

*A FELNŐTTEK TANULÁSÁT ÉRINTŐ
VÁLTOZÓ SZAKMAI ÉS SZAKPOLITIKAI
FELFOGÁSOK
A TÁRSADALMI, GAZDASÁGI ÉS
KULTURÁLIS KONTEXTUSOK TERÉBEN*



**Tudományos tanácskozás a Magyar Tudomány
Ünnepé alkalmából
2013. november 21.**

Szerkesztette:
Fodorné Tóth Krisztina
Németh Balázs
Pécs, 2014



***A FELNŐTTEK TANULÁSÁT ÉRINTŐ VÁLTOZÓ SZAKMAI ÉS
SZAKPOLITIKAI FELFOGÁSOK A TÁRSADALMI, GAZDASÁGI
ÉS KULTURÁLIS KONTEXTUSOK TERÉBEN***

Tudományos tanácskozás a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából
Pécs, 2013. november 21.

Konferenciakötet

Szerkesztette:

***Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD
Dr. Németh Balázs PhD***

Lektorálta:

Dr. Németh Balázs PhD
(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15. fejezet)
Dr. Sipos Anna Magdolna PhD
(8, 9, 10, 11. fejezet)

Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Pécs, 2014

ISBN 978-963-642-573-9

© A kötet szerzői, 2014

© PTE FEEK, 2014

TARTALOM

ELŐSZÓ.....	4
1. BAJUSZ KLÁRA: AZ IDŐSOKTATÁS ÚJ FORMÁI – A KECSKEMÉTI MODELL	5
2. CSERNÉ ADERMANN GIZELLA: DIGITÁLIS BENNSZÜLÖTTEK ÉS DIGITÁLIS BEVÁNDORLÓK A FELSŐOKTATÁSBAN – ANDRAGÓGUSOK	10
3. ILLÉSNÉ KINCSEI VALÉRIA: AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS SZEMLELETMÓD KIALAKÍTÁSÁNAK FONTOSSÁGA A SZAKKÉPZÉSBEN	19
4. JÁSZBERÉNYI JÓZSEF: AZ ANDRAGÓGIA ÚJ ÚTJAI – AZ IDŐSOKTATÁS, IDŐSKÉPZÉS	27
5. BALÁZS NÉMETH: THE CONSEQUENCES OF THE UNESCO UIL GRALE2 REPORT FOR ADULT LEARNING AND EDUCATION IN COUNTRIES OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE.....	31
6. TRATNYEK MAGDOLNA: CITY LIT – AHOL LONDON TANUL	37
7. VÁMOSI TAMÁS: MINŐSÉG A FELNŐTTKÉPZÉSBEN, AZ „ÚJ” FELNŐTTKÉPZÉSI TÖRVÉNY SZEMSZÖGÉBŐL	43
8. CSUKA DALMA ILONA: KÖNYVTÁRI INTEGRÁCIÓ ESZÉKEN ÉS PÉCSETT.....	50
9. EGERVÁRI DÓRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE A MAGYARORSZÁGI KÖZ-, FELSŐ ÉS FELNŐTTOKTATÁS TERÜLETÉN HATÁLYOS ALAPDOKUMENTUMOKBAN	61
10. LŐRINCZ ANDREA: A DOKTORI DISSZERTÁCIÓK FELTÁRTSÁGA, HOZZÁFÉRHETŐSÉGE ÉS HASZNOSÍTÁSA	84
11. SIPOS ANNA MAGDOLNA: VERSENYKÉPES TUDOMÁNYOS ÉS PUBLIKÁCIÓS TEVÉKENYSÉG – REGIONÁLIS HENDIKEPPEL? A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI RÉGIÓ TUDOMÁNYOS POTENCIÁLJÁNAK AKADÁLYAIRÓL	90
12. FODORNÉ TÓTH KRISZTINA: NYÍLT ONLINE TANULÓCSOPORTOK ÉS KURZUSOK	104
13. KLEISZ TERÉZ: KÖZÖSSÉGISÉG, KÖZÖSSÉGTANULMÁNYOK, KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS – FELFOGÁSMÓDOK A KÖZÖSSÉGRŐL	114
14. K. FARKAS CLAUDIA: HAGYOMÁNY ÉS TANULÁS ZSIDÓ OKTATÁS MAGYARORSZÁGON	125
15. SZRETYKÓ GYÖRGY: A TANULÓ SZERVEZETEK JELLEMZŐ VONÁSAI	134

ELŐSZÓ

A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében. E komplex témakörben szervezett tudományos konferenciát 2013. november 21-ére a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara a kultúráközvetítés, a felnőttképzés, az emberi erőforrás fejlesztés, valamint a könyvtár- és információtudomány pécsi kutatóhelyeként. Eme tanácskozássra egy olyan különös időszakban került sor, amikor túl voltunk már néhány olyan impulzuson, mint amilyenek az Európai Felnőttoktatás-kutatási Társaság (ESREA) 2013. szeptemberi berlini konferenciája, az UNESCO második Globális Jelentése a Felnőttek Tanulásáról és Oktatásáról (GRALE2), valamint az OECD ún. PIAAC felmérése (Nemzetközi Mérés a Felnőttek Képességeiről).

Hovatovább, e kötet egy olyan időszakban jelenik meg, amikor az EU-nak a tanulást támogató programjában már nincs jelen az önálló Gruntvig-program, mely autentikus kerete volt tizenhárom éven át a felnőttoktatás és a felnőtt-tanulás fejlesztésének és a közös, európai kutató-fejlesztő tevékenységeknek, cserének. Persze az, hogy minél többen férjenek hozzá minél magasabb szintű tanuláshoz, továbbra is kihívások a kultúráközvetítés, a könyvtári szakmai környezet és a közösségi tanulás – művelődés szakemberei számára, akiknek nem csak az új technológiákkal, az információs társadalom sajátosságaival kell szembesülniük, de ezekből fakadóan a változó tanulási szokásokra is hatékony kell reflektálniuk.

A konferencia plenáris előadói között Katarina Popovic az Európai Felnőttoktatási Társaság (EAEA) alelnökeként, valamint a Belgrádi Egyetem tanáraként értékelte az európai felnőttoktatási kutatásokat befolyásoló aktuális társadalmi, gazdasági és politikai tényezők hatását és a kutató – fejlesztő munkában jelentkező trendeket egyaránt, de kitért a felnőttoktatási professzió fejlesztésének aktuális szakmai és tudományos vitáira is. Jászberényi József, a Zsigmond Király Főiskola intézetvezetője, főiskolai tanára az idősoktatás témakörének andragógiai összefüggéseit vizsgálta, s rámutatott a témában jelentkező kurrens nemzetközi trendekre, kihívásokra. Előadása egyben az északi félteként sújtó negatív demográfia jelenségnek az egyéni és társas tanulásra gyakorolt befolyását is értelmezte. Beke Márton az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) képviselőjeként a közösségi művelődés hazai folyamatainak, továbbá a változó intézményi és módszertani kereteinek elemzésével foglalkozott annak tükrében, hogy milyen esélyei és lehetőségei vannak a kultúráközvetítés és közösségi tanulás innovációjának, valamint tevékenység-alapú fejlesztésének.

Vélem, konferencia három szekciójának munkája méltán tükrözte az andragógia területét érintő szaktudományos kutatási kihívásokat, az európai digitális menetrend által megjelenített kérdések nemzetközi és hazai relációit, valamint a közösségi művelődés és tanulás új irányait. A szekciókban kibontott előadások és felvetések zömmel e kötet íásaiban tükröződnek vissza. E konferencia-kötet a Kar nyitott kutató-fejlesztő tevékenységének keretében megjelenő egyik első e-könyv, melyet szívből ajánlok az olvasóknak.

Pécs, 2014. március 1.

Németh Balázs PhD, egyetemi docens – PTE FEEK

AZ IDŐSOKTATÁS ÚJ FORMÁI – A KECSKEMÉTI MODELL

EDUCATION FOR OLDER ADULTS IN KECSKEMÉT

ABSTRACT

This study discusses education for elderly adults in Hungary. It begins by introducing its current situation, then moves on to outline a course devised for elderly adults starting in February 2014 in Kecskemet, Hungary (made possible by the co-operation of numerous local organisations under the professional leadership of the University of Pecs). The participants will be studying five subjects for two semesters each, with an examination to sit at the end of these semesters. Students successfully completing the course will receive a certificate. The study highlights the fact that although more and more older adults take up formal studying, uneducated people miss out on these programmes for numerous reasons, widening the gap between educated and uneducated members of society. Despite the fact that functional and digital illiteracy is even more pronounced in older generations than among younger people, this problem does not emerge in Hungarian educational policy; adult education is supported only for those individuals who are still motivated. In the future one of our primary objectives will be to make second chance education more widely available for older generations.

1. Az idősödés társadalmi hatásai

Az egész életen át tartó tanulás a gazdaságilag fejlett régiókban oktatáspolitikai paradigmaként van jelen. A hétköznapiakban ez azt jelenti, hogy a tanulás ma már lefedi életünk egészét, életkorunktól függetlenül. Ennek értelmében – mivel az ismeretszerzés igénye és szükségessége túllép az iskolás koron, és különböző korú, élethelyzetű generációk tanulnak – a nevelés-oktatás elméletének és gyakorlatának is változnia, modernizálnia kell. Ennek hatására mára a neveléstudomány is három területre oszlik: pedagógiára, andragógiára és gerontagógiára. Ez utóbbi, melyet nevezünk gerontoeducációnak is, az idősoktatás tudománya. Az idősoktatás az oktatás-képzés speciális területe, mely ma még alapvetően a gazdaságilag már inaktív, 60 év feletti generációk tanulási igényeit szolgálja ki, bár vannak modellek, melyek az 50 év feletti célcsoportját tekintik magukénak. Az öregedő társadalmak számára az idősödők tanulási kérdései már a közeljövőben meghatározóvá válnak. Az Európai Unióban, mely a világ legöregebb régiója, a népesség összetétele rohamosan változik: ma 100 gazdaságilag aktív polgárra 131 inaktív jut (Magyarországon 100 aktívra 151 inaktív). 2025-re az öregedési index meghaladja majd az egyet, azaz a 65 év feletti csoportja népesebb lesz a legfeljebb 19 éves népességnél. 2050-re az unió polgárainak 35%-a lesz 60 év feletti.² Az egyik legdinamikusabban népesedő korosztály a 80 éven felülieké. A demográfiai változások pedig gazdasági, társadalmi feladatokat is generálnak. Az idősoktatás elsődleges közösségi célja az aktív idősödés megvalósítása, melynek lényege, hogy a célcsoporthoz tartozók nem csak egészségüket, hanem társadalmi aktivitásukat is megtartva haladjanak előre időskori életpályájukon. Egyre inkább szükség lesz arra, hogy az idősödő generációk megtartsák gazdasági aktivitásukat, vegyenek részt a

¹ Dr. Bajusz Klára Ph.D. egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

² Active Ageing and Solidarity Between Generations. A Statistical Portrait of the European Union 2012. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

társadalmi felelősségvállalásban, éljenek meg aktívan szociális szerepeket. Mindezek megvalósításához egyre tudatosabb tervezéssel és módszertannal kidolgozott gerontagógiai programokra van és lesz szükség, hiszen az időskori aktivitás megtartásának egyik leghatékonyabb eszköze a tanulás.³ Természetesen itt a tanulás fogalmának legszélesebb értelemben vett formájára gondolunk: nem csupán a formális rendszerekben, iskolapadban zajló tanulásra, sőt, elsősorban nem arra! Az időskori tanulás történhet tanfolyamokon, civil szervezetekben, közösségi virtuális tereken, önirányított tanulás által, önkéntes munka során, és még számos más formában is. A témában született uniós dokumentumok által megfogalmazott célrendszer Széll Krisztián rendszerezésében az alábbi elemeket tartalmazza:

- a növekvő gazdasági inaktivitás csökkentése
- foglalkozásbővítés, a versenyképesség javítása
- megfelelő migrációs politika kialakítása
- a koralapú diszkrimináció mérséklése
- a szegénység elleni küzdelem
- a társadalmi és nemzedékek közötti szolidaritás elősegítése
- új családpolitikai ösztönzők kialakítása
- az időskorúak ellátásának biztosítása
- a humán erőforrásba történő befektetés oktatási rendszert érintő kihívásainak kezelése.⁴

2. Idősoktatás Magyarországon

Az időskorban történő szervezett tanulás/oktatás múltja Magyarországon is több évtizedre tekint ugyan vissza, de a programok általában szórványosak, gyakran rövid életűek. Emellett igen szűk spektrumúak, nemigen lépnek túl az ismeretterjesztés funkcióján, tanfolyami jelleggel jönnek létre (nyugdíjas egyetemek, klubok), nem holisztikus megközelítésből születnek. Az idősödő korosztályok tanulási tereinek megteremtése, a gerontoeducáció szakmai megerősítése eddig a hazai oktatáspolitikai célok között legfeljebb marginálisan szerepelt (elsősorban a hazai Idősügyi Nemzeti Stratégia említhető 2009-ből, jelentősebb társadalmi szintű eredmények nélkül, valamint az idősüggyel marginálisan foglalkozó önkéntesség-fejlesztési stratégia 2007-2017⁵). A 2005-ös magyar felnőttképzési stratégia sem szentelt átfogóan figyelmet a korosodó felnőtteknek, csupán munkaerőpiaci szempontból, a „munkaerő-utánpótlási problémák” kapcsán vette számításba az idősödők csoportját.⁶

Ennek ellenére számos, gyakran alulról szerveződő idősoktatási kezdeményezés jelenik meg az ország több pontján. Az utóbbi évek legsikeresebb modellje a Zsigmond Király Főiskola által szervezett Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája,⁷ mely ma már több, mint ezer idős tanuló bevonásával működik. A békási modell sikerét mutatja az is, hogy a főváros

³ Az Európai Parlament és az Európai Tanács az 940/2011/EU határozatával 2012-t az aktív idősödés és a nemzedékek közötti szolidaritás európai évévé kiáltotta ki.

⁴ Széll Krisztián (2010): Idősödő társadalom és az oktatási rendszer. In: Statisztikai Szemle 88. évf. 3. szám 273-304. p.

⁵ Idősügyi Nemzeti Stratégia. www.parlament.hu/irom38/10500/10500.pdf (letöltve 2012. szeptember 12.)

A magyarországi önkéntesség fejlesztési stratégiája 2007-2017.

http://www.bmoc.hu/sites/default/files/szakirolalom/a_magyarorszag_i_onkentessseg_fejlesztési_strategiaja.pdf (letöltve 2013. december 4.)

⁶ A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. 2005. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415 (letöltve 2013. december 14.)

⁷ Jászberényi József (2012): Az idősoktatás Nagy-Britanniában és Magyarországon. In: Polgári Szemle. VII. évfolyam 5-6. szám. http://www.polgariszemle.hu/app/interface.php?view=v_article&ID=474 (letöltve 2013. október 20.)

egyre több kerületében indulnak a főiskola által szervezett akadémiai előadássorozatok, tanfolyamok. Igen öröndetes ez a tendencia, hiszen az időskori tanulás szerepének felértékelődését igazolja: a gyakorlat a szakpolitikai háttér, vagy az állami finanszírozás hiányában, alulról szerveződve is képes megerősödni.

3. A PTE Harmadik Kor Egyeteme Kecskeméten

A Kecskeméten 2014. februárjában induló PTE Harmadik Kor Egyeteme is az új kezdeményezések közé tartozik. A program ideális körülmények között jött létre: a helyi (Kecskemét és vonzáskörzete) idösszervezetek kezdeményezték a képzés megszervezését, melyhez az önkormányzat támogató attitűdje is azonnal társult. Az alulról jövő kezdeményezés és a város költségvetéséből származó támogatás – mely fedezi a tanulni vágyó idők tandíját – biztató kezdetet jelent a hosszabb távú együttműködésre.

A PTE Harmadik Kor Egyetemét Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata, a Kecskeméti Nyugdíjasok Klubjainak Megyei Jogú Városi Szövetsége, valamint a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara közösen hozta létre. Már több, mint kétszáz jelentkezőt számlál a program annak ellenére, hogy el sem indult még: ez is jelzi azt a mélyen gyökerező tanulási igényt, mely az idősödő és idős generációk sajátja.

A kecskeméti képzés akadémiai jellegű, szerkezetét tekintve két féléves. Mindkét szemeszterben az alábbi öt témakörben két-két előadás hallható:

- kultúra-művelődés-média
- gazdaság-pénzügy
- politika-történelem-helytörténet
- pszichológia-gerontológia-oktatás
- egészség-életmód

A szemeszterek – a résztvevők kezdeményezésére(!) – vizsgával zárulnak. Az előadások legalább 80%-án részt vett hallgatók a sikeres vizsga után tanúsítványt, a két félév abszolválása után oklevelet kapnak. A vizsgára a hallgató a félév előadásain elhangzottak alapján szabadon választott témakörből készül fel. Csoportos vizsga során, 10 percen bemutatja témáját a vizsgabizottság előtt. A bizottság a félévben előadó oktatókból áll. Az egyes prezentációkat beszélgetés, vita követi.

A tananyag tervezésekor két alapvető szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt azt, hogy a képzés az idősoktatás módszertani sajátosságai szerint szerveződjön. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az idősödéssel járó biológiai változásokat (az érzékszervek gyengülése, a koncentrációs képesség esetleges gyengülése, mozgásszervi panaszok stb.), hiszen ezek a képzés szervezésére is hatással vannak. Elsődleges szempont többek között az előadótermék akadálymentes megközelíthetősége, az igényekhez ergonómiailag is igazodó infrastruktúra, a prezentációk jólláthatósága, a szünetek megfelelő beiktatása és hossza. A siker egyik kulcsa az előadók megfelelő módszertani felkészítése:

- figyelembe kell venniük az időskorú hallgatóság sajátosságait és igényeit
- nem saját maguknak, hanem a hallgatóságnak megfelelni
- a célcsoport igényeihez igazítani az előadói stílust és tempót
- közérthetően, élvezetesen, mégis tudományos igényességgel előadni
- aktív figyelemmel fordulni a résztvevők irányából felmerülő kérdések és vélemények felé

- elkerülni az ageizmus táplálta téves sztereotípiákat.

Másrészt messzemenően igyekeztünk megfelelni a programban résztvevők érdeklődésének és igényeinek. Az öt témakör, valamint a félév tíz-tíz előadása is folyamatos párbeszéd során alakult ki.

4. Az időskori tanulás és az iskolázottság

A felnőttkorban (és ezen belül az időskorban) történő tanulás nem mindenki számára hozzáférhető. A mai magyar (vagy bármelyik gazdaságilag fejlett) társadalomban húzódó képzettségi törésvonal komoly esélyegyenlőtlenséget generál. Az iskolázottak és iskolázatlanok eltérő esélyekkel és motivációkkal tanulnak, a leszakadók legtöbbször továbbörökítik saját hátrányos helyzetüket a következő nemzedékre is. A piaci elven működő felnőttoktatás csak növeli a kontrasztot – hiszen a tudást a képzési piacon meg kell venni ...

A hátrányos helyzetű (aluliskolázott, szegény, kistelepülésen élő, fogyatékkal élő) csoportok számára így halmozott nehézségeket okozhat a tanulási információkhoz, tanulási lehetőségekhez, támogatásokhoz való hozzáférés. Ezek a hátrányok az életkor előrehaladtával legtöbbször növekednek. Ennek egyik következménye az, hogy az idősoktatási programokban résztvevők is az iskolázottabbak, a stabil alapképességekkel rendelkezők köréből kerülnek ki, mélyítve a társadalmában húzódó képzettségi törésvonalat.

Az idősödő aluliskolázott csoportok (töredékvégzettségűek, funkcionális analfabéták) számára nem találunk szervezett tanulási lehetőségeket, felzárkóztató programokat. Az állam a már inaktív, azaz nyugdíjas felnőttek tanulásának finanszírozását közösségi szempontból nem befektetésnek, hanem költségnek tekinti, bármennyire is lehetne szakmai oldalról vitatni ezt. Az aktív korú iskolázatlanok felzárkóztatása is kampányszerűen, módszertani megalapozottság nélkül zajlik, ha zajlik, szórványos eredményekkel, elsődleges szempontként mindig a foglalkoztathatságot emelve ki; így a már inaktív korúak halmozottan hátrányos helyzetbe kerülnek azáltal, hogy az oktatáspolitikai nem tekinti beruházásnak az időskorban történő tanulás támogatását.

Az idősoktatás társadalmi szempontból történő felértékelődése kapcsán hivatkozni szoktunk az öregedő társadalom okozta változásokra és kihívásokra. Néhány évtizeden belül valóban annyira átalakul a társadalom korfája, hogy az idős(ödő) felnőttek komoly andragógiai/gerontológiai célcsoportot jelentenek majd.⁸ A várható élettartam – és itt egyre gyakrabban használjuk az egészségben eltöltött életevek fogalmát – folyamatosan növekszik, azonban a világ egyes régióiban jelentős eltérésekkel.

Míg ma a fejlődő országokban a várható élettartam 50 év körül mozog, és ötből kettő ér meg az időskort, addig a fejlett országokban az előbbi elérheti a 80 évet is úgy, hogy ötből négyen élnek időskorukig.⁹ Ez a jelenség nyilván más idősügyi politikát és gerontológiai feladatokat jelent. Azonban hiába jellemző a fejlett országokra az általános iskolázottság, az idősebb generációk rátái a mai napig rosszabbak. A már említett okok miatt bár egyre többen vesznek részt időskori tanulásban, a képzetlenek részvételi aránya alacsony. Magyarországon a 60 év felettiek körében még 2%-os az analfabetizmus, körükben az egyedülálló negyede töredékvégzettségű, azaz nincs alapfokú végzettsége sem. A célcsoport körében az egyedülálló nők fele legfejlebb általános iskolát végzett.¹⁰ Tudjuk, hogy a

⁸ A WHO szerint az emberi életszakaszok a következők: az átmenet kora 45/50-55/60, az idősödés 60-75, az időskor 75-90, az aggkor 90-100 éves korig tart. A 100 évnél idősebbeket matuzsálemi korúaknak nevezzük. Knowledge Translation Framework for Ageing and Health. WHO 2012.

⁹ <http://www.gapminder.org/downloads/life-expectancy-ppt> (letöltve 2012. november 1.)

¹⁰ Az adatok forrása: KSH 2013.

felnőttkorban történő tanulást számos tényező gátolhatja. Ezek egyike az iskolázatlanság, hisz a rossz alapkészségek, a korábbi negatív iskolai tapasztalatok nem adnak önbizalmat az újrakezdéshez. Szintén komoly gát az a társadalmi előítélet, amely „öregnek tartja” a felnőttet a tanuláshoz akár már 40, nemhogy 60 éves kor felett!

Pedig lenne feladata a gerontagógiának az iskolázatlanabb idős felnőttek körében is: többek között az egészségügyi, higiéniai ismeretek, a hétköznapi ismeretek (pénzkezelés, hivatalos ügyintézés, életvezetés) területén. A funkcionális, sőt a digitális analfabetizmus okozta hátrányok leküzdése (alapkészségfejlesztés, IKT-eszközök) sem csupán az aktív korosztályok esetében társadalmi érdek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Active Ageing and Solidarity Between Generations. A Statistical Portrait of the European Union 2012. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

Hablicsek László - Pákozdi Ildikó (2004): **Az előregedő társadalom szociális kihívásai.** In: Esély 15. évf. 3. szám 87-119. p.

Jászberényi József (2009): **Az aktív időskor lehetőségei Magyarországon (Bevezetés a gerontandragógiába).** Budapest, PrintXBudavár Zrt., 2009.

Jászberényi József (2012): **Az idősoktatás Nagy-Britanniában és Magyarországon.** In: Polgári Szemle VII. évfolyam 5-6. szám
http://www.polgariszemle.hu/app/interface.php?view=v_article&ID=474 (letöltve 2012. 10.10.)

Knowledge Translation Framework for Ageing and Health. WHO 2012.

Széll Krisztián (2010): **Idősödő társadalom és az oktatási rendszer** In: Statisztikai Szemle 88. évf. 3. szám 273-304. p.

Cserné Adermann Gizella¹

DIGITÁLIS BENNSZÜLÖTTEK ÉS DIGITÁLIS BEVÁNDORLÓK A FELSŐOKTATÁSBAN – ANDRAGÓGUSOK

*DIGITAL NATIVES AND DIGITAL IMMIGRANTS IN HIGHER EDUCATION –
ANDRAGOGISTS*

ABSTRACT

A digital native is a person who has grown up using digital technology daily, and has a greater understanding of digital concepts. A digital immigrant is an individual who was born before the existence of digital technology and adopted it to some extent later in life. Digital Immigrant professors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. Immigrants suffer complications in teaching natives how to understand an environment which is "native" to them and foreign to Immigrants. We teach the ones ranging over the digital natives and digital one at an adult training together. Managing multigenerational students is an art in itself. Marc Prensky offers deep experience and insight into updating the education for today's world, and into using technology in powerful ways to educate today's youth.

1. Tantermi életkép egy felsőoktatási intézményben 2013-ban

A hallgatók bevonulnak a terembe, egyesek vállán laptop táská, mások kezításkájukból vagy mappájukból táblagépet húznak elő, többen keresik a zsebükben okostelefonjaikat. A pad pillanatok alatt megtelik kisebb-nagyobb kutyukkal, amiknek képernyője villogva vonzza magára a hallgatók figyelmét. Naiv tanári lelkiütellet azt gondolhatjuk, hogy a fiatalok a jegyzetelést akarják megkönnyíteni a technika segítségével. Papír-írőeszköz nem igazán kerül elő, aki hoz is magával ilyent, vagy ki sem nyitja, vagy firkálgat benne. Néhány jól szocializált, a hagyományos iskolai normákon (is) nevelkedett tanuló jegyzetelget, lemásolja az amúgy más helyen hozzáférhető prezentációt, de figyelme általában hamar elkalandozik. A tanár elkezd az előadást. A szemek azonban nem a táblára vagy a tanárra figyelnek, hanem a képernyőkre. Ujjak a billentyűkön, kopognak a gépen vagy húzogatják kezüket az érintő képernyőn. Az oktató egy pillanatig örül a nagy aktivitásnak, aztán elszáll a lelkesedése. Kapcsolatot teremteni szinte nem tud a padban ülőkkel. Nincs mód a szemkontaktusra, hiszen nem néznek fel. Korábban olvasni lehetett a hallgatók tekintetében, látni, hogy érdekli-e őket a téma, észrevenni, hogy szeretnének hozzászólni ahhoz, amit hallottak, kérdéseket feltenni. Most csak a reklámok hatására különböző hajápolókkal fényesített-dúsított frizurákat, zselézett vagy kopaszra nyírt fiúk feje búbját lehet látni. A tanár próbálja a mondandóját színesíteni, készített prezentációkat ábrákkal, képekkel segítve a megértést, nem feltétlenül sikerrel. A padban ülőkről mégsem mondhatjuk, hogy közömbösek, érzelmek ülnek ki az arcukra, attól függően, hogy hogyan megy a játék, milyen video üzenet érkezett, és éppen kivel léptek kapcsolatba a facebookon. Néha azonban csoda történik. A látszólag egészen mással foglalkozó hallgatók közül valakiben egy-egy meghallott mondat felidéz valamit, amit

¹ Cserné dr. Adermann Gizella CSc, a neveléstudomány kandidátusa, a PTE címzetes egyetemi tanára, a Dunaújvárosi Főiskola egyetemi docense

éppen látott-hallott a neten, és ezt gyorsan el is mondja. Ők azok, akik nemrég érettségiztek, a húszas éveik elején járó generáció.

Változik a szín: szombat van, jönnek a levelezősök. Életkorukat tekintve a 20-as és az 50+os korosztály egyaránt ott van a soraikban. Füzetek, könyvek kerülnek elő, néha egy-egy laptop is. Az előre kiadott anyagok, prezentációk kinyomtatva a kezük ügyében. A hagyományos jegyzetelés, a mindent leírni akarás tőlük is távol van, hiszen tudják, hogy minden fontos információt megkapnak elektronikusan. Azért a kinyomtatott anyagokhoz megjegyzéseket írnak, a számukra fontos dolgokat kiemelik. Olyanok is ülnek a padokban, akik – ahogy ez az iskolában szokás – próbálják a tanár minden fontos mondatát leírni. Zavartan kimennek, ha villog vagy rezeg a mobil, mert talán valami baj van a gyerekkel. De van náluk pendrive, van e-mail címük, esetleg fenn vannak a közösségi oldalakon, de az előadások, szeminárium idejére csak néhány, a legfiatalabb korosztályhoz tartozó hallgató nem tud elszakadni a világhálótól. Nekik a kezükben van mindig valami olyan eszköz, amivel rögtön meg tudják nézni az elektronikus rendszerben kiírt órák, vizsgák időpontját, még a foglalkozás alatt szétküldenek információkat egymásnak, ha szükséges, emlékeztetőt írnak a tanárnak, ami hamarabb megérkezik, mint ahogy az oktató kilép a teremből. Nem jellemző viszont, hogy ezeket az eszközöket saját, a tanítási tanulási folyamattól független szórakoztatásukra használnák.

Az oktató nagy dilemmái: Mit csinálok rosszul a nappalisoknál? Miért nem működnek azok a módszerek, amelyek két-három évvel ezelőtt még hatásosak voltak? És miért működik mindez az idősebbeknél? Gyengébbek lettek a hallgatók? Nem érdekli őket semmi, ami a tanulással kapcsolatos? Nem tudnak, nem szeretnek beszélni, vitatkozni? Vagy netán „csak” mások, mint a korábbi generáció?

Az alábbiakban két kérdésre keressük a választ:

- Miért más a fiatal generáció az oktatásban, mint az idősebbek?
- Hogyan lehet együtt tanítani így a 21. század második évtizedében különböző generációkat?

A fenti, meglehetősen tipikus probléma megvilágításához megkíséreltünk magyarázatot találni a tanulók digitális kultúrához való viszonya tekintetében.

2. Digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók

A digitális kultúra megjelenése a mindennapokban a különböző életkorú embereket más-más életszakaszban érte, ami befolyásolja a viszonyukat az új ismeretszerzési és tanulási környezethez és lehetőségekhez.

Egyre több tanulmány jelenik meg ennek a kérdéskörnek a vizsgálatáról. Szinte nincs olyan pedagógiai vagy felnőttképzési témával foglalkozó konferencia, szeminárium, ahol szóba ne kerülne a digitális korszak hatása a tanulókra. A napról-napra sokasodó publikációk szintézisére nem vállalkozhatunk, de generációk tanítása szempontjából mégis szükségesnek tűnik egy-egy nagyobb (kor)csoporthoz jellemzőinek megismerése.

A generációk születési évszám szerinti csoportosításának több változatával találkozhatunk a szakirodalomban, ezért a következőkben nem kívánunk foglalkozni az életkor szerinti csoportosítással. Tesszük ezt azért is, mert több szerző, akiket a későbbiekben idézünk (pl. Prensky, Pankraz), nem gondolja, hogy a születési év lenne a leginkább meghatározó felosztási szempont a különböző életkorú fiatalok és felnőttek digitális kultúrához való viszonyának a leírásához és tanulmányozásához. Az alábbiakban mégis használni fogjuk a generációk felosztására leggyakrabban használt fogalmakat, mivel leginkább ezek terjedtek el a szakmai nyelvhasználatban.

A generációk életkori intervallumba sorolására alapuló felosztása helyett használjuk átmenetileg az „idősebbek” és a „fiatalabbak” fogalmát. Tesszük ezt azért, hogy a generációk széles körben elterjedt felosztásából egy egyszerű szintézist alkossunk. Megjegyezzük, hogy a későbbiekben nem az életkori felosztás alapján tárgyaljuk a megváltozott tanulási folyamatokat, hanem inkább a digitális ismeretszerzési eszközökhöz való viszony szerint. Mivel azonban a tanulmány későbbi részében előkerülnek majd az X, Y, Z generáció megnevezései, röviden összefoglaljuk ezek jellemzőit.

Kik az idősebbek?

- a veteránok, akik idős korukban találkoztak az internettel, tanulásukat gyakran a családdal, barátokkal való kapcsolattartás motiválja
- a babyboom generáció, akik felnőtt korukban találkoztak az internettel. Munkájuk során használják, de életükben nem hozott gyökeres fordulatot.

A fiatalabb generációk a digitális környezetben:

Az X generáció tagjai ugyan még nem születtek bele a digitális technológia világába, de elég korán megismerkedtek vele. Az Y és a Z generáció tagjai a mai fiatal felnőttek és kamaszok.²

Egy újabb fogalom, a C generáció, ezt a megjelölést Dan Pankraz ausztráliai kutató használta.³ Pankraz szerint a C generáció tagjai nem ismerik, vagy már elfelejtették az internet nélküli világot. Ez utóbbi megállapítás lehetővé teszi, hogy bármely életkorú felhasználók tagjai legyenek a C nemzedéknek, ugyanis az idézett szerző szerint őket nem születési idejük, hanem online magatartásuk köti össze. A C generáció nevét a „connection” szóból kapta, mert legfőbb jellemzőjük, hogy életüket és tevékenységüket a virtuális kapcsolatok határozzák meg. Bár elvileg bárkit besorolhatunk a C generációba, aki a digitális eszközökhöz kötötten éli az életét, de különböző piackutatások azt igazolják, hogy elsősorban a fiatalok azok, akik több kapcsolódásra alkalmas eszközzel rendelkeznek, és napi 10 órát vagy többet töltenek a világhálón, különböző csoportokhoz és közösségekhez tartoznak, hírekre éhesek, de ezeket maguk is létrehozzák, megosztják ötleteiket, gondolataikat.

