategóriája. Az intézményeknek küldött önkitaltós kérdőívekkel is gyűjtenek adatokat, melyekkel mérik:

- az akadémiai presztízst – ennek más intézmények oktatóitól, egyetemi vezetőitől kapott értékelés az alapja,
- a szelektivitást, melyet a jelentkezők és felvettek aránya mutat;
- a minőségi diákok arányát, azokét, akik saját középiskolájukban a legjobb 10–25%-ba tartoztak;
- továbbá a diploma megszerzésének átlagos idejét.

A legújabb felmérésben 262 amerikai felsőoktatási intézményt vizsgáltak meg (164 állami és 98 magánintézmény). Az idei listát a Princeton vezeti, második lett a Harvard, és harmadik helyen áll a Yale, negyedik lett a Stanford, míg ötödikként a University of Pennsylvania végzett¹⁶.

5. *Business Week* MBA-rangsora (USA)

A *Business Week* magazin 1988 óta kétfévente készít rangsorokat az MBA képzésekről, főként amerikai, de nemzetközi viszonylatban is, melyről a honlapjuk tudósít. A felvételizők elvárásai szerint készülő rangsor elsősorban a gazdasági képzést nyújtó, felsőoktatási

intézmények összemérését jelenti. A rangsorképzést nemcsak Egyesült Államok-szerte végzik, hanem Európa és Ázsia minden jelentős gazdasági képzést nyújtó intézményét is megtalálhatjuk a listán. Földrajzi régiók szerinti csoportbontásban több mint 280 nappali MBA programról lehet tájékozódni a világ minden tájáról. A rangsor készítésénél figyelembe veszik a külföldiek arányát az oktatók és diákok tekintetében egyaránt, szintén fontos szempont a várható jövedelemszint. A rangsor készítői remélik, hogy munkájukkal segítséget tudnak nyújtani a megfelelő képzés kiválasztásához a felvételizőknek, akiknek arra is módjuk van, hogy elkészítsék saját rangsorukat.¹⁷

JEGYZET

¹ Készült a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program keretében.

² www.fn.hu/karrier/munka_karrier

³ Institute for Higher Education Policy.

⁴ *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges* címmel jelent meg a 2002 óta tartó szakmai együttműködés eredménye. A kötet három felsőoktatási rangsorok készítésével kapcsolatos tanulmányt közöl.

⁵ *College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges*, 2007.

⁶ A *Heti Válasz* és a *Central European Management Intelligence* turisztikai és jogi képzéseket vizsgáló melléklete, a *Népszabadság* „Felsőoktatás felfokozott” című





kiadványa, és az Országos Felsőoktatási Információs Központ „*Felvi rangsor 2006*” című kiadványa. 2006. január végén jelent meg a HVG különszáma, a *Diploma 2006*, amelyet a 2007-es és a 2008-as szám követett.

⁷ Országos Felsőoktatási Információs Központ.

⁸ A HVG 2007-es különszáma.

⁹ Jiao Tong University, Institute of Higher Education (Kína) által évente kiadott felsőoktatási rangsor. A világ egyetemeinek tudományos rangsorolása.

¹⁰ Brit tudományos folyóirat.

¹¹ www.azsia.net/

¹² <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ranking2007.htm>

¹³ A *The Times* (Anglia) által évente kiadott felsőoktatási rangsor.

¹⁴ www.timeshighereducation.co.uk/

¹⁵ <http://rankings.ft.com/global-mba-rankings>

¹⁶ www.usnews.com/sections/rankings/index.html

¹⁷ www.careerdynamo.com/mba/mba_ranking/mba_rankings.html

IRODALOM

Academic Ranking of World Universities: <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ranking2007.htm> 2008.01.

A sanghaji lista: www.azsia.net/ 2008. 01. 13.

Business school rankings: <http://rankings.ft.com/global-mba-rankings> 2008. 01. 14.

College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenge. www.ihep.org 2008. 01. 04.

Diploma 2006, HVG, 2006. januári különszám.
Diploma 2007, HVG, 2006. novemberi különszám.

Diploma 2008, HVG, 2007. novemberi különszám.

Felsőoktatási rangsor 2007, *Heti válasz*, 7. évfolyam (2007) 43. szám 35–53.

Felsőoktatás: nincs abszolút rangsor: www.fn.hu/karrier/munka_karrier/ 2008. 01. 07.

MBA Programs 2006: <http://www.businessweek.com/bschools/06/> 2008. 01. 14.

MBA rankings: http://www.careerdynamo.com/mba/mba_ranking/mba_rankings.html 2008. 01. 17.

Tanulmányok a felsőoktatási rankingek készítéséről: www.felvi.hu 2008. 01. 04.

The Times Higher Education: www.timeshighereducation.co.uk 2008. 01. 14.

TÖRÖK Ádám, *Az Európai felsőoktatás versenyképesség és a liszaboni célkitűzések*, *Közgazdasági Szemle*, LIII. évfolyam (2006. április) 310–329.

US News and World Report: <http://www.usnews.com/sections/rankings/index.html> 2008. 01. 15.





Pedagógusok írták

A MAGYAR FELSŐOKTATÁSRÓL

CSIZMAIDIA GERTRÚD

„Kalifornia Egyetem, Dél-Kalifornia, KEDD-KODD, ahogy magunk között hívtuk. Minden diák olyan unalmasnak, sziruposnak, hajmeresztően naivnak látszott. Ugyanakkor folyvást fekete öves karatemesterekbe, újaszbajnokokba, sakk mesterekbe botlottam. Egyszer valami hólyaggal teniszeztem, aki olyan erővel passzolta vissza a labdát, hogy képtelen voltam visszaütni. Elég ahhoz, hogy örökre szóló kisebbségi komplexussal ajándékozza meg az embert.

Az órákon viszont azt hittem, magasan verem a többieket: én teszem fel egyedül az intelligens kérdéseket, a professzorok egyedül hozzám intézik szavaiukat. Hanem a vizsgánál kipurcanok a mániákusok eme hadától. Ezek a kaliforniai robotemberek kemény mezőnyt jelentenek, az első negyedévben majdnem megbuktam. Nem is sejtettem, milyen nehéz dolgom lesz. A maguk nemtörődöm, nyegle, kaliforniai módján magoltak mint az órült. Pontosan tudták, hogyan kell letenni egy vizsgát. Spécik voltak a vizsgára készüléskor. Ami nem volt várható a tesztben, arra szartak. Szinte médiumi képességekkel rendelkeztek, ha a kérdéseket kellett kitalálniuk. Csak ezt a maszlagot voltak hajlandók megtanulni, nemigen gógyiztak rajta, majd két füzetekben visszaöklendették.

Az elején megpróbáltam megérteni az anyagot. Kérdéseket tettem föl, gondolkodni próbáltam. De kérdéseknek, gondolatoknak a KEDD-KODD-on nincs helye. Még mit nem!

A vizsgázás az ember egész agyvelejét lefoglalja. Meglehet, a behabzsolt anyag egy részéről felteszik, hogy megragad az emlékezetben, mikoron visszaokádják: akárha kiszáradt gipszöntvénybe ömlesztett agyagmasszából formázna bögrét az ember.”

(részlet William Wharton *Apa* című regényéből, fordította Béresi Csilla)

Az idézet egy hetvenes évekbeli húszéves, európai fiatalember gondolatait közvetíti az akkori amerikai egyetemekről és követelményeiről. Déja vu – mintha a mai magyar egyetemek világába vezetne be. Sajnos ez nem utópia, hanem a valóság. Hajdani tanítványaim gyakran fogalmazzák meg ugyanezt egyetemi közérzetükkel kapcsolatban. Az egyetemre belépve szinte megszűnnek a közvetlen emberi kapcsolatok. Az oktatók nem ismerik a tanítványaikat, nincsenek szóbeli vizsgák, csak ügyesen összeállított teszteken keresztül mérik fel a hallgatók tudását. Az évfolyamdolgozatokat e-mailen küldik el, gyakran nem is kapnak róla visszajelzést. Társaik közül is keveset ismernek meg igazán, hiszen óriási tömegeket zsúfolnak össze egy-egy előadásra, ahol nagy koncentrációt igényel az odafigyelés. Különösen gazdasági, pénzügyi intézményekre jellemző mindez.

Az egri főiskola valaha egy nagyon barátságos, emberi léptékű intézmény volt. Legszebb tanuló éveimet töltöttem ott, amit tanáraimnak és a befogadó légkörnek



köszönhetek. Néhány éve találkoztam az egyik kedves tanárommal, és visszaidéztük a múltat, a régi szemináriumokat, a beszélgetéseket, és azt, hogy annak idején meghívást kaptunk a kandidátusi munkájának bemutatására... A tanárnő szomorúan jegyezte meg, hogy azóta az intézmény teljesen átalakult, megszűntek a kiscsoportos szemináriumok, ma már csak előadásokat tart, és évek óta nem fordult elő, hogy valaki az előadások szünetében érdeklődő kérdéseket tegyen fel az előadás témájával kapcsolatban. Nincsenek józű irodalmi viták a folyosón, és tanítványai nem ismerik meg a buszon vagy a templomban. Először a vizsgákon kerülnek szemtől szembe, és ez nagyon ritkán szolgál megelégedésére. Mert a diákok vizsgázni már tudnak, rutinjuk van, de gondolkodni nem képesek. Csak sztereotip kérdésekre szajkózzák bemagolt válaszaikat.

Valamikor régen, az én időmben, a szorgalmi időszak tanszakonként ismerkedési esttel kezdődött a Szépasszonyvölgyben. Ott voltak a tanáraink, együtt énekeltek a népdalokat és a diákdalokat, beszélgettünk, méregettük az alsóbb vagy felsőbb éveseket, és négy évig együtt maradtunk, segítettük egymást, aláírtuk egymás indexét, vigyáztunk a csoporttársunk kutyájára vagy gyerekére amíg vizsgázott. Azóta is tartjuk a kapcsolatot.

Biztosan vannak ma is jó diákközösségek, és talán léteznek még lelkiismeretes tanárok is, akik idejüket nem kímélve önzetlenül megválaszolják hallgatóik kérdéseit, segítik őket szakdolgozatuk megírásában, könyveket ajánlanak számukra és megkérdezik, hogy mit látott legutóbb a színházban. Ez azonban manapság nem társadalmi elvárás. Sőt, azt is el tudom képzelni, hogy eme csodabogarakat már divatjamúlt hóbortos nevelőknek tartják, akik nem tudnak megfelelően gazdálkodni idejükkel és energiájukkal.

Ma már felértékelődött az edzettség és a fiatalság illúziója, ahogy azt a Wharton-idézetben is olvashatjuk, és a jobban játszó teniszpartnert nem érdekli, hogy a másik vissza tudja-e ütni a labdát, a tolerancia már kiment a divatból. Ma már nem szükséges a tudásvágy, csak a vizsgázás technikáját kell elsajátítani. Mindezt középiskolai tanárként is érzékeljük, amikor azt a bizonyos „kompetencia-központú egyetemi felkészítést” követelik tőlünk. Gyakran úgy tűnik, csak az időnket vesztegetjük a tantárgy megszerettetésével, hiszen azok, akik nem olvasnak és egyetlen verssort sem tudnak idézni ugyanolyan jó eredményt érhetnek el a középszintű magyar érettségén, mint irodalomhoz konyító társaik.

Milyen lesz így a jövő társadalmá? Analfabéta diplomások, szakbarbárok tömege áramlik ki az egyetemek kapuján, és lesz maga is oktatóvá, úgy, hogy irodalmár létére nem olvas könyveket, vagy talán csak a saját szakterületéről, zenész, de nem tud húsz népdalt sem elénekelni, és biológus, de nem ismeri azokat a növényeket és madarakat, melyek nap mint nap körülveszik saját hazájában. Wharton hőse méltán beszél robotemberekről. Ilyennek álmodjuk meg a jövő társadalmát? A fiatalok is áhítják a közvetlen, emberi kapcsolatokat, a személyes-



séget, az emberi hozzáállást. A tömegesség, az egzisztenciális veszélyeztetettség – mind tanulói, mind oktatói részről –, a modernség (értsd: amerikai modell) azonban erre nem ad lehetőséget.

Ha így haladunk, sajnos rövidesen megvalósul Huxley „szép új világa”, melyben az ember végérvényesen a „fogyasztó” nevet kapja Isten teremtménye helyett. Biztosan felrémlik bennünk saját felelősségünk, hiszen mi tanárok a jövőnek dolgozunk, és legtöbbször tudatában vagyunk annak, hogy talán soha nem arathatjuk le munkánk gyümölcsét. Ha érdeklődő, becsületes, toleráns embereket igyekszünk nevelni, akkor bárányokat küldünk a farkasok közé. Mégsem tehetünk másképp. János evangéliumában Jézus így imádkozik tanítványaiért, az apostolokért: „Nem azt kérem tőled, hogy vedd ki őket a világból, hanem hogy óvd meg őket a gonosztól. Hiszen nem a világból valók, mint ahogy én sem vagyok a világból való. Szenteld meg őket az igazságban, mert hiszen a tanításod igazság. Amint te a világba küldtél, úgy küldöm én is őket a világba. Értük szentelem magamat, hogy ők is szentek legyenek az igazságban.” (Jn 17, 15-19)

Ennél többet mi sem tehetünk, de kevesebbet sem.



Mosolygó Niké





LEGKÉSŐBB ÉRŐ GYÜMÖLCS A GYERMEK

GONDOLATOK VEKERDY TAMÁS NEVELÉSI ELVEIHEZ

KASZA JULIANNA

Pedagógusként érdeklődő figyelemmel kísérem Vekerdy Tamás pszichológus írásait, véleményét, intő figyelmeztetéseit oktatásügyünkről, a pedagógusok munkájáról, a gyermeknevelésről. Egyik interjújában* közreadott véleményéhez szeretném hozzáfűzni gondolataimat.

Több területen, más aspektusból is jó lenne megláttatni, nemcsak a pedagógustársadalommal, hanem Vekerdy tanár úrral is a szülők, gyermekeik és a pedagógusok szétválaszthatatlan hármasságát, őszintén megvitatni a ránk váró tennivalókat a jövő nemzedékének sikeres(ebb) (fel)nevelése érdekében.

Az említett cikkben leírt Vekerdy véleménynel több ponton vitatkoznék. Abban mindannyian egyetértünk, hogy cselekedni kell valami okosat, hogy a pedagógiai-pszichológiai szellemiség diktálójának, a jogalkotójának, a „végek” pedagógusainak és a szülői közösségeknek őszintén véleményt kell cserélniük. A probléma időszerűségét jelzi a közelmúltban történt pedagógusokkal szembeni megengedhetetlen atrocitások sorozata.

Nézzük ennek tükrében a fent jelzett Vekerdy vélemény egyik megállapítását: „Méreai azt tanította, szerintem helyesen, hogy a pszichológusnak „nincs önérzete”, és én azt mondanám, hogy az igazi pedagógusnak se legyen! Nem azzal kell foglalkoznia, hogy „engem megsért” a gyerekek, hanem azzal, hogy mi van a gyerekekkel. Persze, hogy a tanárnak nem kell eltűrnie a sértő szavakat, de nem az önérzete miatt.” Úgy érzem, csak félig, s csak elméletben fejtette meg a problémát. Valóban

alaposan meg kell vizsgálni, hogy miért mondta a sértéseket a gyermek? Ki is ő valójában, honnan, milyen családi háttérből érkezik az iskolába? A pedagógus így talán megleli a bárdolatlan, nyers viselkedés okát, de sem a pedagógustársadalom, sem a szülők közössége nem feledkezhet el arról, hogy az óvó néni, a tanító néni (bácsi), azaz a felnőttek viselkedése személyesíti meg az óvodában és iskolában az emberek, a társadalom önérzetét. S ebből a nézőpontból kell reagálniuk, válaszolniuk a gyermekek, tanulók viselkedésére. Tehát a pedagógusnak (fejlett) önérzettel kell rendelkeznie, mert viselkedésével a társadalom önérzetét, válaszát szimbolizálja. Így tart tükröt a nevelésre váró (vágyó) gyermekeknek, hiszen a már értelme-nyiladozó kisgyermeknek, az ovisnak, a tanulónak tudnia kell, hogy van önérzete a játszótársának, az iskolatársának, a barátainak, a buszon vagy metrón utazók sokaságának,





a szüleinek, a nagyszüleinek, a szomszéd néninek, éppúgy, mint öneki, saját magának. Tehát nem mondhat, tehet akármit, mert sértő, negatív cselekedetre, negatív viszont-reakciót fog kapni. És kapjon is! Ezzel formálódik a jelleme. Az emberi méltóság tisztelete nemcsak a kisgyermeknek, a diáknak, de a tanárnak, felnőttnek is kijár. Ha a kisgyermeket családjában is így nevelik, akkor nem is jutunk el az agresszió azon mélységeibe, ami nevelésügyünkben sajnos – hosszú, rossz irányba haladó folyamat eredményeként – néhol már felütötte a fejét.

Vékerdy Tamás leírja továbbá, hogy: „A magyar iskolában a negatívumok kiemelése dominál. »Mit nem tudsz?« ez a fő kérdés, nem pedig az, hogy »Mit tudsz?«, aztán folytatja, hogy ebből fakadóan depressziós lesz a gyerek vagy pszichoszomatikus tüneteket produkál. Mind ezt még „negatív irányba fokozzák az olyan intelmek, mint »Ülj rendesen!«, »Figyelj!«, »Ne nevetgélj!«...stb. A jegyre fellettetés szorongást kelt. A szorongás pedig visszafogja a teljesítményt.” – mondja a pszichológus.

Ezen „útvesztőkből” egy határozott, következetes, de szeretetközpontú nevelési elv, pedagógiai szemlélet vezet(het) ki a pedagógust, ő pedig a gyermekeket, ha hagyják. Ha nem lazítják fel állandóan liberális (itt: szabadelvű, engedékeny) szemléletű oktatáspolitikai elvekkel az amúgy is rendkívül nehéz nevelési közegben leledző gyermeki és szülői gondolkodást. Abban bizonyára mindenki egyetért, hogy a média, a filmek, és még a köz-

gondolkodás jó része is a számára kedvezőbbnek tűnő, túl elnéző, ráhagyó, néha már közömbös nevelési magatartást támogatja a „majd rájön magától”, a „nem akarom befolyásolni” rendkívül kétes nevelési elvet hangoztatva.

Ha a pedagógus azt mondja a gyermeknek „Ülj rendesen, egyenes derékkal! Ne hajolj túl közel a füzetedhez!”, s elmagyarázza, hogy milyen fontos a megfelelő testtartás, hiszen azzal a felnőttkori fizikai állapotát, egészséges, esztétikus testtartását alapozza meg, akkor nincs az a gyermek, aki ne szeretne például egy olimpikonra vagy jó alkatú tornászra hasonlítani. Ha a pedagógus nem tudatosítja a gyerekekkel a púpos, görnyedt testhelyzet következményeit, akkor követ el igazán hibát. Ehhez viszont szükséges azt mondani, hogy „Ülj rendesen!”.

Ugyancsak meg kell követelni a figyelmet és a figyelmet, a tanórán történő szellemi, értelmi részvételt, hiszen e nélkül nem lehet tanulni. S e feltétel megteremtésének szükségességét Vékerdy mintha kétségbe vonná. Szinte hallom, hogy teremtsen a pedagógus olyan légkört, tanítson olyan érdekesen, hogy minden gyerek bekapcsolódjék a tanulásba. Igen, tudjuk, és így gondoljuk mindannyian pedagógusok, és meg is teszünk minden tőlünk telhetőt ennek érdekében. Azonban voltak, vannak és lesznek motiválatlan, nehezen kezelhető gyerekek, akinek a figyelmét alig vagy egyáltalán nem lehet lekötni, akiket néha bizony csak figyelmeztető jelzésekkel, felszólításokkal, szelíd „kényszerrel” lehet





bevonni a munkába. Ám ha a szabadelvűség túl nagy méretet ölt, ha a gyermek lépten-nyomon azt hallja, hogy neki mindent szabad, és csak a pedagógus hibázhat, akkor egyre több gyermek és fiatal fog visszaélni a jogaival, ezzel a magatartásával akadályozva társait is tanuláshoz való jogainak érvényesülésében.

Vannak tanulási formák, melyekhez csend kell, s nem zsonghat az osztály. Csend és nagy figyelem szükséges például az írás elsajátításához is, a betűk elemeinek megfelelő vonalvezetéséhez, az ideg-izom koordináció kialakításához. Még tán a lélegzetvétele is más a kis elsősnek, amikor írni tanul. Halkság és közösségi rend, fegyelem kell a matematika és a nyelvtani feladatok megoldásához is. Bárhogy nézzük, egyértelmű, hogy a gondolkozás bizonyos területeit a koncentráció, a nyugalom, a csend pozitívan befolyásolja. Jó, ha nincsenek elterelő ingerek.

Hogy mérni kell-e a tudást, arra is egyértelmű a válasz: igen. Ha ez nem történik meg, akkor szinte mindenki rosszul helyezi el magát azon a bizonyos értékskálán. Lesz, aki föl-, de jócskán akad, aki alulértékeli magát. Ezért helyes a mérés, a pontozás, amely tárgyilagos visszajelzést ad a teljesítményről. Miért baj az, ha az értékelő szavak, mondatok mellé pontszám vagy netán jegy is társul. A jó pe-

dagógus soha nem felejt el szavaival is indokolni a döntését, hiszen ezzel mutat utat a továbbhaladásra.

Végezetül pedagógiai tapasztalataimon túl hadd hívjam segítségül az emberiség évszázados megfigyeléseinek, csalhatatlan erkölcsi ítéleteinek néhány frappáns megállapítását. Idézzünk fel néhány örök értékű szólást, közmondást az ifjúság neveléséről: *A deszkát minél többet gyalulják, annál simább lesz. S persze sohasem fáradhatunk el az asztalosmunkában. Addig hajlítsd a fát, amíg fiatal! Nyesés nélkül a fa nem nő szépen. Az nem jó, ha egyik kézben bot, a másikban kalács van (következetlen nevelés). Tudjuk, hogy a legkésőbb érő gyümölcs a gyermek, s hogy könnyű a jó csikóból jó lovat nevelni, és azt, hogy rossz csikóból is válhat még jó ló. De nem kell a gyermeknek szarvat adni, és a szelíd intés is használ, ha az jelen van, amikor kell. Jövőnk érdekében ne lankadjunk a gyermekeken tartani a szemünket, s ha kell, inkább a gyermek sirjon, mint később a szülő. Ha elbizonytalanodnánk, legalább annyira érdemes eleink tapasztalataira figyelni, mint a legképzettebb pszichológusok szakvéleményére.*

JEGYZET

* Lásd: *A tizenkét évfolyamos iskola híve vagyok. Interjú Vekerdy Tamással*, Köznevelés, 2008. február 1.





Rábel Zsófia

Kettős szoborcsoport

Úgy képzelem, faunok síphangja
üli meg hajnalra a mezőket,
s félig hunyt szemek mögül
tapad a vágy gyermekkezekre,
míg köténybe gyűlik a harmat.

Csak
táncolj nekem, lombokba
rejtve nézlek majd.
Ne tudd, hogy látlak,
legyen szél a leveleken
lélegzetem. Visszafojtott
sóhaj ajkamtól
testedig.

Június van, a vágynak ilyenkor
nincs színe-visszája,
és jövője is törékenyebb,
mint faunpaták alatt
felpattanó kövek zárványa.





AKKOR DIKTÁLOM...

ÁGOSTON A. CSABA

Azt gondolom, úgy van rendjén, hogy a különféle szaktárgyakat tanító kollégáim a magukét tartják a legszebbnek. Ezért tanulták, és ezért tanítják ezeket. Remélem, ezzel így vagyunk mi, magyarosok is. Mint a művészeti tárgyaknál mindig, magával a széppel, a szépséggel van dolgunk, s nyilván azért választottuk szakunknak, mert különleges vonzalmat érzünk a zene, a képzőművészet és az irodalom iránt. Szóval „irodalmat tanítani” (sic!) nagyon szép és nagyon nehéz feladat.

A mű, amivel dolgozunk – többnyire – már kiállta a korok és az ítések megmérettetését. Egyénileg szerethetjük vagy sem, nem szubjektív döntésünkön múlik annak esztétikai minősége. A szép és a jó irodalom képes arra, hogy a lelkünkbe, a gondolatainkba, egész személyiségünkbe beléhatoljon. Nyugtalanítson, morálisan megrázzon, megérintsen, hatás alá vonjon, elgondolkodtasson olyan dolgokról is, amikre a hétköznapi világ nem sarkall. Ha kell, önmagunkkal is szembefordítson, eközben gyönyörködtessen. Nehéz mindent felsorolni.

Az élet nagy kérdéseire, az élet nagy konfliktusaira, az élet nagy lehetőségeire mindannyian felfigyelünk életkortól, műveltségtől függetlenül is. Legfeljebb más-más szinten adunk válaszokat. A felnőttkor küszöbén lévők minden érzéke „kihegyezett” a nagy kérdésekre. Különösen azokra a helyzetekre, amikor a személyes vágyak konfliktusba kerülnek a moralitás dilemmáival: a szerelem, a hűség, a hatalomvágy, a hagyomány és az új rend ütközései, a lélek ellentmondásai, a hős és az áldozat értelmezése. Hiszen a mű nem üres esztétizálás, megszólít bennünket. Ebben rejlik az irodalomórák lehetősége a felnövekvő nemzedék erkölcsi nevelésére. Erkölcs és esztétikum – így, egymás mellé rendelve.

Mi, akik irodalomtanítással foglalkozunk, „erre szerződünk”. Nem kis feladat ez: *irodalmi műveltséget, szilárd erkölcsi talajt és állandó erkölcsi jelenlétet, esztétikai (filozófiai) tudást, tökéletes szellemi-gondolati toleranciát és empátiát vár el tőlünk minden óránkon*. Mindezt tudjuk, és – többségében – ennek megfelelően tesszük a dolgunkat. Igen sok, változatos módszerrel tanító, az olvasás, a szépirodalom iránti érdeklődést egy életre fölkelteni képes, igazi szellemi izgalmat adó irodalomórát tartó magyartanárt ismerek szerte az országban. Végzik kiváló munkájukat annak ellenére, hogy „pártunk és kormányunk” mindent megtesz e szellemi és erkölcsi jóérzés tönkretételére. Gondoljunk csak a „nem szakrendszerű oktatás” vagy a „kompetencia alapú oktatás”, vagy az „integrált oktatás” elnevezésű, szelleminek aligha nevezhető oktatáspolitikai és nyelvi „agyszüleményekre”. Amíg





ezek a nagyszerű tanáremberek a pályán maradnak, tenni fogják a dolgukat a maguk – a politikai döntésekenél jóval magasabb – szellemi és erkölcsi mércéje szerint. Amíg ezekben a kollégákban él a valóban értelmes és bátor embereknek ez az elszánása, addig nincs mit félni bármilyen kormányzati hisztéria tör is ki. No meg: az oktatás, az iskolarendszer nagy rendszer, ezért a folyamat – hál’ Istennek – lassú... (kivéve, ha iskolákat zárnak be, pedagógusokat löknek utcára..., az gyorsan megy).

Miért akkor a címben idézőjelek között feltett, jellegzetesen tanórai és tanári mondattöredék? Mert megjelent valami új, valami rossz, valami, ami talán még nem meghatározó, de már *létezik*, és egyre inkább terjedni látszik, különösen a húszas-harmincas éveiket taposó kollégák körében. Lehet, hogy ez is az új „oktatáspolitikai” hozadéka, amely hiszterizálja és egyben apatikussá teszi a mindebbe már belefáradt tanárokat? De máris, fiatalon is? Vagy már az egyetemen is? A választ nem tudom, csak a jelenséget magát ismerem, és – figyelmeztetésként – szeretném közreadni.

Néhány éve hallom ezt a mondatot („Akkor diktálok...”) kisebb és nagyobb családom felsős és gimnazista tagjaitól, volt tanítványaimtól, amikor irodalom-óráikról beszélgetünk. Különböző települések különböző iskoláiba járnak. Ha összegzem a történeteiket, nagyjából így nézhet ki egy általuk elmesélt magyar-óra: *valamiképpen bemutatódik a mű* (előfordul – igaz egyre ritkábban, hogy – ott-hon elolvassák a diákok; a tanár – jól vagy rosszul – bemutatja; önkritikus tanár esetében tehetséggel megáldott tanítvány készül föl és mutatja be; meghallgatják, esetleg megnézik egy művész előadásában). *Jó esetben a tanár megkérdezi: „tetszett?”* Egy-egy bólintással, vállvonogatással, fejrázással *megszületik a szubjektív ítélet*. A tanár az órájára néz, *van még húsz perc*. És ekkor hangzik el az ominózus mondat: „Akkor diktálok!” (Kisebbségek esetében a táblára is fölkerül mindaz, amit a műről tudni kell, a nagyobbak már tudnak diktálás után is írni...) A diák ír, az óra csendben lemegy, *a tananyagáá lett mű* megtanítva. Ismerek tanárokat, akik alkalmanként egy az egyben vagy némileg és önkényesen „meghúzva” lediktálják a *100 híres vers* aktuális műelemzését... Természetesen az óra elején van felelés vagy „röpi” is (az előző órán lediktáltakból). Ennyi volt az irodalomóra.

Vagyunk jó néhányan, tán a többség, akik kezdettől fogva jellegzetesen „beszélgetős” irodalomórákat tartunk. Tudjuk, hogy időigényes, ám igen nagy hozadéka miatt megéri. Ezért hittem is, nem is a gyerekek panaszát, amíg magam is meg nem tapasztaltam egy tiszteletreméltó, magyar szakos kollégám esetét, aki beteg kollégánkat helyettesítette. Kérte, hogy a második helyettesítő órájára menjek be hospitálni, mert az előző alkalommal megdöbbenve tapasztalta, hogy a gyerekeknek nem volt sem tankönyvük, sem szöveggyűjteményük. Volt egy füzetük és kész. Mint mondták: ez a szokás. Karinthy Barabbása volt az óra témája. Amikor a tanár úr befejezte a mű bemutatását, a diákok automatikusan nyitották





a füzetüket, fogták a tollukat és vártak. A sok tizennyolc éves csendben és döbbenetben fogadta kollégám véleményük, gondolataik iránt kutakodó kérdéseit. Végül sikerült a kezdeti káoszról értelmes, kultúrált hangnemben lefolytatott, izgalmasan feszült vitát provokálnia: a dönteni tudás képességéről, ostobaságról, megalkuvásról, hitről, az egyén és a tömeg minőségéről..., és még sok minden másról esett szó. Eleinte nehezen szólaltak meg, majd egyre gördülékenyebbek lettek a mondatok, tisztábbak az ítéletek. Közben – úgy „mellesleg” – megfigyelték a novella szerkezetét, feszességét, archaikus stílusát is. Nagyon jó óra volt, a gyerekek is élvezték. Aki akart, jegyzetelt, aki nem, az nem. Figyelt vagy beszállt a vitába. Kollégám még felhívta a figyelmüket, hogy akit érdekel a téma, olvassa el Dosztojevszkij *Ördögök* című regényéből *A nagy Inkvizítor* című fejezetet. Többen felírták... Végül egy kislány kedvesen megkérdezte: „És most mit tanuljunk meg a következő órára, hiszen nem diktált a tanár úr semmit.” Mindketten elneveltük magunkat. Egy éppen a táskáját pakoló, föl se néző fiatalember „De hülye vagy!” dörgedelme miatt kollégámnak már nem is kellett válaszolni a kérdésre.

Félreértés ne essék: amit a másik, a helyettesített kollégám diktál, azok a műről alkotott esztétikailag hibátlan ismeretek. Meg lehet tanulni, lehet belőle felelni, dolgozatot írni, vizsgázni, akár érettségizni is. „Kompetencia alapú tudás.” Jól hasznosítható, könnyen megszerezhető. A tesztlap beikszelhető, az esszé közhelesen megírható, s a művet magát nem is kell ismerni hozzá...

De ne becsüljük le ennyire a szépirodalmat, magunkat és a tanítványainkat! Mert nézzük csak, mik lesznek a várható „kimeneti eredmények” (a félműveltség szaknyelvén „output” – egyik szebb, mint a másik...). Az a „kisebbit” gond, hogy diákjaink képtelenek lesznek „egyszerű”, hétköznapi helyzetekben beszélni, ha soha nem aktivizáljuk az irodalmi nyelv irányába is a szókincsüket. A nagyobb gond az, hogy így soha, vagy csak véletlenszerűen találkoznak olyan morálisan izgalmas kérdésekkel, konfliktusokkal, döntéshelyzetekkel, amelyeket ha gondolati síkon tisztáznak magukban, talán könnyebben élnek meg a valóságban is. Nem kell a tanár által diktált „helyes megoldás”, elég, ha számba vesszük, hányféle módon lehet az adott helyzetet megítélni, megoldani, cselekedni. Ha belátják, hogy nem is olyan egyszerű megfelelő döntést hozni, amikor muszáj. A többit rájuk hagyhatjuk. Mert nyugodtan rábízhatjuk magunkat a műre is, a gyerekekre is. Mivel a mű már megmértetett, és ők – kicsik és nagyok egyformán – valamilyen képp a *jóhoz* vannak kötve. Az esztétikai ismereteket pedig meg kell tanítani, hiszen új fogalmakról van szó. De lehetőleg úgy, hogy ne riasszuk el a műtől, az irodalomtól és az olvasástól tanítványainkat.

* * *

A jó tanárnak élmény a gyerekek alakuló véleménye. Ezt valamennyien tudjuk. Micsoda izgalom hallgatni őket, formálódó nézeteiket, állásfoglalásaikat. Nagyon





sok pályatársam érti, mire gondolok. Hadd reméljem, hogy „diktálós” kollégáim sem szeretik azt, amit nap mint nap csinálnak. Hogy őket sem elégíti ki az óráról órára ismétlődő monotonía. Hogy a tanított művet tanárnak (!) és diáknak ismer-
nie kell – mert e nélkül miről is beszélünk? Hogy tisztában vannak azzal, hogy „módszerükkel” kimondatlanul is azt sulykolják tanítványaikba, hogy az igazság „felülről” jön, csak meg kell jegyezni, megküzdeni érte nem muszáj. Hogy nem valódi fegyelem a hallgatásba és az írásba merülés/menekülés tanórai fegyelme. Hogy még időben megértik, igen sokat ártnak akkor, ha nem kíváncsiak tanítványaik véleményére. Hiszen az iskolában mégiscsak a diákok a főszereplők...

Nagyon remélem, hogy még időben kongattam meg a vészharangot, és ez az elfásult unalom még nem vált általánossá az irodalomórákon. Azért szólok, hogy diktálós kollégáim – bárhol az országban – tudatában legyenek: mindezt már a diákjaik is észrevették..., ami valódi kudarc egy tanárember számára.



Balerina





EGY SPECIÁLIS NEVELÉSI TEREP

DEÁK ISTVÁN

A magashegyi túra a fiúnevelés hatékony eszköze, regnumi munkám során pedig nélkülözhetetlennek bizonyult. A havas hegyek, virágos rétek, nap-sütés, szél, eső az a terep és közeg, amelyben legjobban meg tudom valósítani nevelési céljaimat.

A fiú nem válik férfivá csupán azáltal, hogy teste és főként izomtömege megnő, kinő a bajsza, szőrös lesz a hónalja és nemzőképessé válik. Ahhoz, hogy ezt a „címet” kiérdemelje – elsősorban a maga számára – tetteket kell véghezvinnie. Az emberiség számos nagy kultúrájában kidolgozott rendszere volt ennek, a jelöltnek próbákat kellett kiállnia. Szükség is volt erre, mert a férfi – úgy százezer év óta bizonyosan – elsősorban vadász és harcos volt, melyek strapabírást és nagy tűrőképességet igényelnek. A mai társadalomban ezt csak részben pótolja az érettségi vizsga vagy a jogosítvány megszerzése.

Azt gondolom, a fiúk ezt a „vadász és harcos” hivatást valamilyen genetikai úton-módon megsejtik. Él bennük a vágy, hogy „legyenek valakivé”. A népdal így mondja: „Mikor én még legény voltam/a kapuba kiállottam/egyet-kettőt kurjantottam/mindjárt tudták, hogy én voltam.”

A fiúk ehhez kapnak is egy jókora adag energiát, mellyel a nevelőnek kezdenie kell valamit. Mert az energia – például a vízé – hajthat erőművet, szállíthat hajót, de átszakíthat minden

gátat is, akkor pusztít és végül sáros pocsolyává lesz.

Meggyőződésem, hogy a kamaszkori bajok, válságok, veszélyeztetettségek stb. gyökere többnyire az élményszegény környezet és az igazi, kiharcolt és megszenvedett sikerek hiánya. Ezt én úrnek nevezem. A lélek nem (sem) tűri a vákuumot, az úrt fel kell tölteni. Fel lehet tölteni jó kalandokkal, az eközben megszülető barátságokkal, de vakmerőséggel, vandálkodással, személytelen szexszel, alkohollal és marihuánafüsttel is.

Jó, ha egy fiú elmondhatja magáról, hogy képes volt megfeszíteni akaratát és elért jó, de nehezen elérhető célokat, megmászott néhány hegycsúcsot. A „legyek valakivé” vágya nem öncélú, hanem egy fejlődési szakasz szükséges gyümölcse. Ez a „valaki” később képes lesz adni, egy közösség tagjaként felelősséget vállalni, és majdan valaki másé lenni.

A felkészülés szerepe

A túrára fel kell készülni. Össze kell rakni a mintegy 30 kilós felszerelést, a póklábbal (horgas végű gumikötél) rögzített nylonnal lefedett zsák vízhatlanságát ellenőrizni kell a zuhanyzó-





ban, gyalogolni kell a megrakott zsákkal. Mindez azt sugallja, hogy a *saját dolgaimban is felelős vagyok a közösségért*, hiszen ha az én zsákom szétesik, nyom, beázik, akkor a többieket akadályozom, akár miattam kell feladni az utat.

Az „anyukák órái”

Az indulás előtti este 18–22 óra közötti időszakot „anyukák óráinak” is nevezhetnénk. Ekkor rendes „telefonharcot” kell vívni, hiszen a fiú teljesen érthető szorongása és az anyai hormonok együttese gyakran veszélyezteti a fiatalember jelenlétét a találkozóhelyen. Ennek alapja az indulás előtti pszichoszomatikus hőemelkedés, enyhe hasmenés stb. Ekkor – hogy a fiú ne maradjon otthon – a túravezetőnek határozottnak kell lennie. Egyébként a kezdeti szorongást hamar legyőzi a többiek lendülete és kalandvágya. Mindez azt sugallja, hogy ne dőljünk be a kifogásoknak, mert ha azt mondtam, hogy ott leszek, akkor *ott leszek*.

A vezető órái

Este tíz órától a vezető ébren álmodik. Az álom *félelmetes*.

1. A meredélyen az út egy hónyelvet keresztez. A hónyelv csúszós. Kikerülni lehetetlen. A fáradt csapat megáll. A vezető segítőjével együtt leereszkedik néhány métert, hogy elkapja az esetleges kicsúszót. A fiúk elkezdnek átarszolni a hónyelven. Az utolsó négy ember van már csak hátra. Barnabás – aki dupla holmit visz, mert segít egy kimerült társának – megcsúszik. Estében kiüti Olivér lábát. A két fiú gyorsulva,

némán siklik lefelé. A segítő bevágja lábát a hóba, és az ütközéskor teljes erejével igyekszik visszatartani a párost. Egy pillanatra úgy tűnik, sikerrel. Ám a lendület túl nagy volt. Most már hárman csúsznak. A vezető kicsit lejjebb állva ugyanúgy tesz, mint a segítő, sikertelenül. Négy ember szánkázik lefelé, és a ködben nem látni, hova. Pár másodperc múlva egy kőgörgetegbe ütköznek, egy szemüveg összetörik, egy tenyér kissé felhasad, de semmi komoly. Megijedni sem volt idő.

2. Rálépett a kőre. A kövön lévő zuzmó nedves volt. Megcsúszott. Lezuhant.

3. Közeledünk a csúcshoz. Előttünk egy másik csapat. Éles kiáltás hallatszik valami idegen nyelven, és egy kő hull le. Zsolt lefelé nézett éppen, mikor fejbe verte. Kába és mozdulatlan. Lehet hívni a mentőhelikoptert. (Regnumiak a Triglavon, megtörtént.)

4. Egy meredek, garatszerű sziklahasadék mellett visz a jelzett út. A garatból moraj hallik, majd előtörnek, görögnek, pattognak a mázsás kövek.

5. Lefelé jövünk, aszfaltúton trappol a csapat. Özönvízszerűen zuhog az eső egy álló napja. A csúcsot sikerrel megmásztuk, de most meleg helyet kell találnunk. A csapat kimerült. És eltűnik az út. Egy kőomlás egyszerűen leborotvált a szerpentinből egy 10 méternyi darabot. Tetejébe fentről patak zuhog alá. Nyilván békeidőben valahogy átvezették az út alatt a lezúduló vizet, most azonban a hiányzó szakasz közepén egyszerűen alázuhog a mélybe. A nyugati ország hegyi mentői gyorsak: már



ki van feszíve egy lánc, és bevésték egy 10 cm-es párkányt is. Meg kell fogni a láncot, lábak a párkányon, irány előre. Nem szabad lenézni a 25 méteres mélységbe. A közepén kapsz egy zuhanyt, de ne törődj vele. A vezető elől megy, és nyugodtnak látszik. Valójában retteg.

Van jogom ilyen helyre vinni a fiúkat? Ha történik valami baj, akkor mit fog érezni és mondani az édesanya, akit az előbb próbáltam nyugtatni? Milyen lesz megmondani a hírt? Milyen lesz élni utána? A túravezető ilyen és ehhez hasonló kérdéseit lelki vezetőjével már *előzőleg megbeszélte*. Végül kialakította álláspontját.

A fiúkra sok veszély leselkedik. Veszélyes a céltalanság, a feleslegesség érzése. Veszélyes a magány. Veszélyes a kábítószer. Veszélyes az otthon ülés és az élményszegény környezet. A fiúkat vonzza a veszély és nemigen nőnek fel ennek próbálgatása nélkül. Fáramászkor kifüggeszkednek az ágra, leugranak három méterről és elengedett kézzel bicikliznek. Vagy 120 km/órás sebességgel veszik be a kanyart a diszkóból hazafelé autózva.

Tény, hogy a hegyeken hálnak meg emberek. Tény az is, hogy ez ritkán következik be. Az átgondolt hegymászás nem amerikai rulett. A kockázat vállalható, és az elérhető értékek fényében: vállalandó.

A félelem megmarad, de már *nem bénító*. Mindazonáltal a túra előtti éjszaka nem szoktam aludni, és már nem is kísérletezem vele. Ekkor pakolom össze a holmimat, és a vonaton megyek az autóban alszom.

A veszélyekről a túra előtt fél évvel tartott *szülői értekezleten* részletesen szóltam, majd beszélgettünk ezekről. Fontos volt, hogy az anyukák mellett ott voltak az apukák is, és így elfogadták az útitervet. 3000 méter fölél csak kétszer mentem, és akkor is *nagykorúakkal*. Bár nagykorúságuk mindkét esetben friss volt, a második esetben a csapat érettségiző osztályomba járó fiúkból állt.

A „győzedelmes libasor”

A vonat, busz vagy kocsikonvoj indulása előtt egy órával találkozunk, hogy szétosszuk a „közcuccokat”. Az utazás fáradalmi ellenére sem pihenünk, hanem nekiindulunk a hegyeknek, hiszen a szorongás miatt a nyomott hangulatú várakozásban nem lenne köszönet.

Az emelkedőn lassan, libasorban megyünk. Az ember kényelmes sétával egy negyed óra alatt felél a Dunától a Gellért-hegyre, ami 135 méteres szintkülönbséget jelent. Tehát háromnegyed óra kényelmes sétával leküzdhető 400 méter szint, melyet negyedóra pihenő követ. Így öt óra alatt simán fel lehet menni 2000 métert. A pihenők alatt nem felfél, hanem lefelél nézünk. A vezető legfőbb feladata, hogy lassan, szinte tyúklépésben menjen, így a terhelés alig nagyobb, mintha síkon gyalogolnánk. A vezetőből áradjon nyugalom és magabiztosság, amely a csapat többi tagját is áthatja. Mindez arra nevel, hogy ha nagy probléma áll előttünk, akkor is neki kell indulni, tyúklépésben. Nem jó a pánik, a hirtelen túlterhelés, mert annak csak kifulladás a



vége. Arra nézek, ami már sikerült, nem pedig arra, ami még szorongatóan előttem áll.

A pihenőhelyre érkezve le-, induláskor pedig felsegítjük a mögöttünk álló zsákját. Igaz, hogy „fel tudom venni egyedül is”, de könnyebb, ha felsegítik. Mindez figyelmeztet az apró kedvességekre – tudjam adni és elfogadni is. Együtt könnyebb.

Ima

Amikor eljön az imádság ideje, megállunk, és hosszabban pihenünk, elmondjuk a zsolozsmát. A vezető kiosztja a szerepeket: kórusok, antifóna, szentlecke, befejező ima. Az imát tisztán, érthetően és középhangosan mondjuk.

Mindez arra nevel, hogy az imádság olyan természetes, mint a mindennapi kenyér, hogy jó ha az imádságra fordítandó időt előre meghatározom, és hogy a kórusban szükséges az én hangom is – a hit nem magánügy.

A töréspont közelében

A túra viszontagságos. A hegyekben jóval több a csapadék, mint alant. A szemerkélő vagy zuhogó eső megterheli, lenyomja a társaság hangulatát. Szélfúvásban csak nehezen verhető fel a sátor. A 30 kilós zsák is nehezzé válik délutánra. Amíg erőnk futja – a töréspontig – a pihenőkben beszélgetünk, poénkodunk. Mindez azt sugallja, hogy keresztünket igyekszünk *derűs lélekkel* hordozni, akkor is, ha nagyon nehéz.

Előfordulhat, hogy a túra a sírás és/vagy veszekedés határára jut. A ve-

zetőnek éreznie kell, hol ez a határ. Ha sokkal előbb programozza át a dolgokat (menedékház, pihenőnap, hazamenetel), csökken a nevelő erő. Ha túlfeszíti a húrt, eltörrik a mécses vagy kitör egy dűhroham. Ez a *feszítés a túra lényege*, nem elkerülhető. Mindez azt sugallja, hogy az élet nehéz, néha nagyon nehéz, de bírnom kell.

A túrán a fiúk nem egyszerre jutnak a töréspont közelébe. Vezetőként éreznem kell, ki az akinek éppen nagyon nehéz. Ennek majdnem mindig pszichikai oka van, csak ritkán fizikai. Az adott fiút előre hívom, és közvetlenül magam mögé állítom, úgynevezett számozott helyet kap. A számozott helyet *meg kell védenem* a megalázástól, például „lehet, hogy holnap te leszel itt”, „vihetnéd a sátrát” stb. A közösség erejének hatására ekkor emelkedik – fájdalmasan – a puhább fiúk feszíthetőségi szintje. Végső esetben a vezető rövid időre bemutatathatja a „két zsákot viszek” mutatóványt, és bár ez csak néhány percre megy, gyakran eljuttatja a segítettet a „kérem vissza a zsákomat” mondathoz. Ha nem, akkor szétszedjük a zsákját és szétszertjük a holmiját. A védelem ekkor is áll. Zsák nélkül könnyebb jönni, ha viszont már több zsák van szétszedve, mások is közelednek a törésponthoz. Az éjszakai pihenő, a következő napi későbbi felkelés, általában lélegzethez juttatja az elfáradtat.

Mindez azt sugallja, hogy közösség vagyunk, *számíthatunk egymásra*, és egymást segítve jutunk felfelé. Együtt elérjük vagy nem érjük el a csúcst.



Bátorság és határok

Helyes, ha a túravezető a közösség előtt értékeli a veszélyeket. A lábtörés kezdetétől benne van a pakliban, így azzal nem nagyon kell foglalkozni. Ha viszont valaki lezuhan és meghal, a vezető és csapat azt fogja érezni, bárcsak sosem került volna sor a túrára. A hegyekben a zuhanás mellett veszélyes a villámlás, kihűlés és kőhullás is.

Mindezeket és a teendőket a fiúknak ismerniük kell. Meggyőződésem, hogy egy fiú a veszélyek mértéktelen kerülésével ritkán nő fel normálisan. Mindez alkalmat ad arra, hogy beszélgesünk a *bátorság* és vakmerőség közötti különbségről.

Ha sziklaperemen állunk, van egy vonal, ameddig lehet menni. A vezetőnek sok mindenben lehet ellene mondani, és ha tényleg szeretik, lehet vele egy kicsit szórakozni, de ebben a vonalban nincs vita. Ha túlmész rajta, itt helyben megpofozlak, felnégyellek stb., mert az életedről van szó. Mindez azt sugallja, hogy az életben *vannak határvonalak*, amelyeket soha nem léphetünk át. Szerintem ilyen például a kábítószer vagy a házasságtörés.

A „valaki”

A túra alatt számos esetben nyilvánvalóvá válik, hogy *önfeláldozásra* van szükség. Kell valaki, aki odaadja a száraz hálózsákját egy fáradt versenyzőnek, aki eláztatta a sajátját. Kell valaki, aki viszi a szemetet. Kell valaki (kettő is), aki a gerincről lemegy 200 métert a forráshoz az összes kulaccsal, amíg a többiek pihennek. Kell valaki a sátorban alvó há-

rom ember közül, aki visszakínlódja a széltől kitépett cöveket a köves talajba az éjjeli hideg esőben. Ez a valaki az önfeláldozást hősies fokon gyakorolja, és minden szöveges megjegyzés nélkül példaként áll a többiek előtt.

Vezetői feladatok

A túra alatt számos esetben *lélekjelenlétre* van szükség, például, ha valaki rosszul lesz és behány a sátorba, ha valakit fejbe ver egy kő és a vértől alig látszik a szeme, ha kőpergésbe kerül a csapat vagy néhányan megcsúsznak egy jégnyelven. A vezető nem eshet pánikba, sőt, meg kell állítania azt. Idővel a többiek követik a példáját.

A túra előtt és alatt (is) vannak *vezetőnek magányos*, megoszthatatlan pillanatai. A túra alatt *együtt kell éreznie* a lemaradóval, de a terhelést jobban bírók kudarcával is, akik talán miatta nem érik el a csúcstot.

A vezetőnek döntőképesnek kell lennie, el kell döntenie, hogy az eső hevessége az indulást vagy várakozást teszi kívánatossá.