Prensky Pankrazhoz hasonlóan a generációk születési évekhez kötött beosztása helyett a generációkat két csoportra osztja: a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók nemzedékére.⁴ A továbbiakban ezt a felosztást fogjuk használni. Prensky már 2001-ben készült tanulmányában megállapította, hogy az oktatási-nevelési intézményekben jelen vannak az óvodától a felsőoktatásig azok a generációk a 20. század utolsó évtizedeiben robbanásszerűen elterjedt digitális technológiák világában nőttek fel, körülveszik őket a számítógépek, videojátékok, digitális zenelejátszók, mobiltelefonok, kamerák. Az Y ill. a Z generáció elnevezés mellett Prensky szerint nevezhetnénk őket N, azaz net-generációnak, esetleg D (digital) generációnak, de a legtalálhatóbb, és ezzel magam is egyetértek a digitális bennszülöttek (Digital Natives) megjelölés. Megfontolandó, hogy a digitális bennszülöttekhez soroljuk-e azokat, akik, ahogy az előbbi fejezetben Pankrazt idéztük, internet nélküli korban születtek, de már elfelejtették az internet nélküli világot. A többiek, legyenek ők tanárok vagy

² Az Y és a Z generációról olvashatunk Tari Annamária: Y generáció (Jaffa Kiadó, 2010.) és Z generáció (Tercium kiadó, 2011.) c. könyveiben

³ Pankraz, Dan: Introducing generation c the connected collective consumer Nielsen Consumer 360 Conferences. <http://www.nielsen.com/us/en/newswire/2010/introducing-gen-c-%C3%A2%C2%80%C2%93the-connected-collective-consumer.html> (letöltve 2013. december 16.)

⁴ Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001

tanulók, a digitális bevándorlók. Prensky szerint a digitális bevándorlók ugyan el tudják sajátítani az új kultúrát, de mindig megmarad „digitális akcentusuk” kisebb vagy nagyobb mértékben, ami gyakran kommunikációs nehézségekhez, sőt a másik fél meg nem értéséhez vezet.

Fő témánkhoz visszatérve vizsgáljuk meg a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók ismeretszerzési módszereit, hiszen a 21. század második évtizedének a tanára olyan problémákkal találja magát szemben, aminek gyökere nemcsak a megváltozott tanulási környezetre, hanem a generációk eltérő ismeretszerzési módjaira is visszavezethető. A problémák azonban nemcsak abból adódnak, hogy az idősebb generációhoz tartozó tanár tanítja a digitális bennszülötteket, hanem főleg a felsőoktatásban folyó felnőttképzésben a tanár, legyen ő bennszülött vagy bevándorló, együtt kell, hogy tanítsa a digitális bennszülött és digitális bevándorló hallgatókat.

A generációk közötti tanulási-ismeretszerzési különbségre mutat rá Bessenyei István tanulmányának egy részlete: „Prensky idézi a neurobiológusokat, akik azt állítják, hogy a virtuális világba beleszületett gyerekek agya másképp hálózatosodik, percepciók képességeik másfajta, mint a ’bevándorlóké’, gondolkodásmódjuk, holisztikus, vizuális megismerési technikájuk másképp működik, mint idősebb tanáraik nemzedékeinek olvasásra alapozott memóriája.”⁵ Megjegyezzük, hogy az itt említett különbség nemcsak a tanár-diák, hanem a bennszülött diák és a bevándorló diák viszonylatában is igaz.

Bessenyei István tanulmányában Prenskyre és más szerzőkre hivatkozva bemutatja a két generáció megismerési és tanulási módja közti különbséget:

A digitális bennszülöttek jellemzői	A digitális bevándorlók jellemzői
Gyorsan kívánnak információt szerezni többféle multimédia-forrásból	Korlátozott számú forrásból származó információ lassú és ellenőrzött átadását részesítik előnyben
A párhuzamos információfeldolgozást és a több feladattal való egyidejű foglalkozást (multitasking) kedvelik	Az egyszintű információ-feldolgozást és az egyetlen (vagy csekély számú) feladatra való koncentrációt kedvelik
A szövegnél szívesebben dolgoznak kép-, hang- és videó-információkkal	A kép-, hang- és videó-információkkal szemben előnyben részesítik a szöveget
Szívesen keresnek rá véletlenszerűen, hiperlinkek útján elérhető multimediális információra (nem-lineáris feldolgozás)	Az információkat lineárisan, logikusan felépített és adagokra bontott formában kedvelik
Kedvelik a szimultán kölcsönhatásokat, illetve a hálózati kapcsolatok létesítését számos más felhasználóval.	Inkább az egyéni munkavégzést részesítik előnyben. Jobban kedvelik, ha a tanulók egyénileg, másoktól függetlenül dolgoznak
Legszívesebben „éppen időben” (just-in-time), vagyis az utolsó pillanatban tanulnak	Szívesebben „minden eshetőségre felkészülve” (just-in-case) tanítanak (a vizsgakövetelmények szem előtt tartásával).
Az azonnali megerősítést és azonnali jutalmat kedvelik	Szívesebben választják a késleltetett megerősítést és jutalmazást
Azt tanulják szívesebben, ami releváns,	A standardizált tesztekre való felkészítést

⁵ Bessenyei István: A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. http://www.ibessenyei.com/A_digitalis_final.htm (letöltve 2013. december 16.)

azonnal hasznosítható és egyszersmind szórakoztató	szolgáló oktatást részesítik előnyben, a tantervi irányelveknek megfelelően
--	---

Jukes és Dosaj:37 alapján⁶

A fenti táblázat jól összefoglalja azokat az elveket és eljárásokat, amelyeket a „digitális bevándorló” tanár a leggyakrabban alkalmaz. A tudományosan igazolt tananyagot a tankönyv, mint fő ismeretforrás alapján logikus, jól felépített formában igyekszik a tanuló elé tárni. A tanár nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a tanulók sikeresen szerepeljenek a vizsgákon vagy az országos méréseken. Prezentációikban a digitális bevándorló tanárok a szöveget részesítik előnyben akkor is, ha kiegészítik képekkel, esetleg hanggal. Az értékelés az esetek többségében egyéni munka alapján történik, és néha napokat kell várni a visszajelzésre.

A digitális bennszülöttek gyakran találják unalmasnak ezeket a tanórákat. Figyelmüket nem köti le az előadás, a magyarázat, a reprodukciót igénylő kérdések, de tudnak gyorsan több forrásból információt keresni. Bizonyára több kolléga tapasztalta, hogy egy feltett kérdésre néhány kattintással már meg is érkezett a válasz, ami nem a tanuló fejében, hanem valamelyik digitális eszközében született meg. A közösségi oldalak nemcsak a folyamatos híráramlást segítik, de a tudás, az információk megosztását is. Mivel fontos számukra a hírfolyam, ezért nem vagy nemcsak a tanárt figyelik, de felemelik a fejüket a képet, hangot tartalmazó filmekre, videókra, zenékre, stb. A számítógépes játékok nemcsak szórakoztatják őket, de azonnali sikerélményhez is juthatnak, hát nem csoda, ha sokan közülük szívesebben játszanak, mint hallgatják a tanárt.

Az iskolai, és a felsőoktatásban is megjelenő konfliktusok okai között nem ritkán találjuk magukat szemben a digitális bevándorló tanár-digitális bennszülött tanuló eltérő magatartásával, gondolkodásával.

Meg fognak-e változni az iskolai nevelés hatására a diákok? „Megkomolyodnak”, mire a felsőoktatásba jutnak? Visszatérnek a tradicionális ismeretszerzési módszerekhez? Ennek valószínűsége meglehetősen csekély. A konfliktusok csökkentésének egyik nagy kérdése, hogy a közös nyelv megtalálására tud-e alkalmazkodni a tanár. Erre több kutató is megkísérel válaszokat és tanácsot adni.

3. Javaslatok a „digitális bennszülöttek” tanítási módszereinek megváltoztatására

Prensky szerint a nemzedékek közeledéséhez – és az eredményes tanításhoz – a tanítási módszernek is alkalmazkodni kellene a digitális bennszülöttek megismerési módszereihez, a gyorsabb tempóval, a lineáris felépítéstől való szabadabb eltéréssel. Mindez nem mond ellent sem a tudományosságnak, sem a logikának, de fokozza a tanuló érdeklődését, erősíti motivációját.

Pankráztól származik a következő gondolat: „A C Generáció tagjaihoz a részvétel a kulcs. Érdeklődésük felkeltéséhez az újszerű, de releváns és hasznos tartalom szolgáltatása szükséges, amely reaklási és részvételi lehetőséget biztosít, és amely a generáció más tagjaival is összeköti őket.”⁷

Bessenyei István a módszerek megváltoztatásáról így ír: A tanár nem léphet fel többé úgy, mint az információk, a tudás egyedüli forrása. Nemcsak rendszerezett tudományos igazságokat kell közölnie, nem csupán törvényszerűségeket, szabályokat kell bemagoltatnia, hanem az információk igazságtartalmának viszonylagosságát is tudatosítania kell. A prelegálás, a drámai monológok helyett szerepének fő mozzanata így a keresés, osztályozás,

⁶ idézi: Bessenyei István i.m. 2006

⁷ Generáció C: a digitális kor véleményvezérei. ELTE TÁTK Hírlevél.

<http://webbrand.postr.hu/cimke/kutat%C3%A1s> (letöltve 2013. december 17.)

összehasonlítás, értékelés, érvelés, problematizálás, kérdezni tudás, a hálózatba szervezett tudáscsere és tudásmenedzsment támogatása lesz.⁸

4. Viták a tanítási módszerek megváltoztatásáról, saját vizsgálatokkal kiegészítve

Benett és munkatársai 2008-ban megállapították, hogy kevés kutatás támasztja alá Prensky véleményét a digitális bennszülöttek oktatásáról, véleményük szerint a digitális bennszülöttek között csak egy szűk réteg rendelkezik magas szintű kompetenciával web-tartalmak létrehozásához, a többiek alacsonyabb szintű digitális készségekkel rendelkeznek, ezért nem szükséges a hagyományos pedagógiákat átalakítani.⁹

Kell-e más pedagógia a digitális bennszülötteknek? Erre próbáltam választ keresni három csoportos interjú segítségével. Az interjúalanyok valamennyien levelező képzésben részt vevő hallgatók voltak.

A csoportokat úgy választottam ki, hogy legyenek köztük olyanok, akik nem rendelkeznek tanítási tapasztalattal, és olyanok is, akik különböző életkorú tanulók (a Z generáció) pedagógusai. Az első meginterjúvolt csoportot andragógia szakos felnőtt hallgatók alkották, a másodikat mérnöktanárok, akik szakiskolában vagy szakközépiskolában tanítanak, a harmadik általános iskolai tanítók és tanárok alkották.

A vizsgálat lefolyása: az interjú előtt bemutattam a csoportoknak egy prezentációt a digitális bennszülöttek ismeretszerzési szokásairól. Ezután tettem fel a kérdést, hogy meg kell-e változnia a tanítási módszereknek ahhoz, hogy az iskolai tanulás érdekes, fontos és eredményes legyen a behálózott, digitális eszközökkel jól felszerelt generáció esetében.

Az első csoportban a résztvevők életkora 30 és 45 év között volt, hangsúlyoznom kell, hogy pedagógiai-tanítási tapasztalattal egyikük sem rendelkezett. A beszélgetés tíz résztvevője közül a pedagógia alkalmazkodását a digitális nemzedékhez leginkább a fiatalabbak ellenezték. Felvetődik a kérdés, hogy ekkora lenne a különbség a digitális bennszülöttek és a fiatal digitális bevándorlók között? Vagy a formális tanulási folyamatokban nem ismernek más modelleket, csak azokat, ahogy őket tanították? A csoport idősebb részvevőinek általános iskolás korú gyerekei vannak, ők sokkal jobban érzékelték azt, hogy a hagyományos tanulási módszerek kisebb aktivitást váltanak ki belőlük, mint a digitális eszközök használatához kötött tevékenységek.

A második csoportot alkotó mérnöktanárok – köztük informatikát oktatók – középiskolás korú, szakiskolában vagy szakközépiskolában tanuló fiatalok körében szereznek folyamatosan tapasztalatokat. A csoport létszáma azonos volt az elsővel, az életkori megoszlás annyiban különbözött, hogy volt 50 évesnél idősebb kolléga is a csoportban. A mérnöktanárok a beszélgetés során leginkább arról számoltak be, hogy a hozzájuk járó fiatalok motiválatlanok, kevés kivétellel egyáltalán nem akarják a szakmát megtanulni, fegyelmetlenek, nehezen kezelhetők. A digitális eszközök, főleg a mobil eszközök mindenkinek a zsebében vannak, ezek hozzátartoznak a mindennapjaikhoz. A műszaki területeken tanítók az interjúk alapján nem látnak közvetlen összefüggést a hagyományos tanítási módszerek alacsony motiváló hatása és a digitális bennszülöttek új információszerzési módjai között.

A harmadik csoportot alkotó, általános iskolában dolgozó pedagógusok mindannyian a harmadik vagy többedik diplomájuk megszerzéséért ültek vissza az iskolapadba. Különösen ambiciózus tanítókról és tanárokról van szó, akik fogékonyak az innovatív megoldásokra a tanítási-tanulási folyamatokban. A csoport életkor szerinti megoszlására jellemző volt, hogy

⁸ Bessenyei István i.m.

⁹ Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008): The 'digital natives' debate: A Critical Review of the Evidence. British Journal of Educational Technology, 39 (5), 775-786. p.

negyven éven túl voltak mindannyian, tehát bármilyen felosztásban is a digitális bevándorlókhoz tartoznak. Valamennyien főiskolásként vagy felnőttként találkoztak az informatika világával, viszont nap mint nap találkoznak a Z generációval, vagy gondolatmenetünk szerint a digitális bennszülöttekkel. A csoport résztvevői jól felszerelt iskolákban tanítanak, ahol a digitális tábla nem csak a falat takarja, hanem használják is. Tapasztalatunk és vizsgálatunk szerint ezek a pedagógusok alkalmazkodnak a leginkább az új generáció tőlük eltérő információszerzési és tanulási módjaihoz. A fókuszcsoport tagjai gyakran adnak olyan feladatokat a tanulóknak, amelyeket internet segítségével tudnak megoldani. Mivel ezekben az iskolákban különböző korábbi innovációk következtében széles körben alkalmazzák a projekt- és csoportmunkákat, ezeknek a végrehajtásához elfogadják vagy ösztönzik a digitális eszközök használatát. Ez a válogatott pedagógus-csoport korábban is részt vett olyan továbbképzéseken, amelyeken megismerkedtek különböző, a tantárgyaikhoz kötődő oktatóprogramok használatával, sőt, olyan is volt a csoportban, aki maga alkotott játékos számítógépes feladatokat a gyerekek számára.

A fenti interjúkból kitűnik, hogy a különböző generációk eltérő ismeretszerzési-tanulási módszereivel kapcsolatosan leginkább azok voltak toleránsak, sőt az alkalmazkodásban rugalmasak, akik nap mint nap szembesülnek a hagyományos tanítási módszerek alacsony hatásfokával, önreflexiójuk fejlett, és fontosnak tartják a folyamatos megújulást.

5. Néhány gondolat a digitális bennszülött andragógusok tanulási folyamatairól

Oktató kollégáimmal való konzultációim, és nem utolsósorban saját tapasztalataim megerősítettek abban, hogy az új generációnál hagyományos módszerekkel nem az elvárt hatásfokkal működik az oktatás. Az új helyzethez alkalmazkodni próbáló digitális bevándorló tanárok szövegeket bőségesen tartalmazó prezentációval és azokkal az e-tananyagokkal, amelyek főképp a hagyományos könyveket dolgozzák fel képernyőről olvasható formában, a bennszülöttek nem tudnak, de még inkább nem akarnak tanulni. Mit tehetünk hát?

Mivel az új generáció andragógus hallgatói erősen kötődnek eszközeikhez, így a legjobb, ha nemcsak megengedjük, de ösztönözzük ezek használatát. Sajnos, a tanárnak az andragógia oktatásában meglehetősen kevés oktatási segédanyag áll rendelkezésére – különösen magyar nyelven – ahhoz, hogy a szöveget egy gyorsabb, izgalmasabb, szórakoztatóbb filmmel, videóval vagy más, a fiatalok által kedvelt módszerrel egészítsen ki. A digitális bennszülöttek viszont szívesen keresnek, kutatnak, szereznek információt a legkülönbözőbb forrásokból, érdemes tehát rájuk bízni, hogy számukra ehető forrásokat találjanak. A rugalmas témaválasztás referátumoknál elfogadja a hallgatók érdeklődésének összehangolását a tananyaggal. Az egyéni munkák helyett és mellett a hálózati kapcsolatokat is felhasználó csoport és projektmunkák építenek a különböző közösségi oldalak előnyeire. Az egymással megosztott információk, a blogok, a fórumok sokkal nagyobb aktivitásra készítetik a hallgatókat, mint a hagyományos tanári előadások és magyarázatok.

A módszerváltáshoz az oktatóknak is segítségre, ötletre lenne szüksége, amit elsősorban a bennszülött nemzedék tud adni nekünk.

6. Különböző generációk együttes tanulása

Tanulmányunk keretei nem teszik lehetővé, hogy részletesen foglalkozzunk azzal a kérdéskörrel, ami a különböző generációk együtt tanításából adódik a felnőttképzésben. A különböző generációk együttműködése a munkahelyeken is speciális problémát jelent. „A multigenerációs munkaerő menedzselése valódi művészetet igényel” – olvasható a Harvard

Business School “Working Knowledge” Newsletter-ben 2006-ban.¹⁰ Pontosan ilyen „művészetre” van szükség a felsőoktatásban folyó felnőttképzésben is.

Részletesebb tapasztalatainkról, amelyek a hallgatók körében végzett kutatásra alapulnak, majd egy másik tanulmányban számolunk be, e helyen csupán néhány megfigyelésünket és tapasztalatunkat jelezzük.

A digitális bevándorlók a felnőtt tanulók között a felsőoktatásban jelenleg még nagyobb arányban vannak jelen, mint a bennszülöttek. Akik eljutnak a felsőoktatásba, azok többségének megvannak a felhasználói szintű informatikai kompetenciái. Saját tapasztalatomban eddig egy, az idősebb korosztályhoz tartozó okleveles mérnökkel találkoztam, aki ragaszkodott ahhoz, hogy tanári tanulmányaihoz minden információt levélben küldjenek ki neki, mert nem tudja kezelni az elektronikus rendszert, nem ír sms-t, nem tölt ki számítógépen kérvényt. Megjegyzem, a képzés végére ő lett az, aki a legjobban tájékozódott az elektronikus tananyagok birodalmában. Ha az alapvető informatikai kompetenciákkal nem rendelkeznek a belépők, már az első feladatot is nehezen tudják megoldani, ami nem más, mint az elektronikus tanulmányi rendszerbe való bejelentkezés. Azok az intézmények, amelyek a tanulá irányításhoz pl. a Moodle rendszert használják, szintén rákényszerítik a hallgatókat arra, hogy informatikai eszközöket használjanak, hálózatokhoz kapcsolódjanak.

Az elmúlt években tapasztaljuk, hogy a felnőtt hallgatók kommunikációs hálót, csoportokat alakítanak az információcsere megkönnyítésére. A megvalósítást gyakran a csoportba járó digitális bennszülöttek végzik. Egy 2010-ben belépő andragógus csoport példáján mutatjuk be tapasztalatainkat. A csoport életkor, foglalkozás, lakóhely szerint meglehetősen heterogén volt, de nagyon hamar megérezték, hogy az informatika segíthet nekik az információk áramlásában. Első lépésként a csoport legfiatalabb, de informatikai képzettséggel rendelkező tagja létrehozott egy honlapot. Ez a honlap három éven keresztül fontos szerepet töltött be a tanulási folyamatok támogatásában. Érdekessége a honlapnak, hogy a csoportba 60 fő járt, a képzés végére 134 tagja lett, ami annak köszönhető, hogy az alsóbb évfolyamok hallgatói is csatlakoztak hozzájuk, kérdéseket tettek fel, tanácsokat kértek feladatmegoldásokhoz. Miután egyre több információt (tananyagot, tankönyvet) kellett megosztani, egy közös Gmail-cím segítségével tették hozzáférhetővé ezeket a forrásokat. Végül a Facebook lehetőségeit kiaknázva létrehoztak egy zárt csoportot, amely lehetővé tette az egymás közti „biztonságos” beszélgetést (pl. a tanárokról, a zh kérdésekről, a vizsgatapasztalatokról), ugyanakkor rendezvényeiket könnyen meg tudták osztani a világhálón.

A fenti eseteírás alapján feltételezzük, hogy az együtt tanuló digitális bevándorlók és digitális bennszülöttek ismeretszerzési, tanulási módszerei közelednek egymáshoz, az idősebbek is felismerik az új technológia előnyeit, és egymástól is tanulva nagy lépéseket tesznek saját digitális kompetenciáik fejlesztésében.

7. Javaslataink a jövőre vonatkozóan

A digitális bennszülöttek sikeres tanulási folyamatainak támogatásához a digitális bevándorló tanárnak meg kell ismernie, el kell fogadni az új generációk új tanulási módszereit, ehhez kutatásokra van szükség az eddigieknél nagyobb mértékben. A kutatások folyamatossága a technológia fejlődése és az új és új eszközök megjelenése szempontjából nélkülözhetetlen, mert az új lehetőségek új ismeretszerzési módszereket indukálnak. Fontosnak tartom a

¹⁰ Harvard Business School “Working Knowledge” Newsletter - April 17, 2006: Can you manage different generations?

pedagógusok továbbképzését, de nem a hagyományos módszerekkel, hanem a digitális bennszülöttek tanulását leképező módszerekkel. Nagyon fontos lenne olyan videókat, számítógépes játékokat, filmeket fejleszteni, amelyekkel az andragógia elmélete és gyakorlata közel vihető az új generációkhoz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008): **The ‘digital natives’ debate: A Critical Review of the Evidence.** In: British Journal of Educational Technology, 39 évf. 5szám 775–786. p.

Bessenyei István (2013): **A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola.** http://www.ibessenyei.com/A_digitalis_final.htm (letöltve 2013. december 16.)

“Can you manage different generations?” Harvard Business School “Working Knowledge” Newsletter - April 17, 2006

Generáció C: a digitális kor véleményvezérei. ELTE TÁTK Hírlevél. <http://webbrand.postr.hu/cimke/kutat%C3%A1s> (letöltve 2013. december 17.)

Pankraz, D. (2010): **Introducing generation c the connected collective consumer Nielsen Consumer 360 Conferences.** <http://www.nielsen.com/us/en/newswire/2010/introducing-gen-c-%C3%A2%C2%80%C2%93the-connected-collective-consumer.html> (2013. december 16.)

Prensky, M. (2001): **Digital Natives, Digital Immigrants.** In: On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

Tari Annamária (2010): **Y generáció.** Budapest, Jaffa Kiadó, 2010, 298 p.

Tari Annamária (2011): **Z generáció.** Budapest, Tercium kiadó, 2011, 245 p.

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS SZEMLÉLETMÓD KIALAKÍTÁSÁNAK FONTOSSÁGA A SZAKKÉPZÉSBEN

THE IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING APPROACH AND ITS DEVELOPMENT IN VOCATIONAL TRAINING

ABSTRACT

It is obvious that people must cope with changes affecting their lives so as to prevent their jobs, positions in society, and to avoid being excluded, therefore, they have to develop their knowledge and skills. In the surrounding accelerating world, there is no place of work without the presence of new technologies, approaches, and criteria towards which today's employees must efficiently respond to. New learners entering the education system will have to be trained to be able to cope with new challenges of their lives. The vocational-oriented skills and knowledge of students will inevitably influence chances of their future employment which requires, apart from professional knowledge, high-level key competences from entering to the first job to efficiently perform throughout working life.

The question is whether we are able to prepare youngsters for lifelong learning?

In this paper, I will scrutinize the correlations of preparations of students, entering VET, for lifelong learning.

1. Bevezetés

Az iskolarendszernek új kihívásokkal kell szembenéznie. Az általános és szakmai kompetencia-követelmények határai elmosódtak az elmúlt néhány év alatt. Előtérbe került az információkban való eligazodás kialakításának igénye. A tanár az új tanulási környezet, tartalom-szervezője és tartalom-szolgáltatója lett. A diákok az együttes tanulás és információkeresés partnerévé váltak.

Az oktatási-képzési út egyre kevésbé vezet a munkamegosztás egy bizonyos, meghatározott helyére: egy-egy végzettséghez, egyre kevésbé rendelődik mereven egy-egy foglalkozáshoz (munkakörhöz). Az önálló munkavégzéshez szükséges személyiség kialakulásához egy önállóságon alapuló folyamatra van szükség, amelyben a hangsúly a tanításról a tanulásra tevődik át.

E paradigmaváltás nyomán a szakképzésben is új didaktikai szemléletmódok jelennek meg, amelyek többek között a következő alapelveket követik:²

- A tanulási folyamat impulzusokat és segítséget ad az egész életvitelhez.
- A tanulókat bevonják a tervezésbe.
- Minden résztvevő egyéni habitusát, tanulási kultúráját, érdeklődését figyelembe veszik, ugyanúgy, mint a csoport habitusát és szerkezetét.
- A tanulást komplex folyamatként fogják fel. A fej, az érzék, az érzellem, az értékek és a szociális érzékenység egyenrangú tényezők.

¹ Illésné Kincsei Valéria PhD hallgató, PTE TTK Földrajzi Intézet, Doktori Iskola. Témavezető: Dr. M. Császár Zsuzsanna

² Bessenyei, Mártonfi 1998

- A tanulás – ökológiai értelemben – a realitásokkal való aktív, kritikus, kölcsönös kapcsolat.
- A tanulók a tanulás eredményét maguk állapítják meg (önkontroll).

Értekezésemmel arra a kérdésre kívánok választ kapni, hogy milyen módon adja át a középiskola, azon belül is a szakképzés a szocializációs hatásokat, ezek a folyamatok hogyan zajlanak le. Mennyire képes a rendelkezésre álló feltételekkel (időintervallum, személyi és eszközrendszer) a szakképzésben résztvevő serdülőket, a folyamatosan változó elvárásokra felkészíteni.

2. Az iskola szerepe a szociális készségfejlesztésben

2.1. Szocializáció

Minden ember formálódik. A formálódást meghatározzák egyrészt az egyénre jellemző biológiai adottságok (lehetőségek vagy korlátok), másrészt az egyént körül vevő környezet. A környezet (fizikai és társadalmi) jelentős hatást gyakorol a benne felnövekvő egyedekre.³ A társas világban felnövekvő ember tanulás útján sajátítja el azokat az alapvető ismereteket és technikákat, amelyek az adott társadalomba való beilleszkedés alapfeltételei. Ezek a kulcismeretek és technikák a szocializációs folyamat során alakulnak ki. Ez a folyamat nem csupán az ismeretek elsajátításának lehetőségét teszi lehetővé, hanem értékátadást is megvalósít.

Minden társadalom, minden kor, a benne felnövekvő generációknak azokat az értékeket közvetíti, ami éppen akkor, éppen ott és éppen olyan módon fontos az adott társadalomnak a fennmaradás, a fejlődés szempontjából. Az egyén sikeres beilleszkedése azon múlik, mennyire képes magáévá tenni a társadalmi világ szabályait, mennyire tud azonosulni az adott értékrenddel.

A jelenkor társadalmában érték maga az ember, az individuum. Minden ember rendelkezik jogokkal, ezek kölcsönös elismerése a másik ember megismerésének alapfeltétele. Ahhoz hogy ez a megismerési folyamat megvalósuljon szükség van önismeretre, melynek kifejlődése a másokkal való interakciók során valósul meg leginkább. A megismerési folyamat nélkülözhetetlen eleme a kommunikáció, amely hozzásegíti az egyént a konfliktusok hatékony kezeléséhez.

Érték továbbá a nyíltság, illetve az előítéletektől való mentesség, a tisztességes versenyre való képesség.

Ahhoz hogy ezek az értékek átadhatók legyenek a felnövő generációk számára szükségesek a szocializációs folyamat szereplői között egy kölcsönös és szisztematikus viszonyrendszer kialakítása, és ennek bemutatása.

2.2. Az iskola, mint szocializáló környezet

Az iskola a civilizáció terméke. Egyik fontos feladata, hogy a benne felnövekvő ifjúságot minden értelemben civilizálja és megtanítsa arra, hogy hogyan élhetünk egymással, egymás mellett egy adott társadalomban.⁴

Mik azok a szabályok és elvárások amikhez igazodni kell az egyénnek, hogyan fogadtassa el magát, hogyan tudjon élni az adott lehetőségekkel, hogyan tudjon megfelelni a változásoknak?

³ Bernáth, Révész 2002

⁴ Ferge 1998

Az iskola funkciója a demokratikus társadalmakban, olyan állampolgárok képzése, akik képesek kommunikálni, együttműködni egymással és a demokratikus intézményrendszert egyenrangú partnerként használni.

Ezért az egyént már serdülőkorban képessé kell tenni arra, hogy későbbi életútja során felismerje lehetőségeit, kötelességeit, jogait, szükségleteit, valamint mindezek kielégítésének, érvényre juttatásának módjait.

Az iskola oktat, a munka világában nélkülözhetetlen ismereteket ad át és egyben szelektál is. „Az iskolában elsajátítandó tudásanyag révén az új generáció a társadalom innovációs mechanizmusainak részeseivé válhat”.⁵

Az iskola feladata, tehát nemcsak az hogy egységes művelődést nyújtson, egyenlítse ki az esélykülönbségeket, de mindezek mellett tegye képessé a falai között felnövő fiatalot arra, hogy minél könnyebben találjon magának megélhetést, és aktív munkavállaló váljon belőle.

Az iskolai szocializáció szervesen összefonódik a legfontosabb szociális közeggel a családdal. A család az elsődleges szocializációs közeg, ahol az ember a társadalomban való sikeres létezéshez nélkülözhetetlen ismereteket és képességeket elsajátítja, az iskola viszonyt az a színtér, ahol a külvilágban való első lépéseket megtéve a munkahely és társadalom intézményrendszerének világában való eligazodást tanulja meg. Az értékátadási folyamatot szemügyre véve nem választható el egymástól a család és az iskola, illetve más szocializációs közegek, pl. kortárs csoportok vagy a média.

Maga az iskola intézménye felfogható egyrészt a közoktatási rendszer részeként funkcionáló szervezeti egységként, másrészt egy olyan sajátos társas erőterként, amely az egyes diákok életútját alapvetően befolyásolhatja.

Az iskola egy nehezen átlátható és formálisan csak részben szabályozható társas erőterben működik. Az intézmény ethoszát, rejtett tantervét, hatásrendszerét alapvetően meghatározzák a tágabb és szűkebb társadalmi környezet elvárásai, a belső szervezet működése, a tantestületi klíma, a tanárok és diákok, valamint a tanulók közötti formális és informális kapcsolatrendszer. A világ- és társadalomszintű változások befolyásolják a tanár-diák viszonyt, és mindez rányomja a bélyegét a tanulók egymás közötti kapcsolatainak alakulására is.

A napi tapasztalatok mellett különböző kutatások is igazolják, hogy hazánkban az iskolai osztály ma is döntő jelentőségű a tanulók többségének szocializációjában. A diákok számára az osztályközösség ma is alapvető szerepet játszik az iskola, a tanulás iránti attitűd, az érdeklődési kör, a saját értékrend alakulása szempontjából.⁶ A tanulók iskolai közérzetének alakulásában – főként serdülőkorban – kitüntetett szerepe van az osztálytársaknak.

A diákok lelki egészségének alakulásában jelentős szerepet játszik az iskola és főként a pedagógusok. Ők azok, akik a követelményeken keresztül a terhelés szintjét elsődlegesen befolyásolják.

Az iskoláknak egyes – az oktatáson túlmenő – feladataik ellátására (elsősorban az egészségnevelés, a prevenció terén) egyre több olyan program áll rendelkezésükre, amelyeket civil szervezetek kínálnak számukra. Ezen túlmenően az iskolák mindennapi életét, a kommunikációt, a konfliktushelyzetek kezelését elősegítő programok is megjelentek, amelyeket konferenciák, továbbképzések keretében igyekeznek népszerűsíteni.

Az iskolával, a tanárokkal, a tanítással kapcsolatban egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az az igény, hogy legyen tanulás- és tanulóközpontú. Egyre szélesebb körben hatnak azok a tanítás- és tanuláselméletek, amelyek az eredményes tanulást célirányos,

⁵ Szabó 1987

⁶ Csapó 2002

konstruktív, önszabályozó, társas, szituatív folyamatnak tekintik, és ennek rendelik alá a nevelés, az oktatás megszervezését.⁷

Az oktatás átalakításában döntő feladat az egyénre szabott, a minden tanuló számára optimális fejlődést támogató tanulási környezet megteremtése.