A jutalom

A túra alatt számtalan, *fenséges látvány* tárul eléink. A havas csúcok, zúgó hegyi patakok, havasi virágok, szökellő zergék, a gomolygó köd és sivító szél – mindez felismerhetővé teszi a teremtés nagyszerűségét, a teremtő Isten nagyságát – szívünk élményekkel és hálával telik meg. A túra legszebb órái az estiek, feltéve, hogy időben megérkeztünk, és megfürödve, száraz, meleg ruhában nézzük a naple-

mentét, társaink pedig susogó gázfőzőikkel melegítik az eledelt. A hangulat csodás, szívünk örvend, a túra jól halad, az eddigi töréspontokat kiálltuk. Mindez megismétlődik, amikor nyilvánvalóvá válik a túra *sikere* (ami nem feltétlenül a csúcson történik, hiszen onnan még le is kell jönni). Ekkor olyan eufórikus hangulat fogja el a társaságot, mintha együtt nyertünk volna meg egy nagy versenyt. És ez így is van. Minden értelmet nyer, a vizes zokni, a veríték, a lenyelt nyafogás, leküzdött sirám stb. És sokáig lesz mire gondolni, mert ez az emlék sokáig, talán örökre megmarad.

Jó eközben elnézni a fiúkat. Pár napja szorongásokkal telve indultunk el. De most más a csapat *formája*. Úgy jönnek – valami jogos, nyugodt büszkeséggel – mint egy összeszokott szakasz. És a közöttük lévő baráti szálak olyanok, mint a hajókötél. „Együtt fáztam veled, együtt féltem veled, és titokban lehet hogy egy kicsit sírtunk is mindketten. És odaadtad az utolsó száraz zoknidat.” Otthon pedig lesz mit mesélni, mert ez alatt a hét alatt annyi minden történt, mint máskor egy hónap alatt.

A regnumi közösségek erejét az együtt legyalogolt távok és elviselt esők is adják.



Ízisz titka



Portré

NÉMETH G. BÉLA A RÁKÓCZIBAN

CSUDAY CSABA

Kívülállóként érkezett. De mi még nem tudtuk. Még semmit sem tudtunk róla. Talán a nevét se tudtuk, csak azt, hogy ő az. Az új magyartanár.

1960 őszén, amikor megjelent, mi már a Rákóczi III. B. (reál) osztályának tanulói voltunk. Ha jól emlékszem, év közben jött, talán már október lehetett, és csak azt láttuk, hogy egy kifogástalanul öltözött meglett, de fiatalos férfi áll a küszöbön kívül, a patinás ajtókeretben. Elegáns, sötét felöltője (raglán!) panyókára vetve, fehér inge világít, nyakkendője szabályos háromszögre van kötve. Arca rezzentlen, álla, szemöldöke energikus, pillantása szúrós, átható.

Ott állt, amíg csend nem lett. Aztán bejött, s talán meg se mondta, kicsoda-micsoda, csak beszélni kezdett. „A mai órán a nemzeti klasszicizmusról lesz szó.

Legnagyobb alakja Arany János. Arany *mandátumos* költő volt.” Ezt mondta, mintegy bemutatkozás helyett. Vagy csak most hiszem, hogy így történt, mert akkor csak azt láttam, hogy föl-alá jár az osztály előtt; kicsit komikusan képzett szavai inkább ízesen, mint vidékieken hangzanak, és csak beszél, beszél, gesztikulál, és nagyon jó hallgatni. Nemcsak, ahogy mondja, hanem azt is, amit mond. Leesett állal figyeltük. Mintha könyvből olvasta volna. De nem a tankönyvből, ahhoz semmi köze sem volt. (Akkor még nem tudtuk, hogy a



*Németh G. Béla és barátai,
Horlai Györgyné és Oltványi Ambrus (1959)*

saját, már megírt vagy megírásra váró könyvét-könyveit mondja, amiken majd, egy évtized múlva, az új magyar irodalomtörténet-írás egész nemzedéke nő fel. Azt sem tudtuk, hogy amit csinál, az a „modern” pedagógia botrányköve: a „prelegáló” tanár, aki annyira el van telve magával, hogy szóhoz se hagyja jutni a diákokot.)

Géza (mert nem a Németh nevet kapta, mint a többi tanárunk a Bucskó vagy az Ormos, akiket csak a vezetéknevükön hívtunk, hanem Géza lett, a Géza, talán mert úgy éreztük, egyre több közünk van hozzá) csak mondta és mondta a magáét,





heteken át, és akinek volt füle a hallásra, hamar rájött, jegyzetelnie kell. És nem is elsősorban azért, hogy tudja, mit mondjon, ha Géza netán felszólítja, hanem, hogy *tudjon*. Hogy megtudjon valamit az irodalomról, a művészetről, a filozófiáról, de elsősorban a világról, az emberről, önmagáról. Akár Aranyról volt szó, akár Adyról, Vajdáról, Pilinszkyról (akkor!), vagy éppen Dosztojevskijről, Thomas Mannról, Camus-ról vagy Apollinaire-ról.

Enciklopédia és orákulum volt egyszerre; ismeret, gondolat és igazság. Nem csoda, hogy nem nagyon maradt ideje ránk, szorította a közlés vágya és igénye. Két év alatt annyit tanultunk tőle (ha akartunk), amennyit se öt év egyetemen, se doktorin, semmin, sehol. Nem véletlen, hogy aki ezt megérezte, csüggött a szavain, de a keze is járt, mint a motolla. „Ontikus”, a lét értelméhez kapcsolódó individualizmus, irracionálizmus és transzcendencia. Nietzsche, a szellemi arisztokratizmus, Kemény Zsigmond és Stefan George, Tolsztoj és Reymont. Tőle hallottuk először ezeket a fogalmakat, ezeket a neveket. Nietzscheét és Heideggerét a legtöbbször. De Sartre-ét és Teilhard de Chardinét is. Mindent és mindenkit, aminek, akinek köze van nagysághoz és értékhez. Akkor, 1960 és 1962 között, ott, a II. kerület elit gimnáziumában, a káder-dűlők és a Rózsadomb alatt! Mit ér, mit jelent, amit hallunk, és mi lehet belőle, szinte föl se fogtuk. De föl kaptuk a fejünket, ha Géza azt találta mondani, érezhető lekicsinyléssel: „erről a marxisták azt mondják, hogy... De mi, akik tudjuk, hogy az élet lényege az egyénben van, az egyén, az élet pedig, *végső soron*, sírnivaló és nevetséges, ahogyan Hermann Hesse mondja egy helyütt a Narziss és Goldmundban, mi tudjuk...” És mi tudtuk. Illetve dehogyan tudtuk, csak éreztük. Éreztük, hogy ez bátor, szabad, őszinte beszéd. És Gézát már nem csupán tiszteltük mérhetetlen tudásáért, olvasottságáért, szerettük is. Páran tán rajongtunk is érte, a kamaszszív feltétlen hitével, odaadásával.

Szeretettel és aggodalommal figyeltük például azon az április 4-i ünnepségen, a Május 1. mozi zsúfolt nézőteréről, amint fellép a szónoki emelvényre, s mintha csak az órán volna, papír nélkül (némelyünk egy-két vonaljegyre írt vezérszóra még emlékezni vél), nyomdakész körmondatokkal kezd bele az ünnepi beszédbe. Ó! A merész kívülálló, a „Felszabadulás” ünnepén! Kodályt és Bartókot emlegeti, az Ünnep jelentéséről és méltóságáról beszél, és az igazgató időnkénti bokán rúgásaitól sem hagyja zavartatni magát. Talán észre sem veszi, hogy az ünnep dátumaként következetesen április 14-ét mond...

Időre és csöndre volt szüksége, hogy *mindent* elmondhasson. Később jött, és mégis korán: nem volt könnyű követni. Ha valaki belefáradt és megzavarta, kotyogott-fecsegett, Géza a silány tanári asztalhoz lépett, csontos, betegesen foltos, de ápolt, szép kezével kopogott, majd kissé kappanos hangján azt mondta: „Fiúk, nem hallok hangot! Fiúk, kopogtam! Kopogtam, fiúk!” Ha a renitens csak nem hagyta abba, következett a pajeszhúzás és a „nyesett” pofon. Senki sem vette zokon



tőle, sőt, abban a kissé fülledt, kamasz-maszkulin légkörben mintha élveztük volna is ezt a félig tréfás, félig komoly „szadizást”. A Nagy Rituálé része volt. Géza sokat adott a formákra, a rituálékra. („A személyiség óvó foglalatára” – ahogy ő mondaná. Tőle tanultuk meg, például (Kosztolányi ürügyén), mi az elegancia titka: egyszínű nyakkendőhöz azonos színű zokni illik, vagy esetleg – noha az már kicsit gigerlis – kiegészítő színű.)

A dolgozatírás is része volt a rituáléknak, s a javítás még inkább. „Aki két oldalnál többet ír, annak elégtelen. El se olvasom” – mondta, és így is tett. Nem olvasta el. A dolgozatokat pedig órákig



*Oltványi Ambrus, Horlai Györgyné
és Németh G. Béla (1959)*

„javítottuk”, mindegyikről elmondta, mit lehet, mit nem, miért nem. Stilisztika-retorika gyorstalpaló, felsőfokon. Aki odafigyelt, megtanulhatott fogalmazni.

A mondhatni szakrális szövegekre viszont mindig jutott idő. Sőt, kötelezővé tette őket. Minden órára feladott két-három versszakot, a legnagyobbaktól. Ezzel kezdődött a felelés. Ha felelés nem volt – és ez gyakran előfordult – a memoriterre akkor is sor került. „Verset mond: Benyovszky (vagy Szegi/Koroknay stb.), javít: Domonkos (vagy Zaicz stb).” És Benyovszky (Szegi stb.) mondta (vagy nem): „Százszor-sujtottan dobom, ím, feléd Feledésemnek gazdag

úr-palástját. Vedd magadra, mert lesz még hidegebb is, Vedd magadra, mert sajnálom magunkat...” „De tanár úr, bocsánat, ennek semmi értelme! Mi az, hogy „feledésemnek gazdag..., gazdag..., úr micsodáját? Kérdezett bele Benyovszky (Szegi stb.)” És Géza magyarázta. Megmagyarázta a szimbolizmust. Amikor Adyhoz értünk, egy kopott Bibliával állított be, és minden bevezető nélkül olvasni kezdte a Jelenések Könyvét: „És láték egy nagy fehér királyiszéket, és a rajta ülőt, a kinek a tekintete elől eltűnnek a föld és az ég, és helyök nem találtaték...”

Szerette az illusztrációkat. A modern irodalmat Rodinnal, Barlachhal, Mondriannal, a futuristák mozdonyával és farkcsóváló kutyuskájával indította. Ha lett volna már kazettás magnó, zenét is hozott volna. Főleg klasszikusokat. Az V. Brandenburi verseny középső, lassú tételét biztosan. Sokszor mondta, az a csúc. A tiszta kamarazene. De Beethoven, meg Mahler is. És Richard Strauss, a Halál és megdicsőülés, például. Wagnertől kevés. A Trisztán szerelmi halála, az igen. Nagyon szerette, nagyon értette a zenét is.



Szigorú volt, de olykor üdítően cinikus, pajkosan gyermeki. A vagányokra nem tudott haragudni. („Jón, rosszon túl” – működött volna az ő moralitása is?) Azt például először nem értettük, miért mondja, hogy az érettségi írásbelire mindenki egyforma tintával töltsse meg a tollát. Hiszen szinte mindenki golyóstollal írt már. Csak amikor megmutatta a dolgozatomat (fütyült a szabályzatra, amely tiltotta az ilyesmit), és megláttam benne a sok, más késsel áthúzott „h”-t a Vörösmarthykban, akkor jöttem rá, mire is ment ki a dolog.

Kívülálló volt, igaz, bátor és szabad. Ezért tiszteltük, szerettük.

(Büszkén, de némi szomorúsággal figyeltem később, amikor már maga is a korszak nagyságai közé emelkedett. A 60-as évek második felében, a bölcsészkar katedráján – s immár több száz fős hallgatóság előtt –, ilyet is mondott, a fülem hallatára: „Erről *mi*, marxisták, azt tartjuk...” Nem lehet a szemére vetni, ha komolyan vette egyik alapelvét, az önmegvalósítás kategorikus imperatívuszát. Minden kijárt neki, mindent megérdemelt, és majdnem mindent el is ért. De ott, a Rákócziban, velünk és közöttünk volt talán igazán hiteles példa. És most egy életre feladta a leckét az osztálynak, mindnyájunknak: „Nem halljuk a hangodat, Géza. Kopogtak?”)



Badacsony





Iskola

ISTENNEK, HAZÁNAK, TUDOMÁNYNAK

CSODÁLATOS TALÁLKOZÁSOK AZ EPERFA ALATT

MAYERNÉ PÁTKAI TÜNDE

Apa akkor legjobb hírű gimnáziumában érettségiztem, 25 esztendővel ez előtt. Az írásbeli érettségim előtti napon, pünkösd vasárnapján az adász-tevelői gyülekezetben szavaltam azok előtt az idősödő, tisztességes tekintetű tudós emberek előtt, akik odasereglettek az én falum kicsiny templomába, hogy emlékezzenek a Pápai Református Kollégium száműzetéséből való hazaszabadulásának 200. évfordulójára. Ennyi tudós embert mind az ideig nem láttam együtt, máig emlékszem, hogy próbáltam az arcokat a vendéglistán olvasott nagy nevekkel: Csoóri Sándor, Rab Zsuzsa, Bodolay Géza... Megszéppelve hallgattam lelkesítő visszaemlékezéseiket a híres Alma Máterről és dédelgetett álmaikat a méltatlanul elvett kollégium újrarendezéséről. Ma már tudom, a szerelem akkor kezdődött. 1991-ben, amikor a rendszerváltást követően egyetlen évfolyammal újra szélesre tárhatta kapuit a „tövisek közt sajlódott gyenge lilium”, ugyancsak meghatottan álltam a pápai református templom karzatán, és az első tanévnyitón irigykedve sóhajtottam az esküt tevő tanárokat látva: „Ej, ha én is én köztetek lehetnék...” 1993-ban Isten kegyelméből én is elmondhattam, és azóta minden egyes tanévnyitón csendesesen, magamban megerősítem e szent fogadalmat. 15 esztendő alatt sok csodálatos találkozásban lehetett részem: Rab Zsuzsa – akiről az egyik diplomamunkámat írtam – életének utolsó hónapjaiban fogadott a barátságába, Bodolay professzor, aki az öregdiákok baráti körének meghatározó személyisége volt, Csoóri Sándor, akivel közösen ültettünk eperfát az Ókollégium udvarára, és akit épp a közeljövőben várunk újra Pápará.

Olyan karizmatikus igazgatók mellett dolgozhattam, mint Bujáky Miklós alapító igazgató, középiskolai matematika tanárom, Kálmán Attila, Korsós Bálint és Kovács Dániel. Tudós-tankönyvszerző kollégák közt taníthattam, mint a matematikus Czapáry Endre és felesége, Éva néni, Veress Zsuzsa magyar szakos tanártársam. És sorolhatnám még a neveket sokáig. Az elmúlt 15 esztendő alatt kirepült tanítványi sereget örökre a szívembe zártam, hisz nem csak én neveltem, tanított-





tam őket, hanem a közös küzdelem rajtam is sokat alakított. Arcok, hangok, könnyek és mosolyok, sikerek és kudarcok, csendes imádságok és zajos szócsaták: az életre tanító lecke. Aki volt már diákja, tanára a Pápai Református Gimnáziumnak, csak az tudja igazán, mit jelent refisnek lenni. A szinte követhetetlenül változó világban, a folyton megújuló iskola közösségében újra és újra rádöbben arra, hogy ez az a hely, ahol Istennek, hazának, tudománynak tanítunk, nevelünk és élünk. Ez a csodálatos találkozás Pápán.

Az intézmény rövid története

A Pápai Református Kollégiumot 1531-ben alapították, valószínűleg plébániai iskolából alakult át előbb a lutheri, majd a kálvini szellemiséget továbbadni. 1797-ig a pápai református gyülekezet, azóta a Dunántúli Református Egyházkerület a fenntartója.

Első törvényeit 1585-ben rögzítették, ekkor már kéttagozatos főiskolája (teológia és gimnázium) működött. A szegény sorsú diákok felkarolása, a puritánság, a személyiség tisztelete, a más vallásúak iránti türelem jellemezte. Innen ment gályarabságba Séllyei István püspök és Kocsi Csergő Bálint professzor a XVII. század

végén. Üldöztetésének legendás időszaka az 1752–83-ig tartó adászteveli száműzetése. A türelmi rendelet utáni visszatéréskor az Ókollégiumban (mai leányinternátus) folyt a tanítás.

Hosszabb-rövidebb ideig jogakadémia, tanítóképző, kereskedelmi iskola, nőnevelő intézet, polgári iskola, levéltár, múzeum és nyomda is része volt a kollégiumnak. A gimnázium mai épülete 1894–95-ben épült.

1948 és 1952 között több részletben államosították intézményünket, csupán a könyvtár, a levéltár és a múzeum anyaga maradt meg. 1991-től fokozatosan került vissza egyházunk fenntartásába a gimnázium. 1998-ban újraindult a teológiai akadémia, 1999-ben pedig megkezdte működését a Tánc-Lánc Művészeti Alapiskola is.



Országos hírnevünket olyan kiváló professzoroknak köszönhetjük, mint például Mándi Márton István, Bocsor István, Tarczy Lajos, Váli Ferenc, Rab István, Trócsányi Dezső, A. Tóth Sándor és Lőrincze Lajos. Iskolánk leghíresebb diákjai: Petőfi Sándor, Jókai Mór, Kozma Andor, Thali Kálmán, Vikár Béla, Csoóri Sándor, Nagy László, Rab Zsuzsa.

Képzési formák

Intézményünk évszázadokon keresztül a Dunántúl Athénjának nevezett barokk kisváros, Pápa legjelentősebb szellemi központja volt. Ezt az ősi tradíciót visszük tovább az általunk kínált sokféle lehetőséggel. Amit a Pápai Református Gimnázium kínál, az a XXI. század kihívásaihoz illeszkedő korszerű ismeretek oktatása, a kétszintű érettségire, a főiskolai, egyetemi tanulmányok megkezdésére történő felkészítés mellett a keresztyén, konzervatív értékekre és erkölcsös életre nevelés.

Négy- és hatosztályos rendszerű, általános tantervű humán- és reálosztályokba várjuk a jelentkezőket. A hatosztályos rendszer első két évében a gimnáziumi képzés megalapozása történik. A négy évfolyamos rendszerben a humán- és reálosztály indításának elsődleges célja, hogy az adott tudományterület iránt nagyobb érdeklődést érző diákok egy osztályba kerülhessenek, ahol bontott csoportban hetente egy órával növelt óraszámban foglalkoznak az alapozó tantárgyakkal.

Minden osztályban bontott csoportban tanítjuk a matematikát, az informatikát, az idegen nyelvet, a hittant és a testnevelést. A kötelező angol nyelv mellett további választható nyelvek: a német, a francia és a latin. Az élő idegen nyelvek



tanulását anyanyelvi lektorok is segítik. A 11–12. évfolyamon minden érettségi tantárgyból bontott csoportú emelt és középszintű képzéssel készítjük fel tanítványainkat az érettségire.

Diákjaink a felekezetüknek megfelelő hittanórára járnak, amelyből szintén van lehetőség érettségi vizsgát tenni.

A gimnázium beiskolázási körzete a Dunántúl egész területe, de minden tanévben jó néhány határon túli magyar, időnként egy-két tengerentúli diák is tanul nálunk.

Mindennapjaink

Minden tanítási nap 10-12 perces reggeli áhítattal kezdődik. A heti két hittanóra mellett a pápai gyülekezettel együtt tartott vasárnapi közös istentiszteletek, a kollégiumi vasárnapok, a gyülekezetlátogatások, az SDG ifjúsági szövetség helyi szervezete, az imakörök és egyéb egyházi alkalmak meghatározóak iskolánk szellemiségének alakításában.

A gimnázium egyediségét jelzi az eperfa címeres kék köpeny, az egységes tornafelszerelés, a fiúk egyennykkendője, a lányok egyforma fehér blúza, ballagóink Bocskai-kabátja.

Különleges az is, hogy a tanév úgynevezett ciklusrendben zajlik, 4-5 héten keresztül a szombati napokon is tanítunk, így minden 5. vagy 6. hét szabad.

A Leányinternátus 5 percnyi sétára, a Petőfi utcában, a Fiúinternátus a gimnázium épületével szemben, a Március 15. téren található, ahol a csendes, önálló tanulást biztosító szilenciumok mellett szakos nevelőtanárok segítik a tanórákra való felkészülést, a lelkigondozók pedig az ön- és ismeretben vezetik a növendékeket. A gimnázium udvaráról közelíthető meg saját üzemeltetésű konyhánk és étkezőnk.



A szabadidő hasznos, értelmes eltöltéséhez kerámiaműhely, három informatika terem, két jól felszerelt tornaterem, a diákotthonokban pedig két pinceklub nyújt lehetőséget. A tantárgyi felzárkóztatások, egyetemi előkészítők mellett délutánonként sokféle sportkör működik: kézilabda, kosárlabda, röplabda, futball, íjászat, sakk, gó; valamint kántorképzés, énekkar, színhátszás, filmklub, diákújság-szerkesztés, cserkészlet, illetve vöröskeresztes, kerámia és grafika szakkör.

A szabadidő hasznos, értelmes eltöltéséhez kerámiaműhely, három informatika terem, két jól felszerelt tornaterem, a diákotthonokban pedig két pinceklub nyújt lehetőséget. A tantárgyi felzárkóztatások, egyetemi előkészítők mellett délutánonként sokféle sportkör működik: kézilabda, kosárlabda, röplabda, futball, íjászat, sakk, gó; valamint kántorképzés, énekkar, színhátszás, filmklub, diákújság-szerkesztés, cserkészlet, illetve vöröskeresztes, kerámia és grafika szakkör.



A pápadereskei cserkészházunk, valamint a balatonszepezdi nomád táborunk a nyári és hétvégi programok színhelyei. A sítáborok, a tavasszal és ősszel szervezett kenutáborok és a túrák népszerűek a diákok körében.

Tanítványaink eredményesen szerepelnek az országos középiskolai tanulmányi versenyeken, amelyek mellett az egyházi iskolák országos versenyein is bizonyíthatják tehetségüket, felkészültségüket.

Kiterjedt egyházi kapcsolatai révén a gimnázium évente 10-15 érettségizett diákot tud külföldi diakóniai munkához segíteni, ami rendkívül hasznos a felsőoktatási tanulmányok megkezdése előtt.

A francia, valamint a német–angol nyelvű Comenius iskolai projekteknek, az angolszász, svájci, holland, francia, olasz, szicíliai, lengyel, litván, német, felvidéki és erdélyi iskolákkal kialakított testvérkapcsolatoknak köszönhetően gyakran adódik lehetőség külföldi kirándulásra, nyelvyakorlásra.

Az iskola jelmondata a főépület homlokzatán olvasható: *Istennek, hazának, tudománynak.*



Szent Márk tér



Rábel Zsófia

Jelenés

Paraszt helyeztél nyelvemre –
szárnyadban hajnalhasadás, hírnök –
és bálványommá lett teremtő istened,
arca helyén arcoddal ural.

Most írnék – neve helyett
neveddel *rám* kerül írás;
szemem alatt az álmatlanság félholdja
minden álmom testetlen szárnycsapás.





Műhely

JELLEM ÉS ÖNNEVELÉS

OROSZLÁNY PÉTER

„A jellem az akaratnak az a hajlandósága, hogy hasonló esetekben mindig ugyanolyan módon döntsön, s ugyanolyan cselekvésekre indítsa az embert.”

Weszely Ödön: Pedagógia

A mai pedagógiai, nevelésméleti tankönyvek tárgymutatójában többnyire hiába keressük a „jellem” tárgyszót; nyomára is nehezen bukkanunk a könyvekben. Mintha ez a kifejezésünk kikopott volna pedagógus szótárunkból, holott nyilvánvaló, hogy az emberi közösségek egészséges működéséhez minél több olyan ember szükséges, akit megillet ez a kifejezés: *jellemes ember*.

A jellem szót többféle értelemben is használjuk – jelenti az emberi tulajdonságok azon összességét is, amelyről valakire ráismerünk –, most azonban azzal a szűkebb értelmezésével foglalkozunk, amit Weszely Ödön 1932-ben kiadott kis pedagógia könyvecskéje *etikai* értelemben használ: „...a jellem eszménykép, az értékes tulajdonságok olyan állandó kapcsolata, mely biztosítja azt, hogy az ember cselekvése mindig az erkölcsi normáknak megfelelő lesz”. Nevelési céljainkat illetően ez az értelmezés rendkívül termékeny, hiszen ha tankönyvi anyag, ha nem, ha társadalmilag „aktuális”, ha nem, ha benne van a nevelési tervben, ha nem, az *emberré nevelés* forrásvidékére vezet bennünket.

Sok más fontos dologhoz hasonlóan a családokban folyó tudatos jellemformálás is nagy kárt szenvedett az elmúlt idők során. Elég, ha csak a válások mindmáig nem csökkenő nagy számára gondolunk: a meggondoltság, a felelős választás, a kitartás, a hűség, a nehézségek elviselése nem az erkölcsi jellem fogalomkörébe tartozó tulajdonságok-e? A gyerekek nagyobbik fele kap ma e téren odahaza mélyreható negatív példát. Vagy a családi perpatvarok, a veszekedés légköre nem vezethető-e vissza nagyon is könnyen feltárható, kiáltó jellemhibákra? A gyerek ezeket is észrevétlenül magába építi.

Mennyire számíthatunk mai társadalmunk, közéletünk pozitív jellemformáló hatására? Nehéz az örökségünk: hazugságra épülő rendszerben éltünk négy évtizedig, kisiskolások által feltett kérdésekre sem válaszolhattunk mindig nyíltan és őszintén – a diktatúra erős jellemeket is megingatott, önfeladásra kényszerített, mert hiszen az „élni” parancsa a legtöbb emberben erősebb a jellem erejénél, és ezt





– bár tragikus fejleményeket hordoz magában a személyiség jövőbeli alakulására – természetesnek tekinthetjük. A rendszerváltozással járó „létharc” is inkább a jellemtorzulásokat szaporította, felhozta a mélyből a negatív formáló erőket. Mai politikai életünk pedig a lehető legrosszabb mintát adja arra nézve, hogy az érvényesülés és az etikus jellem milyen távol esik egymástól: naponta lehet a pillanat kínálta „kommunikációs felindulásból” egymással szöges ellentétben álló kijelentéseket tenni anélkül, hogy a „jeles ember” népszerűsége csökkenne, sőt, döbbenetes módon, ez a magatartás napról napra képes növelni a megtévesztett emberek számát.

Mint sok más kérdésben, a jellemnevelésben is az iskola az utolsó mentősvárunk. Az iskolában kitűnő lehetőségeink vannak arra, hogy valamit pótoljunk abból, amit a gyerekek nem kapnak meg más színtereken. Ennek is van azonban egy kardinális föltétele, illetve fölmerül egy alapvető, „kényes” kérdés: mi magunk hogyan állunk *saját* jellemünkkel?

Természetesen minden ember jellemesnek gondolja magát, vagy ha gyengésegeivel mégis szembesül időnként, talál magyarázatot és mentőseget elhibázott magatartására. Ez csak akkor baj, ha ezzel elintéztnek is tekinti a dolgot, és nem érzi úgy, hogy *változnia kellene*. Egy átlagos ember megteheti ezt, legfeljebb abba a kategóriába kerül, amit a kitűnő erdélyi költő, Farkas Árpád így fogalmaz meg: „*hányan rothadnak el húsz és harminc között*”. Egy pedagógus esetében azonban „főbenjáró bűn” az önfelmentő attitűd, mert előbb-utóbb elveszi tőle a nevelés erejét. Miért? Mert – Comenius már korábban idézett szavaival szólva: „*a tanítók valóban élő példái legyenek azoknak az erényeknek, amelyekre másokat alakítaniuk kell*”. Vagyis: jellemessé csak jellemes nevelő formálhatja növendékeit!

Hogyan juthatunk jellemünk vonatkozásában nagyobb önismerethez? Először érdemes akarati tulajdonságainkat szemügyre vennünk. Nem abban a vonatkozásban persze, hogy mennyire tudjuk akaratumat másokon érvényesíteni – ez már stratégia és ügyesség kérdése –, hanem olyan szempontból, hogy képesek vagyunk-e szükség esetén *magunkat*, gyengésegeinket, ártalmas és célszerűtlen vágyainkat, kívánságainkat legyőzni, a vonzó, ösztöneinknek kedvező, de énünknek és környezetünknek ártalmas csábításoknak ellenállni. A nevelésben, régebbi időkben, természetesen voltak az úgynevezett tervszerű akaratgyakorlatok, amelynek célja éppen az volt, hogy hozzászoktassa a gyerekeket ahhoz, hogy egy feladatot *saját elhatározásából* akkor is megtegyenek, ha az nem föltétlenül kellemes, és e gyakorlatozás közben megízleltesse velük ezeknek a belső győzelmeknek az örömét. Erkölcileg csakis az emeli az embert, ha a válaszutakon mindig a nehezebb, nagyobb összeszedettséget igénylő alternatívát választja.

Az akaratot tehát lehet nevelni, növelni, és mint eszközt céljaink elérése érdekében működtetni, a jellem szempontjából azonban az érdekes, hogy *mi a cél* és *mi a motiváció*. Mert – hogy a napokban az utcákon és a médiában feltűnt blaszfemikus politikai jelmondatot idézzük: „Jöjjön el az *én* országom!” – az önérvényesítésre, a saját érdekek uralmának megteremtésére, a hatalomhoz való



jutásra irányuló eltökélt akarati törekvések nem a jellem erkölcsi erejét jelzik. Az erkölcs alapja éppen ennek ellenkezője; vagyis a közösség, a *másik ember* érdekeinek képviselője, a közjó akarása, az áldozathozatal, az énes érdekek háttérbe szorítása. A „jellemesség” tehát *értékekhez* kötődik, és ezek az értékek mindig a nagyobb közösségek testi-lelki-szellemi jóllétét fejezik ki. Hogyan lehetek én folyamatosan „jóllakott”, amikor környezetemben éheznek? Hogyan örüljek az „én országomnak”, ha ezt a másik ember kifosztásával teremtettem meg?

Eljutottunk tehát a jellemnevelés és önnevelés alapkérdéséhez: mennyire vagyunk képesek az erkölcsi eszméket elültetni növendékeinkben. Ennek önismereti vonatkozása: mennyire működnek bennünk, magunkban az erkölcsi eszmék. Egy ember, egy közösség, egy nemzet csak akkor tud távlatosan működni, ha nagyobbra tekint, mint önmaga. Ettől ember az ember, egyébként csak *fogyasztó*. Akkora veszélye ennek, mint ma, soha nem volt még az emberi történelemben. Hogy ne legyen országunk a manipulált fogyasztók világa, a pedagógia tehet a legtöbbet. És a pedagógián belül minden egyes pedagógus, hiszen ma még az eszméket is magunknak kell szinte kitermelnünk, fölfedeznünk, megtalálnunk, katartikusan átélnünk, mert a közneveléstől csak ilyen szlogeneket kapunk: „Építsük a tudásalapú társadalmat!” Nem, nem tudásalapú társadalmat kell építenünk, mert adott szinten az mindig építi önmagát. Ami viszont csakis tudatos szándékból is felismerésből való építenivaló, az az *erkölcsalapú társadalom*. Szíve mélyén mindenki erre vágyik, ennek megnyilatkozásaitól csendesedik el és néz magába, ettől válik jobbá, emberebbé, ettől nyílik fel a szeme az igazi emberi értékek meglátására és akarására. Ha ebben az értéképítésben válik valaki jellemes emberré, akkor mondhatjuk, hogy munkánk nem volt eredménytelen. Mert a kitartás, a rendíthetetlenség, a következetesség, a határozottság, a tiszta egyértelműség, az áldozathozatal mint kívánt jellembeli tulajdonság csak akkor válik örök értékké, ha túlmutat azon, aki képviseli.

Olvassuk el, hogyan fogalmazta meg ezeket a gondolatokat Weszely Ödön több mint hetven évvel ezelőtt: „Az akarat, valamint az önuralom nem öncél, az akaratnak is, az önuralomnak is valamely célra kell irányulnia. Ez a cél általában erkölcsi s a nagy, a végső cél, a legmagasabb: az életcél az élet végső problémáinak a megoldása, azaz hivatásunk betöltése. Kell lenni valami életfeladatnak, valaminek, amiért élünk s egy módnak, ahogyan ezt az élettervet megvalósítani akarjuk. A végső célt, íme, látjuk. Az erkölcsi eszméknek kell az életben uralkodniuk. Ezeket kialakítani a nevelés egyik legfőbb feladata.”

Nincs könnyű dolgunk, amikor saját értékrendünket és ehhez való hűségünket-megalkuvásainkat vesszük górcső alá. Esendők vagyunk, nem szentek. De minden nap ott van előttünk a lehetőség, hogy jellemünket erősítsük. Érhetnek eközben hátrányok bennünket, de a tapasztalat azt bizonyítja, hogy a bátor értéképítés következményeinek öntudatos elviselése emberségünk, életkedvünk, önbecsülésünk megőrzésének az ára. Jellemünk csiszolásával válunk a gyerekek előtt is tekintélyre, tisztelhető személlyé és példaképpé.



A CSERKÉSZET ÉS AZ ÉRTÉKALKOTÁS LEHETŐSÉGEI A NEVELÉSBEN I.

PAPP ZSOLT

A gyermekek és az ifjúság nevelésével-vezetésével megbízottaknak érdemes tudniuk, hogy a cserkészlet nagy lehetőséget nyújt arra, hogy rendkívül gazdag tevékenységrepertoárja lévén, a korosztály szükségleteire építve a jellemnevelés által megvalósíthassa az egyén konstruktív életvezetését. Munkánk során nagy gonddal kidolgozott tevékenység-komponensek rendkívül gazdag, sokszínű, a gyermekek életkorához és szükségleteihez igazodó tárházával találkozhatunk a cserkészlet próbarendszerében. Ezáltal a pedagógiai érték koncepciója kivitelezhető, megvalósítható formát kap.

„A cserkészlet életrendezés, stílus, életforma. Egészre irányul, nem részletre. Nem mi, hanem hogyan... Elveit, ideáljait, gyakorlati programját mind másoktól vette: evangéliumból, nemzeti múltból, gyakorlati emberektől; a speciálisan cserkészti abban van, *ahogyan összeköti és megvalósítja őket...* A cserkészlet, valamennyi mellékágával együtt, *lényege szerint pedagógiai mozgalom, amely elő akar készíteni a jó polgárságra.*”

Sík Sándor¹

Sík Sándor eme gondolatai a cserkészlet alfaját jelentik. Kutatási alap. Legitimáció és kapocs értékeink, hagyományaink és a jelen kor kihívásai közt. Motiváció, hogy elődeink hagyományait és kincseit a mai kor követelményeihez szabjuk. Legyünk bátrak az útkeresésben, mert az alapok, melyek szilárd értékeken állnak kiállják az idők próbáját! A pedagógia és a pszichológia új eredményei az EU adta lehetőségek és követelmények nem meggyöngítik, hanem erősítik, kiteljesítik és hatékonyabbá te-

szik értékeinket. Az érték szubsztanciája ugyanis, hogy nem kor- és nézőpontfüggő.

Mit üzennek ma a cserkészlet nevelési céljai, milyen lehetőségeket tartogatnak azok számára, akik úgy érzik, hogy szakmájuk, hivatásuk nem csak a tudás és az ismeretek „vegytisztá” átadásáról szól. Akinek a gyermekekkel való foglalkozás személyiségformálást, „élet-hosszig tartó” élményadást, közösség-építést, személyes kapcsolatok kialakítását is jelenti.

– Nosztalgia vagy esély?





– Egy legyintéssel letudható vagy önmagam számára felfedezhető páratlan lehetőség?

Nézzük az eshetőségeket!

1. Kiindulól helyzet: pedagógia és értékek

„A pedagógia görög eredetű, kettős értelemben használt komplex fogalom. Egyrészt a *nevelés elmélete*, neveléstudomány, másrészt a *nevelés gyakorlati megvalósulásának* jelölésére szolgál.”² Maga a szó a görög *paidagogosz* szóból származik, jelentése: gyermekvezető. Így nevezték azt a rabszolgát, aki a gyermekeket iskolába kísérte, illetve akinek feladata volt a gyermek szellemi vezetése, azaz nevelése.

A pedagógia mai fogalmának kialakulásában már az ókortól kezdve jelentős szerepe volt a gyakorlatnak. A pedagógia lényegét és szerepét talán egy régi latin bölcsességgel is meg lehetne közelíteni: „Non scholae, sed vitae discimus.” vagyis: „Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk.” A jó iskola tehát az, amely az életre készít fel. E nagy feladat jelentős részének megoldása a pedagógia tudományára vár, kivitelezése pedig – esetünkben – a gyermekvezetőre, a *paidagogosz*ra hárul. S ha már az élet bennünket, „gyermekvezetőket” bízott meg ezzel a munkával, akkor vitathatatlanul nagy *felelősségünk* van abban, hogy mivel tarisznyáljuk föl a ránk bízottakat!

Azt gondolom, hogy a feladat nagysága miatt munkánkat a lehető legnagyobb biztonsággal kell megterveznünk és végrehajtanunk, ezért ebbe a

láthatatlannak tűnő tarisznyába tegyünk bele néhány értéket is! A régóta érvényben lévő értékek – mint például az élet, a szeretet, az emberi méltóság stb. – már kiállták az idő próbáját, ezért biztos támpontot jelenthetnek nevelési tevékenységünkben.

Az *értékek szerepével* kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy *alapvető tájékozódási mércét jelentenek* azon esetekben, amikor különböző cselekvési alternatívák közt kell választani. Ilyenkor az előnyben részesítés alapjául szolgálnak. „Az értékek egyrészt tehát orientálnak, másrészt „kell” tartalmuk révén a nem kielégítő „van” szférájának meghaladására, a kívánatos, a jó az igaz stb. irányában való túllépésre is felszólítanak. E felszólítás jegyében az egyén azt a „feladatot” fogadja el, hogy az objektíve érvényes értékeket megvalósítsa, annak megfelelően gondolkodjék, ítéljen és cselekedjék”³.

Az érték maradandó, az értékelés azonban változik. Így a különböző korokban az ember személyi értékeit is különbözőképpen értékelték, de mindig voltak olyan erények, amelyek változatlanul tiszteletet és elismerést váltottak ki (pl. igazságosság, áldozatkészség, hűség stb.). Az értékkel kapcsolatos vizsgálatunk során általánosságban véve megállapíthatjuk, hogy azok az egyén életében orientáló szereppel bírnak, s egy cselekvési programra való felhívó-motivációs töltettel is rendelkeznek. Az értékek egy része – állandóságuktól és létüktől függetlenül – azonban *csak akkor aktiválódik*, ha arra mi is „igent” mondunk. *Az élet kihívására adott pozitív vagy negatív válaszaink*





– melyek igazából az értékek melletti vagy elleni voksolásnak is tekinthetők – döntéseinktől függenek.

Egy pszichológus – Viktor E. Frankl, a neurológia, pszichiátria és a logoterápia professzora –, aki több koncentrációs tábor is átélt, így ír erről: „Az ember nem egy a többi dolog között. A dolgok meghatározzák egymást, de az ember végső soron *önrendelkező lény*. Amivé válik – adottságai és környezete korlátain belül – *azt önmagából alakítja ki*. A koncentrációs táborokban például – ebben az élő laboratóriumban és próbahelyzetben – azt láttuk, és annak voltunk szemtanúi, hogy egyes fogolytársaink embertelenül viselkedtek, míg mások szentekhez hasonlóan viselkedtek. A földön kétféle emberi »faj« létezik és csakis ez a kettő: *tisztességes emberek faja és tisztességteleneké*. Az emberben mindkettőre megvan a lehetőség önmagán belül, hogy melyiket valósítja meg az a *döntéseitől* függ, de *nem a körülményektől*. A mi generációnk realista, mivel mi olyannak ismertük meg az embert, amilyen valójában. Végül is ember volt az is aki feltalálta Auschwitz gázkamráit; de ugyancsak ember volt az is, aki egyenes gerinccel lépett be azokba a gázkamrákba imával az ajkán.”⁴

2. Középpontban a jellemnevelés szerepe és módszerei

2.1. A pedagógiai érték

Kijelenthető, hogy értéknek tekinthető minden olyan produktum, mely kettős funkcióval rendelkezik. *Egyrészt hoz-*

*zájárul egy szűkebb-tágabb emberi közösség fejlődéséhez, másrészt elősegíti az egyén fejlődését is. A nevelés során ez a kettős funkció a konstruktív életvezetéssel jellemezhető. Konstruktív életvezetésen a szociálisan is értékes és az egyén szempontjából is eredményes életvitelt értjük.*⁵ Neveléseméleti-pedagógiai értéknek tehát a konstruktív életvezetést nevezzük. A konstruktív életvezetés legfőbb kivitelezője a jellem mint az *erkölcsi magatartás legfontosabb meghatározó eleme, amely morális szükségletekből áll.*

A pedagógiai érték fogalmát tehát a konstruktív életvezetéssel definiálhatjuk. *Ezáltal megteremtődik a nevelés és az érték közötti kapcsolat, mely a pedagógia, a nevelés számára lehetővé teszi az értékközpontú nevelés koncepciójának kivitelezését.*

2.2. A jellemnevelés szerepe a cserkészzetben

A cserkészzet nevelési értékei és a konstruktív életvezetés közti kapcsolat vizsgálata nem lenne teljes, ha nem tisztáznánk az egyén életvezetésére döntő kihatással bíró jellem szerepét és helyét a cserkészzetben. A dolgunk annyiban könnyű, hogy a Sík Sándor-i alapokon nyugvó cserkész-nevelésemélet a jellemnevelésen, az egyén jellemének fejlesztésén alapul.

A cserkészzet célját a Magyar Cserkészszövetség 2004. évi alapszabálya így fogalmazza meg: „A gyermekek, fiatalok nevelése és oktatása, a személyiség fejlődésének irányításával jellemes egyéniséggé, azaz emberebb emberré, magyarabb magyarrá nevelése a közösségekben valláserkölcsi alapon. El kívánja





érni, hogy a fiatalok a helyi közösségnek a nemzetnek és az emberiségnek hasznos tagjai legyenek. Ez a Szövet-ség elsődleges célja.”⁶

A tíz cserkésztvörvény közül az első a becsület törvénye, mellyel kapcsolatban Sík Sándor így ír: „Minden jellem alapja az igazlelkűség. A jellem egységet jelent, az embernek önmagában való zárt egységét, minden életmegnyilvánulásának stílusos egyöntetűségét. Amikor más a külső hang és más a belső érzés – ez a jellem fejlődésének súlyos akadályja. A jellemépítés alapvető feltétele az abszolút egyenesség, feltétlen igazlelkűség. A feltétlen igazmondás szociális-közösség szükséglet is.”⁷ Később így folytatja: „*A jellem ugyanis annyit jelent, mint elvekkel bírni, és elvekkel élni, ezekhez ragaszkodni, akármi történik is. Meg kell éreztetni, minő férfihez méltatlan dolog „üvölteni a farkasokkal” csak azért, mert sokan vannak. Rá kell nevelni annak átérésére, hogy elvek, eszmények nem függenek a hozzájuk ragaszkodók számától, hogy nem a többség dönt, hanem az igazság. Rá kell nevelni, hogy merjen elveket vállalni, és azok mellett kitartani, mások közönye, gúnya vagy, a többség elfordulásának ellenére is. Tudjon, ha kell egyedül is megállni, egyszóval jellemnek lenni a tömegszarnoksággal szemben. Summázva: erős igent és erős nemet mondani, meggyőződést vállalni és élni-halni érte, szerényen és gyengéden, de mégis tekintet nélkül arra, hogy mit gondolnak mások.*”⁸

A jellemről tudjuk, hogy nem ve-lünk született sajátosság, hanem az egyén szükségletrendszerének fejlődé-

sével összhangban alakul ki. A jellem fejlődésének első szakaszában megjelennek a morális szükségletek, míg a második szakaszban ezek a „rendszer-telen” szükségletek hierarchiába rendeződnek. Az utóbbi fázis egyáltalán nem életkorfüggő! Akinél például az előbb említett szükségletek nem rendeződnek sorrendbe, annál az egyén-nél minden szükséglet egyforma lesz. Ezáltal a cselekvést a külső szituáció fogja szabályozni, ezt példázza a népi bölcsesség is: „Alkalom szüli a tolvajt.” A kialakulatlan jellem tünetei: a pót-cselekvési hajlam, az álhatatlanság és a döntésképtelenség. Minél több jellemvonással rendelkezik az egyén, annál inkább lehet kialakult jellemről beszélni.

2.3. A jellemfejlesztés módszerei

A jellemformálás tekintetében három dolgot tehetünk:

- szokásokat alakítunk ki;
- mintákat, példákat állítunk;
- formáljuk az egyén meggyőződését.

2.3.1. Szokásformálás és felelősség

A cserkészetben a törvények és az ezekből fakadó verbális interakciók nagymértékben segítik a jellem épülését szolgáló szokások kialakítását. Azáltal ugyanis, hogy morális szükség-helyzetbe hozom az egyént, szokásformá-lást végzek. A szokás ugyanis szükséglet formájában áll elő. *A szokás automatizált cselekvés.* Ügyelni kell ugyanakkor arra, hogy a szokások kialakítása mindig adekvát szituációkban történjen. Ezzel is segítve az egyént abban, hogy a szo-





kásait a szituációhoz tudja igazítani. Szokásformálás során a gyermek már meglévő szükségleteit használok föl arra, hogy új szükségleteket alakítsanak ki, ezek a meglévő elemek:

- a játék szükséglete;
- a mozgás szükséglete;
- a változás szükséglete;
- az új információ szükséglete;
- az eredményesség szükséglete.

Még egy fontos dolgot meg kell említenünk a szokásformálással kapcsolatban. Azáltal, hogy a cserkészletben a legkisebb korosztálytól mindenkinek van életkori sajátosságainak megfelelő feladata – a játék és az eredményesség szükségleteire építve – *lényegében a felelősségérzetet(!) alakítja ki a szokások szintjén.* Mindez a gyakorlat és a tevékenység talaján kiviteleződik. A felelősség kérdése – s ennek szükségletté tétéle Sík Sándornál, Baden-Powellnél (a cserkészlet alapítója) és V. E. Franklnél is a legfontosabb kérdések egyike.

Baden-Powell az egyén jellemes, autonóm életvezetésének garanciáját látja benne: „Ha boldogulni akarsz, magadnak kell folytatnod nevelésedet. Mégpedig – úgy gondolom – három fő irányban nevelj magadban *felelősségérzetet*:

- hivatásoddal és foglalkozásoddal szemben;
- mint atya eljövendő gyermekeidért;
- mint polgár és vezető, embertársaid iránt.”⁹

Sík Sándor így ír: „Az önállóságra, a maga-feltalálására és felelősségérzetre való nevelés kiváló eszköze: gyakori megbízás önálló hatáskörben végzen-

dő munkára. Lehetőleg ne legyen olyan fiú, akinek ne lenne valamilyen munkája, tisztsége, megbízatása.”¹⁰ S végül *Frankl* professzor ekképp fogalmaz: „A szabadság csak fele az igazságnak. A szabadság csak negatív aspektusa annak az egész jelenségnek, amelynek pozitív aspektusa a felelősség. Tulajdonképpen a szabadság abban a vesztélyben forog, hogy pusztán önkényességbe degenerálódik, hacsak nem a felelősség keretein belül élünk vele. Ezért javaslom, hogy az Amerika keleti partján lévő Szabadság-szobrot a nyugati partvidéken felállítandó „Felelősség-szobor” egészítse ki.”¹¹ Frankl később így ír: „Ne keressük az élet elvont értelmét. Mindenkinek megvan a saját meghatározott hivatása vagy küldetése az életben, hogy egy konkrét, betöltést igénylő feladatot végezzen el. Ezen a téren az illető nem helyettesíthető, az élete sem ismételhető meg. Ezért mindenki feladata éppolyan egyedülálló, mint annak végrehajtását szolgáló specifikus jelentősége. Mivel az életben minden helyzet kihívást jelent az ember számára, és egy-egy megoldandó feladatot állít elébe, az élet értelmének kérdését tulajdonképpen meg is lehetne fordítani. Végso soron nem azt kellene megkérdezni, hogy mi az élet értelme, hanem az embernek azt kell felismerni, hogy ő maga az, akit kérdeznek. Egyszóval minden egyes embert megkérdez az élet, és csak saját életével feelve válaszolhat; s az életnek csak felelősségteljesen válaszolhat. *A logoterápia tehát a felelősségvállalásban látja az emberi lét alapvető lényegét.*”¹²



2.3.2. Pozitív minták és a példa szerepe a cserkészésben

A jellem formálásának másik módszerre a pozitív minta és példa felmutatása, megismertetése az egyénnel. Minden vezetőképző – tehát őr, segédtszti és tiszt tábor – Teleki Pál egyik – cserkészvezetőknek szánt – mondatával kezdődik: „A vezetés elsősorban példa.” Erre a mondatra épül a vezető viselkedésével szemben elvárt morális követelményrendszer. „A nevelés lényege éppen az, hogy a hatás, amely a vezető egyéniségéből kiárad, nevelő hatás legyen. *Nem az nevel, amit hirdetünk, hanem az ideáljaink, amelyeket belsőleg átélünk, amelyekre feltettük életünket; az akaratérő is önfegyelem, amelyet hosszú és keserves munkával kivívunk magunknak; a gyengédség és jóakarát, mely szívünk kendőzetlen mélyéről fakad; ez az, ami kiül a szemünkbe, arcvonásainkra, kicseng a hangunkból akár akarjuk, akár nem.*”¹³

A vezetőnek a következő követelmények elérésére kell törekednie:

- legyen szilárd erkölcsi meggyőződése, kialakult jelleme;
- állandó, folyamatos önnevelés;
- legyen kedve a nevelési tevékenységhez;
- rendelkezzen a feladatokhoz szükséges képességekkel, rátermettséggel;
- rendelkezzen megfelelő tudással.

Vezetettjeihez való kapcsolata a szereteten és felelősségérzeten alapuló nevelő-nevelt viszony. „A jó vezető elvegyül a fiúk között.”¹⁴ Ezzel a *mellérendelt viszonytal* a gyermeknek megadatik a döntés szabadsága példaképeit il-

letően. Semmiféle presszió nem gátolja ugyanis (nyomasztó tekintély, drill, automatizmus stb.), hogy saját vezetőjét tekintse példának.

Az életvezetésben a mintáknak, példáknak *konfliktus- és döntéshelyzetekben* van kiemelkedő szerepük. *Ezekben a helyzetekben aktiválódnak*, így befolyásolják az események kimenetelét.