2.3. *A szakképzés szerepe a szocializációban*

Az embereknek lépést kell tartaniuk a változásokkal, hogy megtarthassák munkahelyüket, biztosíthassák helyzetüket a társadalomban, elkerülhessék a kirekesztődést, ezért állandóan fejleszteni kell a tudásukat és képességeiket. Szemtanúi vagyunk egy olyan folyamatnak, amikor a modern társadalmak fokozatosan tudás alapú társadalmakká alakulnak át, ezért az oktatásnak igen összetett feladatot kell megvalósítania.

Az oktatásban résztvevőket képessé kell tennie arra, hogy a jövő kihívásaival képesek legyenek lépést tartani.

A jövőképeséget napjainkban komplex megatrendek határozzák meg a maguk térben és időben ellentmondásokkal terhelt folyamataival. Megatrendnek nevezi Horx az átfogó, az egész világot érintő, legalább tízéves felezési idővel rendelkező nagy trendeket.⁸

Az oktatás területén a következő megatrendek bírnak nagy jelentőséggel:

a) *A munkaerőpiac válsága – kulcskompetencia*

Két tényező hatása befolyásolja döntően: egyrészt a gazdasági viszonyok globalizációja, amely a nemzetközi összefonódások miatti tőke és munkahely átcsoportosítások következtében elkerülhetetlenné teszik a nemzeti deficiteket, a munkaerő folyamatos túlkínálatát, másrészt a munkaerőpiac munkaszervezetén belüli változások. Az új körülményekhez való alkalmazkodás igényli, hogy az együttműködő foglalkoztatottak a relatív önállóság, a reflexiós, az innovációs, a kapcsolatteremtő és a csoportteremtő képesség irányába mutató magasabb szintű kvalifikációval, vagyis kulcskompetenciákkal rendelkezzenek.

b) *Fejlődés az információs társadalom irányába – módszerkompetencia*

A munka világával szemben támasztott követelmények radikálisan megváltoznak. Az új elveknek megváltozott szervezeti struktúrák alkotják az előfeltételeit, amelyek a hierarchiák lebontásában, a kommunikációban és ügyfél-orientáltságban, ezáltal a folyamatos, az életet végigkísérő képzésben és továbbképzésben megvalósuló megváltozott képzettségi struktúrákban jelentkeznek. Az újszerű követelményeket csak jól képzett, kreatív, motivált, együttműködésre képes és lojális munkatársak tudják teljesíteni.

Egy működő információs társadalomnak előfeltétele egy működő kooperációs társadalom, ahol a tanulás tanulása, valamint az egyéni és csoportkompetenciák válnak egyre fontosabbá, és olyan tulajdonságok, mint a tanulási készség, a rendszergondolkodás, illetve az információszerzés- és feldolgozás, tehát a módszerkompetencia.

c) *Szociálstrukturális átalakulási folyamatok – szociális kompetencia*

Különböző emberek eltérő módon, eltérő tartalmakkal és eltérő módszerekkel kívánnak új, számukra fontos tudástartalmakhoz jutni. Ez a képzési és továbbképzési munkában a didaktikai és módszertani határok fellazulásához vezet. Az új tanulási szituációknak össze kell kötniük a szakszerűséget a szakmán túlmutató tanulással, az egyéni tapasztalatszerzést a szociálissal, a gyakorlati vonatkozást a társadalmi környezet bevonásával

⁷ Csapó 2001

⁸ Horx 1995

d) Értékváltás – orientációs kompetencia

Az információs társadalomba történő fejlődéssel és a szociálstrukturális átalakulással értékváltás jár együtt. A társadalomban, a helyi közösségekben mindeddig fennálló viszonyok, a szülők, oktatási intézmények és egyéb közösségek formálta egyértelmű erkölcsi, jogi, tudás- és hitbeli definíciókat egyre inkább kiegészítik, sőt helyettesítik az információs médiumok.

Az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat szorosabbá válása világtendencia. Az Európa Tanács az oktatási és továbbképzési rendszerekkel szemben támasztott társadalmi követelményt így fogalmazza meg:

„Az oktatástól és képzéstől azt várja az ember, hogy az a vállalatok konkurenciaproblémáját, a foglalkoztatottság válságát, a szociális kirekesztettség drámáját megoldja, egyszóval segítse a társadalmat abban, hogy a jelenlegi problémák fölött úrrá legyen, és a pillanatnyilag végbemenő, mélyreható változásokkal megbirkózzon.”

A kerettantervek bevezetése az iskolarendszerű szakképzésben is tartalmi változásokat generált. Közülük az egyik leglényegesebb, hogy a szakmai orientáció, az előkészítés és az alapozás a szakmacsoportonként kidolgozott kerettantervekbe integrálódott.

Sajnos a gazdaság nem képes szakmákra bontva megfelelően előre jelezve közölni igényeit, ennek hatására egyre ritkábban – és akkor sem a gazdaság működése szempontjából kulcsfontosságú helyekre – kap azonnal használható munkaerőt.

A tudás csak részben szakmai tudás. A verseny felértékelte a gazdasági-piaci, a társadalmi viszonyokra és a más kultúrákra vonatkozó tudást, a problémamegoldó képességet és más kulcsképeket. Ugyancsak felértékelődött a munkaszervezet ösztudása és tanulási képessége, amely az egyes munkavállalóktól is más – csak másodsorban szakmai – tudást igényel. Mindezek a követelmények nem szerepeltek a hagyományos, konkrét szakmákra képző szakképzési programokban. Ezért van, hogy a szakképző rendszer az „új gazdaság” nézőpontjából néha nem megfelelő határfokkal működik.

A szakma, mint strukturáló tényező helyett a kompetencia alapú képzés és a modul-elvű megközelítés előtérbe kerülése és a gyakorlatban a munkahelyi gyakorlás, a munkavégzés helyett a projektjellegű feladatok végrehajtása, vagy más – szakmaspecifikus vagy szakmaközi – kompetencia- és személyiségfejlesztő tevékenységek már az új gazdaság kívánalmainak jobban megfelelő képzési szemléletet tükrözik.

3. Az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés

A tanuló elhelyezkedési esélyeit nagyban befolyásolja a megszerzett szakmai tudása mellett azon kompetenciák összessége, melyekre nagy szüksége lesz a munkavilágába való átmenet kezdeti szakaszától egészen a pályán maradáson vagy az új tudás és ismeretanyagok megszerzésén keresztül, mondhatjuk egy egész életen át.

Fel lehet-e készíteni a fiatalokat az egész életen át tartó tanulás folyamatára? Tisztában van-e a felnövekvő generáció azzal, hogy az iskolapadból kilépve egy felgyorsult, folyamatosan változó és megújuló világ részese lesz, ahol csak akkor tud érvényesülni, ha ennek a megújulásnak aktív részesévé válik? Mennyire tudatosul benne hogy a munkahelyi elhelyezkedést és beilleszkedést egy – jellegében ugyan másfajta, de – tanulás-önképzés sorozat fog követni? Felgyorsult világunkban nincs olyan munkaterület ahol ne jelennének meg új technológiák-technikák, szemléletek, elvárások amikkel a munkavilágában érvényesülni kívánóknak azonosulniuk szükséges.

Pályaorientáció keretében a tanulók önmaguk megismerésén keresztül képet kaphattak a munkaerőpiacra, annak elvárásaira. Felkészülhettek arra, hogy meg tudják határozni saját helyzetüket, céljaikat. A szakma tanulásának igénye mellett egy távlatokban való

gondolkodásmód is ki kellett (volna) hogy alakuljon bennük az életpálya-építésre vonatkozóan. A program további részét képezte a tanulási módszerek megismerése, és az egyéni sajátosságokhoz legjobban igazodó eljárások megtalálása, elsajátítása. Fejlesztési követelményként tűzte ki a pályaorientáció oktatása, hogy a diákok „kezdjék megtervezni életpályájukat, legyenek képesek a terveket és a célokat a valódi lehetőségekkel összevetni”.⁹

Az új képzési struktúrában a hároméves szakiskolai közismereti program számára készült el – az előzőekben leírtakhoz hasonló fejlesztést célzó – „osztályközösség-építés” névre hallgató tantárgyi tematika. Ebben a szociális készségek fejlesztése terén a tanulóknban saját képükéről és a közösség tagjaként való szerepükéről formálhatnak nézeteket. Ez nagyon jelentős a további életútjuk szempontjából, hiszen egy munkahelyi környezetbe való beilleszkedésnél ez elengedhetetlen.

A tanúlással összefüggő kompetenciák fejlesztése is kiemelt fontosságú feladat. Ebben a vonatkozásban a konkrét iskolai tanuláshoz kapcsolható és ott nélkülözhetetlen tényezők fejlesztése terén, valamint hangsúlyosan jelen van a folyamatos egész életen át tartó tanulás fontosságának kiemelése is.

A tanulóknban fel kell ébreszteni a tudatos karrierépítés jelentőségét, az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztését, mindezzel elősegítve az iskolai éveket követő időszak folyamatainak megértését és azok tervezését.

A kerettantervi meghatározás alapján a szakiskolákban csekély óraszámban van mindezekre lehetőség. A közismereti órák eloszlását alapul véve mindhárom évfolyamon csupán heti 1-1 óra az előírányszat.

A tudás alapú társadalom igényei, szükségletei alapján az iskola által szervezett, iskolai és iskolán kívüli tanulásban kiemelt szerepet kell, hogy kapjanak az olyan új kompetenciák, képességek fejlesztése, mint a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség, az önálló tanulás, a kreativitás, a problémamegoldó képesség, az együttműködési és kommunikációs képesség, az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége. Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási adatai jelzik, hogy a magyar iskolák ezen a téren nem eléggé eredményesek.

4. A szocializációs fejlesztés egy lehetséges megvalósulásának bemutatása

Az elmúlt évtizedben számos olyan változás következett be, amely a pedagógiai kultúra megújítását igényelte.

A középiskolákba olyan diákok is nagy arányban bekerülnek, akik kevésbé érdeklődnek az elméleti képzés iránt, megnőtt a motiválatlan, a magatartási és tanulmányi problémákkal küszködő gyerekek aránya.

E speciális problémák mellett általános nemzetközi és hazai tendencia, hogy a tanulók nagy részénél negatív érzések alakulnak ki az iskolával és a tantárgyakkal kapcsolatban.¹⁰

Kutatások jelzik, hogy az iskolák és a pedagógusok nagy része pozitívan viszonyul a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő oktatáshoz. Sok pedagógus vallja, hogy alkalmaz a tanulókhöz igazodó tanításszervezést óráin.¹¹

Az egyénhez igazodás, a differenciált tanítás-tanulás kapcsán még ma is él az a nézet, hogy főként a lemaradó, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását és a tehetségesekkel való külön foglalkozást jelenti, ami az osztályokba, csoportokba sorolások mellett döntően tanítási órákon túli foglalkozásokon, korrepetálásokon, illetve szakkörökön, felvételi előkészítőkön, tanulmányi versenyeken keresztül valósul meg

⁹ Magyar Közlöny 2001. évi 28. szám II. kötet 355. p.

¹⁰ Báthory 2000

¹¹ Csapó 2002

Követendő példaként hozható fel a Pécsi Simonyi Károly Szakképző iskola, ahol már 10 éve folyik, elsősorban a szakképző osztályokban egy szociális készségfejlesztő és tanulás módszertani program.

Az intézmény kiemelt fontosságúnak tartja a hozzá beérkező tanulók sikeres beilleszkedését és a jó osztály- és iskolai közösség kialakítását. Állásfoglalása szerint mindezek megvalósulásának feltétele, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában, bizalommal legyenek a tanáraik és társaik felé. Ehhez a diákokban minél előbb ki kell alakítani egy pozitív kötődést az új közeg, a középiskola felé.

A programjuk célja, az alapkészségek fejlesztése (pl.: számolás, értő olvasás... stb.) mellett a gyermek megismerése, ezáltal egy olyan légkör kialakítása, ahol a tanuló jól és otthonosan érzi magát.

A néhány hetes (esetenként ennél hosszabb ideig is tartó, minden tanóra keretében alkalmazható) fejlesztésben résztvevő tanulók önmaguk jobb megismerése által könnyebben fognak beilleszkedni, elfogadni a tanulmányi-tantervi követelményeket, otthonosabban mozognak a gyakorlati képzőhelyeken. Pozitív attitűddel élik meg a középiskolás éveiket és ezt a beállítódást az élethosszig tartó tanulás szemléletébe is jól tudják adaptálni. Mindez pedig kihat a további életükre, továbbtanuláshoz, átképzéshez, munkához való viszonyukra is.

5. Összegzés

A munkaerőpiac előnytelen változásainak összessége különösen hátrányosan érintette azokat, akik alacsony iskolázottságuk, vagy túlkínálattal rendelkező szakképzetlenségük mellett valamilyen egyéb társadalmi, szociális, illetve egészségügyi hátrányokkal is rendelkeznek. Egyeseknél az említett tényezők együttesen fejtik ki hatásukat, és így halmozottan hátrányos helyzetük miatt a legesélytelenebbé válnak a munkaerőpiacon. Tény, hogy „a munkaadók az iskolai végzettséget a képességek mutatójának tekintik, és a tartós foglalkoztatást nyújtó posztokra szívesebben alkalmaznak és tanítanak be magasabb iskolai végzettségűeket”.¹²

Korábban még nem tapasztalt nehézségeket fog szembesülni a középfokú oktatás, mert a tanulók olyan csoportjai is bekerülhetnek a középiskolákba, akiknek az érdeklődése, önfegyelme, otthonról hozott normái eltérhetnek a megszokottól.

Az iskoláknak napjainkban nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy a tanulók tudják kontrollálni és menedzselni saját tanulásukat, nemcsak azért, hogy eredményesebb legyen az iskolai pályafutásuk, hanem azért is, mert erre egész életükben szükségük lesz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Báthory Zoltán (2000): **Tanulók, iskolák – különbségek.** Budapest, Okker Kiadó, 2000.

Bernáth-Révész (2002): **A pszichológia alapjai.** Budapest, Tertia Kiadó, 2002, 77-83. p.

Bessenyei-Mártonfi (1998): **A munka és a tanulás integrációja.** Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 1998.

Bourdieu, Pierre (1978): **A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.** Budapest, Gondolat Kiadó, 1978.

Buda Béla (1986): **Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.** Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.

¹² Nagy 2000

Cole, Michael–Cole, Sheila R. (1997): **Fejlődéslélektan**. Budapest, Osiris Kiadó, 1997.

Cs. Ranschburg Ágnes (1999): **A társadalomtudományi nevelés új szabályozásának időszerűsége a pedagógusok választott és vállalt értékeinek tükrében**. (Disszertáció) Budapest, ELTE: Neveléstudományi Tanszék, 1999.

Csapó Benő (2002): **Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték**. In: Iskolakultúra 2003. 8. szám 107-117. p.

Csapó Benő (szerk.) (2001): **Az iskolai tudás**. Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

Csapó Benő (szerk.) (2002): **Az iskolai műveltség**. Budapest, Osiris Kiadó, 2002.

Dobszai Barbara – Vámosi Tamás (2013): **A középfokú szakképző iskolák és a vállalati szféra együttműködési jellemzői a szakmai gyakorlati képzés tükrében**. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2013.

Fenyő D. György(1999): **Az én iskolám**. Budapest, Krónika Nova Kiadó, 1999.

Ferge Zsuzsa (1998): **A civilizációs folyamat fenyegetettsége**. Akadémiai székfoglaló, 1998. december 9.

Jelentés a magyar közoktatásról (2003). Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003.

Klein Sándor (2002): **Gyermekeközpontú iskola**. Budapest, Edge 2000 KFT, 2002.

M. Horx. (2011): **Das Megatrend-Prinzip: Wie die Welt von morgen entsteht**. München, Deutsche Verlags-Anstalt, 2011.

Nagy Gyula (2000): **Munkanélküliség a kilencvenes években**. In: Kolosi T. – Tóth I. G. – Vukovich G. (szerk.): Társadalmi riport. Budapest, Tárki, 2000.

Szabó Ildikó (1987): **Az ember államosítása: politikai szocializáció Magyarországon**. Budapest, Tekintet Alapítvány, 1987.

Vámosi Tamás (2011): **Képzés, tudás, munka. A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi-gazdasági térben a 21. század elején**. Budapest, Új Mandátum, 2011.

AZ ANDRAGÓGIA ÚJ ÚTJAI – AZ IDŐSOKTATÁS, IDŐSKÉPZÉS

THE NEW WAYS OF ANDRAGOGY – GERONTAGOGY, GERONTOEDUCATION

ABSTRACT

The scientific lecture first of all summarize and interpretate the trichotomy of antropagogy: pedagogy, andragogy and gerontagogy, and would like to create an exact definition of gerontagogy, talking about motivations, goals and problems of senior educational processes, and senior learners (over 50). After this I would like to talk about present hungarian models of gerontagogy, primarily the model of ZSKF, in hungarian: "békási modell". In the last part of the lecture I would like to talk about the possible future of the hungarian gerontagogy.

1. Bevezetés

Az utóbbi években Magyarországon az idősképzés/idősoktatás világa lassú, de annál határozottabb változáson megy át. A magyarországi idősképzés – amennyire ezen a területen alkalmazható a Bildung-folyamatok logikája – kilépett a csecsemőkorból, amikor egymástól független képzőhelyek, mindenféle komolyabb gerontagógiai szakmai háttér nélkül alkalmoszerű oktatást szerveztek, s egyre inkább közelít a gyermekkorhoz. A gyermekkor kifejezés alatt elsősorban azt a francia modellt értem, amelyben bár a szeniorok oktatásával a társadalom több alrendszerében is foglalkoznak, a fő hangsúly egyre inkább a felsőoktatáson van. A felsőoktatás céhe a maga szakmai alapjaival – egyfajta gondoskodó szülőként – igyekszik biztosítani az idősképzés számára a megfelelő gerontagógiai színvonalat. Ez az igyekezet azonban rengeteg kívánnivalót hagy maga után, ahogy a 2013. november 21-én elhangzott előadásom, úgy az ebből készített, s a hozzászólások tanulságait is beépítő, az alábbiakban olvasható esszém is az itt felmerülő legfontosabb problémákra kívánja a figyelmet felhívni.

2009-től, a ZSKF Gerontoandragógiai Kutatóközpontjának megszületésétől kezdődően egyre több hazai felsőoktatási intézmény szervez szenior képzéseket, igazodván ahhoz a poszhumboldti egyetemfelfogáshoz, amelynek jegyében az egyetem/főiskola egy szűk, tudásszolgáltató pozícióból elmozdul a regionális tudásterjesztő, kompetenciafejlesztő, társadalmi felelősségvállaló szektor irányába. Ez mindenképpen öröndetes folyamat, azonban nagyon sok veszélyt is rejt magában. Leginkább azt, hogy a felsőoktatási intézmények által szervezett képzések kimerülnek az éppen valamiért aktuális kutatási szakterületek kissé népszerűsített formában történő bemutatásában, és/vagy különféle projektpénzek gyors és végiggondolatlan felhasználásában, és/vagy különféle celebek vagy sztárok érdeklődéskeltő felléptetéseiben. A szimpla szabadegyetemi forma elsősorban azért probléma, mert ez a gondolkodás alapvetően nem különbözik a tudományos ismeretterjesztő előadások logikájától, ez pedig nagyon távol van az idősoktatás valódi céljaitól. A rövid ideig tartó képzésekkel pedig elsősorban az a gond, hogy célszemélyei másra vágnak, mint amit kapnak a folytatás nélküli képzések során. A celebek vagy sztárok felléptetésével elsősorban az a gond, hogy ez valójában minden esetben egy közönségtalálkozó, amelynek nagyon kevés

¹ Dr. Jászberényi József CSc. intézetvezető, főiskolai tanár, Zsigmond Király Főiskola Kommunikáció és Művelődéstudományi Intézet

köze van a gerontagógiához, bár nyilvánvaló, hogy figyelmet – ideig-óráig – lehet vele ébreszteni.

2. Mi a valódi célja az idősoktatásnak/idősképzésnek?

Az idősoktatás célrendszere a vele módszereiben és célcsoportjában szoros érintkezésben lévő andragógiánál és a tőle távolabb elhelyezkedő pedagógiánál is sokkal összetettebb. Ahogy már jeleztem, súlyos félreértés azt gondolni, hogy az idősképzés elsősorban a hagyományos, porosz pszeudo-dialogikus szituációkra épülő tudásátadásról szól – ez a gondolat azonnal megfeneklik azon, hogy ha idősképzési folyamatban felkérjük hallgatóinkat vizsgára, s mindjárt kiderül, hogy a döntő többség nem szeretne ilyen kommunikációs-pszichológiai szituációban részt venni. Az idősképzés e sorok írójának véleménye szerint elsősorban a *közösségteremtődésről* szól, méghozzá olyan, elsősorban a hallgatók által konstruálódó közösségteremtődésről, amelynek a tanár egyenrangú résztvevője és egyben katalizátora – ezért nem beszélhetünk közösségteremtésről, hiszen azt mindig valaki vagy valakik szándékkal teremti(k), itt pedig egy spontán kibontakozó folyamatról van szó. A szenior hallgatók számára elsősorban a szellemi és/vagy fizikai izoláltságból való kitörést jelenti tehát a képzéseken való részvétel, s ezzel együtt merül föl számos más, de kevésbé fontos ok is. E sorok írója a ZSKF egyik intézetvezetőjeként immár hatodik féléve szervezi az ország legnagyobb idősképzési rendszerét, amelyben 2013 őszén, az ötödik szemeszterben immár 10 helyszínen több mint 1800 hallgató vett részt. A velük folytatott tudományos konzultációkból, szervezett, illetve spontán beszélgetésekből világosan kiderül, hogy a közösségteremtődésen túl egyes, kisebb szegmensekben felmerül a munkalehetőség megszerzésének gondolata, más, kisebb szegmensekben a szimpla időtöltés vágya. E két szegmensnél jelentősebb az a kör, amelynek tagjai korábban az időmérleg munka és család irányába toló jellege miatt nem tudtak kellő ismereteket szerezni egy-egy területen, s ezeket a harmadik korban kívánják pótolni. Szintén markánsan jelen van az agy és/vagy a test karbantartásának szempontja – utóbbi a második leggyakrabban előforduló érv akkor, amikor a motivációkra kérdezzünk. (Nem véletlen, hogy rendkívül népszerűek a memóriafejlesztő és a jobb agyféltekére irányuló tanfolyamok is, de ezzel együtt sokan látogatják az időstornát is).

Akármely szegmenst nézzük azonban, a tanulók felől mindenhol a közösségteremtődés igénye a domináns, méghozzá olyan tanulócsoporthoz, amelyek később, a profán életben is összetartanak, a széthullott vagy széthullóban lévő családot, ha nem is pótolva, de egyes funkcióinak a hiányát enyhítve.

Ezzel összefüggésben nagyon fontos hangsúlyozni, hogy bár a pedagógiában és az andragógiában is rendkívül fontos a karizmatikus, de egyben a tanítási folyamatról demokratikusan és empatikusan gondolkodó tanár, ebben a korszegmensben – amelynek alsó határát hazánkban, a diszkriminációs határokat figyelembe véve minden gond nélkül az 50 éves korban jelölhetjük ki – ennek különös jelentősége van. Az idősoktató tanárnak olyan személyiségnek kell lennie, akit a szeniorok hitelesnek látnak, szakmailag és emberileg is megfelelőnek. Amennyiben ez megvalósul, a tanulási folyamat példátlan sikerekkel járhat, s a tanulásban spontán megteremtődő közösség akár hosszú éveken keresztül is fennállhat. Amennyiben a szenior szegmens tagja az oktatási-képzési folyamatban ezen képességek csekélyebb létét érzékelik, azonnal jelentkezik a lemorzsolódás jelensége.

3. Engedjétek hozzám a kisdedeket – mi megyünk a kisdedekhez...

A mai magyar idősoktatásban meghatározó tendencia, hogy egy-egy képzőhelyen meghirdetik a különféle előadásokat és kurzusokat, azaz az időseknek oda kell utazniuk, nem egyszer

rendkívüli fáradtsággal és anyagi költségekkel – különösen érdekes az, amikor egy képzési program a tél közepén kezdődik. Ez a gondolkodás egyértelműen annak a humboldti egyetemszemléletnek a jegyeit viseli magán, amely az egyetemet egyfajta profán templomnak fogja fel, amelynek szentélyében a hallgatók beavatásban részesülnek. Ezzel szemben a posztmodern szenioroktatásban a képzők mennek a hallgatók lakhelye közelében lévő helyszínekre, s a közös tanulás közösségteremtő élményét adják a szenioroknak. A már hivatkozott ZSKF-es szenior képzési rendszerben önkormányzatokkal együttműködve folyik a lokális idősképzés, amelynek eredményei így sokkal tartósabbak lesznek, mint az életidegen képzési szituációkban elhangzó, valódi feedback nélküli előadásoké.

Sajnálatos tény, hogy az utóbbi években, bár Magyarországon erősen megszorodtak az idősképzések – ami öröndetes – nagyon kevés szervező és tanár veszi a fáradságot, hogy megismerje ennek a területnek a szakmai alapjait – akár csak annak erejéig, hogy ellátogat az országban jelenleg egyetlen hivatalos, geronto-andragógiai szakirányú végzettséget adó masterképzésre, avagy megtekinti ennek a képzésnek bármelyik gyakorlatát. Ezen ismeretek – amelyek természetesen számos más forrásból is megszerezhetők! – hiányában félő, hogy az idősképzés megreked a jószándékú szervezők ad-hoc gyakorlatainál, illetve a felsőoktatási intézmények elsősorban andragógiai alapú módszereinél – az esszé elején alkalmazott tropikával szólva: a szülő nem tud igazán gondoskodni gyermekéről, s az elkanászodik. Nagy hiba lenne ez, hiszen jelenleg az 50 év felettiek száma Magyarországon közel 3,8 millió, s többségükben felkelthető lenne a vágy az összetett gerontagógiai folyamatokban való részvételre, azaz sok embert sok, valódi élménytől foszthatunk meg, ha nem tájékozódunk kellőképpen.

4. De mit is jelent az összetett gerontagógia?

Ahogy jeleztem, a gerontagógia messze nem azonos érdekes plenáris előadások szervezésével, amelyeket voltaképpen bármely szabadegyetemi képzésben meg lehet kapni. A gerontagógia ott kezdődik el, hogy a szeniorok igényeit felmérve, nekik megfelelő előadásokat szervezünk, s abban folytatódik, ha ezek mellé kiscsoportos foglalkozásokat is illesztünk – akár az előadásokról szólóan, akár más, az idősek által igényelt témákban. Ez azonban még mindig csak egy kis része a komplex gerontagógiának. Nagyon fontos az, hogy a folyamatban a hangsúly idővel részben vagy akár többségben, akár egészben áttevődjön az idős tanulócsoporthoz teremtődésére, amelyek vezetői is a szeniorok csoportjaiból emelkednek ki (erre szép példa lehet Szentendre, ahol 2014 tavaszától a szeniorok egymást tanító csoportokat és saját innovációkat bemutató workshopokat szerveznek – ebben a folyamatban a ZSKF elsősorban segítőként, katalizátorként működik közre). Az egymást tanítás élménye egy olyan elengedhetetlen feltétel, amely nélkül a gerontagógiai szisztéma szükségképpen csonka. Amennyiben ez megvalósul, vagy legalább az erre vonatkozó gondolat megfogalmazódik, lehet továbblépni a társadalmi felelősségvállalás felé. Ez elsősorban azt jelenti, hogy az idősszolgáltatás gazdag területein is érvényesül ez a képzésben már jól kialakult „empowerment”-gondolkodás. Azaz: az ágensek nemcsak teoretikusan gondolkodnak, hanem a gyakorlatban is tevékenykednek azért, hogy pl. a WHO és az OECD által már a kilencvenes évek végétől tudatosan hirdetett „active ageing” szemlélet, amely minden további nélkül nevezhető filozófiának is, terjedjen, és minél alaposabban beépüljön a társadalom szövetébe. A komplex idősszolgáltatás részeinek ismertetése meghaladja ezen rövid esszé terjedelmi korlátait, így az érdeklődő olvasót a szentendrei és/vagy a zuglói karközpont felkeresésére buzdíthatom, ahol a gyakorlatban is találkozhatnak ezzel a rendszerrel.

5. A gerontagógiai folyamat egyszerűsége – a jelenlét fontossága

Az idősképzés közösségteremtő folyamatai szükségképpen hozzák magukkal a pillanatnyi, közös élmények megélését. Ahogyan egy, az andragógia körében folyó képzés közvetíthető a legmodernebb digitális eszközökkel, és ezek bármilyen időpillanatban, az eszközökkel letölthetően megadhatják a szükséges alapokat a sikeres vizsgálathoz, addig a gerontagógiai folyamatok rögzítése teljesen értelmetlen, hiszen az a klíma, amely egy sikeres folyamatban létrejön, egyszeri és közvetíthetetlen a digitális eszközökkel. Sőt: a kamerák vagy egyéb felvevőeszközök jelenléte általában erősen zavarja az időseket, s nem tudják átélni a pillanat élményét, a felvétel eszközei egy újabb gátként épülnek rá a gerontagógiai folyamat amúgy is komplex gátrendszerére.

6. Összefoglalás

Rövid esszémben néhány fontos elemet kívántam kiemelni a hazánkban örömdetesen terjedő gerontagógiai gyakorlatok problémái közül. A sokéves képzési gyakorlat felől elindulva ma ezek a gondok látszanak a legerősebbeknek. A jövő biztosan válaszolni fog arra, hogy ezen problémák leküzdésével a magyar gerontológia felnőttkorába lép-e, avagy megmarad, pontosabban megreked egy végiggondolatlan szakmai gyakorlatokkal működő, exkluzív szakmai területnek.

THE CONSEQUENCES OF THE UNESCO UIL GRALE2 REPORT FOR ADULT LEARNING AND EDUCATION IN COUNTRIES OF CENTRAL AND EASTERN EUROPE

ABSTRACT

This paper elaborates upon the challenges and limitations of adult and lifelong learning in Central and Eastern Europe referring to the new UNESCO UIL GRALE2 Report and its main conclusions, with an attention to participation and performance affecting policy and provision on adult learning and education, focusing on literacy development of adult learners. GRALE2 and its main findings will directly affect policies on adult education, lifelong learning trying to help raising participation and performance of adult learners, however, governments and key stakeholders in lifelong learning have, so far, directly been focusing on employment related skills development by not paying enough attention to basic skills, learning to learn skills development. GRALE2 might open up new platforms and dialogues amongst key stakeholders so as to develop and promote a more bottom-up policy developments and, consequently, to provide available learning opportunities for adults. Questions will be put in relation to the conclusions of GRALE2 upon what and how to do.

1. Introduction

In 1964, almost fifty years ago, UNESCO collected questionnaires so as to measure the status of illiteracy in most of its member states. Some countries' educational authorities, like that of Japan, responded back with a remark that "There is no problem of illiteracy so that we do not need to take specific measures for the elimination of illiteracy at the national level." Therefore, national surveys on illiteracy were suspended, or even delayed up to the turn of the Millenium, or even beyond (Motoki, 1991).

Recently, the OECD's PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) survey and its latest results show that the societies of developed economies face a new challenge of returning illiteracies as a backlash paradox of welfare systems.² Likewise, the newly published GRALE2 (Global Report on Adult Learning and Education) of UNESCO Institute of Lifelong Learning (UIL) has reflected that literacy will be a key development criteria for emerging stable societies and strong economies together with some other key features of modern community life.³ Also, GRALE2 resonated that the developed world has not done enough to fight back illiteracy and, at the same time, functional illiteracy either in the world or in its own lands. This resulted in, for example, the occurrence of poor literacy skills in many EU-member countries.

2. The Background of GRALE2 – Milestones of the Past Decade in the European Context from 2003 to 2013

¹ Dr. Balázs Németh, associate professor, University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD

² Please find more on OECD PIAAC survey at: <http://www.oecd.org/site/piaac/> (downloaded on 22nd October 2013)

³ UNESCO UIL GRALE2 can be downloaded at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf> (downloaded on 22nd October 2013)

It must be recognised that there has not been enough intensive discussions over CONFINTEA V goals and initiatives beyond the Mid-term Bangkok Report in 2003 in the 'Lifelong Learning Climate' in Europe. It is a paradox that while international organisations, such as the OECD and the UNESCO, called for concentrated actions so as to raise the number of learners in adult education and, at the same time, to accelerate the performance of adult learners, policy focuses did not pay enough attention to second chance programmes, participatory actions, or to social collaboration for spreading inclusive pedagogies. The slow reactions of education and training systems of the member states were pointed out by the European Commission in 2003 and critical approaches underlined the need for more progressive reforms in education and training in order to reach for better skills and competencies in learning (EC, 2003).

Another marker of the same programme is the rise and fall of lifelong learning participation in Europe from 2000/2002 to 2010/2012 referring to the EC Benchmarks on adults' participation in lifelong learning. Furthermore, it can also be noted that the marginalisation of citizenship orientation has become a reality in European adult learning and education programmes through isolated and limited attentions to second chance schooling, and equal opportunities in the policy debates over lifelong learning after 2006.