2.3.3. Meggyőződés-formálás és a noo-dinamika a cserkészésben

A jellemnevelés – és alakítás harmadik tényezője, a meggyőződés-formálás. *A meggyőződés belső szükségletté vált norma.* Kialakítása időigényes, de az egyén életvezetésére döntő hatással van. A cserkészésben a meggyőződés szerepéről Sík Sándortól már idéztünk gondolatokat.

Ezek után felmerül a kérdés, hogy a cserkészésben a meggyőződés-formálás a *harmónia – vagy a konfliktusos modell alapján kiviteleződik?* Vizsgáljuk meg először a két modell közti különbséget! A harmónia modell alapján az egyén az életvezetését, a meggyőződését külső ideálok, elképzelések alapján rendezi. Ez és ez így lesz jó, szép („Mire a falevelek lehullanak, hazatérnek a katonáink...”). Ez a modell egy olyan statikus állapotot sugall, mely figyelmen kívül hagyja az élet pillanatnyi kihívásait, impulzusait, ezáltal jelentős mértékben késlelteti a problémák megoldását. A másik modell, a konfliktusos modell azt hangsúlyozza, hogy az élet problémákból és konfliktushelyzetekből áll. Életünk azáltal halad előre, ha ezeket megoldjuk. Döntéseinket meg-



hozzuk, nem halogatjuk, a problémákat pedig „nem söpörjük a szőnyeg alá”. Arra készít fel, ami lesz. Aktivitásra, konstruktív türelmetlenségre ösztönöz.

Frankl professzor kutatásainak is van olyan területe, mely teljes mértékben a meggyőződés-formálás modelljeivel foglalkozik. Frankl az életrendezésnek ezen mechanizmusait a *noo-dinamika* törvényszerűségeinek leírásával fogalmazta meg, melyben kutatásai és személyes tapasztalatai segítettek. „A náci koncentrációs táborokban annak lehettünk szemtanúi, hogy a legnagyobb valószínűséggel azok voltak képesek túlélni, akik tudták, hogy valamilyen elvégzendő feladat várja őket. [...] *A mentális egészség bizonyos fokú feszültségen alapszik, mégpedig az ember által már elért és a még elvégzendő dolgok közti feszültségen, vagyis azon a távolságon, ami elválasztja azt, hogy mi az ember, és mivé kellene válnia. Ez a feszültség eleve benne van az emberben, és mint ilyen, nélkülözhetetlen a mentális jóléthez. Ezért habozás nélküli kihívást intézhetünk egy emberhez az általa betöltendő lehetséges életcéllal kapcsolatban. Csak így tudjuk lappangási állapotából felkelteni az értelemvágyat – vagyis életem pillanatnyi értelmének megtalálásának vágyát. A mentálhigiéné veszélyes félreértésének tekintem azt a feltételezést, hogy az embernek elsősorban egyensúlyra – harmóniára (!) – vagy ahogy a biológiában hívják „homeosztázis”-ra, vagyis feszültségmentes állapotra van szüksége. Az embernek tulajdonképpen nem feszültségmentes állapotra van szüksége, hanem inkább a méltó célért, a szabadon választott felada-*

tért való törekvésre és küzdelemre. Nem arra van szüksége, hogy feszültsége bármilyen áron csökkenjen, hanem az általa betöltendő lehetséges életcél hívására. Az embernek nem homeosztázisra van szüksége, hanem arra, amit én „noo-dinamikának” hívok, vagyis egzisztenciális dinamikára hívok egy poláris feszültségmezőben, ahol az egyik pólust a betöltendő életcél, a másik pólust pedig az ezt az életcélt betöltő ember képviseli.”¹⁵

Baden-Powell ezzel kapcsolatban hogyan is fogalmaz? „A magad életét magadnak kell élned, magadnak kell a boldogságot *kiverekedned* magad számára. Ezt senki el nem végezheti helyetted. *Hajtsd a csónakot magad! Forgasd az evezőt, s vájld keresztül magad a hullámokon fejjel, szívvel, karral. Nehézségekbe, veszedelmekbe fogsz ütközni az úton: zátonyokba és viharokba. Azonban ha gondosan kormányzol, bátran előredőlsz, és vidáman kitartasz, utazásod sikerrel fog járni.”¹⁶*

Mindaz tehát, ami a cserkészletben a meggyőződés-formálással kapcsolatos nevelési hatásrendszerhez tartozik alapvető és döntő módon a konfliktusos modell kiviteleződéséről szól.

3. Összegzés és perspektívák

A cserkészlet lehetőségei az intézményesített nevelés kereteiben

Frankl professzor vizsgálataiban az ember életének végleges értelmetlenség-érzését *egzisztenciális vákuumnak* nevezi. Ezzel kapcsolatban azt állítja, hogy az *unalom* több megoldani való problémát okoz, mint a *kétségbeesés*. „Ezek a



problémák egyre égetőbbé válnak, mivel a fokozódó automatizálás valószínűleg roppant mértékben megnöveli majd az átlagmunkás rendelkezésére álló szabadidőt. Ebben csak az a baj, hogy közülük sokan nem fogják tudni, mit is kezdjenek ezzel a frissen szerzett szabadidejükkel.¹⁷

A cserkészletben a konstruktív életvezetés gyakorlatilag *szabadidő-szervezés* keretében történik. Ez a kivitelezési mód egyben életvezetési modellt és mintát is ad, hiszen ez az életforma az évek során számtalan lehetőséget nyújt a konstruktív szabadidő szervezés és felhasználás interiorizálására is. Természetesen nem pusztán bizonyos technikák elsajátítása által, hanem az életvezetésbe – a szabadidő eltöltésbe a tanult *minták, magatartás és tevékenységformák mellett* – bekapcsolt *értelmi-érzelmi motívumokkal* is. Ezáltal válik teljessé a pedagógiai munka, hiszen Sík Sándor nevelésemlélete, Baden-Powell nevelési célkitűzései az egész, a teljes ember fejlesztését célozzák a maguk kognitív-mentális és szomatikus értelmében egyaránt.

A cserkészlet és a konstruktív életvezetés jellemnevelési elképzeléseinek összehasonlító vizsgálatával a következőket állapíthatjuk meg: *A gyermekek és az ifjúság nevelésével-vezetésével megbízotaknak érdemes tudniuk, hogy a cserkészlet nagy lehetőséget nyújt arra, hogy rendkívül gazdag tevékenységrepertoárja lévén, a korsztály szükségleteire építve a jellemnevelés által megvalósíthassa az egyén konstruktív életvezetését. Munkánk során nagy gonddal kidolgozott tevékenység-kompo-*

nensek rendkívül gazdag, sokszínű, a gyermekek életkorához és szükségleteihez igazodó tárházával találkozhatunk a cserkészlet próbarendszerében. Ezáltal a pedagógiai érték koncepciója kivitelezhető, megvalósítható formát kap.

Az egzisztenciális vákuum veszélyének egyre inkább fenyegető lehetősége ellen jó alternatíva az az életvezetési gyakorlat, mely a cserkészletben az egyén szabadidő-szervezésével kiviteleződik. Kodály Zoltán 1929-ben a *101 magyar népdal* útjára bocsátásakor a következő gondolatot intézte a cserkészekhez: „Előbb magunkat ismerjük meg, hogy el ne tévedjünk a világ rengetegében.”¹⁸ Most, a globalizáció korában ez a mondat minden egyén és közösség életében a túlélés egyik legfontosabb vezérgondolata lehet, mivel az egyén és a szűkebb-tágabb közösség *identitástudata* kiemelt jelentőséget képvisel. Tudvalévő ugyanis, hogy „a kapcsolataitól, értékeitől, életcéljától, önértékelésétől megfosztott, magányosan szorongó ember felhasználható a szükséges funkcióra, kicserélhető és manipulálható”¹⁹.

Az értékek területén tapasztalható rendetlenség és ismerethiány az összes társadalmi következményével együtt óriási kihívás elé állítja a gyermekekkel-ifjúsággal foglalkozó embereket, hogy a maguk eszközeivel felvegyék a küzdelmet az egyén konstruktív életvezetését károsan befolyásoló tényezők és hatások ellen. Megállapíthatjuk ezért azt is, hogy támogatni kell azokat a kisközösségi szerveződéseket, ahol a



jellemnevelés, az egyénnek a konstruktív életvezetésre való felkészítése prioritást kap. Ennek következtében kívánatos lenne szorgalmazni az *élményközpontú tevékenységen alapuló, az érzelmi intelligenciát fejlesztő és érték-interiorizációs (jellemnevelő) kisközösségi szerveződések* létrejöttét.

Az eddigiekből véleményem szerint két következtetést vonhatunk le: egyrészt a magyar cserkészlet a XXI. században *nevelési céljai, elvei valamint ezek megvalósulását segítő módszerei és tevékenységrepertoárja révén segítséget nyújthat – elsősorban – az alsó fokú oktatási intézmények pedagógiai programjának kivitelezésében*. Ezért a cserkészletnek mint *pedagógiai értéket közvetítő szervezetnek, szabadon választható(!), alternatív szabadidős tevékenységnek, helye lehet az iskola életében, elvi és gyakorlati szempontból egyaránt!* Másrészt a cserkészlet az előzőekben említett *rendkívül gazdag tevékenység-repertoárja révén, nagy tapasztalatokkal rendelkező vezetőképzési rendszerével segítségére tud lenni azoknak is, akik élményszerűen, a gyermek jellemét fejlesztve szeretnének létrehozni kisközösségeket*. Mindez, azt gondolom működőképes *alternatíva lehet* korunk nevelési nehézségeinek megoldásában!

A „neveléstörténelem bizonyítja: mindenfajta pedagógia elsősorban az egyénre tud hatni, s optimális körülmények között magasra tudja fejleszteni az egyént, s az őt körülvevő szűkebb-tágabb közösséget.”²⁰ Minden gyermekkel foglalkozó embernek jogában áll eldönteni, akar-e hatékony választ adni a gyermekek és az ifjúság nevelé-

sét érintő XXI. századi kihívásokra. A fentebb írtak jó alternatívát jelenthetnek. Ne szalasszunk el cselekedni!

JEGYZET

- ¹ Fialat Magyarország, 1934/1, 1–2. és Fialat Magyarország, 1935/8, 141–146.
- ² Pedagógiai Lexikon, Bp., Keraban Könyvkiadó, 1997, 314.
- ³ BODA László, *Keresztény nagykorúsága erkölcssteológiája*, Bp., Ecclesia Kiadó, 1986, 168.
- ⁴ Viktor E. FRANKL, *...mégis mondj Igent az Élethe*, Bp., Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ, 1988, 147.
- ⁵ BÁBOSIK István, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1999.
- ⁶ MCSSZ *alapszabályzat*, Bp., Magyar Cserkészszövetség, 2004, 5.
- ⁷ MÉSZÁROS István, *Sík Sándor magyar cserkészpedagógiája*, Bp., Magyar Cserkészszövetség, 1989, 26.
- ⁸ MÉSZÁROS István, *i. m.*, 39–40.
- ⁹ BADEN-POWELL, *A boldogulás ösvényein*, Bp., Márton Áron Kiadó, 1999, 24.
- ¹⁰ MÉSZÁROS István, *i. m.*, 40.
- ¹¹ Viktor E. FRANKL, *i. m.*, 146.
- ¹² Viktor E. FRANKL, *i. m.*, 128.
- ¹³ MÉSZÁROS István, *i. m.*, 45.
- ¹⁴ MÉSZÁROS István, *i. m.*, 47.
- ¹⁵ Viktor E. FRANKL, *i. m.*, 126–127.
- ¹⁶ BADEN-POWELL, *i. m.*, 23–24.
- ¹⁷ Viktor E. FRANKL, *i. m.*, 126.
- ¹⁸ *101 magyar népdal*, Bp., Magyar Cserkészszövetség, 1941, 5.
- ¹⁹ FARKAS Péter, *Vészkiáltás*, Táborkereszt, 2001/3.
- ²⁰ MÉSZÁROS István, *i. m.*, 56.





Rábel Zsófia

Tájleírás, rajtam

Azóta ébredésre por ül arcomon.
Lehull- leseprem- visszapereg.
Nyálkahártyámba temetkezik
– puha szövetbe kristály –
kikezdi szavam. Tekintetem.
Úgy érzem, éjjelente homok-
vihar vonul el felettem –
levegőt markolna magába
takaró alól kibukó kezem.
Nem jártam meg a pusztát,
mégis tudom, hogy fagy el az éjjel,
hogy ég fel sóvárgásában a nap.
Déli bábok, nézd! És emel magához
bicsakló bábként a sivatag.





A KOMPETENCIA-ALAPÚ OKTATÁS ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS I.

SZÓKE-MILINTE ENIKÓ

A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés az egyik legellentmondásosabban megítélt, ám a legszélesebb szakmai köröket foglalkoztató probléma napjainkban. Annak ellenére, hogy a nevelési gyakorlat látszólag nem indokolja, a szakpolitikai döntések értelmében, a gyakorló pedagógus számára szinte mindennapi szükségszerűség a problémával való foglalkozás. A tanulmány sorozat első része, azokat az érveket sorakoztatja fel, amelyek indokolják a kompetencia-alapú oktatással, kompetencia-alapú pedagógusképzéssel kapcsolatos szakmai vitákat. A második részben a kompetencia-modellt mint személyiségmodellt mutatja be a tanulmány, az első részben felsorakoztatott érvek szakmai alátámasztására. A harmadik részben a kompetencia-alapú oktatás és a kompetencia-alapú pedagógusképzés jelenlegi állapotát, gyakorlati megvalósulását veszi számba.

1. Szükség van-e a kompetencia-alapú oktatásra, kompetencia-alapú pedagógusképzésre?

A kompetencia-alapú oktatás és a kompetencia-alapú pedagógusképzés manapság sokat hangoztatott téma. Szóba kerül az iskolákban a kompetencia-alapú oktatásra való áttérés ürügyén, beszédtema a szülők körében, a pedagógusképző-intézmények pedig a kutatás tárgyává és a minőségbiztosítás mértékévé tették a kompetencia-alapú pedagógusképzést. A gyakorló pedagógusok, a képzésben résztvevő szakemberek, a pedagógiai elméletírók megítélése a kompetencia-alapú oktatásról és pedagógusképzésről eltérő, gyakran ellentmondásos. Célszerű pragmatikusan megközelíteni a problémát, azaz arra a kérdésre keresni a választ, hogy szükség van-e a kompetencia-alapú oktatásra, kompetencia-alapú pedagógusképzésre?

a) A NAT módosításával (102/2007. Kormányrendelet) tovább erősödik a kompetencia-alapú szemlélet a közoktatásban, további támogatást kap az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák elsajátítása az iskolai tantervekben, a kerettantervekben és a tankönyvekben. A NAT több olyan új elemmel egészült ki, amelyek a 2003. évi joganyagban nem, illetve kevésbé hangsúlyosan voltak jelen, ez elsősorban a kulcskompetenciák fejlesztésére vonatkozó elemek erősödését jelenti. A rendelet melléklete alapján az iskoláknak 2007. december 31-ig át kell tekinteniük pedagógiai programjukat és a szükséges változtatásokat be kell vezetniük.





Miért vált a NAT meghatározó paradigmájává a kompetenciaszemlélet? Az Európai Unió oktatáspolitikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan kompetencia keretrendszer 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. Uniós tagságunk az uniós oktatáspolitikai irányelvek melletti elköteleződésünket is jelenti, ezért a kompetenciaszemlélet mint uniós prioritás a magyar oktatás egyik alapdokumentumának is meghatározójává vált.

Az említett kormányrendelet értelmében, az iskolák oktatási-nevelési tevékenységét kompetencia-alapúra kell alakítaniuk. Ennek megkönnyítésére születtek az olyan támogatások, amelyeket tanterv- és tananyagfejlesztésre, pedagógustovábbképzésre írtak ki (HEFOP pályázatok), az átállás mégsem zökkenőmentes. A gyakorló pedagógusok úgy érzik, hogy egy „felülről jövő” határozat végrehajtói, mely mögött nincs egységes szakmai konszenzus, melynek meghozatalához nem kérték ki a véleményüket, ezért rossz érzésekkel fogadják azt.

b) A kompetenciamodellel kapcsolatos előítéleteket erősíti, hogy maga a modell a múlt század '60-as éveinek Amerikájához kötődik, azaz nem európai és nem is hazai gyökerekhez nyúl vissza. Ebben az előítéletességben egyebek mellett, a felületes tudás paradigmája fogalmazódik meg, hogy tudniillik a magyar hagyományokkal ellentétben, a kompetencia-alapú oktatás mellőzi a lexikális tudást, ehelyett a képességeket tartja a fejlesztés és a fejlődés mércéjének. A kompetencia-alapú oktatás bevezetése, azáltal, hogy a gyakorló pedagógus felkészültségét, tudását gazdagítaná a kompetenciamodell természetének és működésének ismeretével, felszámolhatná ezeket az előítéleteket vagy az előítéletet oktatási tapasztalaton nyugvó tudományos következtetéssé alakíthatná.

c) A szakmai elmélet és a szakmapolitika (törvényhozók, törvényalkotók, szakértők, igazgatók stb.) szintjén sok a kompetencia-alapú oktatással kapcsolatos ellentétes információ, hiányzik az egységes elméleti konszenzus. Így a gyakorló pedagógusra hárul a feladat, hogy eldöntse melyik elméletben hisz, melyikkel azonosul, milyen szakmapolitikai döntésnek tud a saját tevékenységében érvényt szerezni. Olykor önmagával is konfliktusba keveredve, hiszen joggal teheti fel a kérdést: ha eddig is jól, eredményesen tanított minek ezen változtatni? Egy tervezett, koordinált és kontrollált pedagógiai beavatkozás – mint amilyen a kompetencia-alapú oktatás bevezetése – nemcsak gazdag és értékes gyakorlati tapasztalathoz juttatja a szakmát, hanem jó lehetőség az elméleti szakmai konszenzus megalapozásához is.

d) A kompetenciaszemlélet a személyiségfejlesztés reális alternatívájaként mutatkozik meg a pedagógiai gyakorlatban. Olyan funkcionális szemléletmód, mely arra összpontosít, hogy a személyiség a legkülönbözőbb helyzetekben átlagon





felül teljesítsen. Ezt a teljesítményt olyan személyiségkomponensekkel teszi lehetővé, mint a képesség, az információ és az attitűd. A kompetenciamodell, az egyes személyiségkomponensek természetének, fejlődési és fejlesztési sajátosságainak megismerését teszi lehetővé, hozzájárulva ezáltal a pedagógusszakma professzionalizálódáshoz, a személyiségfejlesztés hatékony lehetőségeinek a felismeréséhez és alkalmazásához.

e) A bolognai folyamatot gyakran a képzés strukturális átalakításával azonosítják, ám a vonatkozó és rendelkezésre álló irodalmat (dokumentációt) tanulmányozva, a folyamat lényege elsősorban nem a strukturális átalakulásban rejlik, hanem abban, hogy a képzést versenyképesse tegye, s módot adjon az egyetemek közötti (országokon belüli és az országok közötti) mobilitásra.

A strukturális átalakításban rejlő egységesítési és átjárhatósági törekvés szimpatikus volta mellett más természetű kérdések fogalmazódnak meg az érintettekben: Hogyan változtatja meg a tanárképzés rendszerét az, hogy egységesen egyetemi szintűvé válik? Hogyan osztható meg a szaktárgyi képzés tartalma a két szint között? Mire képez tulajdonképpen a BA-szint? Hogyan fogalmazhatók meg a két szint egymásra épülő kimeneti követelményei? Szükség van-e a kompetencia-alapú képzés bevezetésére?

A képzések összehasonlíthatóságát, egységesítését az egyes országok a kimeneti szabályozás viszonylagos egységesítésével, az elérendő tanulási eredmények meghatározásával próbálják megvalósítani. Magyarországon ma már miniszteriumi rendelet írja elő a tanári kompetenciákat, mint a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit, s megtörtént az egyes tanári szakok követelményeinek kidolgozása is (KKK). Az oktatáspolitikai döntés, amely a kompetencia-alapú képzés megvalósítására vonatkozik, a 15/2006. számú OM rendeletben fogalmazódott meg. A kompetencia mint személyiség-összetevő – amint a következő számban a tanulmány második része bemutatja – alkalmasnak tűnik arra, hogy olyan általános attitűdök, képességek és ismeretek mentén írja le a pedagógus személyiségét, melyek a képzési intézmények számára Magyarországon és az Európai Unióban is elfogadhatók.

f) A kompetencia-alapú pedagógusképzés bevezetése logikus és szükségszerű folytatása a közoktatásban már elterjedt kompetencia-alapú fejlesztés és mérés bevezetésének, hiszen az a tanár képes a legeredményesebben gyakorlatba ültetni az új szemléletet, aki már a képzésben is megtapasztalhatta ennek természetét, működését. A NAT számol a kompetenciákkal, a nemzetközi tapasztalatokra alapozva kilenc kulskompetenciát emel ki, amelyet tudományterülettől függetlenül fejleszteni kell.¹ A középiskolák fokozatosan vezetik be a kompetencia-alapú oktatást, amit oktatási programjaik, helyi tanterveik és tanítási gyakorlatuk szintjén is érvényesítenek (több iskolában elkezdődött a folyamat).





A pedagógusképzésben tehát megkerülhetetlen egy olyan egységes kimeneti követelményrendszer bevezetése, amely lehetővé teszi a képzés megtervezését, megszervezését, tartalmi kidolgozását, ugyanakkor illeszkedik a közoktatás jelenlegi paradigmájához.

A kérdésre adható válaszok alapján arra következtethetünk, hogy érdemes lenne alaposan megismerni a kompetenciamodellt ahhoz, hogy érvényes véleményt tudjunk megfogalmazni a kompetencia-alapú oktatás szükségességéről. Tisztában lehetünk azzal, hogy nem örök érvényű paradigmával állunk szemben, hiszen a paradigmák élettartama változó. Azt is tapasztalhatjuk azonban, hogy egy-egy paradigmának volt olyan újító hatása, amely mind a mai napig időtálló (például a szemléletesség Comeniusnál). Ezért vizsgáljuk meg a kompetenciamodellt és vonjuk le az oktatási gyakorlat számára hasznosítható tanulságokat.

2. Mi a kompetencia?

2.1. A kompetencia fogalmának változásai a bölcsészettudományokban és a társadalomtudományokban

A kompetencia szó latin eredetű, „competentia” ’illetékesség’, „competo” ’valamire való képesség’ jelentéseit különbözteti meg az idegen szavak szótára.² Az első jelentés a hozzáértésre, döntésre utal, a második a kivitelezést veszi fókuszba, tehát a kompetencia kifejezés egyszerre utal a kivitelezéshez szükséges ismeretekre, képességekre és motívumokra.

A szakirodalmi előzmények közt meg kell említeni Chomsky nyelvi kompetencia (mit kell tudnia az embernek, ahhoz, hogy úgy viselkedjen, ahogyan azt valójában teszi) és nyelvi performancia elméletét (az emberek aktuális viselkedésének leírása). Megállapítja, hogy a tudásnak vannak olyan elemei, amelyeknek a forrása nem lehet egyedül csak a tapasztalat, azaz a tudás megszerzésének vannak veleszületett előzményei is.

A kompetencia Hymesnél a legáltalánosabb terminus egy személy képességeire vonatkozóan. Egyaránt függ az ismeretektől és a használattól. A nyelvi kompetenciától eltérően, melynek segítségével nyelvtanilag helyes mondatokat képes előállítani, a kommunikatív kompetencia az illető azon képességét írja le, melynek révén a számára rendelkezésre álló, nyelvtanilag helyes mondatok összességéből ki tudja válogatni a szituációnak megfelelőeket.³

Giddens „struktúra dualitás” fogalmát felhasználva megállapíthatjuk, hogy a kompetenciák a társadalmi tevékenységrendszerek olyan struktúrái, amelyek a tevékenység résztvevőiben alakulnak ki éppen a részvétel eredményeképpen, ugyanakkor feltételei is a tevékenység újratermelésének.⁴ Tehát a kompetencia meghatározott társadalmi tevékenység teljesítményszintű személyi feltétele,





amely függetlenül attól, hogy megnyilvánul-e avagy sem, létezik, az egyén személyi tulajdonsága. A kompetencia tartalmának vizsgálata alapján meggyőződhetünk arról, hogy komplex társadalmi termékről van szó.

2.2. A kompetencia mint didaktikai kategória

A Pedagógiai Lexikonban azt olvashatjuk, hogy a kompetenciák alapvetően értelmi (kognitív) jellegű képződmények, de motivációs és egyéb érzelmi mozzanatok is kísérik.⁵ A kompetencia előrevetített teljesítményt valószínűsítő pszichológiai komponensrendszer, elsősorban tehát célkategória, s mint ilyen, a felmérés – értékelés tárgya és ugyanakkor a felmérést, értékelést biztosító sztenderdek és eszközök elkészítésének alapja. Mivel komplex komponenskészletről van szó (informativ tudás, operatív tudás, affektív apparátus), kitűnő támpontokat ad az oktatás tartalmának megválasztásához, a módszerek és stratégiák alkalmazásához is. A kompetencia egy olyan paradigmatisz kategória, mely magában hordozza a fejlesztés módszertanának dinamikáját (a komponenskészletek fejlődésének természetéből adódik), a fejlesztés tartalmának meghatározását (a komponenskészletek rendszerének feltárása teszi lehetővé azoknak a tartalmaknak a kiválasztását, amelyek a legalkalmasabbak a komponens fejlesztésére), ugyanakkor egy egységes személyiség-koncepciót is világosan leképez. Ez utóbbi azért fontos, mert az oktatás-nevelés hatékonyságát jelentősen meghatározza az egységes koncepció mentén szerveződő, rendszeres, a személyiségfejlődés világos menetét és módját meghatározó modell követése. Ennek értelmében a kompetencia mint didaktikai kategória, méltán foglalja el a pedagógiai gondolkodás előkelő helyét.

2.3. Kompetenciák a közoktatásban

A NAT 2003-as változata kompetencia-szemléletet követ, a kulcskompetenciák fogalmát mintegy a képesség szinonimájaként használja, és kilenc fejlesztendő kulcskompetenciát ír le: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos kompetencia, hatékony és önálló tanulási kompetencia, digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.⁶

Az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított *DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)* program (1997–2002) értelmezte a kompetencia fogalmát: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és



az értékeket egyaránt. A *DeSeCo program* a kulcskompetenciák három kategóriáját különíti el: az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat (másokkal való kapcsolatépítés, a csoportmunkában való együttműködés, valamint a konfliktuskezelés és -megoldás).⁷

Ezt követően egyre több szervezet készítette el a kompetencialistáját. A Tempus Közalapítvány támogatásával, a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Vezetéstudományi Tanszéke (2001) az alábbi kulcskompetenciákat említi: kommunikáció, számszerűsítés, csoportmunka, problémamegoldás, a tanulás és teljesítmény. Az Európai Képzési Alapítvány az alábbi kulcskompetenciákat tartotta fontosnak: kommunikáció, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelősség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, problémamegoldás, másokkal való együttműködés.⁸

Az Európa Tanács 2002-ben nyolc területet emelt ki: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, gyakoronokoskodás, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás, általános kultúra.⁹

Az Európai Unió alapképességek (basic skills), majd kulcskompetencia (key competence) munkabizottsága nyolc kulcskompetenciát értelmzett: kommunikáció anyanyelven és idegen nyelven, a matematikai műveltség és alapképességek természettudományos és technológiai téren, az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó képességek, a tanulni tanuláshoz, a személyközi és állampolgári kompetenciákhoz, a vállalkozói szellem elmélyítéséhez és végül a kulturális tudatosság kialakításához kapcsolható készségek és képességek.¹⁰

Láthatjuk tehát, hogy a pedagógiai gondolkodás az elmúlt három évtizedben alapvetően a kompetencia-alapú képzés mentén rendeződik. Az Amerikából származó elképzelésnek Európában is buzgó követői akadtak, mára már a legnagyobb európai szervezetek munkatársai azon fáradoznak, hogy minél tökéletesebben azonosítsák és rendszerezék az alapvető európai-polgári feladatok ellátását biztosító kompetenciákat (például a *Delors-jelentés* a XXI. századi oktatásról).

2.4. Kompetenciák a pedagógusképzésben

A definíciók értelmében a kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.

A pedagógiai kompetenciák a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Gyakorta szükségesnek tartják a kompetencia fogalmába bele-



érteni a diszpozíciót is, a szónak abban az értelmében, hogy a kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt. (Ez a terminológiai és konceptuális bizonytalanság rávilágít arra, hogy a pedagógiai kompetenciák tekintetében még várat magára a szakmai konszenzus.) A pedagógiai kompetenciák a pedagógus gyakorlati tudásának része, melyet a pedagógusok – különböző segítségekkel – maguk alakítanak ki, és amelyek segítik őket a gyakorlati problémák felismerésében, kezelésében.¹¹

2.4.1. Betölthetik-e a kompetenciák a képzési követelmények szerepét?

A szakemberek egy része kétségesnek tartja, hogy a kompetenciák alkalmasak a képzési követelmények szerepének a betöltésére (például Nahalka István). A kompetenciánál – melyben a tanári felkészültség külsődleges elemei ragadhatók meg –, sokkal fontosabbak a tanár nézetei, nevelésfilozófiája. A következő javaslatot teszi: „A képzés céljainak kijelölésében elsősorban az a fontos kérdés, hogy milyen konceptuális rendszereket kellene a hallgatóknak megkonstruálniuk magukban, s ehhez a képzés milyen segítséget nyújt. Az a fontos tehát, hogy miben, milyen irányban akarjuk megváltoztatni a hallgatók magukkal hozott tudásrendszerét, pedagógiai világlátását... Ez az elképzelésrendszer is igényel bizonyos kompetencialistákat, de valamilyen alkalmas formában jelezni kell, hogy milyen konceptuális rendszerek állnak mindezek mögött.”¹²

A kérdésre adható válasz bonyolult. Az egyén pszichikus rendszerének modellezésére több kísérlet született. Mindegyik modell a szemléletmódjánál fogva fontosnak tartott elemeket hangsúlyozza, amelyek a képzés céljaiként megragadhatók lennének. *Korthagen* (2004) például a tevékenységet, a kompetenciákat, a nézeteket, a szakmai identitást és a küldetést (elhivatottságot) különbözteti meg, mint a pszichikus képződmények egyre mélyülő szintjeit.¹³

Korthagen elképzelését tanulmányozva több kérdés is felmerülhet:

- miért nem a szakmai identitást tesszük a pedagógusképzés céljának, hiszen az meghatározza a pedagógus nézeteit, hitét, kompetenciáját és végső soron a tevékenységét;
- kiemelhetünk-e egy szintet, s a konkrét célokat elegendő-e ezen a szinten megadni;
- adott szinten konkretizált célok implikálják-e a többi szinten szükséges változásokat;
- melyik az a szint, amely kellően konkrét ahhoz, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, s mégsem túlságosan szétaprózott ahhoz, hogy szem elől tévesszük a teljes személyiséget?

A pedagógusképzésben fontos volna egy olyan egységes konceptuális alapot érvényesnek tekinteni és elfogadni, amely mentesítené a szakma képviselőit és





gyakorlóit a fölösleges dilemmáktól, nevezetesen, hogy mi legyen az a pszichikus képződmény, ami a képesítési követelmények szerepét megnyugtatóan betölti. A fogalmi tisztázás mentesítene azoktól a fölösleges vitáktól, amelyek az eltérő értelmezések következtében alakulnak ki (például, hogy milyen kapcsolatban állnak egymással a nézetek és a kompetenciák, mint pszichikus komponenskészletek vagy képződmények? – mára ez a probléma megoldást nyert, ugyanis elkészült a tanárképzés KKK-ja.)

Megvizsgálva a feltett kérdéseket, a pszichikus képződmények közül a kompetencia az, amelyik alapján megtervezhető a képzés tartalma, ugyanakkor egy paradigmatis kategória, mely a személyiség egészét helyezi a fejlesztés középpontjába. A pszichikus képződmények közötti kölcsönhatás következtében az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is.

A kompetencia-alapú képzés gyökerei a hetvenes évek Amerikájába nyúlnak vissza. A tanári képesítés odaítélését több száz készség meglététől tették függővé. A kilencvenes években a kompetencia fogalma már átfogóbb, vonatkozik arra is, hogy a szakembernek mit kell tudnia, mire kell képesnek lennie, vagyis ismereteket, diszpozíciókat, a tényleges tevékenység előfeltételeit jelenti.¹⁴

A képesítési követelményeknek az a tulajdonsága, hogy valamilyen módon mérhetők, segítségükkel el lehet dönteni, hogy valaki felkészült-e, s ha igen, milyen szinten képes egy adott tevékenységet ellátni. (Az elmúlt másfél évtizedben jelentős munkálatok folynak világszerte a sztenderdek meghatározása érdekében, TTA 1998, TTA 2002; s az elmúlt években már az Európai Unióban is törekednek a sztenderdek, illetve a kompetenciák egységes alapelveinek kidolgozására 2006/962/EK).

„A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerezte tudását.”¹⁵ A komplex sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban a nyolcvanas években kezdődött el, s a kilencvenes években Európában is követésre talált.¹⁶ A sztenderdek a kompetenciák mérhető formái, amelyek segítségével különböző tanítási helyzetekben lehet megragadni a tanárjelöltek, tanárok gyakorlati tudását, döntéseit, gondolkodását.¹⁷ „Vagyis a sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges ismereteket.”¹⁸

Annak érdekében, hogy a felsorolt tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét értékelni lehessen, célszerű a sztenderdeket *elemekre* bontani. Az egyes elemeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető *indikátorok* (ahogy például a viselkedési norma a szten-





derd egyik eleme, ennek indikátorai azok a tanári megnyilatkozások, amelyek arra vonatkoznak, hogy mit jelent a norma betartása, vagyis hogy mit tegyenek a tanulók).¹⁹

2.4.2. *Értékelés a kompetencia-alapú pedagógusképzésben*

A kompetenciákra/sztenderdekre épülő tanárképzés nemcsak a képzés, hanem az *értékelés* terén is új módszereket igényel. A kompetenciák megítélése nem lehetséges egy záróvizsga keretein belül, hanem a hallgató tevékenységének hosszú időn keresztül történő megfigyelését, értékelését, a hallgató reflexióinak ismeretét igényli. A kompetenciák értékelésének új módjai az autentikus problémahelyzetek, osztálytermi szituációk elemzése, tananyagrészekhez tankönyvek, taneszközök, oktatási stratégiák kiválasztása, a portfólió²⁰. A portfólióban a hallgató rendszeresen összegyűjti a tanulmányai során a sztenderdek elérése érdekében végrehajtott tevékenységeinek dokumentumait. Megfigyelések jegyzőkönyveit, videofelvételeket, szakkikkekről készült jegyzeteit, szemináriumi előadásait stb., s mindezekre vonatkozó reflexióit arról, hogy mennyiben járultak hozzá a sztenderdekhez, hogyan ítéli meg kompetenciáinak fejlettségét, a további feladatokat. A portfóliók nemcsak a kimeneti értékelésnek, hanem a formatív értékelésnek is hatékony eszközei.

JEGYZET

- ¹ NAT 2007, 8–12. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2008.09.05.)
- ² BAKOS Ferenc, *Idegen szavak és kifejezések szótára*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1989.
- ³ D. H. HYMES, *Kommunikatív kompetencia = Kommunikáció II. (Válogatott tanulmányok). A kommunikáció világa*, szerk. HORÁNYI Özséb, Budapest, General Press, 2003, 133–151.
- ⁴ Anthony GIDDENS, *Szociológia*, Budapest, Osiris, 2003.
- ⁵ VAJDA Zsuzsa, *Kompetencia = Pedagógiai Lexikon*, szerk. BÁTHORY Zoltán, FALUS Iván, Budapest, Keraban, 1997, 266.
- ⁶ *Nemzeti alaptanterv 2003*, Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004, 8–12.)
- ⁷ MIHÁLY Ildikó, *OECD-szakértők a kulcskompetenciákról*, Új Pedagógiai Szemle, 2002/6.; *Summary of the Final Report*, OECD/DeSeCo, 2003.)
MIHÁLY Ildikó, *Még egyszer a kulcskompetenciákról*, Új Pedagógiai Szemle, 2003/6.
- ⁸ <http://europa.eu/geninfo/query/resultaction.jsp?page=1>
- ⁹ <http://europa.eu/geninfo/query/resultaction.jsp?userinput=kulcskompetenci%C3%A1k>
- ¹⁰ VASS Vilmos, *A kompetencia fogalmának értelmezése = Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*, szerk. KERBER Zoltán, Budapest, OKI, 2006.



- ¹¹ FALUS Iván, *A gyakorlati képzés és a tanári képzés egységes követelményei*, Pedagógusképzés, 1997, 93–107.
- ¹² FALUS Iván, *Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára*, Pedagógusképzés, 2005/4, 143–146.
- ¹³ FALUS Iván, *A kompetencia fogalma és a kompetencia-alapú képzés tervezése*, Társadalom és Gazdaság, 2006/2. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- ¹⁴ TÓTH László, *A kompetencia-alapú pedagógusképzésről*, Pedagógusképzés, 2005/4, 59–74.
- ¹⁵ *National Standards for Qualified Teacher Status*, London, Teacher Training Agency, 1998, 1. (www.tta.gov.uk) (2008.08.10.)
- ¹⁶ TÓTH, *i. m.*
- ¹⁷ FALUS Iván, *A gyakorlat pedagógiája = A pedagógusok pedagógiája*, szerk. GOLNHOFFER Erzsébet, NAHALKA István, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 15–27.
- ¹⁸ FALUS Iván, *Képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek*, Pedagógusképzés, 2005/1, 1–16.
FALUS Iván, *Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára*, Pedagógusképzés, 2005/4, 143–146.
- ¹⁹ FALUS Iván, KIMMEL Magdolna, *A portfólió*, Budapest, Gondolat, 2003 (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár), 60–63.)
- ²⁰ FALUS Iván, KIMMEL Magdolna, *i. m.*



Róza



Könguizsmertetés

TUDÁSALAPÚ TÁRSADALMAT ÉPÍTÜNK?

AJÁNLÁS ZOLTÁN ISTVÁN: AZ ISKOLA NEM CSAVARGYÁR
CÍMŰ KÖNYVÉHEZ

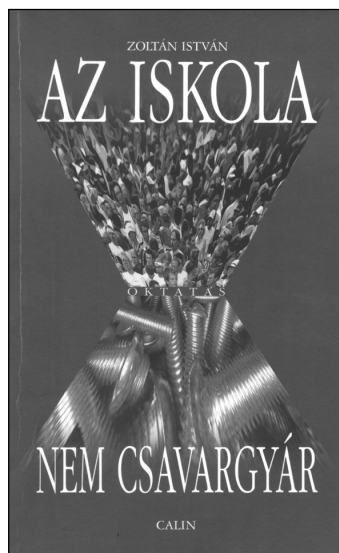
NAGY ÁGNES

*Zoltán István: Az iskola nem csavargyár
Budapest, Calin Kft., 2006.
www.mit.bme.hu/books/iskola*

Budapestről buszoztam hazafelé, egy kedves régi vágású úr volt a szomszédom, aki – szerencsére – nem hagyott olvasni, hanem beszélgetést kezdeményezett. Rövid utazásunk alatt megtudtam, hogy nyugdíjas tanár, tankönyvet is írt, és nagyon aggódik a fiatalokért, a mai iskolahelyzetért. Együtt aggódunk, és hiszem, hogy sokan vannak ezzel még így. Sokunkban megfogalmazódik, hogy valamit tenni kellene, de talán kevésnek érzük magunkat a feladathoz. Az iskola ügyéért való együtt gondolkodáshoz remek fórumot biztosít Zoltán István könyve, aki szisztematikusan veszi sorra az iskolát érintő legnagyobb bajokat, melyekre sokszor megoldást is javasol.

A könyv – jöllehet a szerző egyetemi oktató – „nem tudományos megközelítésben, hanem a megélt folyamatokat elemezve” veszi sorra a magyarországi iskolaügy baljós jelenségeit. Céljának megfelelően érthetően és világosan fogalmaz, szem előtt tartva témájának fontosságát. Sokatmondó fejezetcímek, logikus és közérthető okfejtések, nyitva hagyott kérdések és gondolkodásra készítő történetek jellemzik a könyvet. Minden során érződik szerzőjének a hagyományosan magas színvonalú, értékközvetítő iskola iránti elkötelezettsége.

A szerző a könyv tizenhárom írása közül az elsőben *Elvesztett értékeinket* veszi számba – mint a szeretet, a másik tisztelete, a szolidaritás és a becsületesség –, melyekről nemigen szokás már beszélni. Majd tajvani útját felelevenítve elmeséli, hogy e távoli kultúrában (még mindig) vitathatatlan alapértéknek számít a szülő és a tanár tisztelete.



Permanens reform című írásában a döntéshozókat arra figyelmezteti, hogy a tanárok és a diákok is emberek, s mint ilyenek a rajtuk végzett kísérletek veszélyesek lehetnek. S hogy „az oktatási rendszer négyévenkénti, ellenkező előjelű megreformálása sehová se vezet”.

„Az iskola a társadalmi problémák, feszültségek, ellentmondások lecsapódási helye.” Az *Intő jelek* című fejezetében a szerző ebből az alaptételből kiindulva fontolgatja, hogy szabad-e a tanárverésekről, a fenyegetésekről és a bántalmazásokról addig beszélni, míg ezek nem általánosak. A válasz egyértelmű, hiszen „a kezeletlen esetek az általános állapot vesztes romlását idézik elő”.

Hogy mi az a *T-vírus*? Egyik fajtája a *túlterhelés*, másik a *felesleges lexikai tudás*, végül pedig ott a *használatos tudás* vírusa. Ezek azok melyek hatására elbizonytalanodik az iskola, csökkenti a tananyagot és a követelményt. „Ennek hatására csökken a diákok tudásszintje és nem lesz elegendő a korábban már lecsökkentett követelmények teljesítésére sem. Elindul a minimalizmus lavínája.”

Tömegképzés és minőség című fejezetében a felsőoktatásunk utolsó tíz évét veszi górcső alá. A fejkvóta alapú finanszírozási rendszer csapdájából csakis a „minőség által szabályozott oktatás rendszerének és módszerének kialakítása lehet a kitörési pont”. A szerző a felvételi vizsga visszaállítását és a keresztfélév intézményének eltörlését szorgalmazza, amely „nem méltó az egyetemhez”.

„Ha meggondolatlanul, a minőséget feláldozva növeljük a továbbtanulók létszámát, potenciális munkanélküliséget »termelünk«.” Hiszen, ha csökken az oktatás színvonala, vele együtt csökken szakmunkásaink és diplomásaink munkájának minősége is, s végül gazdaságunk csődbe jut. Szót emel a nők családanyai szerepének védelmében, ami minden munkánál értékesebb. S riasztó képet fest 2050-ről, amikor már mindent Kínában fognak gyártani...

A hallgatói képviselőtülkapásairól szól *A vak nyúl szindróma* című fejezet. „Ha nincs felvételi, nincs tandíj, több vizsgán lehet próbálkozni, nincs előtanulmányi rend, van viszont keresztfélév, megtúrt népszokás a puskázás, általában nincs komolyabb következménye a ballépéseknek, akkor a minőség és a színvonal legfeljebb csak papíron létezik.”

Beleolvashatunk a hajdani *műegyetemi törvényekbe*, nosztalgizhatunk a régmúlt „nagy” iskolájáról, ahol még hit, erkölcs és rend uralkodott.

Mindezen problémákról és jelenségekről letisztázott formában olvashatunk a *Ki felel a diploma értékéért?* című fejezetben, ahol a cikk írója újra leszögezi, a diplomák számánál fontosabb azok minősége. Értékéért pedig együtt felel az oktatáspolitikáért, a tanárok, a diákok és a szülők, „miközben a végső nyertes vagy vesztes kizárólag a diák”.

A bevezetett kétszintű képzés új rendszerét, annak értelmét keresi a *Magyar vegyesvonal* jelenségét boncolgatva, hogy vajon miért számolták fel a párhuzamosan működő magyar kétszintű (főiskolák és egyetemek) oktatási rendszert?



Tudás, információ és anyagi javak közül a tudás elsőbbségét jelzi, hogy míg a másik kettő megvehető, a tudásért mindenkinek magának kell megdolgoznia, ehhez a munkához ad egy-két tippet a *Tanulási módszerek* című írás. Újra és újra visszatér a tömegképzés kísértete, mert „milyen esélye van annak a diplomás munkanélkülinek, akinek a diplomája önhibájából alig ér többet egy darab papírnál”?

A könyvben olvasottaknak mintegy párlatát adja az utolsó írás, melynek címe: *Az iskola nem csavargár*; sokkal több ennél, „emberi életünk, fennmaradásunk alapja”. Első lépésben meg kellene határoznunk az iskola küldetését, feladatait és az ezek teljesítéséhez szükséges szakmai feltételeket, meg kell végre értenünk, hogy jó iskola csak szigorú feltételek betartása mellett működhet.

* * *

Ajánlom a könyvet mindazoknak, akik számára az igazi értékek még értékesek, s ezek védelmében hajlandók összefogni és cselekedni. Akik értik mit jelent a következő mondat: „Hogy magunkon segítsünk, segítsük az iskolát!”



Híd a Rialtó felé





Aktuális

TALÁLKOZUNK A PARADICSOMBAN

NÁNAY MIHÁLY

Harminc évvel ezelőtt, 1978. október 14-én, szombat délután a Római Szentegyház bíborosai izgatottan siettek a Sixtus-kápolnába, hogy a tragikus gyorsasággal elhunyt I. János Pál utódját megválasszák. A legtöbben – a hagyományoknak megfelelően – itáliai pápát vártak, ám akadtak olyanok is, akikben angol, illetve német nevek merültek fel.

Az új pápa személyéről már október 16-a délutánján megszületett a döntés. Este 6 óra után pár perccel láthatóvá vált a már jól ismert, felszálló fehér füst, mely hosszú évtizedek óta jelzi, hogy a bíborosok testülete megválasztotta Szent Péter új utódját. Az izgatottan várakozó sokaság fellélegezhetett. Megkönnyebbülésüknél csupán meglepetésük volt nagyobb: a Szent Péter Bazilika erkélyére lépő Pericle Felici bíboros ugyanis a lengyel származású Karol Wojtyła megválasztását adta hírül. Az összegyűlt tömeg elgondolkozva, ám örömmel vette tudomásul, hogy csaknem 500 év elmúltával ezúttal nem itáliai, hanem lengyel főpap foglalja majd el Krisztus földi helytartójának trónját.

Azt, hogy az elmúlt 30 évben mennyire megváltozott Karol Wojtyła – megválasztása után II. János Pál – nevének csengése, nem szükséges ecsetelnünk. II. János Pál pápa tevékenységét nálunk sokkalta hivatottabb teológusok, történészek, politikusok méltatták már, mégis úgy tűnik, hogy a „Nagy Pápa” teológiai, egyház-kormányzati, politikai munkássága, sőt egész élete, olyan hihetetlen mennyiségű mondanivalót, üzenetet hagyott hátra, hogy azt csupán hosszú ideig tartó komoly és kitartó munkával lehet feldolgozni és összegezni.

II. János Pál korszakalkotó egyénisége messze túlmutatott a Katolikus Egyház belső ügyein: életével, *párbeszédre és együttműködésre* inspiráló tevékenységével az egész világnak példaként szolgált és szolgál mind a mai napig.

A „mosolygó pápaként” is emlegetett Szentatya nem félt *változtatni* az évszázados egyházi tradíciókon, *nyitott* volt a modern világ vívmányaira, meglátva a bennük rejlő pozitív lehetőségeket. Emellett a korábban ellentétes oldalt képviselő csoportokkal való párbeszédétől sem zárkózott el. *Fiatalos, energikus* fellépésével, rendkívüli *aktivitásával*, megnyerő személyiségével reményt adott az egész világnak. II. János Pál – mondhatni a „legek pápája” – túllépett a „hagyományos” pápai szerepkörön és a XX. század legnagyobb „humanistájává” vált.

* * *





Az említett tények és a jeles évforduló tudatában, a 2007-ben a budapesti városmisszió alkalmával alakult *Mission is Possible* szervezet e kiemelkedő személyiség mindenkori üzenetét és példáját (tágabban a katolikus tanítást) kívánja középpontba állítani és a lehető legszélesebb – társadalmi és korosztálybeli – körben terjeszteni. Mindezt modern eszközökkel, fiatalos lendülettel és a kornak megfelelő formában szándékozik megtenni. A MiP hisz abban, hogy II. János Pál emberekhez eljuttatott üzenete által elősegítheti nemcsak Magyarország, de az egész magyar nemzet erkölcsi és lelki felemelkedését a Kárpát-medencében.

A szervezet elsődleges és a fentieknél jóval általánosabb célja: felkelteni a 15-30 év közötti fiatalokban az érdeklődést az erkölcsi értékek és az azok mentén rendezett élet élhetősége iránt, valamint felhívni figyelmüket az evangéliumi értékek csodálatos voltára.

Szervezetünk – Karol Wojtyła bíboros megválasztásának 30. évfordulója alkalmából – az alábbi programokat valósította már meg és tervezi életre hívni:

- könnyűzenei koncert a Pilinszky Cafében (2008. október 18.);
- könnyűzenei CD-válogatás kiadása (2009. tavasz);
- Arturo Mari: *Találkozunk a Paradicsomban* című könyvének publikálása a Heti Válasz Kiadó gondozásában (2008. november 25.);
- kiállítás és további kulturális, közéleti események szervezése (2009).

Az érdeklődők további információt a www.missionispossible.hu honlapon olvashatnak.



Niké a győzelem istennője





Pályázati felhívás

A Lázár Ervin Baráti Kör 2008 tavaszán alakult Sárszentlőrincen, Lázár Ervin gyermekkorának színterén. „Lázár Ervin személye, élete, életműve sokunkat ragadott magával, világában sokan érezzük magunkat otthon, halálával sokunkban hagyott űrt. Megőrizni őt és ami az övé volt széles e hazának – ez vezérli a Lázár Ervin Baráti Kör megalapítóit. Őt, akinek titka a gyerekekben a felnőtt, a felnőttben a gyerek meglátásának képessége volt, akit osztatlanul fogadtak el különböző korosztályok, politikai-társadalmi csoportok, az irodalom egymásnak feszülő művelői. Mesélt, és a valóságot mondta, mesélt, és a gonoszságot jóra fordította, mesélt, mert élni, túlélni csak a mesében, a mesével lehet...”

A **Lázár Ervin Baráti Kör** most pályázatot ír ki
Levelek Lázár Ervinhez címmel.

Pályázhatnak magyarországi és határon túl élő általános és középiskolások. Tartalmi és formai megkötés nincs.