This slow, but straight tendency can be drawn in the Commission -led policy implications in adult learning and that a considerable turn towards employment oriented issues was signalled by the European Association for the Education of Adults (EAEA) in its famous Trends Report in 2006 (EAEA, 2006.).

However, a rather globally shaken adult learning environment could also be tackled by the call of the International Council of Adult Education (ICAE) in its particular Nairobi protocol in January 2007 (ICAE, 2007.). Elements of this protocol can also be found in several CONFINTEA VI preparatory documents, regional and national reports in 2008 (CONFINTEA VI Regional Report for Europe, North-America and Israel, 2008.), but the 1st Global Report on Adult Learning and Education (GRALE1) in 2009 took a similar position to call for a more holistic approach in trying to mark and collect the basic challenges for adult learning and education at the end of the last decade (UNESCO UIL GRALE1, 2009.).

As for the European context, one must also address that there is a very significant actual paradox in the European spectrum of adult education, namely, the thirteen-years success of GRUNDTVIG, the adult learning programme of the European Union is coming to an end as a frame of European ALE programme by the end of 2013, which definitely marks the limitations of a rather humanistic orientation be channelled into a bigger frame of either Erasmus or Leonardo da Vinci programmes. This change will inevitably turn focus in European orientations from issues as adult literacy, participation and governance towards employment-driven ones.

It is necessary to signal, hereby, that the UNESCO has recently estimated in 2013 that there are 57 million out of school children and 774 million adults- majority of them women- who do not have the literacy skills. Youth and adult literacy, and skills development programs create the foundations for basic and continuous learning. For many of the excluded, including out of school children who will never go to school, such non-formal education programs are usually the first and only chance of education. Unless these alternative programs are efficiently recognized and adequately financed, those excluded will continue to be denied their right to quality education (UN Quality Learning at the Core of Sustainable Development, 2013). This puts GRALE2 Report into a very specific position with direct messages for countries in Europe, more specifically, for countries with a former socialist-etatist political practice for the sixty years.

3. The Impact of CONFINTEA VI and the EFA Movement

Accordingly, we must underline that the Executive Summary of the new GRALE2 Report indicated that while policy makers may grasp the role of adult learning in the frames of lifelong learning, the sector of adult education has had to face a significant fall of resources and was constrained by challenges of effective governance in a social change with full of inequalities of access and participation and outcome. It was directly the CONFINTEA VI and its *Belém Framework for Action* which gave mandate for UIL to provide regular GRALE reports. Therefore, it was not at all surprising that UIL came out with its second report on global issues in ALE.

Another background context, moreover, a scheme for GRALE has been the so-called UNESCO *Education for All (EFA) Movement*, which was established in special Communiqué, called the *Dakar Framework* in the year of 2000 at the *World Education Forum*. This Framework has been committed to provide quality basic education for children, youth and adults. At the Dakar Forum 164 governments were engaged to support the achievement of EFA and identified six goals to be met by 2015. Governments, development agencies, civil society and the private sector have been working in alliance to reach EFA goals.

The Dakar Framework for Action mandated UNESCO to co-ordinate amongst partners in close co-operation with four other *convenors of the Dakar Forum*, namely, UN Development Programme, UN Population Fund, UNICEF and the World Bank. As a leading organisation, UNESCO focuses its activities on five key areas: **policy dialogue, monitoring, advocacy, mobilization of funding, and capacity development.**⁴

The two relevant EFA goals, which have direct relations to GRALE2's literacy orientation, are Goal2 and Goal4. Goal2 refers to the achievement of a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults. Goal 4, on the other hand, refers to the improvement of all aspects of the quality of education and provision of excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.

4. General Messages of GRALE2

In 2013, *GRALE2 indicates* that, on the basis of information signalled in the National Progress Report Reports, *not much has changed* since CONFINTEA VI in 2009. *Key themes and Core messages* of the *Belém Framework for Action* have influenced national debates and policy reforms in some European countries, however, *EFA goals and MDG* (Millennium Development Goals) could not become prominent in progress reports of countries in Europe and elsewhere around the world.

Policy reforms in the adult education sectors has *not been realised at a high scale*, only with *reduced orientation to the labour market*. For the **post-2015 International policy goals** Agenda must ensure that *adult learning will be of priority, with commitment open to peer reviews and monitoring* in the fields of action. *Literacy* must be, therefore, be put to the forefront of development since *poor literacy skills* currently widespread in EU countries and in other parts of the world.

⁴ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (downloaded on 22nd October 2013)

The impact of poor literacy skills are going to limit life chances and, at the same time, quality of life. Literacy is seen today as a core foundation of all education and learning with relevances for all people, at all phases of life, in all regions of the world.

The GRALE2 report calls for the reconceptualisation of literacy, accurately measuring literacy competences amongst policy makers and practitioners. On the other hand, EFA 2005 Global Monitoring Report indicated the impact of multiple phases of literacy definitions in the international policy world. At the end of 2009, the Belém Framework for Action sought to anchor the concept of literacy as a continuum in the policies and actions of UNESCO member states. Consequently, the focus should be on the creation of rich literate environments and learning societies. This best promoted in broad-based education through perspectives with life-wide reach toward work-related and work-based learning, community education, social and political participation, family life, health and environmental protection.

It is also reflected in GRALE2, at the same time, that many member states still use simplistic, unreliable and proxy indicators to estimate literacy rates, but it implies, consequently, limitations.

OECD's PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies – 2013 results available), LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) and RAMAA (Action Research on Measuring Literacy Programme Participants' Learning Outcomes) have promoted, for example, the development of indicators for international comparison which enable researchers to recognise a correlation in between low literacy rates and limited resources for complex educational and training programmes.

Cultural, linguistic diversity generates significant challenges to designing and implementing effective measures and fieldwork methods. Moreover, a range of complementary evidence sources are needed today, such as ethnographies, biographical methods, action research studies so as to describe a rather shaken picture in the world of literacy.

5. Key Messages

5.1. Literacy

A substantial progress has been made toward EFA Goal4 (50% improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults), but many disadvantaged individuals and groups are still left behind. Literacy is a continuum, not a dichotomy, therefore, learning and using literacy skills is a continuous, context-bound process throughout life. This understanding implies co-ordinated development of cross-sectoral policy.

Literacy policy must focus on raising and developing basic skills as a whole and include the creation of rich literate environments. In order to match realistic/adequate figures of literacy rates, a dual approach is needed: Development of culturally appropriate measurement tools, and improving the quality of conventional, cost-effective self-reporting surveys. Exchange of reliable and comparable research for informed policy-makers. Identification of policy-relevant research needs and demands is essential.

5.2. Policy

ALE is integral to lifelong and life-wide learning as a framework for fostering and sustaining the development of active democratic citizenship. Policy visions have still to unfold their potential with respect to youth and adults beyond formal systems and pedagogies. It is too early to assess tangible impact just four years after CONFINTEA VI, yet, *national progress reports clearly reflect that debates and dialogues have started in most countries to focus on key*

themes and promote key messages be embedded into policy-formulation and implementation processes. *The gaps between policy and research discourses still wide, which allocates a big task for international organisations and agencies to bridge.* ASEM-LLL and, at European scale, EUCEN could be seen as an example of good practice.

5.3. Governance

Decentralisation to Regional and local levels has become a key instrument, but effective implementation needs good funding and relevant capacity building. Relevant co-ordination of capacities is also essential.

The involvement of all relevant actors remains a key requirement for good governance in adult education. This implies consultation, co-ordination, collection and sharing of knowledge and practice. *ALE is an inherently complex sector of policy and action,* but capacity building and co-ordination mechanisms are at an early phase of development. Role of UNESCO could be of importance to exchange good practices.

5.4. Financing

UNESCO member countries hold responsibility to secure accurate and valid data and the move from underinvestment in adult education according to national and international demands. *Mobilisation of resources requires multifaceted and innovative strategies.* Therefore, member state governments must look for new ways of financing so as to assure quality adult education provision.

Information on financing systems and practices needs improvement and the explanation of the concrete and wider benefits of learning is far from convincing. Examples of good practice may offer a resource to make use of.

5.5. Participation

Concerted actions are very much advised in the fields of professionalisation and regulation, combined with research, monitoring and evaluation so as to consolidate experienced and new actors in the field. Member states may apply quality criteria with wide conceptual, definition and indicated oriented differences and variety. UNESCO is of help to collect and share good practices in quality methods and tools for better ALE.

6. Final Conclusions of UIL GRALE2

The global landscape of ALE reflected in the first GRALE finds its confirmation in the second report: the *Adult Learning* sector is still characterised by particular guiding principles and diverse practices to face demanding challenges in a permanently difficult resourcing environment, but which is *still determined to improve the quality and effectiveness of its contribution to cultural, economic and social development for all.*

Keywords

UNESCO UIL, adult learning, lifelong learning, literacy development, basic skills, second chance education, governance, policy development, financing, participation and provision, quality, performance, OECD PIAAC

REFERENCES

European Association for the Education for Adults (2006): **Adult Education Trends and Issues**. Brussels: EAEA. Source: <http://www.eaea.org/index.php?k=10263> (downloaded at 22nd October 2013)

European Commission (2003): **Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms**. Brussels: EC

European Commission (2012): **EU Higher Level Group of Experts on Literacy: final report**. Brussels: EC. Source: <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf> (downloaded at 22nd October 2013)

ICEA – Voices Rising 2013 - Source: http://icae2.org/images/450_ny_com.pdf - a link to understanding Quality Learning and Sustainable Development (downloaded at 22nd October 2013)

International Council of Adult Education (2007): **Nairobi Protocol**. Nairobi: ICAE

Motoki, K. (1991): **International Literacy Year and Literacy in Japan**. In: Social Education in Japan 35.

OECD (2013) Programme for International Assessment of Adult Competencies. Source: <http://www.oecd.org/site/piaac/> (downloaded at 22nd October 2013)

UNESCO UIL (2009): **First Global Report on Adult Learning and Education**. Hamburg: UIL

UIL (2010): **Global Report on Adult Learning and Education**. Hamburg: UIL

UIL (2010a): **CONFINTEA VI: Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future**. Hamburg: UIL

UIS (2013): **Adult and Youth Literacy: National, regional and global trends, 1985-2015**. (UIS Information Paper). Montreal: UIS. Source: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/literacy-statistics-trends-1985-2015.pdf> (downloaded at 22nd October 2013)

UNESCO (2005): **Literacy for life: Education for All Global monitoring Report 2006**. Paris: UNESCO

Country reports - Source: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confintea-portal> (downloaded at 22nd October 2013)

Tratnyek Magdolna¹

CITY LIT – AHOL LONDON TANUL

CITY LIT – WHERE LONDON LEARNS

ABSTRACT

In my paper, I will give a short description and analysis of the work and programmes of City Lit, a famous institution of adult education and training in the centre of London. The aim of my paper is to call attention to particularly efficient practice in adult education which give inspiration of practice in the development of adult education in Hungary. City Lit, by being the largest centre of adult education and training in Europe, aims at promoting the development adult education through is quality provision of trainings and, moreover, with an outstanding learner-centeredness. The analysis of related professional documents and curricula, together with some personal experience having been gathered in City Lit, may be of use for the expansion of non-formal adult learning in our country.

London belvárosában, a Covent Gardenben található az Egyesült Királyság, egyben Európa legnagyobb felnőttképző intézménye, a City Literary Institute, rövidített és elterjedt nevén a City Lit. Képzési kínálata, a képzés minősége, a tanulásszervezés változatos módjai, illetve lenyűgöző képzési kínálata miatt joggal tarthat számot a felnőttképzés iránt érdeklődők figyelmére.

A City Lit létrehozása összefügg a modern brit felnőttoktatás kialakulásának 20. század eleji folyamataival. Az 1902-ben elfogadott új oktatási törvény a korábbiakkal ellentétben az oktatásirányítást a helyi önkormányzatok hatáskörébe utalta. Ebben az időben a felnőttoktatást a szakmai képzések túlsúlya uralta, ugyanakkor megjelent egy erőteljes törekvés a szabadabb, általánosabb kultúrát közvetítő általános felnőttképzés kialakításának irányában. Ennek egyik első szervezeteként tekinthetünk az 1903-ban életre hívott Workers' Educational Associationre (WEA). A City Lit története az első világháború után egy másik nevezetes mozgalommal, az irodalmi mozgalommal kezdődött (Innen az elnevezés is: Literaty – Lit). Az akkori londoni városvezetés döntött úgy, hogy bővíteni kell a tanulási lehetőséget azon fiatalok széles köre számára is, akik nem feltétlenül szakmai képzettséget akarnak szerezni, hanem a tanulást szélesen értelmezve hasznosan szeretnék eltölteni az idejüket. Tehát egyfajta – a szakképzéstől elkülönülő, szélesen értelmezett – felnőtteknek szóló tanulási lehetőség biztosítását javasolták.

Az intézmény 1919-ben nyitotta meg kapuit a Londonban működő öt irodalmi intézet egyikeként. Akkoriban az intézmény 4 tantermet bérelt egy másik iskolától. Ahogy T. G. Williams, a City Lit egyik első oktatója visszaemlékezéseiből tudhatjuk, a kezdeményezés létrehozásakor a tiszta hit cselekedett. Az 5 intézmény igazgatóját már az előtt kinevezték, hogy egyetlen diák is lett volna. Az igazgatók feladata a tervezés, a programalkotás volt, és csak azután foglalkoztak a szervezés kérdéseivel. A Városi Irodalmi Intézetek (City Literary Institute's) létszáma gyorsan stabilizálódott. A kurzusok díja 2 shilling volt, a további kurzusoké 1 shilling. Ez mutatja a hozzáférhetőség biztosítását, vagyis nem kellett vagyonszorosnak lenni és sok pénzt költeni, ha valaki tanulni akart. A létszám 1921/22-ben még 1200 fő, ez a következő 6 évben 5000 főre emelkedett.

¹ Dr. Tratnyek Magdolna PhD, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

A curriculum alapvető célja a műveltség bővítése volt, de minden diák szabadon megválaszthatta, hogy melyik szinthez kapcsolódik. A tanárok támogatták és bátorították őket, hogy találják meg a saját útjukat. A krónikák azt írják, hogy ma el sem tudjuk képzelni, hogy ez milyen forradalmian új megközelítés volt a felnőttek tanulásában a múlt század elején.

Az 1920-as évek végére a létszám növekedése komoly problémát jelentett a helyiségek tekintetében. Akkoriban a City Lit 25 különböző épületben működött, csak így tudtak elegendő helyet biztosítani az egyre növekvő hallgatói létszámhoz. Végül 1928-ban beköltözhetek saját épületükbe, mert addigra sikerült megfelelően rendbe hozni és átalakítani a korábban egészen más célokra – mintegy nevelőintézetként – használt épületet. Ezt követően még gyorsabb és intenzívebb fejlődés indulhatott meg, tekintve, hogy már nem kellett a széttagoltsággal és a helyiség-gondokkal küzdeni. Így mind a kutatások, mind a tanulási területek fejlesztése terén jelentős fejlődés indult meg. Egyre több híres személyiség érezte úgy, hogy ott a helye mesterkurzusával a City Litben. Néhányan közülük: Dame Edith Sitwell, T.S. Eliot, G.K. Chesterton, C. Day Lewis, Dorothy Sayers, Dylan Thomas.

A tevékenységi körök bővülésével hamarosan ismét kinőtték a Goldsmith utcai épületet, így sor került annak lebontására és immár célirányos, a fejlesztési terveknek megfelelő funkciókkal bővített újjáépítésére. 1939-ben nyílt meg az újjászületett épület, melyben már színház, koncertterem és tornaterem is helyet kapott. Ez idő tájt a szociális bizottság hatása volt erősebb, így a célok elsősorban a magányosság elviselésének segítésére, az idegenek megismerésére, az éppen aktuális segítségnyújtás megszervezésére koncentráltak a nehéz időkben.

A City Lit 1939-45 között a háborús körülmények ellenére is tovább folytatta tevékenységét. Sokszor a bombázások idején a Holborn és Covent Garden metróállomásokon tartották a foglalkozásokat. A háború után és 50 évvel az alapítást követően, 1969-re ez a központi intézmény volt az egyetlen, amelyik fennmaradt az időközben létrehozott 16 közül.

1987-ben sor került a City Lit bővítésére azzal a céllal, hogy a helyi közösség tanulási színtéréként is szolgáljon. Mindeközben a helyi társadalmat érintő tevékenységek a központi irányítástól az 1990-ben újjászervezett kerületek fennhatósága alá kerülő felnőttképzési intézményekbe helyeződtek.

Mindezen változások következtében az intézmény a 80-as években folyamatosan fejlődött, a létszám növekedett, a jelentkezők száma az 1987-88-as évben először érte el a 15 000-et. 1992-93-tól a jelentkezések meghaladták a 45 000-et, ami 20 000 tanulót jelentett évente.

Az innovációra mindig fogékony City Lit újabb tartalmi fejlesztéseket hajtott végre ebben az időszakban. Elsőként kezdték meg a felnőttoktatók képzését, felzárkóztató/felkészítő kurzusokat hoztak létre a felsőoktatásba továbblépni készülőknek, és további tanulási lehetőséget biztosítottak a siketeknek. Ezek a képzési területek a mai napig szerepelnek a tanfolyami kínálatban.

Az 1990-es években az intézményt önálló alapítványi intézménnyé alakították, és az 1992-es felnőttképzési és felsőoktatási törvénnyel összhangban egy, a Further Education Funding Council (FEFC) által speciális céllal létrehozott intézmény lett. Ezáltal olyan irányítói környezetbe került, mely által koordinált szervezetek a teljes 16 év feletti, tehát a tankötelezettségi koron túli tanulás biztosításáért feleltek.

A 2001-es év mérföldkövet jelentett az LSC (Learning and Skills Council) döntése, mellyel támogatta egy új, korszerű épület megépítését a Keely Streeten. 50 év után ez volt az első alkalom, hogy új felnőttképzési intézetet építettek, amely bármilyen fogyatékkal élő ember fogadására alkalmas, akadálymentesített. A neves építészek (Allies és Morrison) által tervezett épület 2005 májusában nyitotta meg kapuit, ezáltal a City Lit Európa legnagyobb

felőttképzési intézete lett. A szépen kialakított, korszerű épület azóta is vonzó a tanulni vágyó felnőttek számára. Évente több mint 30 000 hallgató vesz részt a mintegy 4000 kurzus valamelyikén.

Felmerül a kérdés, hogy mi állhat e csaknem 100 éve töretlenül tartó fejlődés és népszerűség hátterében. A válasz egyszerű, megfogalmazása szűk keretek között mégis nehéz. Röviden úgy foglalthatjuk össze, hogy a minőségi, partnerközpontú, a környezet igényeire érzékenyen reagáló működés. Ezt bizonyítják a folyamatosan növekvő létszám mellett a hallgatói elégedettségi vizsgálatok eredményei, valamint a külső megmérettetések, ellenőrzések során elért kimagasló minősítések is. A hallgatói elégedettséget nyolc különböző módon vizsgálják az intézményben. Az összesítésből kiderül, hogy a képzésben részt vevők túlnyomó számban (80%-főltt) elégedettek a képzésekkel, és mintegy 95%-uk ítéli úgy, hogy megfelelő értéket kaptak a pénzükért a kurzusok során.

2011-ben az Ofsted² által végzett vizsgálat megállapításai alapján a City Litet „kiváló” szintűre minősítették. Ugyanakkor 2012-ben elnyerték az „Inventors in People” szervezet arany minősítését, mely szintet csupán a vizsgált szervezetek 3%-a kapja meg, és amely a stáb elkötelezettségének, a folyamatos fejlődésnek és eredményességnek a bizonyítéka. Mindazonáltal mindezek az elismerések, eredmények és díjak nemhogy nyugalmat és visszafogottságot, hanem sokkal inkább a további erőteljes és folyamatos fejlesztések melletti elkötelezettséget erősítették a City Litben. A vizsgálatok eredményeit alapos elemzés alá vetették és a még nem kellően erősnek tartott pontokra koncentrálva stratégiai tervek születtek a minőség megőrzése, az eredményesség növelése érdekében.

*A magas színvonalú tanulói tapasztalatok stratégiája*³ – ez az alapja a többi stratégiai dokumentumnak, ezzel is hangsúlyozva, hogy a legfontosabb a tanuló, és mindazok a szolgáltatások, cselekvések, melyekkel a tanuló közvetlenül kapcsolatba kerül.

A stratégia alapelvei között fogalmazza meg a következőket:

Az intézménynek olyan működést kell biztosítani, mely a tanulókat kedves fogadtatásban részesíti, és számukra befogadó, elfogadó, barátságos, inspiratív légkört biztosít, melyben mindenki megtapasztalja az elfogadást, a támogatást. Fontos a tanulóktól érkező visszajelzések figyelembe vétele, az azokra való reagálás, cselekvés, az elemzések, változtatások visszajelzése, a bürokrácia minimalizálása, a folyamatok és eljárások közérthető és átlátható bemutatása. A City Lit valamennyi munkatársa felkészült és elkötelezett arra, hogy hozzájáruljon a hallgatói tapasztalatok és a hallgatói elégedettség biztosításához. A munkatársak magas szintű elvárások szerint kerülnek kiválasztásra. Az oktatási rendszeren belüli és azon kívüli innovációk egyaránt ösztönözést nyújtanak a folyamatok megújítására, magában foglalva az újítások bevezetését is. Fontos a munkatársak továbbképzése, folyamatos támogatásának biztosítása, beleértve a hallgatókkal közvetlenül foglalkozó munkatársakat is. Amikor valamely területen visszaesés tapasztalható, mindent meg kell tenni a javítás érdekében. A tanulókkal folytatott kommunikációban az egyértelmű, világos fogalmazásmódok alkalmazása a követendő. Figyelemmel kell lenni az új technológiák megismerésére és alkalmazására, ezzel is cél a tanulók mind szélesebb körű tapasztalatokhoz juttatása. A visszatérő, hűséges tanulókat különös megbecsülés illeti, a tanulókat üzleti partnernek is tekintik, így az üzleti döntések meghozatalát a tanulói tapasztalatokra alapozzák.

További, a fejlesztést meghatározó stratégiai dokumentumok az előbbiben foglaltak alapján, azok kibontását, megvalósulását támogatják:

² Office for Standards in Education, Children's Services and Skill

³ Outstanding student experience strategy. City Lit documentation 2013.

- *Marketing stratégia*
- *Tanítási – tanulási stratégia*
- *Egyenlőség és különbözőség stratégia*

A City Lit deklarált célja London legszínvonalasabb és legnagyobb képzési kínálatot nyújtó felnőttképző intézményeként működni, és ezt a pozíciót megtartani. Az intézmény számokban is lenyűgöző, azonban ebben az esetben a mennyiség, ahogy az előbbieken is bemutattuk, magas minőségi követelmények kitűzésével és megvalósításával jár együtt. A tanulók összetételét tekintve is megvalósítja a reprezentativitást, hiszen a kurzuslátogatók életkori megoszlása a 16 évestől a 90 év fölötti korosztály között oszlik meg. A 2011-es adatok szerint legmagasabb arányban (39%) a 30-39 éves korosztály képviselteti magát, de ebben az évben 230 fő 80 és 89 év közötti tanuló is beiratkozott. A tanulók 69,3%-a nő, míg 30,7% férfi. 22%-uk vallotta magát valamely etnikai kisebbséghez tartozónak. A területi megoszlást tekintve London valamennyi kerületéből látogatják az intézményt, bár központi elhelyezkedése okán valamivel magasabb a belső kerületekből érkező tanulók aránya. Ugyanezen év beszámolójában szerepel, hogy a tanulók 99%-a tett eredményes vizsgát, vagy érte el tanulási céljait a látogatott kurzuson. Ez az összes beiratkozott tanuló 91%-a. Az intézményben működő tanácsadási szolgáltatás mintegy 20 000 főnek nyújtott valamilyen segítséget tanulmányaik megkezdéséhez vagy folytatásához. Egy tanuló átlagosan 1,8 kurzusra iratkozott be a 2011-es évben.

A felnőtt tanulók számos területen kapnak speciális támogatást. 2011-ben 990-en vettek igénybe valamilyen támogatást az alábbi területeken: tanulási nehézségek, tanulási képességek, diszlexia, beszédterápia, fogyatékkal élők támogatása.

A City Litben élénk társulási képzési kínálat lenyűgöző képet mutat. A néhány órás tanfolyamtól a 2 éves képzésig széles a paletta. Túlsúlyban vannak a nem akkreditált tanfolyamok, és csak elenyésző számban jelennek meg az akkreditált kurzusok (kb. 10-15%). A mintegy 4000 féle kurzust itt nem sorolhatjuk fel, ezért bemutatjuk a fő területeket, melyeken belül rendkívül differenciált választékkal találkozhatunk. Általánosságban elmondható, hogy szinte valamennyi területen különböző szintű, intenzitású és hosszúságú tanfolyamok közül választhatnak a tanulni vágyó felnőttek, és az átmenetekre, kapcsolódási pontokra, továbblépési lehetőségekre érthetően és időben felhívják a tanulók figyelmét. Ez az egyik eleme annak, hogy a tanulók idejük, lehetőségeik, tanulási céljaik szerint a legmegfelelőbb tanulási lehetőségeket találhatják meg a City Litben.

Az *Út a felsőoktatásba* programok azoknak kínálnak lehetőséget, akik valamilyen ok miatt nem fejezték be középiskolai tanulmányaikat.

Külső helyszíneken valósulnak meg a változatos közösségi tanulási alkalmak (community learning, family learning), sok esetben valamely helyi oktatási intézménnyel vagy civil szervezettel való együttműködés keretei között. A külső tanulási helyszínek lehetőséget biztosítanak a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára arra, hogy lakóhelyükön vegyenek részt képzésben. A helyben szervezett kurzusok eredményességét mutatja, hogy a résztvevők 91%-a számára jelentős változást hozott a részvétel, mivel az utánkövetések tapasztalatai szerint ebben az arányban vesznek részt további tanfolyamokon, helyezkednek el a munkaerőpiacon, illetve folytatnak önkéntes tevékenységet. Ezek a kurzusok részét képezik annak a társadalmi felelősségvállalásnak, melynek további elemei a hátrányos helyzetű és tanulási nehézséggel küzdő felnőttek támogatása, kiemelten a siketekkel való foglalkozás és a beszédterápiás kurzusok. A City Lit nem csak a siketeknek szervez tanfolyamokat, de minden szolgáltatását jelnyelvi

szakemberekkel is támogatja, valamint olyan nagy intézmények számára képez jelnyelvi tolmácsokat, mint a Londoni Metró, a Tate Galéria vagy a Bank of England.

A számítástechnikai kurzusok jellemzően külső helyszíneken, a munkáltatói igényeknek megfelelően folynak, kiterjednek London legnagyobb cégeire is, az eredményességük pedig 100%-os.

Kiemelkedő népszerűséggel futnak a *Dráma, tánc és beszéd* valamint a *Képzőművészeti* tanfolyamok.

Tanárképzés, felnőttoktatók képzése témakörben is változatos képzési kínálattal találkozhatunk. A City Lit önállóan akkreditált és a Westminster Egyetemmel közösen szervezett felnőttoktatói tanfolyamokat is szervez. A tanulás-szervezési módokat tekintve megtalálható a jelenléti tanulás, de jelentős fejlesztéseket végeztek az e-learninges megvalósítás területén is, illetve alkalmazzák a jelenléti és távoktatás ötvözeteként a „blended learninget”. A felnőttoktatók felkészítése több szinten történik, függően attól, hogy a jelentkező milyen szinten kíván részt venni a felnőttekkel való foglalkozásban.

Angliában 2007 óta jogszabály rendelkezik arról, hogy mindenkinek, aki a felnőttoktatásban oktatóként részt vesz, rendelkeznie kell ahhoz kapcsolódó, megfelelő képesítéssel. Ez azt jelenti, hogy részt kell vennie ilyen irányú képzésben. Korábban bárki taníthatott felnőtteket.

Azt, hogy kinek milyen végzettséggel kell rendelkeznie, két dologtól teszik függővé. Egyrészt attól, hogy milyen előzetes végzettsége van, másrészt attól, hogy milyen szerepben van jelen a felnőttképzésben. Ennek megfelelően három típusú képzés létezik, mely a következő képesítéseket adja:

1. PTLLS – Preparing to teach in Lifelong Learning Sector

Ez a képzés az alapszintet jelenti. Azok számára szervezik, akik még nem dolgoztak a felnőttképzésben, de szeretnék. Azoknak is elegendő ez a szint, akik csak rövid ideig, vagy alkalmanként vesznek részt a felnőttek oktatásában. Ez általában egy három hónapos tanfolyam, a foglalkozások heti egy napot vesznek igénybe. Bemenetei követelményként a 16 éves korban elérhető, Nemzeti Curriculum szerinti 4-es szintet határozták meg.

2. CTLLS – Certificate to teach in Lifelong Learning Sector

Azok számára, akik más területen jól képzettek, és tudásukat a felnőttekkel való foglalkozás során szeretnék továbbadni. Általában művészek, mérnökök, közgazdászok a célcsoport. Itt a bemeneti szint az úgynevezett „A - level”, vagyis emelt szintű érettségi. Erre a végzettségre általában 6 hónapos képzés keretében lehet szert tenni.

3. DTLLS – Diploma in Teaching in Lifelong Learning Sector

A felnőttképzésben folyamatosan dolgozóktól ezt a képzettséget várják el. Ez a legkomolyabb, mind az időtartamot, mint a képzési tartalmat tekintve. Előképzettségtől függően egy vagy két éves képzés. A hosszabb képzésbe már a Nemzeti Curriculum 4-es szintjétől be lehet kapcsolódni.

A City Litben külön részleg foglalkozik a képzések elektronikus úton történő támogatásával. Ennek a típusú képzésnek kitűnő példája valósul meg a tanárképzési kurzusokon (BOTHE 2013), de eredményesen alkalmazzák az e-learninget a belső továbbképzésekben is.

A City Litben is problematikus pont azon oktatók felkészítése, akik csak részmunkaidőben, esetenként évente csak néhány alkalommal vesznek részt oktatóként a munkában. Az eredményességre és a magas színvonalú képzésre való törekvés jegyében

kihívást jelent ezen kollégák felkészítése, módszertani kultúrájuk szélesítése. Erre különféle eljárásokat dolgoztak ki. Egyrészt az újonnan belépők számára módszertani felkészítéseket szerveznek, a MOODLE-ban speciális felületeket és tartalmakat fejlesztettek ki az oktatók támogatására, rövid, néhány órás továbbképzéseket kínálnak mind jelenléti, mind távoktatásos formában. Például: a prezentációs technikákról vagy a tanulási nehézséggel küzdő tanulók támogatásáról. Mindezeken túl úgynevezett „Jó gyakorlat napokat” szerveznek, ahol az oktatók gyakorlatban szerezhettek tapasztalatokat a felnőttképzési módszerekről, megoszthatják egymással tapasztalataikat, reflektálhatnak saját és egymás tanítási gyakorlatára. Az ilyen alkalmakon való részvételt azzal is motiválják, hogy a továbbképzésen eltöltött időre az óradíjnak megfelelő összeget fizetnek az óraadó tanároknak.

A fentiekén túl a City Lit kínálatában az alábbi területeken szerepelnek tanfolyamok: *Egészség és mozgás, Nyelvtanulás, Humán tudományok, Zene, Fejlesztő kurzusok tanulási nehézséggel küzdőknek, Alapkészségek fejlesztése, Beszédfejlesztés, Képzőművészetek, Pszichológia, tanácsadás, tanácsadók képzése, Tanulástámogató központ.*

A tanulmány megírásában segítségemre voltak mindazok a tapasztalatok, melyeket az Európai Unió Lifelong Learning a Grundtvig programja keretében a TEMPUS közalapítvány közreműködésével elnyert felnőttoktatói tanulmányút során szereztem meg.

A tanulmányút alatt megtapasztalhattam egy igazán ügyfél-, tanulóbarát és tanulóközpontú működést magáénak mondható felnőttképzési intézmény mindennapjait, egy olyan intézményét, ahol valóban a felnőttek tanulási szükségletei és a tanulás mindenoldalú támogatása áll a folyamatok szervezésének középpontjában. Ahol a tanulási alkalmak jelentős része nem arról szól, hogy valamilyen központilag elismert bizonyítvány, hanem sokkal inkább a vágyott tudás birtokába juttassák a felnőtt tanulókat. Ahol valóban megvalósul a nonformális tanulás. A szerzett tapasztalatok megerősítettek abban, hogy a felnőttek az esetek túlnyomó részében nem valamilyen bizonyítványra, hanem mindennapjaikban hasznosítható tudásra vágnak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

An outstanding year. Annual Review 2010-11 City Lit

Bothe Khorshed (2013): **Effectiveness of Blended Learning in Initial Teacher Education in Lifelong learning: A Review of a PTLLS programme.** London, Institute of Learning, 2013.

Outstanding student experience strategy. City Lit documentation, 2013.

Roger Fieldhouse (2000): **The Local Education Authorities and Adult Education.** In: Roger Fieldhouse: A History of Modern British Adult education. National Institute of Adult Continuing Education, 2000.