A pályamunkák beküldhetők e-mailben a phlorinc@tolna.net, és/vagy kézírásal postai úton a Polgármesteri Hivatal, 7047 Sárszentlőrinc, Petőfi u. 22. címre.

Beküldési határidő: 2009. március 1.

A pályamunkákon szerepeljen a beküldő neve, kora és elérhetősége. Az első helyezett 20 000 forintos, a második és a harmadik helyezettek 10 000 forintos könyvvásárlási utalványt kapnak.

A legjobb pályaművek megjelennek
a *Lázár Ervin Füzetek*ben.

Az eredményhirdetés 2009. május 10-én lesz Sárszentlőrincen, a Lázár Ervin-napok keretében.





Visszhang

INTEGRÁCIÓ, DE MILYEN ÁRON?

BEKÉNY ZSOMBOR

Hoffmann Rózsa *Kettészakadt társadalmunk és integráció* című írását olvasva megfogalmazódott bennem néhány, korántsem új keletű gondolat.

A cikk alapértékként említi a magyar közéletből hiányzó őszinteséget. Számonra az integráció-szegregáció, cigánykérdés és rasszizmus dilemmáján túlmenően kulcskérdés a gyermekszegénység is. Tényszerű, a KSH által jól követhető adat, hány ember születik és hal meg országunkban, de az élöket és a születendőket ki tartja számon? Ki törődik mélységeiben, párttól függetlenül azzal, hogy van gyermekszegénység? Pedig a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése elleni harc nem oldható meg, ha a gyermekek alapvető emberi szükségletei kielégíthetetlenek. A legújabb pedagógiai csodafegyverek is eredménytelenek maradnak, ha az állam az oktatás elemi körülményeit sem tudja megteremteni!

Iskolai szociális munkásként dolgozom több mint tíz éve, önéletrajzomban te-repként szerepel általános és középiskola, gyermekotthon, dolgoztam mozgássérült fiatalokkal is. Van tapasztalatom szegregált és integrált neveléssel-oktatással kapcsolatban egyaránt. A cikknek fontos témája az integráció, de ennél is fontosabb a hogyan kérdése. Sok jó külföldi mintát láthatunk, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül az integráció és az adott államon belüli társadalmi környezet kapcsolatát sem. Ha már kitekintünk, érdemes lenne az adekvát programokat meghonosítani.

A szakmám mindig azt az alapkérdést teszi fel, hogy ki a kliens és mi a kliens érdeke? Ebben az esetben én a kérdés második felét vizsgálnám tovább az integráció és szegregáció tengelyén. Miért olyan utálatos a szegregáció? Ha elvetendő, menjünk elsőként a Pető Intézet portája elé tüntetni. Hogy esetleg nekik szabad külön nevelni, sőt büszkék is vagyunk rájuk, mert ott szakmai munka folyik? Miért nem lehet elfogadni – hiszen szakemberek mondják –, hogy az integrációhoz bizonyos esetekben szegregált előkészítő szakaszban végzett munka vezet? A kliensnek mondhatjuk, hogy érdekeit az szolgálja leginkább, ha gyermeke egészséges gyermekek közé jár, de ez nem etikus. Meg kell teremteni a megfelelő alapot, és ha mind az egyén, mind a közösség felkészült, ha a szakmai háttér adott, és ha a felzárkóztatás megtörtént, a gyermek alkalmas az integrációra, azaz egészséges közegben valóban jobban fejlődne, akkor irány az integráció.

Miért kell a bőséges tudással és szakmai tapasztalattal rendelkező szakembereknek magyarázkodniuk? Csak egyetlen példát említek, amely Németországban





a fogyatékos felnőttek esetében működik: mindenki a központi intézménybe kerül be, onnan, aki önálló életre alkalmas, egy távoli lakásba kerül, szinte úgy él, mint egy „albérletben”. Aki részben alkalmas az önálló életvezetésre, közelebb, egy másik lakásban él, ahol az önálló életvitelt segítik. Azok a fiatalok, akik csak kismértékben alkalmasak az önállóságra az anyaintézményben laknak, és onnan viszik ki őket dolgozni és koordinálják az önálló életvitelüket. Magyarán szólva a szegregációtól az integráció felé segítik a klienst, biztosítva nekik az önálló, egyénre szabott fejlődési ütemet.

Visszatérve az iskolai terepre, megfigyelésem szerint vannak olyan tanulók, akik már úgy kezdik a középiskolát, hogy terjedelmes aktával rendelkeznek a települési vagy kerületi gyermekjóléti szolgálatnál, van családgondozójuk. Intézményekben minden tanévben 2-4 olyan esettel találkozom, amikor a fiattal folytatott beszélgetés során felszínre kerül, hogy az utolsó évet már magántanulónként végezte el. Erre a lépésre a sok iskolai hiányzása miatt került sor. Nyugodtan mondhatjuk, hogy ennek a fiatalnak legfeljebb 6 osztálya van, a többit az iskolától kapta „ajándékba”. Mi motiválja ezt a klienst a középiskolában, hogy bejárjon és tanuljon? Arra számít, köt majd egy újabb, jobb alkut? És ez csak a jéghegy csúcsa! A nyolcadik évfolyamról sok olyan tanuló érkezik, aki félévkor több tárgyból bukik, majd év végére „sikeresen” kijavítja. Itt is tetten érhető, hogy az általános iskola szabadulni akar ezektől, a sokszor alulmotivált fiataloktól. Mindezt csak tetézi a 18 éves korig felemelt tankötelezettség.

Megjelenik a cikkben a szelídítés gondolata, a szegregált körülmények között történő előkészítő munka, ami szükséges esetben megadhatná a felzárkóztatást, tanulmányi sikerességet, a motivációt, ez persze pénzbe kerül. A közoktatási törvény a gyermekvédelmi felelős státusát a korábbi félállásból főállásra emelte, de ennek megvalósításához a pénzt az iskolának kell kigazdálkodnia, esetleg más segítő szakmák rovására. Ugyanez a trend érhető tetten az iskolapszichológus vagy a fejlesztőpedagógus tekintetében is. Ha a külföldi minták olyan fontosak, miért nem vesszük már észre, hogy az EU-beli országok régóta elismerik, hogy valamennyi segítő szakma külön szakmai professzió. A kliens érdekét az szolgálja, ha vele a legjobban felkészült szakember foglalkozik. Ráadásul a szociális terület általában team-munkát igényel, a segítő szakemberek együttműködve lehetnek igazán hatékonyak.

Végül, de nem utolsósorban, látnunk kell, hogy a mi munkánk, pedagógusé és segítőé egyaránt, nem csak a minél magasabb színvonalú oktatómunka megvalósítása, hanem a klasszikus értelemben vett nevelőmunka is, vagyis jó lenne, ha az értékközvetítés és nevelés is újra a központba kerülne.





SZLOVÁKIABAN MAGYAR ISKOLÁT LÁTOGATNI?!

A SZLOVÁKIAI MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ
OKTATÓ-NEVELŐ MUNKÁRÓL

STRÉDL TERÉZIA

A magyar identitás a megmaradás legfontosabb feltételének a kultúrát és a nyelvet tekinti. Az utolsó népszámlálások azt jelzik, hogy ezek nem elégségesek a szlovákiai magyarság fogyásának, identitásvesztésének megállítására. Így kerül előtérbe a nyelvi és nemzeti önmeghatározás legfontosabb letéteményese: a magyar iskola.

A szlovákiai magyar nemzeti közösség úgy került egy más nemzeti többségű államalakulatba, hogy a történelem folyamán sem területileg, sem gazdaságilag, sem közigazgatásilag nem alkotott regionális egységet, sőt mostani területe még a régi magyar megyerendszerben is több megyéhez tartozott. Szlovákia határain belül sem található a nemzetiségek szempontjából olyan homogén közigazgatási egység, járás vagy kerület, ahol csak nemzeti kisebbségben élő csoportokat találunk. Az ország jelentős része vegyesen lakott területnek minősül.

Szembesülnünk kell kisebbségi közösségünk népességszám fogyásával, a születések számának csökkenésével, az asszimilációból adódó lemorzsolódással és várhatóan számolnunk kell ennek felgyorsulásával is. Az anyanyelvi iskola vállalását a család, az óvoda és az iskola együttműködése jelentősen befolyásolja. Településeink egy részében az összevont iskolai és óvodai intézmények belső személyi és költségvetési gondjaira több példa hívta fel a figyel-

met. Az óvodák ebben a viszonyban általában alárendelt szerepet játszanak, sajnos kimaradtak az oktatási-nevelési támogatásból is. Ezt az idén jóváhagyott iskolatörvény jogosult módosítani. Fontossággal bír a kismamák és a nagyszülők bevonása a beiratkozási programokba, több alkalmat kell teremteni a fiatalok társasági kapcsolatainak. Az identitás megőrzésében a verbális formák helyett a pozitív nemzeti-ségi élmények átélésére kell minél nagyobb hangsúlyt helyezni. Célszerűnek látszik támogatni az iskolabuszok működtetését, és a helyi viszonyok figyelembe vételével pozitívan viszonyulni a roma családok gyermekeinek beiratkozásához a magyar tannyelvű iskolákba. (Pék, 2008)

A kisebbségek hatékony védelmét az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ), valamint az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) dokumentumai szabályozzák, megemlíthetjük még az Európai Tanács kisebbségi keretegyezményét, valamint a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek





Európai Kartáját is. A nemzetközi egyezmények szavatolását elsősorban a Szlovák Köztársaság Alkotmánya garantálja. Az iskolázás szempontjából ez azt jelenti, hogy a törvényekben meghatározott módon lehetőség nyílik a kisebbségi nyelven folyó oktató-nevelő munkára. Szlovákia területén jelenleg három nemzeti kisebbség él a törvények adta jogával és működtet saját nyelvén, saját nyelvét oktató intézményt. Az országban nem létezik önálló kisebbségi oktatási rendszer, minden egyes intézmény az országos hálózat része, ugyanazon jogi és ágazati előírások alapján működik, mint a szlovák tanítási nyelvű iskolák, óvodák. Azaz szinte teljes gazdasági önállósággal rendelkeznek, de az oktatás tartalmi szabályozása központi ellenőrzés alatt áll. (Albert, 2008)

Helyzetjelentés

A mai iskolák aktuális problémái

2008. szeptember elsejével érvénybe lépett az új oktatásügyi törvény, amely más-más elvárásokat fogalmaz meg a pedagógustársadalom, a szülők és a fenntartó felé. A tankönyvlista központilag előírt, az iskola pedagógiai programja saját. Emeli a szlovákorák számát, mely elvben több mint az anyanyelvű órák száma. De lépéselőnyben vagyunk a többségi iskolákkal szemben: már tudunk tervezni, képesek vagyunk megfogalmazni a pedagógiai programunkat, felkészültebbek vagyunk, hiszen az anyaország mindezen már túljutott...

A XXI. század globális társadalmában ugyan meggyengült, de mégsem lebecsülendő a nevelési és az oktatási intézményekre háruló szerep. Kisebbségi sorsban élő nemzeti közösségek szempontjából az anyanyelvű oktatás, a család és az iskola együttműködése a közösség megmaradására és fejlődésére rendkívüli fontossággal bír. A nemzeti identitás vállalása a közösségi kohézió mértékének és a többségi környezet hatásának bonyolult viszonyrendszerében alakul. Az egyén személyiségének alakulására, a falu-, az iskolai és további közösségek életére, az értékek vállalására, a kulturális gazdagodásra jelentős hatással van az, hogy a szlovákiai magyar nemzeti közösség tagjai milyen mértékben élnek az anyanyelvű oktatás lehetőségével, továbbéltetik és megújítják-e a hagyományos értékeket, vállalják-e azt az utat, mely önazonosságuk feladása nélkül biztosítja számukra az élhető márt és a tisztességes jövőt. (Pék, 2008)

Szlovákiában a magyar tanítási nyelvű alap- és középiskolák mai hálózata, kiépítettsége, állapota többek között a történelmi időszakok, az állami beavatkozások és a közösségi erőfeszítések hatásait, valamint a demográfiai mutatók változásait tükrözi.

A szlovákiai alapiskolákat tekintve a magyar tanítási nyelvű iskolát látogató tanulók aránya 6,68%, amely szám jelentősen elmarad a lakosság nemzetiességi arányszámától. A magyar nemzetiségű tanulók 17%-a jár szlovák tanítási nyelvű alapiskolába. Az elmúlt időszakban évente megközelítőleg ezer





magyar diákkal csökken a magyar tan-
nyelvű alapiskolák gyermeklétszáma,
mely a születések számának csökkené-
séből és az asszimilációból adódik.
A magyar nyelven folyó oktatás – az
oktatási tartalom szempontjából –
a szlovák nyelvű oktatási rendszer le-
képezése, annak magyar változata.
A szülők és a pedagógusok összefogá-
sával eddig sikerült megőrizni a tantár-
gyak magyar nyelven történő oktatását.
Az iskolák a helyi régió értékeit figye-
lembe véve és a névfelvétellel össz-
hangban identitásmegőrző programo-
kat valósítanak meg, melyek 2008
szeptemberétől még karakteresebb for-
mában jeleníthetnek meg az iskolai
programokban. (Pék, 2008)

Iskolatípusok: óvodától az egyetemig

*Már az óvoda is az iskolahálózatba
tartozik*

A szlovák iskolatörvény szerint min-
den gyermek, aki az adott év augusztus
31-ig betölti 6. életévét iskolaköteles.
Az iskolakezdés a gyermeki életben
nagy törés lehet, ha nem ügyelünk az
átmenetre. Látnunk kell, hogy az isko-
lakötelesség és az -alkalmasság két kül-
lön fogalom. Az iskolakezdésre alkal-
matlan gyerekeknek két alcsoportja
létezik: azoké, akik éretlenek, fejlődés-
ben lassabbak, személyiségük gyerme-
teg, érdeklődésük központjában még
a játék van; nekik még egy óvodai évre
van szükségük. Azonban, a felkészült-
ségükben lemaradt, fejlődésükben ki-
lengéseket mutató, fejlesztést igénylő

gyerekeknek iskolai nulladik évfolyam-
ra van szükségük, melynek fejlesztő pe-
dagógiai iskola-előkészítőként kéne
funkcionálnia.

Egy átlagos család idejét a gyerme-
keiről való gondoskodás emészti fel. Az
iskola túlzottan teljesítményorientált,
tantervfüggő és -követő, így az oktatás
az elsődleges és a nevelés csak „mel-
léktermékként” van jelen. Tehát, az
óvoda az az intézmény, amely alapoz,
odafigyel, módszeresen nevel. Nagyon
sokat tehet a gyermek emocionális in-
telligencia-fejlesztéséért, a beszédkész-
ség fejlesztéséért, a kognitív készségek
előkészítéséért, melyek majdan az is-
kolai tanulást segítik elő. Megtanítja
játszani a gyermeket, alkotni, közös-
ségben élni.

Az iskola a gyermeki életben nagy
törés lehet, ha nem ügyelünk az átme-
netre. Az iskolának először meg kell ta-
nítania tanulni a gyerekeket! Betűket,
számokat kell tanulni, de az írás nem
lehet kényszer, csupán arról van szó,
van akinek ügyesebben, van akinek ki-
csit lassabban haladnak a betűk. Arra
kell ügyelnünk, hogy örömmel tanul-
jon a gyermek, mert az öröm a tanu-
lást hatványozza. És itt nagyon fontos,
hogy az elsős tanítónéni a szülővel
együttműködjön (vagy fordítva fogal-
mazunk, a szülő a pedagógussal?).
Nem történhet meg az, hogy a kis el-
sőssel órákat tanulnak. Sem a házi fel-
adat nem lehet ilyen sok, sem az elké-
szítése nem lehet ilyen bonyolult! Az
optimális az volna, ha a házi feladatot
a gyermek a napköziben megoldhatná
vagy egyáltalán nem is lenne.



Joggal kérhetjük számon, hogy miért nem sikerült az alsó tagozat négy évfolyamát öt iskolaévre széthúzni? Ebben az esetben a három hónapos alkalmazkodási idő is a pedagógus rendelkezésére állna. Hiszen az alsó tagozat első két évfolyamának lehetősége van a személyiség alapjainak lerakására, ha a délelőtti oktatás nem lenne ennyire oktatásközpontú, ha maradna idő a közösségformálásra is. Jutna idő arra, hogy a gyermek megszeresse iskoláját, megtanulhatna tanulni, aktívan hallgatni stb. Azon készségei fejlődőnek, melyek a művelődéshez szükségesek. Ma már tudjuk, hogy sok arra utaló tény van, hogy gyermekeinknél sokkal gyorsabban fejlődik az észlelés, elmélkedés és az orientáció képessége. Ez azonban nem egyértelmű előny, mert a lassúbb fejlődés stabilabb és jobban irányítható. A mai gyermek intelligencia-struktúrája megváltozott. Az emlékezet, a figyelem romlott, a kutató-kereső készség, a kreativitás megnőtt. A mai oktatásügy tananyaga már eleve „céltevesztett”, hiszen a memorizációra és a figyelemre épít. Tudomásul kell vennünk, hogy gyermekeink már képanyagon nőnek fel, vagyis fel kell vállalni az audiovizuális eszközök formáló hatását a nevelésben. Kialakult az ún. audiovizuális beszéd, amelynél a passzív beszédkészség sokkal fejlettebb, mint az aktív. Úgyszintén a tévé hatására a figyelem szóródott, ingerigényes lett, a figyelem megtartásához ötpercenként új motivációs ingert alkalmaznunk. Mondanunk sem kell, hogy a frontális oktatás

nem tartja meg azt a figyelemszintet, amely a hatékony tanulás eléréséhez szükséges.

Miron Zelina, elismert hazai szakemberünk, által kidolgozott nevelési modelljében prezentálta fejlesztési javaslatait. (KEMSÁK: K – kreativitás, E – emocionalizáció, M – motiváció, S – szocializáció, A – axiológizáció, alkalmazkodás, K – kommunikáció) A hagyományos tananyag mellett mindegyik tényezőnek helye van a nevelésben. Sőt, ha az ókori görög tudásátadást elemezzük, látjuk, hogy az iskola először zenehallgatásra tanította meg neveltjeit. Hallgatni, átélni, megérteni... Majd jött a tánc, az érzelmek külső megjelenítése, s ezek után következett csak a matematika, a gondolkodás. Vajon miért feledkeztünk meg róla?!

Teljesítményorientált közegünkben, szükséges beszélnünk a lélek fontosságáról. Különösen azért, mert ma már tudjuk, hogy az ingertöbblet a lelki egészség kárára megy. A felgyorsult élettempó, az információáradat akcelerálta a nevelést, azonban a gondolkodás központja, az agy már védekezik. Nem képes ilyen tempóban feldolgozni a felé rohanó információkat, nincs ideje elrendezni, valamint átélni, átértékelni, szelektálni. S ezért van az, hogy a XXI. században a leggyakoribb betegségek közé felsorakozott a depresszió. Szlovákiában minden negyedik felnőtt neurotikus, ez a szám azt jelenti, hogy minden ötödik gyermek neurotikus problémákkal küszködik.

Interkulturális környezetünkben, mindennapi érintkezéseinkben a két-



és többnyelvűség szükségszerűséggé vált. Anyanyelvünk közéleti használatának lehetőségével élnünk kell, viselkedési mintákat kell kialakítanunk, jobban meg kell becsülnünk az örökségül kapott kulturális kincset. Kétnyelvű vagy többnyelvű közegben nagyon fontos az elsődleges nyelv, vagyis az anyanyelv rögzítése. A másik nyelv korai belépése késleltetheti a beszédfejlődést. A szinkron kétnyelvűség esetében gyakran tapasztaljuk mindkét nyelv felületes használatát, a két nyelv keverését, csupán a közlésre való szűkítést. Az oktatási nyelv és az anyanyelv különbözőségénél tapasztaljuk, hogy érzelmi nyelvként az anyanyelv működik, míg közlő nyelvként az oktatási nyelv szerepel. A többnyelvű közeget sok szülő természetes nyelvi ösztönzőként fogja fel, pedig ez csupán a testi-lelkileg egészséges gyermeknél van így. A sajátos nevelési igényű, az ingerszegény környezetben felnövő, a részleges tanulási zavarral küszködő, az érzelmileg labilis gyerekek nagyon sok buktatónak vannak kitéve, ha nincs segítségük a nyelv elsajátításánál. Lényegében ezt a fejlődési törvényszerűséget követi magyar anyanyelvű iskoláinkban a szlovák nyelv oktatása, ahol a nyelvtanulás az első két évfolyamban csupán a konverzációra épül, az írás-olvasás a harmadik évfolyamban lép be.

Kisiskolák, nagyiskolák...

Kisiskoláinknak az egyéni tanterv lehetőségének követését, a családias légkörű hangulatot kell előnyként megfo-

galmazni. Kutatásaink mutatják, hogy a család biztonságát a helyi lehetőségek adják. A helyi óvoda, iskola létjogosultsága nagyon is fontos. Kiemelten kell foglalkoznunk ezzel a problémakörrel, mivel a magyarok által lakott területen a kisközségek vannak többségben.

A ma iskolájának először el kell döntenie, hogy gyermekközpontú avagy tananyagközpontú lesz... A központilag adott tantervek az átlagos képességű tanulókat veszik célcsoportnak, de tény, hogy kisiskoláink sok esetben a szociálisan halmozottan hátrányos gyermekeket oktatja-neveli és akkor előtérbe kerül a gyakorlati tudás, az életre való nevelés szükségessége. Keleti régióinkban egyre több a roma származású tanuló, aki a helyi iskolát látogatja. A tantervkövetés tőle sokszor kétszerannyi energiát követel... (Comenius Pedagógiai Kar felmérése, 1993)

Az alsó tagozat további buktatójaként mutatkozik az érdemjegyi osztályozás, főleg az átlépéseknél (elsőből másodikba, felső tagozatra stb.). A szóbeli osztályozás – a gyermek ösztönzése, biztatása szempontjából – helyénvalóbb lenne, és ennek vállalásáról a tantestület dönthet.

A felső tagozaton a sok tantárgy bőségében a gyermek eleinte mindenben tartani akarja magát, később jön rá, hogy ez nehéz. Mérlegel, fontossági sorrendet állít fel magának. Hogyan? Pedagógusfüggő a dolog, ha szereti a tanárát és a tantárgyát is, akkor nyerő az adott tantárgyból. Szelektálva tanul. Mennyire hagyni vagy nem hagyni? – hamleti



kérdésnek tűnik még a középiskolákban is, amikor az érettségi előtt a humán beállítottságú gyermeknek a fizika és a biológia éppúgy szigorúan osztályzott tantárgy, mint a történelem, földrajz, amiből pedig érettségizni szeretne. Az intelligencia nem egytényezős. Gardner az értelmi intelligencia hét típusát említi: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, testi, kinezetikus, személyes, szociális. Vagyis, csupán a differenciálpedagógiai eszközökkel tudjuk megadni tanítványainknak annak esélyét, hogy minden tárgyból lehetőségeikhez mérten tudjanak teljesíteni.

Nagyon sok alulteljesítő gyermekkel találkozhatunk egy sikeres szakmaválasztás után a szakközépiskolák érettségi osztályaiban, mert csak itt és így tudták felfedezni magukban azokat a készségeket, amelyek az alapiskolán lappangtak bennük, de nem lettek megtámogatva, avagy a tanuló volt személyiségileg éretlen, hogy tudatosítsa a tanulás jelentőségét. A végzős általános iskolásoknál manapság nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a pályaválasztásra, már csak azért is, mert a sikeres választást nemcsak a klasszikus hármas (tanulmányi előmenetel, érdeklődés, lehetőség) határozza meg, hanem az is, hogy a tanuló hogyan dolgozza fel a hozzá eljutott információkat (észleléssel-megérzéssel), hogyan dönt (racionálisan-emocionálisan), mennyire képes strukturálni a napirendjét stb.

A civil szektor lehetőségei

A rendszerváltás után lehetőség nyílt olyan alternatív megoldásokra is,

amely az eddigi oktatásügy nem ismert. Megalakultak helyi kezdeményezések, például a kábítzerfüggő gyermekek szüleinek érdekvédelme, az értelmileg akadályozottak szövetsége, tehetség-gondozók stb. A szeptember elsején érvénybe lépett oktatásügyi törvény értelmében magánóvodák és kisiskolák létrehozására is lehetőség van.

Megalakult a pedagógusok fóruma, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége, a Katedra Társaság, a Magyar Iskolák Szülői Szövetségének Társasága, a Forum Kisebbségkutató Intézet, a Gramma nyelvi iroda és még több más szakmai egyesület. A Láthatatlan Kollégium, a szakkollégium a tehetséges felvidéki egyetemistákat támogatja. Manapság már működik a felvidéki magyar doktorandusz társaság is. Szaklapok rendszeres kiadása indult be: *Pedagógusfórum*, *Katedra*, az iskolai lapok is jelen vannak, ha nem is rendszeres, de időközi kiadásokkal. Rendszeressé váltak az évkönyvek kiadásai, amelyek dokumentálják a kor történéseit.

A Selye János Egyetemről

A komáromi Selye János Egyetem 2004-ben alakult a Szlovák Parlament jóváhagyásával közegyetemként. Az oktatás már a bolognai egyezmény szerinti kétszintű, kreditrendszerű képzés keretein belül folyik. Az egyetem három karral indult:

– Református Teológiai Kar, melynek már doktori iskoláját is akkreditálták.

– Gazdaságtudományi Kar – sok díjjal, nagy érdeklődéssel működik,



egyelőre egyetlen, gazdasági menedzsment szakon.

– Tanárképző Kar akkreditált szakjai: magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és irodalom, angol nyelv és irodalom, német nyelv és irodalom, történelem, informatika, matematika, óvó- és tanítóképzés.

Akkreditációra már benyújtott szakok: biológia és ekológia.

Előkészítésben a magyar nyelv és irodalom doktori iskolája.

Az egyetemen a nappali és a levelező képzés is biztosított, sőt az Óvopedagógiai Tanszék már kihelyezett képzést is biztosít Losoncon, ahol ez évben végzett majdnem 80 hallgató. A képzés lineáris rendszerben történik, amely a honi méretekben is elsőként indult. Az első három év biztosítja az óvodapedagógiai felsőfokú bakalár képzést, majd erre épül a tanítói mesterfokú képzés négy szemeszterben. A szakindítás indoklásnál a gyakorlatból indultunk ki: hazánkban az óvodapedagógus és a napközis pedagógus szakérettségivel rendelkezik. Mivel a szakma manapság már igényli a felsőfokú képzést, ráadásul egyre elterjedtebb az egésznapos iskolamodell, egyre több óvoda szerves részét képezi az általános iskolának, szükséges, hogy az itt dolgozó szakemberek azonos erkölcsi, szakmai és anyagi státusban legyenek.

A Selye János Egyetem létrehozása és a nyitrai KFE Közép-európai Tanulmányok Karának működése kedvező hatással van az alap- és a középiskolák mindennapjaira, hiszen a kultúra és a

tudomány terén fejlesztési perspektívát jelentenek.

A pedagógusképzés területén a megfelelő szakmai színvonal biztosítása, a gyakorló iskolákkal való együttműködés kiépítése, a diáktudományosság serkentése és az akkreditált pedagógus-továbbképzések elindítása további fejlesztési lehetőségeket rejt.

A középiskolák végzőseinek továbbtanulási céljait figyelembe véve kellenne tisztázni a szakok nyitásának kérdését, folytatni a tanszékek akkreditációját, tisztázni a munkamegosztást az egyetemek és a karok között. (Pék, 2008) Egyetemünk megalakulásával fokozódott a továbbtanulási kedv, melyet egyrészt a munkaerőpiac által elvárt magasabb végzettség indokol, de méréseink azt mutatják, hogy a tanulási kedv kétharmados arányát az anyanyelven biztosított továbbtanulási lehetősége adja.

A XXI. század pedagógusa és tanulója

Egyértelműen leszögezhető, hogy gyermekeink sokkal gyorsabban alkalmazkodnak az élethez, mint az iskola, melynek feladata felkészíteni a valós életre.

– Thomas Gordon a *Csodaiskola víziója* című esszéjében azt fogalmazta meg, hogy a csodaiskola nagyon is hasonlítana a ma iskolájához, csak mi, nevelők gyakorolnánk másképp a szakmát.

– Daniel Goleman *Érzelmi intelligencia* című könyvében százalékokban adta meg az életképesség arányszámait – értelmi intelligenciát 20%-ban, az





érzelmi intelligenciát 80%-ban, vagyis nagyon fontosak a szakmafüggetlen kompetenciák.

– Miron Zelina az érzelmi emlékezet meghatározó szerepére mutat rá, ami azt jelenti, hogy azok az emlékek rögződnek a legtartósabban, amelyekhez érzelmek kötődnek. Az érzelmi emlékezet az, amely a legmélyebb emlékképeket vési be a tudatunkba. Vagyis, érdeklődéssel, örömmel tenni a dolgunkat, hatékonyságnövelő, tudást alapozó. Az alkotó ember számára minden tevékenység öröm. Ahhoz, hogy megálljuk helyünket a mai világban sokoldalúnak kell lennünk, azaz kreatívnak és rugalmasnak.

– A tanulási motivációban kulcsszerep jut az óvodának és az iskola alsó tagozatának. Ebből adódik, hogy manapság a nyitott iskola pedagógusának készsége is változik és a hangsúly nem is annyira a tantárgyi felkészültségen van (természetesen a nyelvi, informatikai tudáspótlás jelen van), mint az emocionalizáción, a hatékony kommunikáción, a toleranciakészség emelésén, konfliktuskezelésen van.

– A megsokasodott magartási problémák is igényelik kezelésüket, amire a hagyományos eszköztár már nem elég. Egyelőre „funkciókat” osztogatunk az iskolában, hiszen van már drog-koordinátorunk, pályaválasztási tanácsadónk, akik csupán koordinálni tudják a munkájuk mellett a teendőket.

– A pedagógusi munka nagyon összetett, ezért nem szabad elfeledkeznünk a lelki egészségápolásról. Első lépésben nekünk, szakmabelieknek kell

szükségleteinket megfogalmazni – pedagógusfórumokon, szaklapokban, de elsősorban iskolaszinten a fenntartóval szemben. Hazánkban végzett felmérések szerint a kiegészi szindróma leghatározottabban az egészségügyben dolgozókat érinti, de a második helyen a pedagógusok szerepelnek. És leginkább a kezdő pedagógusok, akiket a társadalomnak és a szakmának egyaránt meg kellene becsülnie, hogy a pályakezdő megmaradjon és hivatásaként gyakorolja a szakmát.

– Nem feledkezhetünk meg kormányon kívüli, úgynevezett civil szektorral való együttműködésről sem. Meg kell tanulnunk pályázni, manapság az iskolavezetés menedzsermunka is egyben.

– Folyamatos konzultációkkal, nyitott órákkal, szabad programokkal nyitni kell a szülők felé, hiszen egy szülő-pedagógusok futballmeccsre befizet az egész község. A kisebbségi lét közösségformáló ereje hatékony, ezért az iskolának ezt tudatosan ápolnia kell! Az oktatás az iskola feladata, a nevelés „közügy”.

– A PISA felmérés (2004) szerint a csoportos tanulás környezetünkben nem jellemző, pedig a kiscsoportos tanulás előnye, hogy kognitívizál, vagyis a közös információcsere egy magasabb szintű tanulást biztosít, több információhoz juttatja résztvevőit, és a közös gondolkodás élménye tartósabb. Mindezek a reformpedagógiai törekvésekben már artikulálódhatnak: élménytanulás, projektoktatás, Montessouri-módszer, Waldorf-iskolák stb.





Az oktatás törvényi szabályozása

Az új iskolatörvény jóváhagyásával létrejött mozgástér nem hozta kedvezőbb helyzetbe a magyar tannyelvű iskolákat. Erre utal a központi szabályozás megerősödése, a tankönyvkiadás liberalizációjának elmaradása, a tartalmi reform elhamarkodott megvalósítása. Nemzetiségi szempontból ugyan a tanfelügyelők nyelvismeretére vonatkozó előírások nem módosultak, és a segéd-tankönyvek használatára sem született korlátozó rendelkezés, de mindez csak az eddigi status quo néhány elemének a megtartását jelenti. Az anyanyelvi és a szlovák tanórákra vonatkozó törvényi rész különféle értelmezésnek ad teret.

Az Oktatásügyi Minisztérium a nemzetiségi iskolák véleményét figyelmen kívül hagyva úgy döntött, hogy korlátozza az anyanyelv-használati jogainkat a tankönyvekben, és a nemzetiségi osztály szerepének csökkentésével az oktatási minisztériumban, a magyar oktatási intézmények számára biztosítandó szakmai segítség elmaradásával az Állami Pedagógiai Intézet és a módszertani központok részéről. Mindezek ellenére új megoldások megtalálására, cselekvő hozzáállásra, a támogatási források elérésére van szükség. Középtávú célként a szlovákiai magyar oktatás fejlesztését, a nemzetiségi oktatás sajátosságait figyelembe vevő oktatási öngazgatás elérését jelöltük meg, melyhez – az MKP kormánytagsága idején – az iskolák önkormányzati fenntartásával, a Selye Egyetem létrehozásával és a normatív támogatási rendszer megteremtésével

sikerült lépéseket tenni. Az iskolák önkormányzati fenntartása lehetőséget nyújt a kistérségi oktatási együttműködési formák kialakítására és működtetésére, a társult községek tanügyi hivatalainak összehangolt tevékenységére. A Selye Egyetem az oktatás szakmaiságára gyakorolhat kedvező hatást, míg a normatív támogatás az iskolák alapműködéséhez nyújt biztosítékokat. (Pék, 2008)

A pedagógiai folyamat eredményessége

A nevelési és az oktatási folyamat színtere az iskola, melynek során a hatékony és színvonalas oktatás, illetve a megfelelő légkör megteremtésével segíteni kell a tanulók személyiségfejlődését, készségeinek kialakulását, a tantárgyi követelmények teljesítésével megalapozni a továbbtanuláshoz és a munkába lépéshez szükséges tudást és kompetenciákat, együttműködve a szülőkkel, az önkormányzatokkal, az intézményekkel, megfelelni a munkaerőpiaci elvárásoknak.

Az oktatás tartalmi kidolgozása mellett fontos a hatékony oktatási módszerek alkalmazása, az élményszerű ismeretszerzés és a készségfejlesztés. Az anyanyelven megszerzendő tudást alapjául tartjuk a tudásbővítés további formáinak, melyre a magasabb szintű ismeretek épülhetnek. Az anyanyelvre, a kulturális, a művelődési, a történelmi ismeretekre, a helyi értékekre alapozott tudásnak az identitásmegtartás alapjául kell szolgálnia. A pályaválasztást megalapozó szakismereti műveltségi





terület, a szlovák mellett legalább egy idegen nyelv aktív elsajátítása és az informatikai eszközök gyakorlati alkalmazása alapozhatja meg a magyar iskolák diákjainak sikerességét és boldogulását az életben. Közéleti és politikai súlyánál fogva külön megemlítjük a szlovák nyelv elsajátításának fontosságát, melyet nem az óraszámok növelésével, hanem a módszerek változtatásával, hatékony oktatási formákkal, megfelelő tankönyvekkel és a pedagógusok továbbképzésével javasoljuk elérni. A kormány által jóváhagyott *A nemzetiségi oktatás fejlesztési tervezte* a magyar tanítási nyelvű iskolák esetében szinte kizárólagos módon a szlovák nyelv elsajátításának alacsony szintjét emeli ki, de állítását nem támasztja alá kutatásokkal. A szlovák nyelv elsajátítása véleményünk szerint a szakmai érvek előtérbe helyezésével és hatékony idegennyelv-oktatási módszerek alkalmazásával javítható. Szeretnénk elérni, hogy az Oktatásügyi Minisztérium biztosítsa a szlovák nyelv hatékonyabb oktatását célzó koncepcionális, tartalmi és módszertani változásokhoz szükséges feltételeket. Az Állami Pedagógiai Intézet kapjon megbízást arra, hogy a magyar tannyelvű iskolák szakembereinek bevonásával dolgozza ki a szlovák nyelv oktatásának olyan formáját, amely a beszélt nyelv elsajátítására irányul és ehhez teremtse meg a szükséges anyagi forrásokat.

Szövetségünk által felkért szakemberek már nekifogtak a hatékony szlovák nyelvoktatás koncepciója kidolgozásának, mely a magyar tannyelvű iskolákban a szlovák nyelvet oktató pedagógu-

sok tapasztalataira, az idegen nyelvek kommunikatív oktatási módszereinek eredményeire épül. A munkacsoport a koncepció kidolgozásánál figyelembe veszi a hatékony nyelvelsajátítási módszereket, a nyelvismeret és használat regionális sajátosságait, a két- és többnyelvűséggel kapcsolatos eddigi pszicho- és szociolingvisztikai kutatások eredményeit. Oktatási segédanyagok, tankönyvek megjelentetésével, továbbképzések szervezésével kívánja segíteni a szlovák nyelv elsajátítását. (Pék, 2008)

A szlovákiai magyar nyelvű közoktatás fejlesztésének anyagi forrásai

A Pázmány Péter Alapítványon keresztül biztosított szociális támogatásnak jótékony hatása van a szociálisan nehéz helyzetben élő családokra, de az anyanyelvű oktatás vállalását, s így az identitás megőrzését, elsősorban a jól felszerelt, a többségi iskolával versenyképes anyanyelvi iskola tudja megerősíteni, esetenként befolyásolni. A körültekintően választó szülők számára csak a sokrétű tehetséggondozó és változatos szabadidős programokat megvalósító oktatási-nevelési intézmény lehet vonzó. Sajnálatos tény, hogy a támogatás diákprogramokra (tehetséggondozás, szakköri tevékenység, tanulmányi versenyek, művészeti és sportcsoportok működtetése), az oktatási folyamat segítésére (könyvtárfejlesztés, tansegéd-eszközök, szakfolyóiratok rendelése), valamint iskolai közösségi és szakmai programokra csak korlátozott mértékben használható fel. (Pék, 2008)





A magyar közoktatás szakmai háttérintézmény-hálózatának megerősítése

A hazai szakmai szervezeteknek és intézményeknek segíteniük kell a magyar tanítási nyelvű iskolákban az új oktatási törvénytervezetre épülő tartalmi reform megvalósulását, az iskolai programok kidolgozását, a tananyagok fejlesztését, az iskolák pedagógusai közötti tájékoztatás és koordináció megszervezését, a szakmai anyagok, segédtankönyvek megszületését. Hosszú távú, több évre szóló feladat-együttesről van szó, amit csak intézményi keretek között, szakmailag megalapozottan lehet eredményesen végezni. Ehhez szakemberek, szakmai műhelyek együttműködésére van szükség. Célszerű lenne mindehhez megerősíteni a pedagógusok évközi és nyári továbbképzéseit, kihasználni az egyetemek, a Comenius Pedagógiai Intézet (CPI), az SZMPSZ nyújtotta lehetőségeket. A pedagógus életpályamodell – az anyanyelvű pedagógus-továbbképzéseket is magában foglalva – a maga jogi és bérezési vonatkozásaival kellőképpen motiválhatná a pedagógusokat. Sajnos a felvidéki közoktatásra vonatkozó elemzések, a tantervekre, a tankönyvkiadásra, a tananyagtartalmakra, a vizsgarendszerekre vonatkozó kutatások elvégzésére nem alakultak még ki azok az intézményi keretek, melyek stratégiai, koncepcionális kérdésekkel, cselekvési programok megalkotásával segítenék az iskolák napi munkáját. Az Állami Pedagógiai Intézetben, illetve a kerületi módszertani

központokban szórványszerűen tevékenykedő, az elmélyült és összehangolt munkához csekély számú magyar nyelvet ismerő munkatárs nem képes az iskolák részéről jelentkező szakmai szolgáltatások ellátására, ezért az SZMPSZ évek óta kezdeményezi egy Pedagógusház keretei között működtetett olyan szakmai-módszertani központ kialakítását, mely a fentebb jelzett feladatokat intézményi formában, európai kitekintéssel vállalná fel és oldaná meg, állami, önkormányzati, pályázati, a későbbiekben akár saját forrásokra építve fejthetné ki tevékenységét, együttműködve a kormány oktatási szerveivel, a hazai és külföldi intézményekkel, szakmai szervezetekkel.

Szövetségünk az elmúlt időszakban a Selye Egyetemmel közösen működteti Comenius Pedagógiai Intézetét, mely elsősorban a továbbképzési programok akkreditációját és megszervezését, a vezetői képzés elnyerését és a kvalifikációs fokozat megszerzését biztosítja a magyar iskolák pedagógusai részére. Az SZMPSZ az elkövetkező időben – az öngazgatás elveire épülő közoktatás megteremtésének célját követve – a Selye János Egyetem által létrehozott CPI kibővítésével, működési feltételeinek stabilizálásával képzei el a szlovákiai magyar iskolák háttérintézményrendszerének megvalósulását. Az oktatási intézmények részére biztosítandó szakmai szolgáltatások megalapozásában és kifejlesztésében a CPI intézményként, míg a szakmai programok közvetítésében az SZMPSZ regionális





pedagógiai központjai útján látnának el az eddigieknél magasabb szinten és bővebb terjedelemben feladatokat.

Szakmailag elmélyültebb és megalapozottabb foglalkozást igényel a tehetséggondozás. Pályázati formákkal kívánunk szakmai és anyagi támogatást nyújtani az iskolai szakkörök, diákcsoportok munkájához és a kistérségi tehetségszolgáltató programokhoz. A tehetségek gondozása mellett jelentős figyelmet kell fordítani a különleges nevelést igénylő diákokra is. Segíteni kell a szakemberképzési programokat, a szakmai műhelyek kialakítását, a hatékony nevelési és oktatási módszerek népszerűsítését. Foglalkozni kell a szakmai kiadványok megjelentetésével, a segédtankönyvek kiadásával, hozzáférhetőségének biztosításával, az intézményvezetők és pedagógusok hagyományos és a távoktatásos továbbképzésének megszervezésével, a legcélszerűbb oktatási segédeszközök beszerzésének koordinálásával. Az iskolák igazgatóinak beépülése a szakmai és az érdekvédelmi szervezetekbe közvetlenebbé teszi az iskolák napi gondjainak megismerését, pontosabbá, érthetőbbé teszi az iskolák problémáinak követését.

Az anyanyelvű oktatás fejlesztésének szükségessége

Az elkövetkező időszakban csak szellemi és anyagi forrásaink hatékonyabb felhasználásával leszünk képesek anyanyelvű oktatási rendszerünket megőrizni, szerencsésebb esetben továbbfejleszteni. Oktatáspolitikai és szakmai szempontból egyaránt kívánatos volna

elérni, hogy a nemzetiségi oktatás sajátosságait az állami oktatásirányítás elismerje, az ebből adódó feladatok ellátását az eddigieknél jelentősebb támogatásban részesítse. A szlovákiai oktatási szervekkel és a nemzeti közösség oktatásban érdekelt intézményeivel és szervezeteivel a szakmai együttműködés útját kell felvállalni. Célunk, hogy színvonalas munkával, odafigyeléssel, cselekvő hozzáállással a többségi iskolákkal versenyképes intézményeket működtessünk. Törekednünk kell az oktatási öngazgatás minél szélesebb körű kiépítésére. A magyar nyelvű oktatás megőrzése és fejlesztése érdekében, illetve szűkítése vagy visszaszorítása ellen kisebbségi érdekvédelmi szervezeteink összefogásának erejével kell érdekeinket képviselni. Amennyiben mód nyílik rá, igyekszünk az európai uniós lehetőségekkel élni, de mindenképp saját erőnkre, korszerű oktatással a versenyképes tudásra kell építenünk. (Pék, 2008)

A XXI. század kihívásai más készségtárat igényelnek a jövő emberétől. A szemléletváltás tőlünk függ. A magyarnak lenni és magyarnak maradni kérdésének megválaszolása a család, a nemzeti identitás formálása az iskola feladata. E hatékony kölcsönhatás biztosítja a hídépítést a jövőbe, lehetőséget teremt a helytállásra.

IRODALOM

- ALBERT Sándor, *Milyen a jó iskola*, Komárom, Selye János Egyetem, 2008.
Kollektív: *Oktatásügy (1989–2006)*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2006.





*Strédl Terézia: Szlovákiában magyar iskolát látogatni?!
A szlovákiai magyar tanítási nyelvű oktató-nevelő munkáról*



Kusý STREDLOVÁ, *Tolerancia*, Dunaszerdahely,
Lilium Aurum, 2003.

NÉMETH Margit, STRÉDL Terézia, *A nevelés
örömei és üremei*, Dunaszerdahely, Lilium
Aurum, 2003.

PÉK László, *Magyar iskolák a szlovákiai közok-
tatás rendszerében*, Nyomtatott konferencia-
anyag, Komárom, 2008.



Árkád Vélencében





Névjegy



Borka Sándor

Születési év, hely: 1955. március 19., Nyíregyháza

Lakcím: 8200 Veszprém, Szabadság tér 13.

Telefon: 06/20 528-3050

Email: borka.sandor@gmail.com

Szakmai tanulmányok (év, hely, mester):

- 1967–69 Nyíregyháza: Margitai Jenő (grafikusművész);
- 1969–73 Miskolc: Mazsaroff Miklós (festőművész);
- 1974–78 Nyíregyháza: Horváth János (festőművész);
- 1988–89 Pécs: Keserű Ilona (festőművész), Bencsik István (szobrászművész).

Képeimről:

Egy kép, egy hangulat, nem csupán a tájat tükrözi, a valóság és a lélek találkozása az, ahogy az égbolt találkozik a vízzel a horizonton. A Balaton mindig más, változik, ahogy a fények változnak: tükrözi az égboltot, a növényzetet, a földrajzi formákat.

A festmény nem azonos azzal, amit látunk, hiszen egy valóságos térbeli anyagnak mások az optikai hatásai. Láttatni kell azokat a vibrálásokat, melyek az ember agyában jönnek létre. A képnek mozognia kell, mint amikor a nád hajlik a szélben, és lehetőséget kell adni a véletlen játéknak.

Mindig is vonzódtam a vizekhez, izgatott a végtelennek tűnő látvány, a csillogó fények, a színek játéka és a mélység mámorja, a születés és az elmúlás, az idő. Kedvenc témám a Balaton és Veszprém mellett a titokzatos Velence.

Festményeimen megjelenik a lét és a nemlét határán lebegő, az ezoterikus végtelenben feloldódó érzéki, hellenisztikus Niké, a nőiesség örök ideálja. Remélem, hogy képeim által az antik értékek misztikus varázsa beköltözik az otthonokba. Az ókori és a keresztény kultúrában angyal képében láthatjuk ezt a gyönyörű lényt. Egyiptomban Isis, Mezopotámiában Istar, a zsidóknál Astarte, Rómában a házak bejárata felett és a diadalkapuk íveiben őrködött. A kereszténységben Mária hívívője és szinte minden katolikus templomban megtaláljuk, leginkább Itá-





liában. Ezek a csodatévő lények napjainkban újraélednek, és hihetetlen dolgokat visznek végbe az emberek életében. Kívánom, hogy ebben a nehéz időszakban hozzanak fényt minden kedves olvasó otthonába.

Rábel Zsófia

25 éves vagyok. A Pápai Református Kollégiumba jártam gimnáziumba, jelenleg a Szegedi Tudományegyetemen tanulok magyar-komparatiztika szakon. Szeretek meglepődni és játszani, és mostanában szerencsére mind a kettőből kijut bőven. És mindig le lehet kenyerezni mákos sütivel. A nemszeretem dolgok meg vagy elkerülnek, vagy kevesen vannak. És nem tudom, mi leszek, ha nagy leszek. De remélem, nem befőtt.





Eggeb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* huszonegyedik és huszonkettedik (2009/1. és 2009/2.) számáról

HUSZONEGYEDIK SZÁM: Címe: *Ünnepeink*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2008. december 30.
Megjelenés: 2009. február 25.

HUSZONKETTEDIK SZÁM: Címe: *Behálózva*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2009. március 14.
Megjelenés: 2009. május 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira*.

Huszonegyedik, *Ünnepeink* című számunkban az ünnep életünkben betöltött szerepére szeretnénk felhívni a figyelmet, valamint arra, milyen fontos, hogy gyermekeinket megtanítsuk ünnepelni. A keresztény ember számára az ünnep ragyogtatja fel az élet misztériumát, eligazít lelki utunkon, erőt ad hétköznapi feladataink elvégzéséhez. Hangsúlyosan kívánjuk tárgyalni az ünnepek pedagógiai, iskolai vonatkozásait.

Huszonkettedik, *Behálózva* című számunkban pedig világunk vizuális vagy audio-vizuális információáramlásával foglalkozunk. Ezen technika életünkre gyakorolt hatását vizsgáljuk, hiszen az egyén rendkívül befolyásolható ily módon. Nem kétséges, hogy a televízió és az internet révén korábban soha nem tapasztalt tájékozottságra, ismeretekre tehetünk szert, olyan tájakat, városokat, embereket, szituációkat láthatunk, melyeket egyébként nagy valószínűséggel soha nem ismerhetnénk meg. Ezért mint a technika minden nagy vívmányával: élnünk kell, és élnünk lehet a képernyők kínálta lehetőségekkel is, de nem szabad hagynunk, hogy uralkodjanak rajtunk, mert a tévé melletti vegetálás semmiképpen sem a családi közösség megélése, hanem páros, csoportos magány, mi pedig könnyen vizuálisan megkötözött szenvedélybetegekké válhatunk.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőkgi. Elektronikus címünk: nagy.agnes@btk.ppke.hu



Mester és Tanítvány

FELSŐOKTATÁS

Huszdik számunk olvasóink kérésére a *felsőoktatással* foglalkozik. Félidejéhez érkezett a felsőoktatás szerkezeti átalakítása. E tanévben már harmadévesek azok a fiatalok, akik az új rendszerben kezdték meg egyetemi vagy főiskolai tanulmányukat. Jövő júniusban kiosztják az első alapidplomákat, és kérdés, hogy mennyit ér majd. Kérdés az is, hogy mely szakokat fogja még a Magyar Akkreditációs Bizottság engedélyezni a felvételiig. Ugyancsak kérdéses, hogy hogyan szerveződik majd a tanárképzés plusz tizenegyedik féléve.

E kérdésekre még nincsenek kielégítő válaszok. A gyors ütemben bevezetett „reform” már mutatja árnyoldalát is. Ám a fiataloknak nem mindegy, hogy milyen körülmények között kezdhetik meg felnőtt életüket.

Folyóiratunk e számában megindított felsőoktatási diskurzus reményeink szerint enyhíthet valamit a leselkedő bajokon. Reméljük, hogy a közölt írások segíteni fogják a közoktatásban dolgozó kollégáink eligazodását is.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1000 Ft



9770541243006

08004