<http://www.citylit.ac.uk/>

MINŐSÉG A FELNŐTTKÉPZÉSBEN, AZ „ÚJ” FELNŐTTKÉPZÉSI TÖRVÉNY SZEMSZÖGÉBŐL

*QUALITY IN ADULT EDUCATION, FROM THE VIEW OF THE „NEW” ACT ON
HUNGARIAN ADULT EDUCATION*

ABSTRACT

The Hungarian Act on National Adult Education came into force in 2001. Since then, it has not been significantly modified, however, this year has brought forth major changes in this regard. One of the most important goals of the modification is to push training firms towards quality in education, as recent years have shown that there are fundamental problems concerning acquiring knowledge on the market. This paper takes into account the modifications of the Act briefly in terms of ensuring effectiveness of trainings and quality. In addition, quality in adult education and the past twelve years of the market are also discussed. The new regulation aims at being more transparent and controllable. It means to ensure quality training in the case of the supported programs. The certificate should provide the same professional value as the certificate which is acquired in the schooling system. The effectiveness of getting employed should also improve. The improvement of employment rate is an extremely important objective. In the case of state or EU financed programs the state has to be responsible for quality which explains the stronger involvement in this matter.

1. Bevezetés

A magyar felnőttképzési törvény 2001-ben látott napvilágot, és mostanáig csak kisebb módosításai voltak. Idén azonban jelentős változáson ment keresztül a törvény, gyökeresen új szemlélettel megfogalmazva. A változtatások egyik fő célja, hogy a szabályozás hatékonyabban kényszerítse ki a képző cégekből a minőségre való törekvést, mert az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatták, hogy a felnőttképzési piacon a tudás megszerzésével kapcsolatosan alapvető problémák vannak. A cikk röviden áttekinti a magyar felnőttképzési törvény aktuális változásait, a minőségszemlélet és a képzési hatékonyság biztosításának szemszögéből. Kitérünk a minőség jelenlétére a felnőttképzésben, illetve a magyar felnőttképzési piac elmúlt 10-12 évének tapasztalataira.

2. Minőségirányítás a felnőttképzésben

A minőségirányítási rendszerek szerepe a szolgáltatások területén is egyre jelentősebbé válik. Ezeknek a rendszereknek a bevezetése rendet teremthet az irányításban és a működésben, hozzájárulhat az erőforrások hatékonyabb felhasználásához, számon kérhetővé teheti a fenntartó által biztosított összegek felhasználását, a szolgáltató által vállalt követelményeket, és ezzel csalódástól óvhatja meg a szolgáltatás igénybevevőjét. Ez a gondolat teret nyert a képzési rendszerekben, így a felnőttképzésben is. A magyar felnőttképzésben a minőségirányítás azonban csak viszonylag későn, az ezredfordulóra vált érdemi kérdéssé, kezdetben elsősorban tanúsítható, szabványos minőségirányítási rendszerek kiépítésével, majd

¹ Dr. Vámosi Tamás PhD. egyetemi adjunktus, intézetigazgató, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

az intézmény-akkreditáció 2002-es bevezetését követően egyre inkább intézmények által létrehozott minőségirányítási rendszerek alkalmazásával.

Egy képző cég előtt több lehetőség is van. A külső minőségirányítási rendszer bevezetésének legfontosabb előnye, hogy így olyan, már kialakított és gyakorlatban működő rendszerhez csatlakozhat az adott intézmény, amely a szakmai közvélemény előtt is ismert. Hátránya ennek a módszernek a bevezetés, illetve működtetés igen magas költsége (minősítési eljárás díja, folyamatos ellenőrzések stb.) mellett az, hogy túl általános, nem mindig veszi figyelembe a folytatott tevékenység egyedi sajátosságait. Ezek a tényezők a saját rendszer létrehozását indokolják, mert a belső folyamatok szervezetenként eltérhetnek. Amennyiben az intézmény meglévő, nemzetközileg elfogadott minőségirányítási rendszer kiépítése mellett dönt, akkor a különböző modellek széles tárházából válogathat. Ezen rendszerek közül az egyik lehetséges (és leggyakoribb) megoldás az ISO szerinti, amely minden ilyen tevékenység szabványos formájának legáltalánosabb kerete. Valójában bármilyen minőségirányítási rendszert lehet szabványosítani.

A külső minőségirányítási rendszer kiépítése mellett a másik megoldás a saját elveken nyugvó minőségirányítási eljárásrendszer létrehozása, ami szintén gyakori jelenség, mára már az akkreditációt kérelmező intézmények jelentős részénél ilyen módon kiépített minőségirányítási rendszerrel találkozhatunk. Ezek kiépítésénél segítség pár korábbi nagyszabású projekt (többnyire EU-forrásból), amelynek keretében képzési szegmensre értelmezett minőségirányítási rendszer kifejlesztése és elterjesztése volt a fő cél. Ma már az intézmények jelentős része maga alakítja ki ezt a minőségirányítási rendszert az akkreditációs jogszabályok alapján, külső tanácsadó igénybevételével vagy anélkül.

3. Mi a minőség a felnőttképzésben?

A „mennység kora” a modern értelemben vett közoktatási közszolgáltatások kialakulásával leáldozott, a fejlett országokban ugyanis ma már szinte mindenki részt vesz az intézményes nevelésben. Ennek tudható be, hogy mára már a rendszerszintű problémák kezelésének egyoldalú mennyiségi szemléletét a minőségszempontrú megközelítés váltotta fel. Az oktatásban való részvétel többé-kevésbé teljeskörűvé válását követően az expanziós lehetőségek fokozatos kimerülése és a pénzügyi szemlélet a társadalom szinte minden területén a hatékonyság vezérelvvé válását eredményezte, ami új rendszerszervező tényező, a „minőség” megjelenéséhez vezetett. Így a minőség és annak biztosítása a mai gazdasági szituációk között, a korszerű termék-előállításban és szolgáltatásnyújtásban egyaránt fontos tényezővé lépett elő. A minőség sokféleképpen értelmezhető a felnőttképzésben, ennek tágabb taglalásától most eltekintünk. Az alapelvárás azonban adott; azon üzleti fogalom, amely szerint a minőség „maradéktalan találkozás a vevő elvárásaival”.

A képző intézmények célja a fogyasztó igényeinek való megfelelés. Tágabban, a társadalmi és gazdasági igények kielégítéséről, valamint a képzést befejező felnőtt tanuló sikeres személyiségformálódásáról, szakmai fejlődéséről, adott esetben sikeres elhelyezkedéséről kell beszélnünk. A minőség követelményeknek való megfelelést is jelent, amely követelményeket megfogalmazhatnak jogszabályok, előírások, szerződések és az ezek teljesülésére vonatkozó megállapítások objektívek, nem függenek az egyéntől. A legfontosabb a vevők elégedettségének elérése, mégpedig azért, mert a termék-előállítás végeredménye az igények kielégítése. Fontos szempont a biztonság, vagyis, hogy az adott szolgáltatás alkalmas legyen a használatra, illetve a megbízhatóság, vagyis legyen hibátlan működés a használat során. Ezek együtt szolgáltatják a minőségszempontrú megközelítést.

4. Milyen problémák jelentkeztek az elmúlt 10-12 évben?

Alapelvként fontos leszögezni, hogy a felnőttképzés az iskolarendszeren kívüli képzést jelenti, mely szolgáltatásként, piaci alapon valósul meg, intézményi jellegtől függetlenül. A felnőttképzési akkreditációs rendszer azért jött létre, hogy biztosítsa az intézményeknél a minőségi képzést. Az intézményi, illetve a program-akkreditációs tanúsítvány kérelmezése önkéntes volt, azzal a megkötéssel, hogy állami és uniós forrásokból támogatott képzést kizárólag intézményi akkreditációval rendelkező intézmény szervezhetett. Az akkreditáció megadásáról, illetőleg visszavonásáról – közigazgatási hatósági eljárás keretében – független szakmai testület döntött.

Hiányosság volt eddig, hogy hazai jogszabály a felnőttképzési támogatások koordinációját, eredményességük, hatékonyságuk teljes körű mérését nem írta elő, valószínűleg a feladat súlya miatt. Viszont fontos tapasztalat, hogy sem a piaci mechanizmusok, sem a jogi szabályozás (akkreditáció), sem a résztvevő (különösen a támogatott képzésben), de a vizsgarendszer sem kényszeríti ki a minőségi képzést, még a támogatott tanfolyamok esetében sem. Ennek hozadéka, hogy sokszor nem garantált a megszerzett bizonyítvány mögötti tudás. Ennek okai az alábbiakban foglalhatók össze. A képzők piaci versenye nem kényszeríti ki a képzés minőségét, mert a felnőttképzést folytató intézmények között inkább van árverseny, „óraszámverseny” (ki tudja kevesebb órával vállalni ugyanazt a képzést), résztvevőkért folyó verseny, semmint minőségi verseny. Az ellenőrzéseknél kiderült, hogy a képző cégek mindössze negyede teljesítette az előírt feltételeket, a cégek felénél az akkreditáció visszavonására is sor került. A képzésben résztvevő célja – sokszor éppen a támogatott tanfolyamok esetében – a „papír” megszerzése (és mellette a munkaerő-piaci ellátás). Ezért csak a sikeres vizsgában, és nem a valós tudás elérésében érdekelt, mint ahogy a cég sem, amelynek akkor van bevétele, ha nem esik ki a résztvevő a képzésből, és a vizsga sem buktat ki túl magas százalékat.

Fenti okok miatt a felnőttképzés minősége emelésének kulcsát a képző intézmények működésében, színvonalasabb oktatói munkájában látja az új jogszabály, némileg kényszerítő jelleggel. A felnőttképzési akkreditáció eddigi rendszere nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Az akkreditáció önmagában nem más, mint egy ígérvény arra vonatkozóan, hogy az intézmény működését és képzéseit magasabb minőségi elvárásoknak megfelelően fogja folytatni. Aki azonban a szegmensben dolgozik, tudja, hogy ez döntő mértékben „papírok gyártásával” is teljesíthető, és a rendszerben nincs olyan kényszerítő vagy ösztönző mechanizmus, mely a tartalmi minőségi működésre, működtetésre készítetné az intézményeket. Hibaként jelentkezett a képzési programok elfogadásának gyakorlata, amelyben azonos tartalmi elemek esetén is különböző elnevezésű programok vagy eltérő képzési idők kerültek elfogadásra, szükségtelenül nagy képzési program tárházat hozva így létre, megnehezítve a tartalmi eligazodást is. Mindez jelentős adminisztrációs folyamattal járt, amiben minden fél ellenérdekelt. Az új jogszabály többek között emiatt is megszünteti az eddigi, akkreditációt kibocsátó szakmai testületet és újraértelmezi a rendszert. Ugyanakkor olyan jogszabály megalkotása volt a cél, amely érdekelté teszi a cégeket a minőségi előírások betartásában, ha kell az ellenőrzés és szankcionálás eszközével, bizonyos területeken a nyilvánosság biztosításával.

A felnőttképzési törvény szoros kapcsolatban van más törvényekkel. Ezek közül legfontosabb a szakképzési törvény, illetve a szakképesítések tartalmi elemeit magába foglaló Országos Képzési Jegyzék. Fontos változás, hogy a képzések során megjelenik egy kötelező minimum óraszám, ami alá a képző cégek nem mehetnek, illetve ha a szakképesítés iskolarendszeren belül is része a képzési programoknak, kötelező figyelembe venni a kerettanterveket.

A felnőttképzés eddigi szabályozásának további hiányossága, hogy nem biztosít rálátást a támogatási rendszer egészére, annak eredményességére és hatékonyságára. Vagyis nem létezett egy integrált kimutatás, amiben egyszerre benne lettek volna a szervezet által elnyert támogatások, pl. EU-forrás, decentralizált pályázati pénzek, munkaerő-piaci támogatások stb. Ugyanakkor az állam érdekelt abban, hogy lássa a támogatások mértékét és azok hasznosulását.

A támogatás mellett a szabályozás fókuszál a gazdaság igényeire is, ezért középpontba helyezi a kamarákat, azon testületet, amely közvetlenül rálátással bír a vállalatok, és ezen keresztül a munkaerőpiac igényeire. Tavalyi évtől fontos testületté vált a megyei szinten szerveződő képzési bizottság, amelynek munkáját a kamara koordinálja, és alapjaiban határozza meg az középfokú iskolarendszer beiskolázási szerkezetét. A bizottság szakmaszerkezeti preferenciáját ezentúl figyelembe kell venni a felnőttképzés állami támogatásánál is, vagyis olyan képzésekre menjen a forrás, ami valós munkaerő-piaci relevanciával bír.

Célként fogalmazódik meg, hogy az új szabályozás legyen átláthatóbb, hatékonyabban ellenőrizhető. Biztosítsa, hogy a támogatott felnőttképzésből minőségi tudással kerüljenek ki a résztvevők, a megszerzett bizonyítvány azonos szakmai értékkel bírjon, mint az iskolarendszerben szerzett szakképesítés. Növekedjen a támogatott képzések munkaerő-piaci eredményessége, a felnőttképzésben (szak)képzettséget szerzettek elhelyezkedési aránya. A foglalkoztatottsági ráta emelése egyébként is kiemelt cél és fontos feladat hazánk számára. Költségvetési vagy EU-forrásból támogatott képzés esetén az államnak kell felelősséget vállalnia a minőségért, ezért is a fokozottabb szerepvállalás, amikor pedig az egyén rendel meg szolgáltatást, akkor arra a képzésre a fogyasztóvédelem általános szabályait kell alkalmazni.

A létrejövő felnőttképzési szakmai, valamint nyelvi programok nyilvántartása átláthatóbbá teszi a képzéseket, ami a megrendelők érdekeit szolgálja, egyben hozzájárul a felnőttképzés rendezettebbé, szakmailag is irányítottabbá tételéhez. A támogatott egyéb szakmai képzésekre vonatkozó felnőttképzési programkövetelmények nyilvántartását a kamara vezeti. Ennek várható eredménye lehet, hogy egyrészt a programok tartalma a gazdaság igényeit tükrözi, másrészt a hozzáférhetőség miatt egyszerűsödik az újabb programok indítása, nem lesz annyi ismétlődés a rendszerben. A programot már a benyújtás előtt minősíteni kell egy szakértővel.

Az új engedélyezési rendszer felváltja az eddigi bonyolult, túlzott adminisztrációt eredményező, ugyanakkor a képzés minősége emelésének célját el nem érő felnőttképzési akkreditációt. Az engedélyezési rendszerben kevesebb adminisztrációval terhelt az eljárás, az engedélyt nem kell időszakonként megújítani, mivel az határozatlan időre szól. A szükséges hatósági döntéseket az erre felhatalmazással és hozzáértéssel rendelkező szervezet hozza, szakmailag kompetens szakértők javaslata alapján, akik az engedélyezésben és ellenőrzésben egyaránt részt vesznek.

A javaslat ugyanakkor nem teszi feleslegessé a már kialakított és a képző intézmények által alkalmazott minőségirányítási rendszereket, csak kiemeli ezek szabályozás szempontjából releváns, egyben a minőség tekintetében döntő tényezőit. Bizonyos indikátorok nyilvánosak lesznek (beiratkozotti létszám, lemorzsolódás, szakmai vizsga eredményei stb.), ami tájékoztatást nyújt az intézmények teljesítményéről és információt ad bizonyos döntéshozóknak (pl. szakmaszerkezeti döntések, támogatások, beiskolázás).

A jogszabály megfogalmazza a pályakövetés rendszerének alapjait, ami eddig hiányzott a felnőttképzésből, holott ez lenne a hatékonyság mérésének egyik alapvető eszköze. Emellett fontos információkat tud szolgáltatni – évek távlatában – a döntéshozóknak,

képzésben érdekelt egyéneknek és pályaválasztással, pályatanácsadással foglalkozó szakembereknek.

A minőségbiztosítási rendszer kiépítése és működtetése komoly feladat lesz a felnőttképzők részére. A felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszer célja a felnőttképzést folytató intézmény minőségbiztosítási rendszerének kialakítására és működésére vonatkozó egységes követelményrendszer meghatározása, melynek alapján a felnőttképzést folytató intézmény

- a) átfogó minőségpolitikát és ehhez kapcsolódó stratégiát alakít ki képzési tevékenysége minőségének biztosítása érdekében;
- b) formális belső mechanizmusokat alakít ki képzési programjai indításának jóváhagyására, követésére és rendszeres belső értékelésére vonatkozóan;
- c) eljárásokat alakít ki az oktatók folyamatos továbbképzésének és minősítésének biztosítására;
- d) minden képzési programjához biztosítja az annak megvalósításához szükséges erőforrásokat;
- e) gondoskodik képzési tevékenységének hatékonyságát biztosító információk gyűjtéséről, elemzéséről és felhasználásáról;
- f) rendszeresen közzéteszi a képzési tevékenységre vonatkozó naprakész, objektív mennyiségi és minőségi információkat.

A keretrendszer kiépítése és működtetése csak azon szervezetek számára nem kötelező, amelyek az Fktv. hatálya alá nem tartozó képzéseket indítják. Működést tekintve természetesen nekik is ajánlott, de nem kötelező. A minőségirányítási rendszer középpontjában az önértékelés áll, amit célszerű évente elvégezni, ugyanis elsősorban ezen menedzsmenteszköz segítségével lehet a folyamatokat fejleszteni, beépíteni a megszerzett információkat és tapasztalatokat, illetve reális célokat kijelölni. A tevékenység minden elemének a minőségre kell irányulnia, a fejlődés elősegítésére, amelynek eredménye a nagyobb elégedettség és a célok hatékonyabb teljesülése.

Rendszert kiépíteni nem egyszerű. A felnőttképzést folytató intézmény minőségbiztosítási rendszerének a keretrendszer alábbiakban felsorolt tartalmi elemeiből kell állnia²:

- a) a minőségpolitikára vonatkozó dokumentum, mely tartalmazza
 - aa) a minőségre vonatkozó intézményi stratégiát,
 - ab) az intézmény szervezeti egységei és alkalmazottai minőségbiztosítással kapcsolatos felelősségét,
 - ac) a képzésben résztvevők bevonásának módját a minőségbiztosítás megvalósításába,
 - ad) a minőségpolitika megvalósításának, figyelemmel kísérésének és felülvizsgálatának módját;
- b) a képzési programokkal kapcsolatos minőségbiztosítási dokumentum, mely tartalmazza
 - ba) a képzési programok és tananyagok tervezésével és tartalmi felülvizsgálatával kapcsolatos eljárást, eljárásokat,
 - bb) a képzési programok végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételek, pénzügyi források biztosítására vonatkozó eljárást, eljárásokat,
 - bc) a képzésben résztvevő felnőttek előrehaladásának és teljesítményének figyelemmel kísérésére vonatkozó módszereket,

² A nemzetgazdasági miniszter 58/2013. (XII. 13.) NGM rendelete a felnőttképzési minőségbiztosítási keretrendszerről, valamint a Felnőttképzési Szakértői Bizottság tagjairól, feladatairól és működésének részletes szabályairól

- bd) a munkáltatók és a munkaerőpiac egyéb szervezetei képzési programokkal kapcsolatos véleménye visszacsatolására vonatkozó eljárást, eljárásokat,
- be) a képzési programok nyilvánosságával kapcsolatos eljárást, eljárásokat;
- c) az oktatók felkészültségével, oktatói kompetenciáik folyamatos fejlesztésével kapcsolatos dokumentum, mely tartalmazza
 - ca) az oktatók alkalmazásával kapcsolatos követelményeket és eljárást, eljárásokat,
 - cb) az oktatók kompetenciáinak fejlesztésével kapcsolatos módszereket,
 - cc) az oktatók teljesítményével kapcsolatos visszacsatolásra vonatkozó eljárást, eljárásokat;
- d) az intézmény információs rendszere, mely kiterjed
 - da) a képzésben résztvevő felnőttek tanulási eredményeivel kapcsolatos adatok gyűjtésére és elemzésére,
 - db) a képzésben résztvevő felnőttek elégedettség-mérésével kapcsolatos adatok gyűjtésére és elemzésére,
 - dc) az oktatói teljesítményekkel kapcsolatos adatok gyűjtésére és elemzésére,
 - dd) az intézmény rendelkezésére álló erőforrások hatékonyságával kapcsolatos adatok gyűjtésére és elemzésére,
 - de) a képzésekkel megszerzett kompetenciák munkaerő-piaci hasznosulásával kapcsolatos adatok gyűjtésére és elemzésére,
 - df) az intézmény tevékenységével összefüggő információ nyilvánosságával összefüggő eljárásra, eljárásokra;
- e) a panaszok kezeléséről szóló dokumentum, mely tartalmazza a panaszok kivizsgálásának és kezelésének módját,
- f) az intézmény minőségbiztosítási rendszerének működtetése során keletkezett eltérések kiküszöbölésére és ismételt előfordulásuk megakadályozására irányuló helyesbítő tevékenységek menetét tartalmazó dokumentum,
- g) az intézmény tevékenységének önértékelésére vonatkozó eljárást, eljárásokat tartalmazó dokumentum.

5. Összegzés

Talán a szakmai tartalom összegzése most a legnehezebb feladat, hiszen a jogszabály és annak tartalma adott, viszont tapasztalat még nem áll rendelkezésre a megvalósulást tekintve. A szabályozás egyértelműen az átláthatóság irányába mozdult el, érezhető a munkaerő-piaci igények becsatornázásának szándéka, azonban több ponton már most érezhető, hogy ez akár a megszokott „magyaros” történet is lehet... Előbb szabályozunk, utána gondolkodunk el rajta, hogy milyen eszközök lettek volna a kívánatosak. A felnőttképzés piaca biztosan át fog esni egy szelekciós folyamaton, hogy ez mit fog pontosan jelenteni, 1-2 év év távlatában kiderül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Éliás János (2013): **Megújul a felnőttképzés.** In: Szak- és Felnőttképzés különszám (2. évf.) 2013, 15-18. p.

László Gyula (szerk.) (2013): **Baranya Megyei Szakképzési Stratégia (Helyzetfeltárás és stratégia).** Pécs, Baranya Megyei Képzési és Fejlesztési Bizottság, 2013.

Miklósi Márta (2011): **Nehézségek a felnőttképzési minőségirányítási rendszerek működtetésében.** In: Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új

évtizedben. [Felnőttnevelés, Művelődés. Acta Andragogiae et Culturae sorozat 23. szám] Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2011, 499-508. p.

Vámosi Tamás (2011): **Képzés, tudás, munka.** A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi - gazdasági térben a 21. század elején. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2011, 254 p.

Vántus András – Oláh Judit (2011): **A szervezettség és foglalkoztatottság gyakorlati összefüggései.** In: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei. 4. évf. 5. szám (No. 11.) A-sorozat 3. Gazdálkodás- és szervezéstudományi tematikus szám 2011, 181-189. p.

Csuka Dalma Ilona¹

KÖNYVTÁRI INTEGRÁCIÓ ESZÉKEN ÉS PÉCSETT

LIBRARY INTEGRATION IN OSIJEK AND PÉCS

ABSTRACT

In the focus of my work will be the integration of the libraries in both cities, Osijek and Pécs. In Osijek and Pécs the system of libraries is similar in that way, that the integration of two libraries happened: the municipal library, which has a role of general education and the university library with a function of higher education and scientific research, so one institution provides the documents and information to all readers. Beyond that, the geographical proximity and the partnership between these cities, the Croatian minority in Pécs and the Hungarian minority in Osijek, furthermore, the relationship between the universities. I would like to answer some questions for instance: What do we know about of the integration of the libraries in Pécs? (the foundation of the Tudásközpont/Center of the Knowledge). When did the integration happen, and with which purpose? Which expectations do you have from the disintegration? Which advantages and disadvantages are you expecting? In which stage is the program at the moment? Do you think that the Center of the Knowledge of Pécs will split, too?

1. Bevezetés

Írásomban az egymástól csupán 80 km-re fekvő egyetemi központként és kulturális centrumként is jelentős „Két-Baranya”,² tehát a horvátországi Eszék és a magyarországi Pécs városának könyvtári szempontból különlegesnek mondható átalakulási folyamatait, továbbá azok hatásait mutatom be. Céлом, hogy rávilágítsak a könyvtári integrációs illetve dezintegrációs folyamatokra. Kutatásom kiterjed az integrált könyvtártípus, valamint a kettős funkció – közművelődési és felsőoktatási – ellátásából adódó pozitívumok és negatívumok vizsgálatára, bemutatására is. Dolgozatom gyakorlati szempontból attól lehet érdekes és egyben kurrens is, hogy Pécssett létrejött az Európa Kulturális Fővárosa 2010 keretében a Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont (a továbbiakban DDRKTK), amelynek célja a könyvtári integráció koncepciójának kidolgozása és megvalósítása volt. „A DDRKTK sok szempontból kísérleti könyvtár Magyarországon: mind az alkalmazott technológia miatt, mind pedig azért, mert egyszerre működik közkönyvtárként és felsőoktatási könyvtárként.”³ Az idézetből kirajzolódik az egyediség és különlegesség fogalma, melyeknek középpontba állításával építem fel írásomat.

Napjainkban egyre nagyobb problémát okoz a közgyűjtemények, így a könyvtárak mint az információs társadalom alapintézményeinek fenntartása. Ezért a nemzetközi trendek abba az irányba mutatnak, hogy a jövőben megnő azoknak a könyvtáraknak a száma, melyek

¹ Csuka Dalma Ilona, informatikus könyvtáros mesterszak I. évfolyamos hallgató, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

² Pécs és Eszék testvérvárosok- az IPA régió fókuszában <http://www.hmep.eu/hu/testverek-vagyunk/21-pecs-es-eszek-testvervarosok-az-ipa-regio-fokuszaban.html> (letöltve 2013. október 30. 13:31)

³ F. Dárdai Ágnes: Elkészült a Dél-Dunántúli Regionális Tudásközpont és Könyvtár. In: Könyvtári levelező/lap. (22. évf.) 2010. 10. szám 12. p.
http://www.epa.oszk.hu/00300/00365/00109/pdf/EPA00365_Konyvtari_Levelezo_Lap_2010_10_09-12.pdf (letöltve 2013. október 30. 13:42)

úgy képzelik el működésüket, hogy egy, a XXI. századi modern környezetben lévő épületbe vonják össze a felsőoktatási és közkönyvtárat, továbbá azok szolgáltatási funkcióit.

Amennyiben Pécestől egy kicsit délebbre tekintünk, akkor láthatjuk, hogy az előbb felvázolt sajátos helyzet áll fenn jelenleg az Eszéki Városi és Egyetemi Könyvtár működésében is.⁴ Ám e két intézmény esetében éppen ellenkező törekvéseknek lehetünk tanúi, ugyanis Eszéken „a kezdetektől az a terv, hogy megtörténjen az egyetemi könyvtár kiválása. [...] a különválás két külön könyvtárra továbbra is a Városi és Egyetemi Könyvtár fejlesztési tervei közé tartozik.”⁵ Annak magyarázata, hogy még nem beszélhetünk külön városi és külön egyetemi könyvtárról az, hogy jelenleg sok más nehézség mellett leginkább a finanszírozási problémák nehezítik az áhított búcsút, melyet 2015 őszére terveznek.

2. Történeti áttekintés

Először az Eszéki Városi és Egyetemi Könyvtár (a továbbiakban GISKO [Gradska i Sveučilišna Knjižnica Osijek]), valamint a Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont történeti fejlődését mutatom be, kitérve a kulcsfontosságú csomópontokra, eseményekre.

2.1. Horvátország – Eszék - Gradska i Sveučilišna Knjižnica Osijek

Az Eszéki Városi és Egyetemi Könyvtár történeti⁶ bemutatásának kiindulópontja az 1949. február 8-i dátum, amikor a városi könyvtár alapítása történt. Ettől kezdve az intézmény folyamatosan működik, immár 64 éve. Az akkor létrehozott téka azóta már Horvátország észak-keleti részének legnagyobb közkönyvtárává és egyben az Osječko-Baranjska zsupánság regionális bibliotékájává vált. 1961-ben kötelezpéldány jogot kapott, így a könyvtári törvény által előírt 9 példány beszolgáltatásából egyre a GISKO jogosult. 1975-ben „az Eszéki Egyetem megteremtésével a Városi Könyvtár, mint az egyik alapító, kibővíti tevékenységét, és átveszi a központi egyetemi könyvtár feladatait és funkcióját, nevét is megváltoztatva Városi és Egyetemi Könyvtárra.”⁷ A könyvtár gyorsan fejlődött, de az a tény, hogy az egyetemhez kapcsolódott, nem oldotta meg a már akkor is és még a mai napig is meglévő gondokat, így például a finanszírozási, a személyzeti, a fejlesztési, a felszereltséggel kapcsolatos, valamint a helyhiánnyal összefüggő problémákat. 1993-tól a könyvtáralapító és tulajdonosi jogok átkerültek a Josip Juraj Strossmayer Egyetem kezébe, így Eszék város 'elvesztette' városi könyvtárát, az irányítás pedig egy jogi személy kezében összpontosult.

A szervezeti struktúrát⁸ tekintve hat könyvtár alkotja a GISKO hálózatát, oly módon, hogy a Központi Könyvtárhoz négy fiókkönyvtár – 'Donji Grad', 'Industrijska četvrt', 'Retfala' és 'Jug II' –, továbbá a bibliobusz szolgáltatás kapcsolódik.

2.2. Magyarország – Pécs – Tudásközpont

Ahhoz, hogy felmerüljön „ama gondolat, hogy Pécsben ott szunnyad a kultúra (fő)városának lehetősége”⁹ sok száz évvel kell visszatekintenünk az időben. Témakörömhöz szorosan

⁴ Horvátországban is csak az eszéki intézmény lát el egyszerre közművelődési és felsőoktatási könyvtári feladatokat.

⁵ Interjúrészlet a GISKO (Gradska i Sveučilišna Knjižnica Osijek) könyvtárossával.

⁶ Kronološki pregled razvoja Gradske i Sveučilišne Knjižnice Osijek

<http://www.gskos.unios.hr/~descap/files/KRONOLOGIJA%20GISKO.pdf> (letöltve 2013. október 30. 14:23)

és Povijest Gradske i Sveučilišne Knjižnice Osijek

[http://www.gskos.unios.hr/~descap/files/Povijest%20GISKO\(1\).pdf](http://www.gskos.unios.hr/~descap/files/Povijest%20GISKO(1).pdf) (letöltve 2013. október 30. 14:59)

⁷ Interjúrészlet a GISKO könyvtárossával.

⁸ Gradska i Sveučilišna Knjižnica Osijek, Organizacijska struktura

<http://www.gskos.unios.hr/?upit=sadrzaj&id=80> (letöltve 2013. október 29. 17:01)

igazodva ez a nagy léptekben megvalósított, múltba tekintő 'időutazás' megközelítőleg 650 évet foglalna magába, ám írásom keretében csak a közelmúltra és a jelenre összpontosíthatok.

Az 1367-es egyetemalapítási dátum, a Klimó György neve, a Pécsi Városi Könyvtár és a Csorba Győző Megyei Könyvtár intézménynevek után a sorban következzen az Európa Kulturális Fővárosa 2010 keretében megvalósuló Tudásközpont! A projekt értelmében a 2010 őszén a DDRKTK épületébe költöző intézmények a következők voltak: a Csorba Győző Megyei Könyvtár, a Pécsi Tudományegyetem Központi Könyvtára, a Pécsi Városi Könyvtár Központ, a PTE ÁJK KTK Benedek Ferenc Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtár, illetve a Kilenc Király Gyermekkönyvtár.

Kulcsfontosságú eseményekként említeném a 2010. január 1-től a Csorba Győző Megyei Könyvtár és a Pécsi Városi Könyvtár általános gyűjtőkörű közművelődési könyvtárak intézményéből egy társulás formájában létrejövő új könyvtárat: a Csorba Győző Megyei - Városi Könyvtárat (továbbiakban: CSGYMKV). Az említett egyesített intézmény 2013. január 1-jétől a névváltoztatás következtében Csorba Győző Könyvtár néven működik tovább, Pécs Megyei Jogú Város fenntartásában.

3. A könyvtárak működésének jellemzői

A továbbiakban azt kívánom bemutatni, hogy milyen előnyök és milyen hátrányok mutatkoznak az olvasók, illetve a könyvtár számára, ha egy épületen belül valósul meg a közkönyvtár és a felsőoktatási könyvtár működése. Látnunk kell, hogy a sok pozitív tényező mellett negatívumokkal is számolnunk kell. Bemutatom és elemzem az egy jogi személyiségként működő eszéki többfunkciós városi és egyetemi könyvtár, valamint a pécsi Tudásközpont gyűjteményét, mindennapi működését és szolgáltatásait.

3.1. Az Eszéki Városi és Egyetemi Könyvtár

A városi és egyetemi könyvtár szétválásának alapgondolata már azokban az időkben megfogalmazódott, amikor a teljes integráció még meg sem valósult. „Még 1979-ben készült egy tanulmány „Eszéki Egyetemi Könyvtár – programjának koncepciója“, amellyel képbe került egy új egyetemi könyvtár felépítésének lehetősége. Sem ez, sem a későbbi tervek nem lettek megvalósítva ...”¹⁰ Ahhoz, hogy az egyetem alapítása megvalósulhasson először egy egyetemi könyvtár létrehozásán kellett dolgozni, ehhez azonban nem voltak biztosítva a megfelelő körülmények, így mintegy átmeneti megoldásként az Eszéki Városi Könyvtár vállalta ezt a szerepkört. Ám ott az egyetemi könyvtári funkciónak megfelelő új technológiák, szolgáltatások, információforrások stb. bevezetésének, működtetésének sem a finanszírozási, sem pedig az elhelyezési feltételei nem voltak biztosítva. A problémák egy részének megléte visszavezethető arra, hogy már a kezdetekben sem rendezték a könyvtár kettős funkcióját, és ez azóta sem történt meg. A Tudományos és Technológiai Minisztérium kizárólag a könyvtári munkaköröket betöltők munkabérét finanszírozza, így a tárca által rendelkezésre bocsátott támogatás nem teszi lehetővé, hogy a könyvtár újabb korszerűsítéseket vezessen be. Ezért többek között elmarad az új berendezések vásárlása, valamint a friss szakirodalom beszerzése is. A kurrens dokumentumok hiányában az egyetemisták, kutatók, felhasználók nem jutnak hozzá a szükséges információkhoz, ezáltal csökkenhet a beiratkozott olvasók száma is. Az általam felhasznált források ezeken kívül rávilágítanak arra is, hogy a teljes könyvtári költségvetés 1993-tól 1999-ig 90%-ról 35%-ra csökkent. Eszék városa jelenleg is rendszertelenül finanszírozza a könyvtári szolgáltatások működését, így fennáll annak a

⁹ Csató Andrea: Klimó, a mecénás püspök. In: Pécsi Hírek. (11. évf.) 2013. 1. szám 18. p.

<http://www.pecsma.hu/abszolut-pecs/klimo-a-mecenas-puspok/> (letöltve 2013. október 24. 13:24)

¹⁰ Interjúrészlet a GISKO könyvtárossával.

veszélye, hogy a könyvtár kénytelen lesz szűkíteni tevékenységét, megszüntetni programjait, elbocsátani alkalmazottjait. A kialakult szegényes körülményekben a nehézségek sorát tovább bővíti a hely- és polchiány. „Már régóta (az utóbbi 20 évben) a Könyvtár területe nem elégséges a teljes könyvtári állományhoz és szolgáltatásokhoz, amiket a Könyvtár nyújt.”¹¹ A szétváláson túl tervben van még a könyvtár bővítése, azaz egy berendezett raktár felület elkészítése is.

Az egyetemi könyvtár kiválásának várható következménye hogy „a hiányosságok a váratlanul többszörösére rúgó költségnövekedésekben jelennek meg.”¹² Azonban a minőségi szolgáltatások nyújtása előtérbe kerülhet. Ugyanakkor a városi könyvtár állományának tárolására és olvasóinak fogadására nagyobb tér fog rendelkezésre állni. „Megoldásra várnak a könyvtár teremproblémái, új könyvtárosok alkalmazása, a szolgáltatások minőségének javítása, különösen a hallgatói igények kiszolgálása, valamint az egyetem tudományos és szakmai személyzetének kiszolgálása. Ezek egyben azok az előnyök is, amelyek elvárhatók.”¹³ Amikor az új projekt mint egyetemi könyvtár anyagi, technikai, tudásbeli stb. feltételeire kérdeztem rá, az alábbi, kedvezőnek mondható választ kaptam: „... az Oktatási Minisztérium biztosított eszközöket, de a meglévő könyvtárak, és a könyvtáros-informatikus szak garancia a minőségi emberi erőforrásokra.”¹⁴

A 2012 novemberében kihirdetett zágrábi építészeti győztes munkája alapján, 2013. október végén került sor az egyetemi könyvtár épülete alapkővének letételére, a befejezés pedig 2015 őszére várható. A városi könyvtár továbbra is marad a jelenlegi épületben, az új könyvtár telkét pedig az egyetem ajánlotta fel.

A nyertes Sangrad¹⁵ cégnek van már tapasztalata és gyakorlata abban, hogy mi az elvárás a szakma részéről és mire kell figyelniük egy könyvtár épületének tervezésekor. A projekt megálmodói többek közt egy konferenciatermet, előadótermet, olvasótermet, számítógépes helyiségeket és multimédiás tantermeteket vázoltak fel.

Az építkezés első fázisának anyagi feltételei biztosítottak voltak, ennek értelmében pl. megfelelően végre tudják hajtani a beépítendő telek építészeti ásatását, feltárását. A második szakaszhoz pedig a korábbi években a Tudományos és Oktatási Minisztérium jóváhagyott egy 414.000.000 kuna (≈16.560.000.000 Ft) összegű kölcsönt. Ezek alapján pillanatnyilag úgy tűnik nincs akadálya annak, hogy felépülhessen az új egyetemi könyvtár épülete.

A látványtervek fotóanyagából látható, hogy egy kétszintes épületet képzeltek el, melyet kívülről egy modern anyaggal, hőszigetelő üvegtáblákkal burkolnának. Az energiatakarékosság és a környezettudatosság jegyében napelemek kerülnek elhelyezésre az épületen. Az alapterület 13.400 m², maga az épület pedig 6150 m². A főbejárat előtt egy nagy nyitott teret alakítanak ki, de az igényes kert látványát akkor sem kell majd nélkülöznünk, ha az épületben vagyunk, mert a könyvtár közepén egy udvart fognak kialakítani, ahol az üvegburkolatnak köszönhetően úgy érezhetjük, hogy a szabadban vagyunk. Erről a koncepcióról eszünkbe juthat Franciaország nemzeti könyvtára, a Bibliothèque nationale de France épületének kialakítása, ahol szintén hasonlóan oldották meg központi udvar kiépítését.

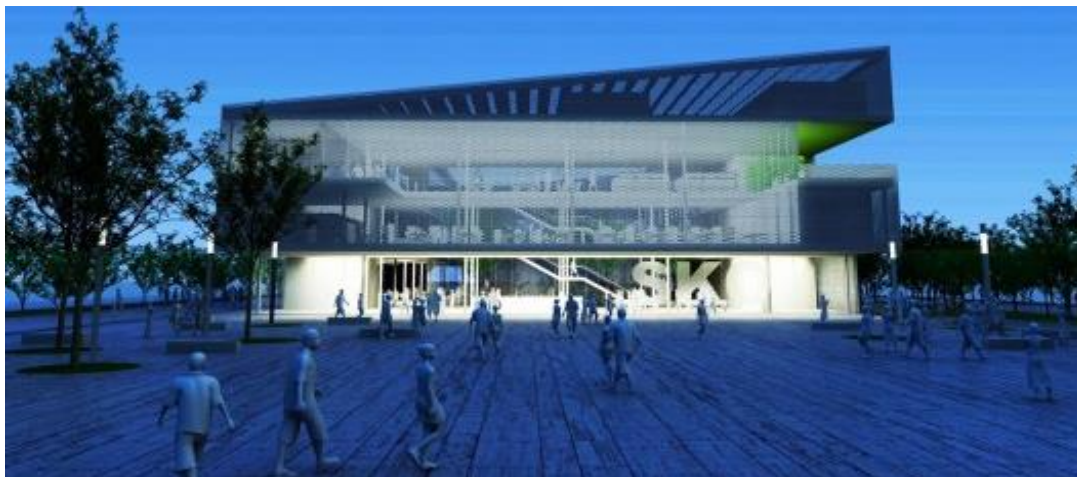
¹¹ Uo.

¹² Uo.

¹³ Uo.

¹⁴ Uo.

¹⁵ Architectural office Sangrad <http://en.sangrad.hr/Studio> (letöltve 2013. október 21. 19:42)



1. ábra: Az eszéki egyetemi könyvtár látványterve¹⁶
Figure 1.: Osijek University Library Winning Proposal

A projekt megvalósításához választott terület kedvező helyen, a 'Donji grad' városrészben fekszik. Itt sok olyan intézmény működik, ahol a felsőoktatásban tanuló diákok egyébként is sokszor megfordulnak. Az utóbbi években az építkezési terület közvetlen szomszédságában több új beruházás is sikeresen megvalósult: 2005-ben nyitották meg az új egyetemi kollégiumot, 2011 októberében adták át a Josip Juraj Strossmayer Egyetem Mezőgazdasági Karát, az új könyvtár közelében található az egyetem Biológia és Kémia tanszéke, továbbá az Orvostudományi Kar és Kórház is.

3.2. *A Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont*

Az Európa Kulturális Fővárosa címet elnyerő városoknak lehetőséget kapnak arra, hogy az egész világ számára megmutathassák kulturális életüket és fejlődésüket.

A projekt bonyolítását a Pécs2010 Menedzsment Központ Kht. végezte. A kezdeti tárgyalások a Csorba Győző Megyei Könyvtár és Pécsi Városi Könyvtár beköltözéséről szóltak, és csak később merült fel újabb szereplőként a PTE Könyvtár. Ebben az értelemben 2007 tavaszától beszélhetünk a három könyvtár együttműködéséről. 2007 novemberében nyilvánossá tették a DDRKTK megvalósíthatósági tanulmányát,¹⁷ melynek alapját a PTE FEEK Könyvtártudományi Intézetének tanulmánya képezte. Ebben szerepelt a tanácsadó cég A-B-C-D lehetősége is, melyekből az A verzió került elfogadásra. 2008 márciusában megalakult a Könyvtárszakmai Irányító Testület (továbbiakban KIT), melynek feladata az integráció részletes programjának kidolgozása volt. 2008 májusában – a könyvtári funkciók mentén – 12 munkacsoport jött létre a KIT munkáját segítve. Az állományok nagyságától és dolgozók létszámától függetlenül „... egységesen 2-2-2 főt delegálhatott a munkacsoportokba az egyetemi, a megyei és a városi könyvtár is.”¹⁸ 2009 márciusában döntés született az informatika működtetésének vonatkozásában is, amelynek eredményeként a PTE Egyetemi

¹⁶ Osijek University Library Winning Proposal / SANGRAD Architects + AVP Arhitekti
<http://www.archdaily.com/292472/osijek-university-library-winning-proposal-sangrad-architects-avp-arhitekti/>
(letöltve 2013. október 24. 15:46)

¹⁷ Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont megvalósíthatósági tanulmány : az Európa Kulturális Fővárosa - Pécs, 2010 tárgyú EU támogatásra számot tartó projekt előkészítése. Pécs, Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata, Pécs2010 Konzorcium, 2008.

¹⁸ Fischerné Dárdai Ágnes: Szolgáltatásintegráció a Tudásközpontban. Egy koncepció születésének állomásai. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás. (58. évf.) 2011. 4. szám 131-147. p.
http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5481&issue_id=525 (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Könyvtár Informatikai Osztálya látta el ezeket a feladatokat. 2010 januárjában jóváhagyták a tárgyalt könyvtárak működésének alapidokumentumát: a Szolgáltatásintegráció a Tudásközpontban címmel. 2010. augusztus 21-én, előzetesen kidolgozott pontos ütemterv szerint, illetve állományellenőrzések és főléspéldányok kivonása után elindult a három könyvtár átköltöztetése. A 6,577 milliárd forint összköltségű projektben a Tudásközpont épületét 2009 nyarától 2010 júniusáig építették, amire a 13.000 m² területű, 7 emeletes kulturális intézmény elkészült. 2010. szeptember 8-án sor került a házavató ünnepségre, szeptember 20-tól pedig a teszt időszak következett, a 3. emelet megnyitásával. Még ebben az évben, október 22-én hivatalosan is teljes egészében megnyitották az intézményt. A tulajdonosi viszonyokat tekintve a Tudásközpont 65%-ban a Baranya Megyei Önkormányzatot és 35%-ban a Pécsi Tudományegyetemet illeti meg.

Az integrációs folyamatból szakmai fontossága miatt ki kell emelni a szolgáltatásintegráció és a gyűjteményintegráció fogalmakat, mert ennek köszönhetően mondhatjuk azt, hogy a felsőoktatási és közkönyvtár, az egyes intézményekben rejlő sajátos lehetőségeiket összevonva és ezáltal új adottságokkal gazdagodva – ám ugyanakkor azokból részben veszítve – összességében egy újat alkothattott: „... a tulajdonviszonyoktól függetlenül egységes nyilvános könyvtárként működik ...”.¹⁹ Meg kell említenem, hogy természetesen kivételek itt is vannak, mert a különgyűjtemények és a gyermekkönyvtár nem tartozik ebbe a körbe. Ahhoz, hogy ez az együttműködés sikeres legyen minden területen (beszerzés, feldolgozás, felhasználóképzés) összeegyeztetett munkafolyamatokat követel meg. Fontos az egyes könyvtárak dokumentum-beszerzésének összehangolása is, ennek érdekében jött létre a 2009-ben kidolgozott Gyűjtőköri Kódex. „A kódex rögzíti a [...] a könyvtárak gyűjteményépítési politikáját, amellyel mind az önállóan, mind pedig a közösen működtetett könyvtári feladatokat a jogilag önálló könyvtárak saját büdzséjükből ellátják.”²⁰ Ezáltal megelőzhetők a párhuzamosságok, a felesleges duplikálás illetve gazdagabb, sokszínűbb lesz az állomány. Ezen a ponton figyelhető meg a megtakarítás lehetősége is. „Az állományintegrációval mindkét könyvtár és olvasóik sokat nyertek: a CSGYMVK jelentős szépirodalmi, helytörténeti és nemzetiségi gyűjteménye az egyetemi polgárok számára vált könnyen hozzáférhetővé, míg a felsőoktatásban nélkülözhetetlen tudományos szakirodalom és adatbázisok a helyi és a régiós lakosságot gazdagítják.”²¹ A gyermekkönyvtár pedig egy „színvonalas, modern technikával felszerelt környezetben működhet.”²²

A pozitívumok után rögtön jöjjön az egy kissé rossz érzésekkel terhelt helyszínválasztás. Sokszor hallhatjuk, hogy a komplexum a város lakóinak 'kiesik' a közlekedési vonalából. Természetesen olyan helyszínt nehéz lenne választani, ami mindenkinek megfelelne. Mérlegelni kellett. Egy ekkora alapterülettel rendelkező épületet több okból sem lehet a belváros szívében felépíteni. Attól függetlenül, hogy a „... média hírek, amelyek csak a hiányosságokról, az épület problémáiról szólnak”²³ (üvegtörés, csőtörés stb.) természetesen valamilyen szinten negatívan hathatnak a megítélésre, bár én úgy gondolom, amíg nem billen el az egyensúly ebbe az irányba, addig nincs ok az aggodalomra.

Magam olyan helynek tartom a Tudásközpontot, ahol egy modern, a XXI. század követelményeit, elvárásait kiszolgáló könyvtári környezet veszi körül az odalátogatókat. „A könyvtári és tudásközponti funkciók a szabadidő kellemes eltöltését ajánló egyéb közösségi

¹⁹ F. Dárdai Ágnes: Elkészült a ...

²⁰ Szellőné Fábíán Mária: Gyűjteményépítés együttműködéssel. Gyűjteményelhelyezés és gyűjteményépítés a pécsi Tudásközpontban. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás. (58. évf.) 2011. 4. szám. 148-153. p. http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5480&issue_id=525 (letöltve 2013. október 21. 12:37)

²¹ F. Dárdai Ágnes: Elkészült a ...

²² Fischerné Dárdai Ágnes: Szolgáltatásintegráció ...

²³ Uo.

terekkel (kávézó, étterem, ruhatár, parkoló), hallgatói információs központtal egészülnek ki.”²⁴ Ez „... egy olyan közösségformáló találkozási hely, információs, szolgáltató és kutatási központ [...] ahol a közművelődési, oktatási, kulturális és tudományos tevékenységek egymásra épülve ...”²⁵ segíthetik az emberek mindennapjait. Azonban itt hozzá kell tennem, a DDRKTK vonatkozásában, hogy bár a társadalom minden tagjának könyvtári ellátását tudná és tudja biztosítani, mégiscsak az mondható el – sajnos –, hogy a legnagyobb arányban, sőt esetenként kizárólag az egyetemisták veszik igénybe.

Amennyiben az épület struktúráját és az egyes szinteket nézzük, akkor „az alábbi gyűjteménytesteket alakították ki: 1. emelet: szépirodalom, irodalomtudomány, nyelvtudomány, hírlapolvasó, helytörténeti és nemzetiségi gyűjtemény. 2. emelet: Tudományos Gyűjtemény, tudományos olvasóterem. 3. emelet: jogtudomány, közgazdaságtudomány, statisztika, politika, közigazgatás, vállalatgazdaságtan, marketing. 4. emelet: gyermekkönyvtár, zenei gyűjtemény.”²⁶ A betérő olvasók tájékozódását 1 millió dokumentum szolgálja, illetve sok elektronikusan elérhető szakirodalmi adatbázis, amelyeken keresztül cikkek és könyvek letöltésére is lehetőségünk van. A szabadpolcokon az állomány nagyjából 40%-a található, a többi az épület alatti 1000 m²-es tömörraktárban került elhelyezésre.



2. ábra: Tudásközpont²⁷

Figure 2.: Regional Library and Knowledge Center, Pécs, Hungary

Ugyanakkor a szintek elhelyezésével nem feltétlenül értek egyet. Gondoljunk csak arra, hogy például a gyermekkönyvtár legfelső szintre történő elhelyezésével a közlekedés kissé nehezkesse válik a gyermekek és adott esetben a babakocsival érkező szülők számára. Itt szeretnék felhozni egy ellenpéldát, miszerint a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban éppen ezen okok miatt került az első emeletre a gyermekkönyvtár. Kritikaként fogalmazódhat meg az is, hogy az elmélyült tanulást sem feltétlenül támogatják a gyermekek önfeledt jókedvű eredő hanghatások, zajok. Így még érthetőbb, hogy a szintek cseréje magában hordozná a megoldás kulcsát. Természetesen a tervezők gondoltak erre, így mind a 2. és a 3. emeleten

²⁴ Uo.

²⁵ Uo.

²⁶ Szellőné Fábíán Mária: Gyűjteményépítés ...

²⁷ A város nappalija lesz a Tudásközpont

http://www.pecsinapilap.hu/cikk/A_varos_quot_nappalija_quot_lesz_a_Tudaskozpont_uj_latvanytervek_/50459 (letöltve 2012. október 24. 16:05)

üvegfallal elválasztott kutatófülkékben, illetve a 2. emelet „keleti oldalán található Kaptárt körülölelő tértől elzárt nagy olvasóterem ...”²⁸ szolgálja a tanulást. Ezt ugyanakkor ki kell egészíteni azzal, hogy 2013 júniusa óta a kutatófülkék használatát már szabályozzák.

A további zajforrások eredetének tárgyalását egy idézettel nyitnám meg: „A problémák elsősorban a két könyvtártípus eltérő feladataiból adódtak: pl. egy zenés rendezvény a nyilvános könyvtári vagy közösen használt terekben zavaró tényező a tanulni vagy kutatni vágyó egyetemi polgárok könyvtárhasználatában.”²⁹ Bár a nagy közösségi terek lehetőséget nyújtanának arra, hogy programokat, kiállításokat, előadásokat szervezhessenek a könyvtár dolgozói, illetve a termék bérbeadásával magánszemélyeknek, vállalatoknak, de láthatjuk, hogy ennek a hallgatók nem feltétlenül örülnek. Ugyanakkor törvényi kötelezettségének (1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről) eleget téve, a közművelődési feladatellátás alapvető része, amihez ezáltal a Pécsi Városi Könyvtárnak és a Csongrád-Csanád Megyei Könyvtárnak is illeszkednie kell, hogy a „közösségi színtér szerepkör”³⁰ megvalósítható legyen.

Ezen a ponton van lehetőségem tárgyalni azt is, hogy a kötelező közösségi programok hogyan jelennek meg a könyvtár életében. A DDRKTK viszonylatában minden ilyen program elsősorban a Pécssett, Baranyában és a dél-dunántúli régióban élőket – legyenek azok kisgyermekes családok, iskolások, egyetemisták, munkavállalók, nyugdíjasok – célozza meg. Mivel nagyon széles skálán mozog(hatna) a befogadók köre így a sokszínű, változatos programok biztosítása elengedhetetlen.

4. A technológiai háttér

Ahhoz, hogy a beköltöző könyvtárak állománya az egységes integrált könyvtári rendszerben (a továbbiakban IKR) legyen elérhető, továbbá a gyűjteményintegráció, az egységes beszerzési gyakorlat is megvalósulhasson, a Pécsi Városi Könyvtárnak fel kellett hagynia a Szirén IKR további működtetésével, és 2009 elején át kellett térnie a Corvina IKR-re. A PTE Egyetemi Könyvtár és Csongrád-Csanád Megyei Könyvtár már régebben – az ezredforduló óta – ezt a rendszert alkalmazta, így 2010 őszén megtörténtek az összevonások, immár Pécsi Városi Könyvtárral együtt. Ám az ’összefésülés’ nem valósult meg maradéktalanul, amit a többször megjelenő rekordokban észlelhetünk.

„A könyvtár új technológiai háttere a rádiófrekvenciás (RFID) azonosításon alapul, mely az olvasók, a dokumentumok azonosítását és a biztonsági berendezések működtetését is lehetővé teszi.”³¹ A már meglévő és természetesen a folyamatosan érkező új dokumentumokba a felszerelés során RFID-matricát ragasztanak, így egy RFID-olvasó segítségével az olvasójegyekre automatikusan felvételre kerülnek a kikölcsönözni kívánt könyvek. Így minden dokumentumban két, egymástól független azonosító található: a régi vonalkódok és az RFID azonosító. A könyvazonosítás, olvasójegy, beléptető rendszer, a napijegy kezelése mellett a kölcsönzés folyamata is felgyorsult, illetve könnyen kiszűrhetővé vált az esetleges törvénytelen eltulajdonítási kísérlet. Bevezették a közös jelzetelést is: az 1. emeleten a fehér, a 2. emeleten a kék, a 3. emeleten a zöld, a 4. emeleten pedig a sárga színű jelzettel rendelkező dokumentumok kaptak helyet.

²⁸ F. Dárdai Ágnes: Elkészült a ...

²⁹ Szabolcsiné Orosz Hajnalka: Két és fél év – négy változás. A Csongrád-Csanád Megyei-Városi Könyvtár működésének legfontosabb állomásai. In: Könyv, könyvtár, könyvtáros. (21. évf.) 2012. 8. szám. 31. p.

³⁰ Uo.

³¹ F. Dárdai Ágnes: Elkészült a ... 11. p.

A „...könyvtár egységes arculatának erősítésére...”³² a honlapok integrálásában is megmutatkozik: a www.tudaskozpont-pecs.hu integrált weboldallal, de természetesen folyamatosan aktualizált, frissített önálló honlapok (www.lib.pte.hu és www.baralib.hu) is segítik az információszerzést. Azonban a honlapok többnyelvűsége a mai napig sem megoldott. Érzékelhetjük ugyan az esélyegyenlőséget, hiszen ez volt a könyvtár egyik alapvető követelménye, a külföldiek számára mégsem teremtették meg ezt a lehetőséget. Természetesen ez a megoldásra váró probléma máshol is fennáll, így a GISKO esetében is.

Az egész folyamatot összefoglalva és bemutatva a főbb pontokat, ma több helyen találkozhatunk azzal, hogy a Pécsen megvalósult könyvtári integrációra „pécsi modellként”³³ tekintenek. Büszkéek lehetünk rá, hogy az országban egyedülként vágunk bele és ’tapostuk ki az utat’ magunk előtt az ismeretlen terepen, a szakmai munkának köszönhetően egy működőképes és korszerű Tudásközpontról, „együttéléstről” beszélhetünk. Ugyanakkor a fenntartás és a működés eredményességét majd csak a jövőben fogjuk látni.

5. Összegzés – Jövőkép

Elsőként tekintsük át a jelenleg szétválás előtt álló GISKO helyzetét! Írásom előző részeiben olvashattuk, hogy Eszéken az oly régóta várt egyetemi könyvtár új épületbe történő költözése várhatóan 2015-ben valósulhat meg, ezáltal felbomlik az 1975-ben egy kényszerhelyzetben kialakított integrált könyvtár. Láthattuk, hogy elég sok hátráltató tényező, főként finanszírozási gondok akadályozták a folyamat véghezvitelét. Most azonban az új könyvtár építésének kezdetén erősen időszerűvé válik az is, hogy a költözéssel és az új könyvtári környezet kialakításáról gondolkodjunk.

A jövőképet nézve a városi könyvtár javára felszabadulnak az eddig közösen használt termek, így a hosszú idő óta helyhiánnyal és raktározási gondokkal küszködő könyvtárnak minden lehetőség adott lesz ahhoz, hogy kialakíthasson egy másként elrendezett, tágasabb, felhasználó-barátiabb városi könyvtárat, ahol nagyobb tér marad a kulturális és oktató programok lebonyolítására is. Ezzel együtt pedig az egyetemi könyvtár jövőjére nézve több kérdés is felmerülhet. Az első talán az lehet, hogy a kiadások nagymértékben fognak emelkedni mindkét könyvtár esetében. Ezen a ponton a jövőbeli fenntartása és a minőségi szolgáltatások folyamatos biztosítása válik kérdésessé. Eddig a könyvtári feladatok ellátása alacsonyabb létszámú könyvtári személyzet munkája árán is megvalósítható volt. A szétválással azonban mindkét helyen megfelelő színvonalon továbbra is biztosítani kell a feladatok elvégzését, ami új munkavállalók felvételével jár. A költözés előtt természetesen szükség lesz a teljes körű tételes állományellenőrzésre, leltározásra. Ez a megvalósításban vethet fel problémákat. A két könyvtár által nyújtott szolgáltatások a jövőben átszervezésre szorulna, annak érdekében, hogy a már más téren is említett párhuzamosságok kiszűrhetők legyenek. Az új egyetemi könyvtár épületében is ki kell alakítani és továbbfejleszteni azokat a szolgáltatásokat, amik eddig egy közös térben valósultak meg. A szolgáltatások köre egy nagyon meghatározó, lényegi pont, mert véleményem szerint az átszervezés következtében több olvasó fogja látogatni a könyvtárakat, így a szolgáltatásokból is több bevétel realizálható. Természetesen nincs biztosíték arra, hogy ez az újonnan kialakított szervezeti struktúra hosszútávon működtethető, fenntartható és sikeres projekt lesz. Ennek eredménye csak az átrendeződést követő hónapokban, években fog kiderülni.

Másodszorban pedig összegezzük a DDRKTK jelenlegi helyzetét! Ha azt vesszük figyelembe, hogy 2006 és 2010 között teljesen a semmiből, épült fel a Tudásközpont épülete,

³² Szabolcsiné Orosz Hajnalka: Két és fél év ... 31. p.

³³ Szellőné Fábián Mária: Gyűjteményépítés ...

és alakult ki az a rendszer, akkor ezt egy sikeres projektnek tekinthetjük. A modern és tágas épületben, új eszközökkel és új infrastruktúrával ellátva minden adott ahhoz, hogy az intézmény kiszolgálja a könyvtárhasználók igényeit, napi 12 órában a kisgyermektől az idős korosztályig. Mindezeket túl szabadidős, közösségi és kulturális programok lebonyolítását is végzi. Az egységes informatikai rendszernek köszönhetően, – melyben az RFID bevezetése számít a legnagyobb újdonságnak – illetve az állományok egyesítésével a szolgáltatás minősége is javult. Ehhez hozzáadódnak a könyvtárszakma személyi feltételeinek összeadódás, illetve az eltérő rendszerben működő egységek negatív és pozitív tapasztalatai.

A jövőképet nézve természetesen az a cél, hogy mindinkább elégedett olvasók, kutatók, látogatók és könyvtártúra résztvevők látogassák a könyvtárat. Ezzel párhuzamosan szükséges a könyvtárlátogatók számának folyamatos növekedése. Hangsúlyoznánk néhány kulcsfeladatot a DDRKTK jövőre néző feladatai közül. Kiemelkedő helyet foglal el, hogy az intézmény hosszútávon fenntartható, finanszírozható legyen. Azt elmondhatjuk, hogy Pécsen a könyvtári integráció a költséghatékony működtetés érdekében jött létre, az volt a cél, hogy az összevonás lebonyolítása árán a megtakarítás, a költségvetési hiányok redukálása is végrehajtható legyen.

A feldolgozott téma szempontjából talán a legfontosabb az a kérdés, ami a kettős funkciók fenntartására épül. Láthattuk, hogy vannak olyan tárgykörök, amik indokolnák azt, hogy az egyik könyvtár elköltözzön az épületből, illetve, ha nem is ilyen drasztikus lépéssel, de legalább valamilyen hathatós megoldással enyhítsenek az ütközési pontokon. Ugyanakkor elmondható természetesen az is, hogy a régió nyert azzal, hogy az integráció megtörtént. Fontosnak érzem megemlíteni, hogy a speciális igények, szolgáltatások biztosítása is lényeges a jelenben, további fejlesztése pedig a jövőben, megteremtve ezáltal is az esélyegyenlőséget.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Ambrus Attila József (összeáll.) (2010): **Összefogással a közös célért** [elektronikus dokumentum].

Pécs, DDRKTK, 2010.

<http://digitalia.tudaskozpont-pecs.hu/?p=3259> (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Bali Lóránt - Kurilla Annamária (2011): **Pécs és Eszék testvérvárosi kapcsolatai és azok néhány interregionális aspektusa**. In: Comitatus: önkormányzati szemle. (21. évf.) 2011. 204. szám 58-69. p.

Barbro, Thomas (2011): **Áttekintés a svéd könyvtárakról** (Töm.: Németh Márton). In: Könyvtári figyelő. (57. évf.) 2011. 4. szám 785-797. p.

<http://ki.oszk.hu/kf/2012/01/atekintes-a-sved-konyvtarakrol/#more-2314> (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Bebessi Károly, B. (szerk.) (2000): **Visszalapozó: 40 éves a Pécsi Városi Könyvtár**. Pécs, Pécsi Városi Könyvtár, 2000.

Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont megvalósíthatósági tanulmány : az Európa Kulturális Fővárosa - Pécs, 2010 tárgyú EU támogatásra számot tartó projekt előkészítése. Pécs, Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata, Pécs2010 Konzorcium, 2008.

Egervári Dóra (2012): **Határtalan információáramlás? - Az információhoz és dokumentumokhoz való szabad hozzáférés esélye és lehetősége Baranyában és Szlavóniában**. In: Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek. (9. évf.) 2012. 1. szám 65-75. p.

http://www.strategiaifuzetek.hu/files/60/strat_fuzetek_2012_1_vegso.pdf (letöltve 2013. október 6. 14:23)

Fatih, Driss (2004): **The directory of university libraries in Europe**. London; New York, Europa, 2004.

Fehér Miklós (2006): **Hogyan tovább? Önállóan vagy összevonva?** In: Könyv, könyvtár, könyvtáros. (15. évf.) 2006. 5. szám 11-21. p.
<http://ki.oszk.hu/3k/2012/10/hogyan-tovabb-onalloan-avagy-osszevonva/> (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Fischerné Dárdai Ágnes (2010): **Elkészült a Dél-Dunántúli Regionális Tudásközpont és Könyvtár**. In: Könyvtári levelező/lap. (22. évf.) 2010. 10. szám 9-12. p.
http://www.epa.oszk.hu/00300/00365/00109/pdf/EPA00365_Konyvtari_Levelezo_Lap_2010_10_09-12.pdf (letöltve 2013. október 30. 13:42)

Fischerné Dárdai Ágnes (2011): **Szolgáltatásintegráció a Tudásközpontban. Egy koncepció születésének állomásai**. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás. (58. évf.) 2011. 4. szám 131-147. p.
http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5481&issue_id=525 (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Jelušić, Srećko (1988): **Guide to University Libraries of the Work Community Alps-Adria**. Rijeka, University "Vladimir Bakarić" University Library, 1988.

Katalenac, Dragutin (2003): **Narodne knjižnice i problemi društvene isključenosti**. Osijek, Gradska i sveučilišna knjižnica, 2003.

Katalenac, Dragutin (1999): **Snovi, ludilo i reanost**.
http://www.matica.hr/MH_Periodika/vijenac/1999/145/html/Bibliotekarstvo/23.htm (letöltve 2013. október 30. 14:59)

Schmelczer-Pohánka Éva (2012): **A pécsi püspöki könyvtár története (1774-1945)**. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtára, 2012.

Stam, David H. (2001): **International dictionary of library histories I. II.**. Chicago; London, Fitzroy Deaborn, 2001.

Szabolcsiné Orosz Hajnalka (2012): **Két és fél év-négy változás. A Csorba Győző Megyei-Városi Könyvtár működésének legfontosabb állomásai**. In: Könyv, könyvtár, könyvtáros. (21. évf.) 2012. 8. szám 22-37. p.

Szabolcsiné Orosz Hajnalka (2011): **Új közkönyvtári törekvések a pécsi Tudásközpontban**. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás. (58. évf.) 2011. 4. szám 170-176. p.
http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5476&issue_id=525 (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Szellőné Fábián Mária (2011): **Gyűjteményépítés együttműködéssel. Gyűjteményelhelyezés és gyűjteményépítés a pécsi Tudásközpontban**. In: Tudományos és műszaki tájékoztatás. (58. évf.) 2011. 4. szám 148-153. p. http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5480&issue_id=525 (letöltve 2013. október 30. 14:23)

Szögi László (szerk.) (2008): **Egyetemi könyvtárak Magyarországon**. Budapest, Egyetemi Könyvtárigazgatók Kollégiuma, 2008, 81-89. p.

Egervári Dóra¹

AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE A MAGYARORSZÁGI KÖZ-, FELSŐ ÉS FELNŐTTOKTATÁS TERÜLETÉN HATÁLYOS ALAPDOKUMENTUMOKBAN²

INFORMATION LITERACY IN THE BASIC DOCUMENT OF EDUCATION

ABSTRACT

In Hungary information literacy is not really manifest in public education and higher education programs. Education policy makers are focusing on the problems of digital literacy, and don't take into consideration, that it is necessary to have much broader information competencies in order to survive in the 21st century. Competency-based education, which includes the development of information literacy, is still in its early stages in Hungary. Local curricula – following Anglo-American and German examples – have included the development of information literacy into their programs. Nowadays, the main problem is abundance, namely the phenomenon in which the user is unable to organize and interpret the enormous amount of information. One of the main issues of competency-based education is how to teach users this skill. Hungary still significantly lags behind American states and Western European countries. There is no centrally coordinated national project that would take on the establishment and development of information literacy, and there is no standard system for defining the elements and levels of information literacy that could be used within the institutions of public and higher education as well as in libraries.

1. Bevezetés

Magyarországon napjainkban honosodik meg a kompetencia alapú oktatás, amelynek fontos részét képezi az egyes XXI. századi műveltségelemek megalapozása és fejlesztése is. A helyi tantervek – követve az angol-amerikai és a német példákat – kezdetleges módon ugyan, de beemelték programjukba az információs műveltség fejlesztését. Ennek okát abban kell keresnünk, hogy az információs kultúra terén napjainkban a bőség zavara okozza a legfőbb problémát, pontosabban szólva az, hogy a megnövekedett mennyiségű információt a használó nem tudja összerendezni, értelmezni. A kompetencia alapú oktatás egyik bázis kérdése, hogy miként lehet az információhasználókat erre a képességre megtanítani, hogy a fiatalok minél korábban elsajátítsák az önálló és hatékony tanulás, valamint az információkezelés képességét. Ez azt jelenti, hogy a mérhetetlen mennyiségű adat és dokumentum között az egyén önállóan tudjon fontossági sorrendet felállítani, meg tudja különböztetni a lényegest a lényegtelenről, az aktuálisat a már elavult információktól. El tudja dönteni, hogy a lényegesek közül mit kell neki beépítenie a saját tudásbázisába, és miről kell csupán azt tudnia, hogy hol találja meg a könyvben, az interneten, hogyan tudja azt visszakeresni, összerendezni és etikusán felhasználni. Ezeknek az ismereteknek a birtoklása nélkülözhetetlen a legmodernebb

¹ Egervári Dóra egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

² A publikáció a TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0005, Jól-lét az információs társadalomban című projekt keretében valósult meg.

műveltség tartalom, a korszerű tudás kialakításában. A közoktatási intézmények azonban csupán arra vállalkozhatnak, hogy megteremtsék az információs műveltség alapjait, a felsőoktatási intézményeknek, a szakképzésnek, valamint az iskolarendszeren kívüli oktatási, képzési rendszereknek maguknak kell gondoskodniuk a különböző készségek, képességek, kompetenciák szakspecifikus továbbfejlesztéséről.

E téren Magyarország az amerikai államokhoz és nyugat-európai országokhoz képest meglehetősen nagy lemaradással küzd. Ennek oka több összetevőre vezethető vissza, közülük csupán a két legfontosabbat emeljük ki: egyrészt nincs egy központi koordinálású országos projekt, amely az információs műveltség megalapozására és fejlesztésére irányulna; másrészt pedig nem létezik standardrendszer, amely az információs műveltség elemeit és szintjeit határozná meg, és alkalmazná azt a meghonosodott köz- és felsőoktatási, valamint a közgyűjteményi intézményrendszerekhez igazodva.

2. Az információs műveltség és a közoktatás

Az információs műveltség megalapozása vitathatatlanul a közoktatás feladata – lenne. Ám a Nemzeti alaptanterv³ nem jelzi az információs műveltség oktatásban betöltött szerepének fontosságát, elsajátításának nélkülözhetetlen voltát. Az információs műveltség megalapozásával összefüggésben, ugyanakkor azzal a kettősséggel is szembe kell néznünk, hogy míg a digitális kor szülöttei szabadidejük nagy részét a számítógép előtt, a világhálón töltik, addig az iskolákban még nem beszélhetünk a technológiai újítások alkalmazásának gyors ütemű és nagyarányú elterjedéséről; a pedagógusok még mindig többnyire a régi módszerekkel próbálják tanítani a fiatalokat, és az oktatásban legjobb esetben is csupán az eszközök eseti alkalmazási szintjén jelennek meg a változások. Az oktatás megkönnyítését célzó kezdeményezések sorát jól példázza az interaktív tábla megjelenése. Ám annak ellenére, hogy mára már számos köz- és felsőoktatási intézmény rendelkezik team- és projekt munkára is alkalmas eszközökkel, ezek kihasználtsága még mindig alacsony. A fiatalok egyre tevékenyebb digitális létezése azonban predesztinálja, hogy autodidakta módon tesznek magukévá olyan készségeket, képességeket, kompetenciaelemeket, amelyeket az oktatás egyik szintjén sem adják át nekik szervezett formában. A fiatalok folyamatos internethasználata maga után vonja, hogy a tanulás megkönnyítése érdekében is elkezdik alkalmazni ezt a médiumot, információforrást. Sőt egyre gyakoribb, hogy a könyvek helyett is előszeretettel (olykor felületességből szinte kizárólagosan) használják az internetet információszerzés céljából. A gyerekek képzése így a legfontosabb feladattá válik, hiszen minél hamarabb el kell kezdeni az információs műveltség megalapozását, ugyanis ellenkező esetben könnyen prognosztizálható: amíg a fiatalok nincsenek birtokában ennek a tudásnak, addig a továbbiakban is csak felületes módon fogják tudni kezelni az internetet és hasznosítani azt a hétköznapi tájékozódás és a tanulmányaik során.

A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban NAT) meghatározza a köznevelés alapfeladatait: a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek együttes megalapozása és fejlesztése. Szintén rögzíti a köznevelés célját is: a diákok váljanak képessé az önálló tájékozódásra, véleményformálásra, illetve cselekvésre. Ez egyben azt is jelenti, hogy a közismereti oktatás elemeinek, tanegységeinek definiálása mellett az egyes kulcskompetenciák elsajátításának képességére is nagy hangsúlyt fektettek. A Nemzeti alaptanterv részletesen bemutatja a fejlesztendő területeket, a kulcskompetenciákat és az ezeknek alapját képező részkészségeket és -képességeket. A kulcskompetenciák

³ Nemzeti alaptanterv In: Magyar Közlöny 2012. évi 66. sz. 10654 p.
<http://www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes>
(letöltve 2013.12.16.)

meghatározása során két részletre különösen ügyeltek: egyrészt, hogy a készségek kilakításának köszönhetően a diákok gyorsan képesek legyen alkalmazkodni az őket körülvevő, modern világ változásaihoz; másrészt pedig, hogy a változások irányát és tartalmát cselekvően ők maguk is befolyásolni tudják. A tudásalapú társadalomban a kulcskompetenciák közül egyértelműen kiemelkedik az egyéni tanulási képesség, amelynek egyik eredménye lehet, hogy az életen át tartó tanulás eszménye össztársadalmi szinten felértékelődik és napi gyakorlattá válik. A NAT részletezi, hogy a közoktatásban elsajátított tudásnak értékállóan kell lennie, valamint teljes mértékben meg kell, hogy feleljen a modern kor igényeinek. A közoktatás során elsajátítandó képességekkel, kompetenciákkal kapcsolatosan a NAT kifejti, hogy több olyan készség létezik, amelyek valamennyi műveltségterületen fejlesztésre szorulnak. Ilyen például a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia. Ezeknek tartalmát, fejlesztési irányait és lehetőségeit ugyanakkor nem részletezi a NAT, és az egyes tantárgyak fejlesztési feladatainak szerkezeti elemeiként pedig csupán egy-két készség jelenik meg, így különösen nehézkessé válik az egyes készségek elsajátítására, fejlesztésére vonatkozó oktatási feladatok ellátása. A NAT-ban körvonalazott és fejlesztési területként megfogalmazott XXI. századi készségek, képességek, kompetenciák egymásba fonódnak, részben fedik egymást, amelyet a Nemzeti alaptanterv is kimond. Ugyanakkor nem részletezi a kompetenciák egymáshoz fűződő viszonyát, nem fejt ki, hogy az egyes részkészségek fejlesztése melyik szomszédos képességre van hatással. Ez nagyban megnehezíti az egyes kompetenciák megalapozását és fejlesztését, hiszen a pedagógusok számára nem biztos, hogy ismertek az egyes készségek egymásra épülését tárgyaló legújabb elméletek, illetve azon a területen sem kapnak segítséget, hogy az egyes tantárgyakba integráltan hogyan alapozzák meg, illetve fejlesszék a különböző képességeket.

A NAT a legnagyobb hangsúlyt a kulcskompetenciákra helyezi, amelyek az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai, a természettudományos és technikai kompetencia, a szociális és állampolgári ismeretek, a kezdeményezőképeség, az esztétikai-művészeti tudatosság, az önálló és hatékony tanulás képessége, valamint a digitális kompetencia. Így a műveltségelemek mellett a közoktatásban a kulcskompetenciák elsajátítása is főszerepet kap. Ugyanakkor elmondható, hogy a kilenc készségből hat nem nevezhető klasszikus kulcskompetenciának, hiszen egy-egy tantárgyhoz kapcsolódó alapkészségeket fogja magában. Ám az egyes tantárgyakhoz, tantárgycsoportokhoz köthető alapkészségek mellett megjelenik három kompetencia, melyeknek elsajátítása valóban létfontosságú a XXI. század világában való eligazodáshoz, amelyek közül kiemelkedik az önálló és hatékony tanulás képessége és a digitális kompetencia. A Nemzeti alaptanterv definiálja valamennyi kulcskompetencia fogalmát, valamint részletezi az egyes részkészségeket is. Ebből válik egyértelművé, hogy az önálló és hatékony tanulás képessége, valamint a digitális kompetencia szoros viszonyban állnak egymással, hiszen mindkettő alapját az információk hatékony megszerzése adja, és így az információk kezelésével kapcsolatos készségek kitüntetett szerephez jutnak a NAT-ban. Mindazonáltal itt meg kell jegyezni azt is, hogy a XXI. századi kompetenciák rendszerében kitüntetett helyen szerepel az információs műveltség, amely azokat a tudáselemeket tartalmazza, amelyek az információ megtalálására, elemzésére, szintetizálására vonatkoznak. Ennek ellenére a NAT még említés szintjén sem foglalkozik az információs műveltséggel. Amerikában és Nyugat-Európában az információs műveltség oktatására vonatkozóan több modell és standardrendszer is létezik, ám úgy tűnik, hogy ennek jelentőségét idehaza a mai napig sem ismerték fel.

A NAT kulcskompetenciáival összefüggésben kell foglalkoznunk a digitális kompetencia bemutatásával, szerepének tisztázásával. E kompetencia elemeinél a

következőket határozták meg: az IKT eszközök és tartalmak magabiztos kritikus és etikus használata, az információ azonosítása, visszakeresése, az információ hitelességének a felismerése, valamint értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje, a szerzői jogi kérdések ismerete.⁴ A digitális kompetenciát már David Bawden⁵ is hasonlóképp definiálta, ám ő egyértelműen definiálta, hogy az egy komplex készség-halmaz, amelynek eleme az információs műveltség és a médiaműveltség. Ugyanakkor a NAT-ban éppen a kulcskompetenciák komplex halmaza, a részkompetenciák egységei nincsenek meghatározva, így nem derülhet ki, hogy a digitális kompetencia kapcsán a bawdeni definíciót vették-e alapul, vagy az információs műveltség szinonimájaként használják-e a kifejezést. Azt láthatjuk tehát, hogy NAT-ban a két fogalom tartalma és azok használata meglehetősen tisztázatlan és bizonytalan. Érdekes külön kitérünk arra is, hogy a digitális kompetencia fogalmában kizárólag az elektronikus, digitális tartalmak kezelése jelenik meg. A hagyományos, papíralapú információhordozókról a NAT kizárólag az egyes tantárgyak fejlesztési területeinél ír, ám annak nagyon szűk értelmezését adja. A hagyományos információforrások tekintetében két kategóriát különít el, amelyek a tankönyvek (és az ahhoz kapcsolódó feladat- és szöveggyűjtemények), valamint a segédkönyvek (pl. kézikönyv, enciklopédia, szótár stb.). A kétségtelen, hogy a hagyományos információforrások folyamatosan és egyre nagyobb ütemben szorulnak háttérbe az elektronikus, digitális tartalmakkal szemben, ám a közoktatásra vonatkozó elvrendszerben ennek a tendenciának ilyen mértékben nem lenne szabad megmutatkoznia. Sőt, például a bajor információs műveltség oktatására irányuló standardrendszerben⁶ kiemelten fontosnak tartják, hogy a közoktatásban a hagyományos információforrások és ezzel párhuzamosan a könyvtárak használatának alapjait elsajátítsák, így tudatosítva a legfiatalabb generációk számára, hogy nem csupán az internet az egyetlen lehetőség az információszerzésre.

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes tantárgyak esetében a NAT milyen javaslatokat tesz az egyes kulcskompetenciák elsajátítása, fejlesztése érdekében. Elsősorban a hatékony és önálló tanulási képesség, illetve a digitális kompetencia azon készségeit vizsgáljuk, amelyekben felfedezhetők az információs műveltség részegységei. Mindezzel arra próbálunk rávilágítani, hogy a kulcskompetenciaként definiált készségelemek fejlesztése a magyar közoktatási rendszerben nem egységes, komplex módon, hanem elaprózottan, egyes kitüntetett tantárgyakhoz kapcsolva valósulhatnak meg. Ám ha egységes kompetenciaként fejlesztenék az információs műveltséget, akkor a közoktatásban résztvevő fiatalok sokkal hatékonyabban szerezhetnék be a számukra fontos információkat, továbbá könnyebben elemezhetnék és szintetizálhatnák azokat. Ezáltal pedig az összes többi kulcskompetenciát és műveltségelemet is hatékonyabban tudnák elsajátítani és fejleszteni.

A NAT-ban – véleményem szerint – a legrészletesebben kidolgozott műveltségi terület a magyar nyelv és irodalom, amelynek a műveltségelemek átadása mellett feladata elsősorban az anyanyelvi kommunikáció, másodsorban pedig az önálló és hatékony tanulási képesség fejlesztése is. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése során, az írás és szövegalkotás fejlesztési területéhez kapcsolódóan jelenik meg először az információgyűjtés és -felhasználás mint iskolai feladat:

⁴ Nemzeti alaptanterv In: Magyar Közlöny 2012. évi 66. sz. 10654 p.

<http://www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (letöltve 2013.12.16)

⁵ Bawden, David: Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, Colin – Knobel, Michelle (ed.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York, Peter Lang, 2008, 17–32. p.

⁶ Standards der Informationskompetenz für Schülerinnen und Schüler Das Angebot der wissenschaftlichen Bibliotheken. http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Standards_IK_Schulen_2.pdf (letöltve 2012.12.16.)

- Az 1-4. osztályosok számára az anyaggyűjtés és elrendezés alapjainak megismerése.
- Az 5-8. évfolyam során egy-egy rövidebb beszámoló ismeretanyagának összegyűjtése hagyományos és elektronikus forrásokból, tanári irányítással írásba foglalása.
- A középiskolásoknak már fel kell készülniük a nagyobb anyaggyűjtésre, valamint az önálló szövegalkotásra.

Az önálló és hatékony tanulási képesség területének fejlesztése kapcsán felmerülő tudáselemeket a következők:

- Az 1-6. osztályban meg kell alapozni az önálló feladatvégzés egyes lépéseit (pl. adatkeresés, könyvtárlátogatás, könyvkölcsönzés), meg kell ismerniük a különböző (hagyományos és elektronikus) információhordozókat, valamint tanári irányítás mellett képesnek kell lenniük az információk, adatok visszakeresésére.
- A 7. és 8. évfolyamban tanulóknak már képesnek kell lenni az önálló feladatvégzésre, információgyűjtésre, valamint az ismeretszerzés módszereinek alkalmazására; szótárak, lexikonok, internetes enciklopédiák vagy keresőprogramok használatára, illetve hogy megalapozzák az információk kritikus befogadását. Megjelenik a kulturált könyvtárhasználat és a biztonságos internethasználat.
- A középiskolások számára nélkülözhetetlen az információk célszerű gyűjtésének, szelekciójának, rendszerezésének, kritikájának képessége; megjelennek az internetes adatgyűjtés különböző technikái, a digitális tartalmak, linkek használata; a könyvtári információkeresés ismereteinek bővítése. A középiskolás korosztály felkészül az információk jelentőségének felismerésére, értékelésére, kritikájára, valamint tisztában van az idézés formai és etikai szabályaival. Képesek a tudatos internethasználatra.

A NAT azonban nem definiálja, nem részletezi az egyes készségelemeket, fejlesztési területek részegységeit, így több fehér folt is marad a dokumentum értelmezése során. Nem tisztázott például, hogy a NAT mit ért „nagyobb anyaggyűjtés” alatt.

A magyar nyelv és irodalom oktatása nem csupán az anyanyelvük elsajátításának készségét foglalja magában, hanem a kommunikációs és egyéb készségek fejlesztését is. A tantárgy műveltségelemeinek átadása során fontos szerepet kap az önálló és hatékony tanulás képességének megalapozása és fejlesztése is.

A történelem tantárgy tanítása kapcsán hasonló a helyzet, mint azt a magyar nyelv és irodalomnál megfigyelhettük. Az önálló és hatékony tanulás készségének elsajátításához a közoktatás mind a 12 osztályában a diákoknak képesnek kell lenni a különböző forrásokból történő ismeretszerzésre. Emellett a felső tagozatban megjelenik az információk rendszerezése és értelmezése, amely a középiskolában kiegészül a nem kizárólag szöveges információforrásokból (pl. diagram, grafikon) történő információszerzéssel, valamint az internet kritikus és tudatos használatával, melynek célja az ismeretszerzés. Az információszerzés és -felhasználás a történelemtanítás során kitüntetett figyelmet kap. Ennek könnyebb elsajátítása érdekében létre is hozták a négy elemből álló, egymásra épülő készségsort:

- Az alsó tagozatosok számára elegendő, hogy segítséggel információkat tudnak gyűjteni egy adott témában.
- Ez az 5-6. osztályban kiegészül egyéb információforrásokkal, így például könyvtár, médiatár, múzeum.

- A 7-8. évfolyamon a diákok már az önálló információgyűjtésre is képesek, valamint egy rövid tartalmi ismertetőt is létre tudnak hozni.
- A középiskolában mindez kiegészül az információk önálló rendszerezésével és értelmezésével.

A matematikaoktatás területén az információkezelés képessége csupán két alkalommal kerül elő (annak ellenére, hogy ezen a területen is kiemelten kellene foglalkozni az információs műveltség elmeinek fejlesztésével, valamint a webes kereséseket nagyban meg tudnák könnyíteni az egyes matematikai ismeretelemek, így például a halmazelmélet vagy a Boole algebra) ez pedig a könyvek használata, valamint az önálló tudásszerzés. A fent említett két ismeretelem érdekessége, hogy mindkettő a 1-12. osztályra vonatkozik.

Az ember és természet elnevezésű tantárgycsoportban egyedül a tudomány, technika, kultúra fejlesztési területnél kerül elő az információval való foglalkozás készsége.

- Az alsó tagozaton a megismert információforrások használata az elsődleges fejlesztési terület.
- Az 5-6. osztályban a diákoknak már meg kell alapozniuk az információ gyűjtéséhez és feldolgozásához szükséges kommunikációs készségeket.
- A 7-8. évfolyamon alkalmazniuk kell a számítógéppel támogatott tanulási módszereket.
- Amely a középiskolában kiegészül az ismeretszerzés folyamatának és eredményének kritikus értékelésével.

A földünk – környezetünk tantárgycsoportnál az előzőekben megismertekhez hasonlóan csupán érintőlegesen kerülnek elő az információs műveltség készségelemei, amelyek a következők:

- Alsó tagozaton tanári irányítás mellett nyomtatott és elektronikus dokumentumok használata.
- Felső tagozaton ez kiegészül az internetalapú szolgáltatások megismerésével.
- A készségtantárgyakat összefoglaló művészetek tantárgycsoportban foglalnak helyet az ének-zene, a tánc és dráma, vizuális kultúra, valamint a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyak. Az információkezeléssel kapcsolatos készségek közül ugyanakkor elsősorban az internet segítségével végrehajtható feladatok kerülnek elő.
- Az 1-4. osztályosok elsajátítják a biztonságos internethasználattal kapcsolatos ismereteket.
- A felső tagozatosok alkalmazzák az információs és kommunikációs technológiákat a zenei ismertek elmélyítésére, valamint tudatosítják a biztonságos internethasználat szempontjait.
- A 9-12. osztályosok képesek önálló beszámolók készítésére a könyvtár és az internet lehetőségei felhasználásával; önálló témakutatás, a gyűjtött információk felhasználásával írásos összefoglaló készítése; az információforrások szűrése; e-szolgáltatások igénybevétele.

Az életvitel és gyakorlat tantárgycsoportban is csupán egy-két részkészség utal az információs műveltség fontosságára, ám ez jelen esetben a hétköznapi élethez szükséges kompetenciákat foglalja magába:

- Az 1-6. osztályosok képesek a célzott információkeresésre a nyomtatott és az elektronikus forrásokban
- A 7-8-osok már kiválasztják és alkalmazzák, szűrik, értékelik, összekapcsolják az információkat, az érvényességüket pedig képesek kiterjeszteni.
- A középiskolás korosztálynak már alkalmasnak kell lennie az információk önálló felkutatására, valamint az egész életen át tartó tanulás, a szaktudás, a műveltség fontosságának elfogadására és érvényesítésére.

A digitális kompetencia és vele szomszédos készségek megalapozása és fejlesztése az informatikaoktatás kapcsán kap hangsúlyos szerepet. Mindazonáltal a számítógép és az internet készség szintű használatára fókuszáló tantárgy óraszámait folyamatosan csökkentették, jöllehet az IKT eszközök kezelését, a hatékony és naprakész tudás átadását a NAT egyik alapfeladatának definiálta. Éppen ezért különösen érdekes, hogy az egyes műveltségelemek átadásával párhuzamosan még az egyes készségek elsajátítására is nagy hangsúlyt kell fektetni.

Az adatkezelés, adatfeldolgozás, információmegjelenítés fejlesztési terület a következő ismeret- és készségelemeket tartalmazza:

- Az 1-4. osztályban a tanulók megismerik a közhasznú információforrásokat.
- Az 5-6. osztályban a diákok már használják a közhasznú információforrásokat, adatot keresésnek digitális tudásbázis-rendszerekben.
- A 7-8. évfolyamon a tanulók már képesek az internetes keresésre, a megtalált információ rögzítésére, értelmezésére, feldolgozására; megismerkednek az adatbázisból való információszerzés módjaival
- A 9-12. osztályosok megismerkednek az adatbázisból való információszerzéssel; valamint az adatok tárolásához szükséges adatbázisok létrehozásával.

Az infokommunikáció fejlesztési területen a következő ismeretelemekkel találkozunk:

- Az 1-4. osztályban a tanulók tanári irányítás mellett már tudnak információt keresni.
- Az 5-6. évfolyamosok már képesek az információforrások irányított kiválasztására, az információkeresés eredményének értelmezésére, valamint az internetes portálok, szöveges és képi információforrások használatára.
- Az általános iskola utolsó két évében a gyerekek már alkalmassá válnak a hatékony és céltudatos információszerzésre, az információforrások hitelességének vizsgálatára, a hagyományos és elektronikus publikálásra szánt dokumentumok létrehozására.
- A középiskolában alkalmassá válnak az önálló információkeresésre, valamint az információk alakítására a közlési célnak megfelelően.

Az információkezelés fejlesztési terület a következőkben felsorolt elemeket tartalmazza:

- Az alsó tagozatosok megismerkednek a netikett alapjaival.
- Az 5-6. osztályban a tanulók már meg tudják különböztetni a forrásokat és a saját gondolataikat.
- A 7-8. osztályosok megismerik az információ hitelességének és ellenőrzésének módjait, valamint az információforrások etikus felhasználásának lehetőségeit.

- A középiskolás korosztály megismerkedik a szerzői jogi alapfogalmakkal, az információ és az informatika gazdaságra, környezetre, kultúrára, személyiségre, egészségre gyakorolt hatásaival.

Az informatikaoktatás keretein belül kapott helyet a könyvtárral kapcsolatos ismeretek átadása is. A könyvtári informatika fejlesztési területre vonatkozó rész készségeket az alábbi táblázat tartalmazza.

1–4. évfolyam	5–8. évfolyam		9–12. évfolyam
	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	
Eligazodás az iskolai könyvtár tér- és állományszerkezetében.	Könyvtártípusok megkülönböztetése. Az iskolai könyvtár eszköztárának készség szintű használata.	A lakóhelyi könyvtár eszköztárának készség szintű használata.	A különböző információs intézmények, elektronikus könyvtárak, adatbázisok funkcióinak megismerése.
A könyvtárak alapszolgáltatásainak ismerete, a használat szabályainak betartása.	A hagyományos és új információs eszközökön alapuló könyvtári szolgáltatások megismerése.	Könyvtári szolgáltatások irányított alkalmazása a tanulásban és a tájékozódásban.	A könyvtári információs rendszer szolgáltatásainak aktív felhasználása a tanulásban.
Elterjedt dokumentum-típusok, elektronikus források formái, tartalmi jellemzőinek megismerése, megkülönböztetése, használatuk alapjai.	A korosztálynak készült tájékoztató források biztos használata. A tanulmányi problémának megfelelő források kiválasztása.	Kézikönyvek, ismeretterjesztő források önálló kiválasztása, felhasználása tanulmányi célokhoz.	
A források azonosító adatainak megállapítása.	A forrásmegjelölés alapjainak alkalmazása, etikai vonatkozásainak megértése.	A bibliográfia hivatkozástechnikájának alkalmazása a leggyakrabban használt dokumentumtípusok esetén.	Hivatkozási jegyzék, irodalomjegyzék készítése. A források alkotó felhasználása az etikai normák követésével.

1. táblázat. A könyvtári informatika fejlesztési területei⁷

Chart 1. Development opportunities of library informatics

A NAT valamennyi műveltségterület közül az informatika oktatására állapította meg a legkevesebb százalékos arányt, ez ugyanakkor maga után vonja, hogy az IKT eszközök és az internet használatának elsajátítására is csupán kevés idő jut, az egyes kompetenciák elsajátításáról nem is beszélve. Sajátos jelenség, hogy a könyvtárak és a hagyományos dokumentumok használata az egész NAT során elhanyagolt területnek számít, és csupán az informatika tantárgynál foglalkoznak részletesebben a kérdéskörrel. Ez a megközelítés ugyanakkor kettős, egyrészt pozitív, hogy a könyvtárat és az internetet még inkább közelebb akarják hozni egymáshoz, hiszen mindkettő fontos információforrásnak számít, amelyeket a diákoknak folyamatosan használniuk kell tanulmányaik során. Másfelől azonban óriási hiány, hogy a humán tantárgyak keretében nem kapott nagyobb szerepet a hagyományos, papíralapú dokumentumokkal, információforrásokkal történő megismerkedés, az információk relevanciájának a vizsgálata, az ismeretek szintézise, valamint egy új tudáselem létrehozásának és prezentálásának készsége.

A NAT elemzése során világossá vált: annak ellenére, hogy Magyarországon kiemelt feladat ugyan a kompetencia alapú oktatást, ám az erre irányuló törekvés közoktatást érintő törvényekben, tantervekben még napjainkra sem tudott elég hangsúlyossá válni. Jóllehet a

⁷ Nemzeti alaptanterv In: Magyar Közlöny 2012. évi 66. sz. 10654 p.

<http://www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes>
(letöltve 2013. december 16.)

Nemzeti alaptanterv kiemeli a kulcskompetenciákat, de nem ad pontos instrukciókat adni annak megalapozására és fejlesztésére. Egyes kompetenciákat csupán csak megemlítenek, vagy mesterségesen hozzákapcsolnak egy-egy tantárgyhoz (a digitális kompetencia elsajátítására az informatika órát, az önálló és hatékony tanulás képességének fejlesztésére pedig a humán tantárgyakat jelölték ki), amely – véleményem szerint – kifejezetten rossz út lehet, hiszen az egyes készségeket a diákok nem tudják megfelelően elsajátítani. Ugyanakkor a megfelelő alapozás nélkül a felsőoktatásban történő szakspecifikus továbbfejlesztés is lehetetlenné válik.

A kulcskompetenciák közül a hatékony és önálló tanulás készsége szerepel leghangsúlyosabban a NAT-ban, hiszen több tantárgycsoport fejlesztési területénél is találkozhattunk vele, így az egyes tantárgyaknál is meghatározzák, milyen tudáselemeket kell a diákoknak elsajátítani. Ezek az ismeretszintek ugyanakkor nincsenek összhangban, nem épülnek egymásra, sőt több alkalommal ellentmondanak egymásnak. Ha összevetjük a különböző tantárgyakhoz és fejlesztési területekhez meghatározott készségelemeket, láthatjuk, hogy nem rajzolódik ki az oktatás íve, nem jelennek meg az egymásra épülő, egymást fejlesztő ismeretelemek.

Az információkezeléssel kapcsolatos készségek elsajátítására az általános iskola felső tagozatában fordítják a legnagyobb hangsúlyt: ezen a négy évfolyamon kell a diákoknak már használniuk azokat kompetenciákat, amelyekkel az alsó tagozaton ismerkedtek meg, ezzel párhuzamosan pedig meg kell alapozni azokat a speciálisabbnak mondható készségeket, amelyek a középiskolában kapnak majd főszerepet.

Az általános iskola alsó tagozatú osztályaiban az egyes ismeretelemek tanári irányítás melletti elsajátítása a feladat. A könyvtári informatika fejlesztési területen a diákok megismerkednek a könyvtári rendszer alapjaival, a különböző dokumentumtípusokkal és információforrásokkal. A négy évfolyam alatt meg kell alapozni az önálló információkeresést és feladatvégzést, valamint megjelenik a biztonságos internethasználattal kapcsolatos ismeretek elsajátítása is, ami különösen izgalmas kérdés, hiszen az alsó tagozatban csupán 2-5% az informatika műveltségi terület százalékos aránya, amely során elsőként az informatika alapjainak átadása lenne a fő feladat. Az alsó tagozatban elsajátítandó készségek sora még egységesnek mondható, ám a felső tagozatra ez már nem lesz igaz. A felső tagozat során a diákok elmélyíthetik könyvtárral kapcsolatos ismereteiket, illetve megjelenik a kulturált könyvtárhasználat, ám egy másik tantárgy keretében egy újonnan megismert információforrásként kerül elő a könyvtár, máshol viszont már az egyes információforrások etikus felhasználása is feladatként fogalmazódik meg. Már a felső tagozat évfolyamaiban megfigyelhető az egyes tantárgyak során fejlesztendő készségelemek nincsenek egymással összhangban, így fordulhatott elő, hogy egyes műveltségi területeken már magabiztosan kell használni a könyvtárat mint információforrást, egy másik esetben pedig csak akkor találkozhatnak vele először. A könyvtári ismeretekkel párhuzamosan a nyomtatott (szótár, lexikon, enciklopédia, kézikönyv) és elektronikus forrásokkal összefüggő tudást is el kell mélyíteni a felső tagozatban. Ám az internet is nagy hangsúlyt kap, hiszen a diákoknak ismerniük kell webes szolgáltatásokat, képesnek kell lenniük az általános keresőmotorok és portálok kezelésére, mindezeket a feladatokat pedig biztonságosan kell tudniuk elvégezni. Itt még egy érdekes ellentét kerül elő a felső tagozatosok készségeivel összefüggésben, hiszen egyes tantárgyaknál még előírják, hogy a szövegalkotás alapjainak elsajátítása tanári irányítás mellett történik. Ám másol, ez a képesség már sokkal professzionálisabb szinten jelenik meg: a hagyományos vagy az elektronikus publikálásra szánt dokumentumok megalkotására is készen kell állniuk a diákoknak. A két készségszint között óriási a különbség, a diákok így nem tudják megfelelően megalapozni, majd fejleszteni a különböző kompetenciáikat, hiszen a különböző órákon különféle ismeret és tudásszinteket várnak el tőlük. Ám a tantárgytól

független, mégis egységes szinteken történő készségfejlesztés nagyban megkönnyítené a kompetenciák elsajátításának módját, ezáltal a diákok valamennyi óra keretében – a képességeiket illetően – azonos elvárásoknak kellene megfelelniük. Az információszerzés és -felhasználás területén is hasonló megosztottságot figyelhetünk meg. Nincsenek egyértelműen megfogalmazva az információs műveltség egyes elemei, mivel azokat mindig másképp, más szövegkörnyezetben és megközelítésben vázolja, ezáltal a diákokban nem alakul ki az egységes tudás, amely az információ megtalálására, elemzésére és felhasználására irányul. A NAT során egy alkalommal sem kerül elő az információs műveltség első elemeként definiálható információs igény felismerése, ennek tudatosítása ugyanakkor lényeges az iskoláskorúaknál, hiszen ennek nem csupán az oktatás, hanem a hétköznapi élet során is nagy jelentősége lesz. A középiskolásoknak elsősorban a már megszerzett készségek elmélyítése, tudatossá tétele lenne kulcsfontosságú. A NAT a következő elemeket tartalmazza, amelyek több ponton megint ellentmondanak egymásnak. Egy ilyen például az elektronikus könyvtárak és adatbázisok megismerése, ám a különböző elektronikus információforrásokból történő hatékony és céltudatos információszerzés, valamint az adatbázisokból való információszerzés módjainak megismerése már korábban, a felső tagozatosok készségeinek sorában helyet kapott. A készségszintek között ismét szakadék húzódik, hiszen, ha a diákok a felső tagozaton megtanulják az adatbázisokból való információszerzés módjait, akkor a középiskolában nem szükséges, hogy új információforrásként mutassák be ezeket. Amellett pedig nem célravezető, hogy az interneten egyetlen hiteles és ellenőrzött információt tartalmazó forrásokkal, így az adatbázisokkal és az elektronikus könyvtárakkal először a középiskolában találkozhassanak a diákok. Egyrészt mellett jelenik meg az internet tudatos használata és az internetes adatgyűjtés módszereinek megismerése is, amely szintén logikai ellentétben állnak egymással. A középiskolában elsajátított ismeretek között szerepelnek még a szerzői jog, valamint a hivatkozásjegyzékek összeállításával kapcsolatos kérdések is, amelyeket nagyon fontos már ebben a korban átadni és tudatosítani a diákokban. A készség elmélyítése azonban már egyértelműen a felsőoktatás feladata lesz.

A NAT semmilyen nézőpontból nem emeli ki az iskolai könyvtárakat, holott az mind az információs műveltség, mind a többi kulcskompetencia elsajátítása és fejlesztése szempontjából fontos színtér. A már nagy hagyományokkal rendelkező, könyvtárhasználati órák napjainkban sokkal összetettebb feladatokkal és célokkal rendelkeznek, mint korábban, vagy mint a szaktantárgyi órák. A könyvtárhasználati órák keretében egyszerre több olyan készség célzott fejlesztésére is lehetőség van, amelyek más tanórákon a szaktantárgyi ismeretek elsajátításának feladata mellett általában háttérbe szorultak. A kompetenciaalapú oktatásban az iskolai könyvtáraknak folyamatosan és egyre nagyobb szerephez kellene jutni (ennek első jele lehet a köznevelési törvény módosítása, amely az iskolai könyvtárosok végzettségére és számára vonatkozik⁸). Ám a könyvtárral kapcsolatos ismereteket átadásával összefüggésben több probléma is jelentkezik. A legfőbb talán az, hogy ezeket a tudáselemeket elsősorban az informatika órába integrálva kell átadniuk a pedagógusoknak, akik az esetek többségében nem könyvtárosok, hanem informatikusok. Ez nagyban megnehezítheti az oktatást, rosszabb esetben pedig az egyes anyagrészek elhagyásához is vezethet.

Az előzőekben vázoltak fényében a kompetenciaalapú oktatás tekintetében alapvető szemléletváltásra lenne szükség, hiszen az egyes készségeket nem csupán egy-egy, hanem valamennyi tantárgy keretében fejleszteni kell. Ezáltal sokkal célravezetőbb az egyes készségek oktatására, fejlesztésére irányuló modellek beemelése a nemzeti, keret- és helyi

⁸ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (letöltve 2013. december 16.)

tantervekbe. A pedagógusok így a műveltségelemek elsajátításához szükséges feladatokat úgy tudnák összeállítani, hogy azok az egyes készségeket is fejlesszék. Így a készségfejlesztés és a tantárgyakhoz kapcsolódó ismeretanyag átadása szinkronban lennének egymással, ezáltal a készségek a gyakorlat során, könnyen beépülhetnének a már meglévő tudásbázisba.

3. Az információs műveltség és a felsőoktatás

A felsőoktatásnak – a közoktatásban megszerzett ismeretekre alapozva – már a hallgatók meglévő információs műveltségének elmélyítése és a szakmai specifikáció biztosítása lenne fő feladata. Az Egyesült Államokban a különböző oktatási szintek standardjai, szabványai biztosítják az információs műveltség fejlesztését. Elsőként az 1990-es évek végén az American Association of School Librarians (AASL) a „Standards Student Learning 1998” részeként tette közzé az információs műveltség követelményeit. 2000-ben az Association of College and Research Libraries (ACRL) kiadta az információs műveltség felsőoktatási követelményeit, mely a „Competency Standards for Higher Education” címet viseli. Az International Federation of Library Association (IFLA) 2006-ban közzétett nemzetközi standardjai⁹ pedig valamennyi országot hozzásegítik ahhoz, hogy kialakítsák saját, nemzeti információs műveltség-programjukat. Az IFLA standardjainak közzététele után számos, az információs műveltség fejlesztését célzó standardrendszer, program vagy éppen modell látott napvilágot. Ezzel párhuzamosan pedig egyre több, nemzetközi aspektusokat is felvonultató kutatást végeznek, és azok nyomán egyre több olyan jelentés készül, amely elsősorban az egyetemisták és a diplomások információs műveltségét írja le, határozza meg. Ezek bemutatják, hogy a különböző szakterületeken és a különböző szinteken tanuló, dolgozó fiataloknak milyen készségekkel, képességekkel, kompetenciákkal kell rendelkezniük annak érdekében, hogy a munkaerőpiac majdani szereplőiként versenyképesek legyenek.¹⁰ Ezek a kompetenciák ugyan sok helyen eltérnek egymástól, szakmailag specifikálódnak és a foglalkozási ágak különböző szintjei szerint rétegződnek, ám az nyilvánvaló, hogy birtoklásuk kiemelten fontos minden diplomásnak és értelmiséginek. Ugyanakkor a nemzetközi és a hazai kutatási eredményekből körvonalazódik, hogy a felsőoktatásban részt vevő hallgatók legnagyobb része nem részesült olyan képzésben, amely az információs műveltség megalapozására vagy fejlesztésére irányult volna. Ezért lényeges, hogy a hallgatók szervezett előadás (tantárgy, kurzus) vagy gyakorlat során építhessék be tudásukba azokat a fontos kompetenciaelemeket (információforrások ismerete, keresési taktikák és stratégiák begyakorlása, információk elemzése, szintetizálási, etikus felhasználási képesség) melyek segítségével boldogulni tudnak az információs társadalomban.

Magyarországon a 2011. évi CCIV törvényben¹¹ deklarálták a nemzeti felsőoktatás alapelveit. A törvényben megfogalmazottak szerint a legfontosabb cél a felsőoktatás színvonalának emelése, továbbá a versenyképes tudás átadása. A törvény kimondja, hogy az egyes szakterületen diplomát szerző fiatalok készségeit, képességeit, kompetenciáit a képzési és kimeneti követelmények tartalmazzák, amelyek tudományterületenként, képzési áganként különbözhetnek egymástól. Ugyanakkor léteznek olyan kulcskompetenciák, amelyeket valamennyi tudományterület ismereteivel párhuzamosan birtokolni kell. Többek között ilyen a NAT-ban is megfogalmazott hatékony és önálló tanulás képessége. Ám itt – a NAT-ban

⁹ Varga Katalin (szerk.): A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről. Pécs, PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2008. <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/> (letöltve 2013. május 27.)

¹⁰ Ilyen például a LIS Euroguide, amely az információs szakemberek kompetenciáit, tulajdonságait sorolja fel. http://www.certidoc.net/fr1/euroguide_hungarian.pdf (letöltve 2013. május 27.)

¹¹ 2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (letöltve 2013. május 16.)

szereplő digitális kompetencia helyett – az egyes, információkezeléssel és feldolgozással kapcsolatos készségek kerülnek előtérbe.

A felsőoktatásban a közoktatáshoz képest más módon zajlik a kompetenciafejlesztés. Abban azonban összhang figyelhető meg, hogy a készség- és kompetenciafejlesztés a tanórákba, kurzusokba építve, az egyes szakmai ismeretek elsajátításával párhuzamosan történik. Ahogy a közoktatásban a NAT, a felsőoktatásban a szakmai törzsanyag mellett az egyes szakokra vonatkozó képzési és kimeneti követelmények határozzák meg a kompetenciákat. Ám azokat – hasonlóan a NAT-hoz – nem rendelik hozzá az egyes alapozó kurzusokhoz, illetve szaktantárgyakhoz. Ez megnehezíti a képzést, hiszen csupán azt határozzák meg, hogy a diplomával rendelkezőknek milyen szakmai ismeretekkel és kompetenciákkal kell rendelkezniük, de arra nem tesznek javaslatot, mindezt hogyan valósítsák meg a gyakorlatban az egyes főiskolákon, egyetemeken. A felsőoktatásban résztvevők számára meghatározott legfontosabb kulcskompetenciák sorában – épp úgy, mint a Nemzeti alaptantervben – az információs műveltség egyáltalán nem kapott szerepet. A képzési és kimeneti követelményekben csupán az egyes részkészségek szintjén tárgyalják az információszerzéssel és -felhasználással kapcsolatos képességeket és itt is hiányzik annak komplex egysége.

A képzési és kimeneti követelményeket tartalmazó alap-, mester- és osztatlan tanárszakok jegyzékét tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy az információs műveltség – mint komplex készség – valamennyi képzési terület szakmai kompetenciájának sorából hiányzik. Ugyanakkor – a NAT-hoz hasonlóan – az információs műveltség elemei, egységei mégis felfedezhetők az szakmai kompetenciák között, amelyek közül a leggyakrabban a következők szerepelnek a szakok képzési és kimeneti követelményei között:

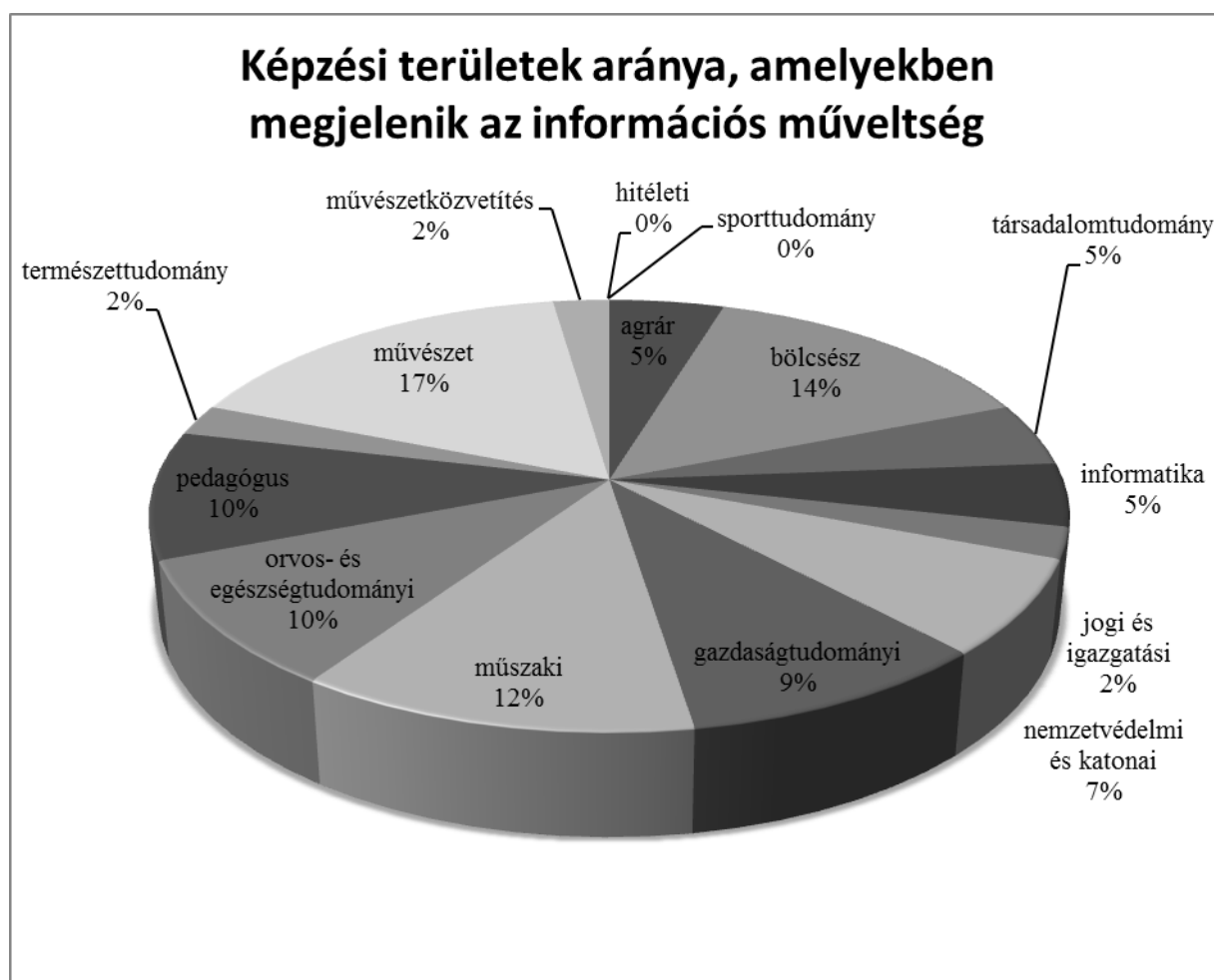
- információszerzés módjainak ismerete;
- információs rendszerek, információforrások, adatbázisok ismerete;
- az információk összegyűjtése;
- információelemzés;
- információfeldolgozás;
- információk értékelése;
- az információk szervezése;
- információk alkalmazása;
- új ismeretek előállítása;
- információk bemutatása, prezentálása;
- az információk tárolása;
- információmenedzselés.

Ám az ismeretelemek komplex egysége sehol nem jelenik meg. A legtöbb szak szakmai kompetenciái között a fent felsorolt feladatok közül is egyszerre csupán 3-4 került rögzítésre, tehát semmilyen körülmények között nem beszélhetünk az információval való foglalkozás differenciált ismeretrendszeréről. Vagyis, a Magyarországon BA/BSc, illetve MA/MSc diplomával rendelkezők csak alacsony hányada rendelkezik strukturált, megfelelően megalapozott, a szakmája professzionális szinten történő műveléséhez elengedhetetlenül szükséges kulcskompetenciával, az információs műveltséggel.

A több mint 150 alapképzési szak közül csupán 43 képzési és kimeneti követelményei között jelennek meg az információs műveltség egyes elemei, vagyis a képzések csupán egyharmada sorolja az információs műveltséget (illetve annak legalább egy részelemét) a képzés során elsajátítandó kulcskompetenciák közé, és követeli meg a friss diplomásoktól az

egyes információkezeléssel kapcsolatos készségelemek meglétét. Ez az adat kifejezetten kevésnek számít, különösen, ha figyelembe vesszük: valamennyi felsőfokú szakképesítéssel rendelkező munkavállalótól elvárható, hogy ismerje a szakterületének legfontosabb információforrásait, tisztában legyen a hatékony és célravezető információkeresés eszközeivel, módszereivel, stratégiáival, valamint hogy a megtalált információkat elemezni, értékelni, szintetizálni és felhasználni tudja. Ezt az igényt ma már a digitális kor munkaerőpiaca is megköveteli.

Érdeemes megvizsgálni, hogy a 43 alapképzési szak – amely szakmai kompetenciáinak sorában megnevezi az információs műveltség egyes elemeit – melyik tudományágba tartozik. A vizsgált szakok legnagyobb arányban a művészeti, a bölcsész, a műszaki, az orvos- és egészségtudományi képzési területen jelennek meg. Ám ezek között is felfedezhetőek különbségek, hiszen vannak olyan szakok, ahol csupán érintőlegesen kerülnek elő, más esetekben viszont kifejezetten részletesen jelennek meg az egyes információkezeléssel kapcsolatos ismeretkörök, tudáselemek. Ugyanakkor a hitéleti, sport-, természet- és jogtudományi szakok esetében kimondottan mellőzött kompetenciának számít az információs műveltség (1. ábra).

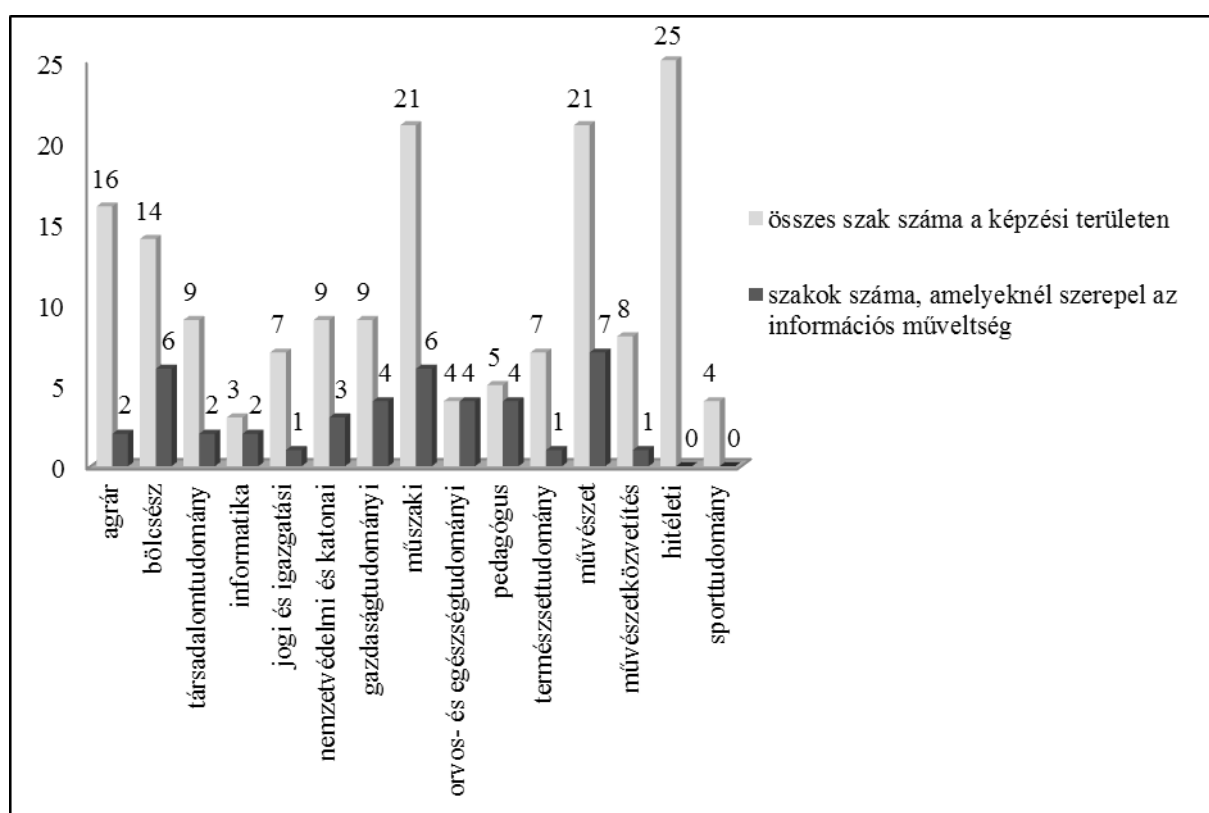


1. ábra. Képzési területek aránya, amelyekben megjelenik az információs műveltség
Figure 1. Information literacy in the higher education – BA level (by discipline)

Ám az egyes kompetenciaelemek elsajátítása (pl. információfeldolgozás képessége) nem feltételezi, hogy egy komplex információkereséssel és -alkalmazással összefüggő készség is kialakuljon, amelyet a hallgatók, diplomások a tanulmányaik, munkájuk vagy hétköznapijaik

során a gyakorlatban is alkalmazni tudnának. Sőt, azzal, hogy nem komplex egységként, hanem csupán az egyes elemek szintjén adjuk át az információs műveltséget, csak megnehezítjük a fiatalok dolgát, hiszen a tanulmányaik, munkájuk során nem fognak tudni előhívni a tudásbázisukból olyan modellt vagy standardsort, amely elemeinek felelevenítésével a feladataikat is könnyebben és gyorsabban tudnák elvégezni.

Ha megvizsgáljuk, hogy az egyes képzési területeken létező valamennyi szak közül mekkora azoknak az aránya, amelyek szakmai kompetenciái között megjelenik az információs műveltség, úgy megdöbbentő eredményre jutunk (2. ábra). Az orvos- és egészségtudományi, a pedagógusképzés, az informatikai képzési területhez tartozó szakok mindegyikénél szerepel az információs műveltség valamely eleme. A bölcsész, nemzetvédelmi, gazdaságtudományi, műszaki, művészeti képzési területhez tartozó szakok felénél, harmadánál jelentkezik az információs műveltség részkészségei a szakmai kompetenciák sorában. Az agrár, társadalom-, jog- és természettudományi képzési területeken a szakmai kompetenciák között ugyanakkor csak elvétve kerülnek elő az információkezeléssel kapcsolatos készségek.



2. ábra. Az egyes tudományterületeken működő szakok száma
Figure 2. Information literacy in the higher education – BA level (percentages)

Az egyes képzési területeken, így a társadalomtudományi, bölcsészettudományi szakok esetében is sokkal nagyobb figyelmet kellene fordítani az információs műveltség elsajátítására és fejlesztésére. A kilenc társadalomtudományi alapszak közül csupán kettő jegyez valamilyen információs készséget (ám ezek közül az egyik az informatikus könyvtáros szak, amely természeténél fogva emeli a professzió szintjére az ismeretekkel, információkkal, dokumentumokkal való foglalkozást).

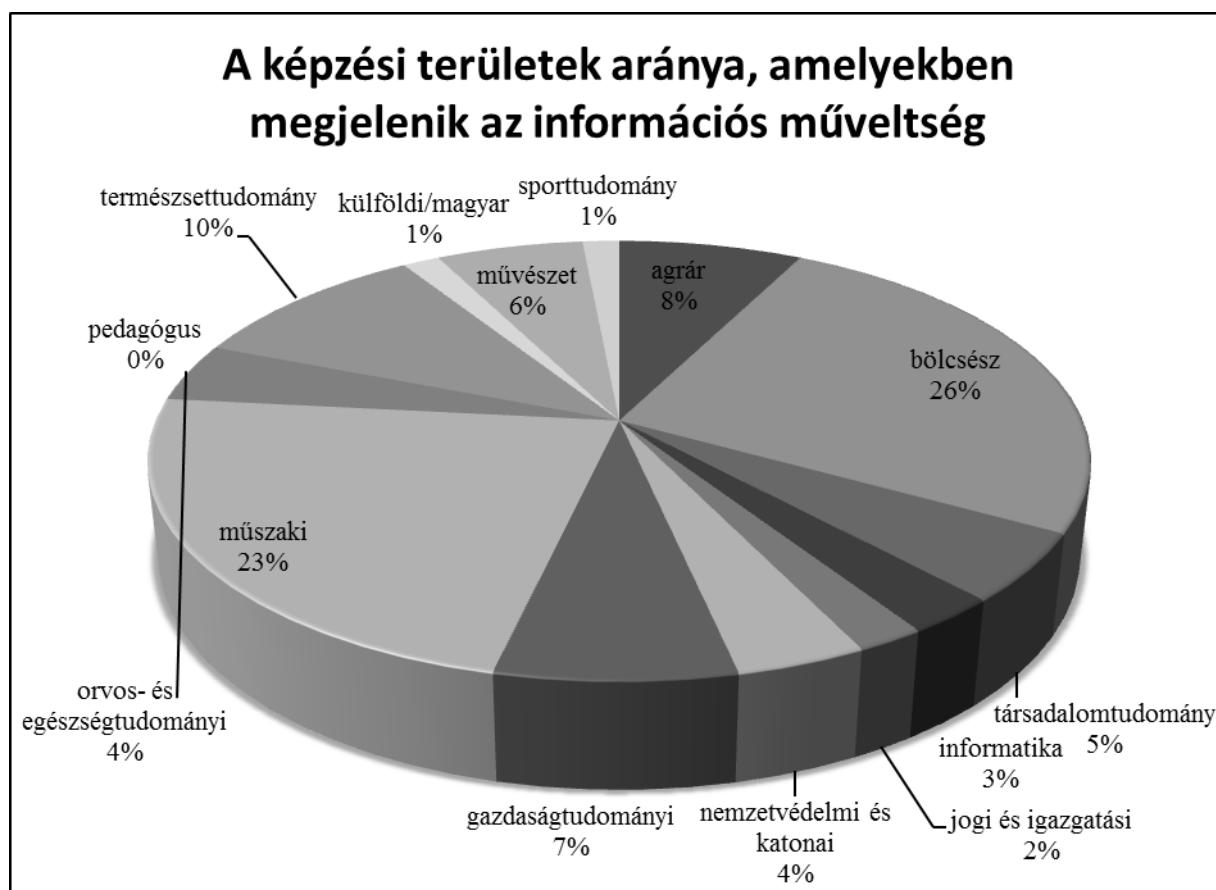
Az alapképzési szakok esetében elmondható, hogy az információs műveltség egyáltalán nem számít kulcskompetenciának, megalapozása, fejlesztése nem kap nagy hangsúlyt. Azonban, hogy a képzések során ennyire elhanyagolják az információs műveltség

fejlesztését felveti a kérdést, hogy a hallgatók vajon hogyan képesek megírni az évfolyam- és szakdolgozataikat, illetve hogyan lesznek képesek eligazodni a digitális világ útvesztőiben?

A Magyarországon akkreditált majdnem 300 mesterképzési szak esetében már jobb arányszámokkal találkozhatunk, mint azt az alapképzési szakoknál tapasztaltuk. A szakok kétharmadánál (pontosan 64%-uknál) már megjelenik az információval való foglalkozás készsége, leggyakrabban az információfeldolgozás képességével találkozhatunk.

Az információfeldolgozás képességén kívül több, az alapképzési szakoknál már vázolt kompetenciaelem is jelen van az egyes mesterszakok szakmai kompetenciáinak sorában. Az „információs műveltség” kifejezés a mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei között mindösszesen egyszer szerepel, mégpedig a tudománykommunikáció a természettudományban szak alapozó ismeretkörei között.

Ha megvizsgáljuk azokat a szakokat, amelyek képzési és kimeneti követelményei között szerepel az információs műveltség vagy annak valamelyik részkészsége, láthatjuk, hogy a legmagasabb arányban a bölcsész és a műszaki tudományterületen működő szakok képviseltetik magukat (3. ábra). Pozitív tendenciaként számolható el, hogy a természettudományi profilú szakok esetében is magas azoknak az aránya, amelyek szakmai kompetenciái közé sorolja az információkezelési készségeket.



3. ábra. A képzési területek aránya, amelyekben megjelenik az információs műveltség

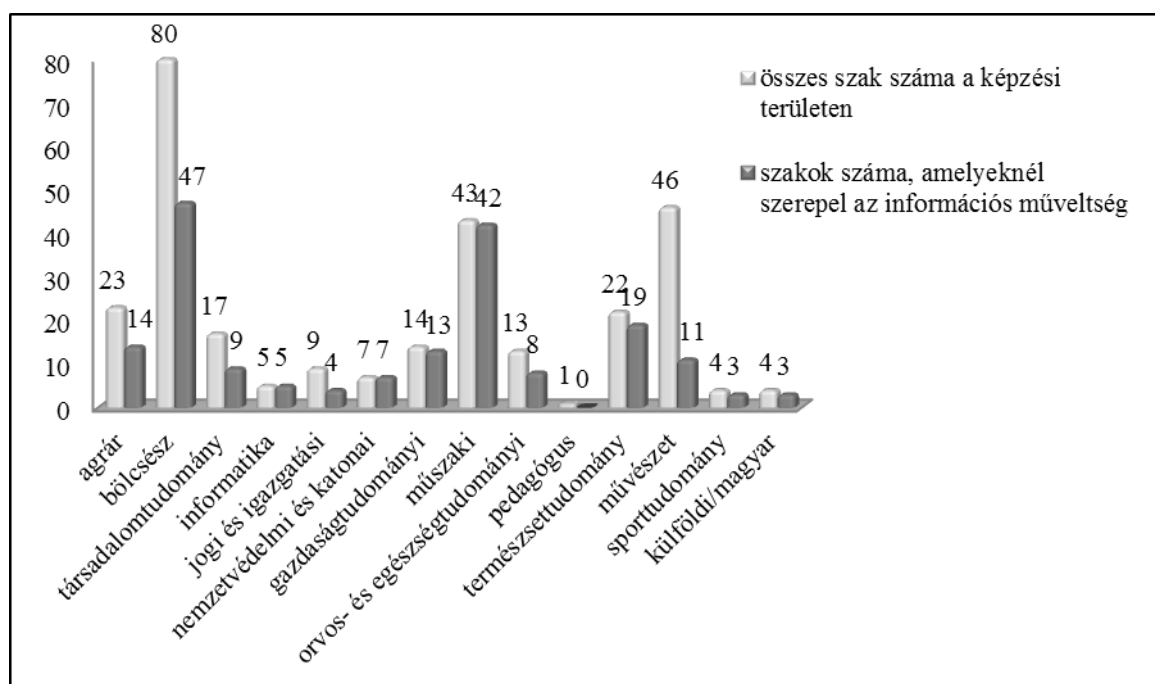
Figure 3. Information literacy in the higher education – MA level (by discipline)

Az egyes tudományterületen akkreditált összes mesterszak vizsgálatakor megfigyelhetjük, hogy a legtöbb esetben a szakok legalább 50%-nál megjelennek az információs műveltség egyes részkészségei. Az orvos- és egészségtudományi, valamint az informatikai képzési területen mindegyik szak képzési és kimeneti követelményei között találkozhatunk az

információval való foglalkozás valamely elemével. Ám a művészeti képzési területen ennyire nem pozitív a helyzet. Míg BA szinten a szakok 30%-nál találkozhattunk az információs műveltséggel a szakmai kompetenciák sorában, addig az MA szinten ez lecsökken 24%-ra, ami azért is figyelemreméltó, mivel az összes többi szak esetében pont ennek fordítottja jellemző (4. ábra).

A felsőoktatásban az egyes szakok képzési és kimeneti követelményekhez igazítva tervezik és alkotják meg a tanegységek és a kurzusok listáját. Pozitív tendencia, hogy az alapképzési szakok legnagyobb százalékánál a kötelező tanegységek listájában szerepel valamilyen tanulás- vagy kutatómódszertan tárgyú kurzus. A tantárggyal párhuzamosan ugyanakkor csak kevés intézmény, illetve szak esetében kerül elő könyvtárismeret-könyvtárhasználat témakörű kurzus. Az andragógia alapszakot oktató felsőoktatási intézmények (így például a Debreceni Egyetem, a Dunaújvárosi Főiskola, a Pécsi Tudományegyetem és a Zsigmond Király Főiskola) mellett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar szentel nagy figyelmet a könyvtártudománnyal összefüggő tudáselemek átadásának. A kurzus a könyvtárismereti és -használati ismeretek átadásával párhuzamosan a digitális írástudás, az információs műveltség és egyéb szomszédos kompetenciák fejlesztésével is foglalkozik.

Az egyes XXI. századi kompetenciák fejlesztését célzó kurzus ugyanakkor elkerülhetetlen lenne a felsőoktatásban, amely a tanulás- és kutatómódszertan, valamint a könyvtárismeret-könyvtárhasználat című tárgyak –az esetek többségében elméleti– tananyagát gyakorlati ismeretekkel egészíthetné ki.



4. ábra. Az egyes tudományterületeken működő szakok száma
Figure 4. Information literacy in the higher education – MA level (percentages)

Az osztatlan tanárképzés területén a tanári felkészítés közös követelményei között, valamint a képzési és kimeneti követelményeken belül a szakmai kompetenciák között – egyetlen szaktól eltekintve – egyszer sem jelenik meg az „információs műveltség” kifejezés, csupán annak egyes részkészségei. Különösen érdekes mindez azért, mert a közoktatásban az információs műveltség részkészségeit az egyes tantárgyak keretében a pedagógusoknak kell átadniuk a diákoknak. Ám a diákok csak úgy tudják elsajátítani, fejleszteni a készségeiket, ha

a pedagógus beemeli a fejlesztési területek közé, és célzott feladatok segítségével próbálja elmélyíteni azt. Ugyanakkor a tanárképzés során találkozunk olyan osztatlan mesterszakokkal, amelynek a képzési és kimeneti követelményei között az információs műveltség egyik eleme sem szerepel, vagy csak nagyon érintőlegesen kerül elő az információval való foglalkozás valamely részkészsége. Prognosztizálható, hogy a tanári diplomával rendelkező fiatal szakemberek nem fogják tudni megfelelőképp megalapozni és fejleszteni a diákok készségeit, hiszen ők sem tették ezt magukévá a felsőoktatás éveit, a tanárképzés ideje alatt.

A tanárképzés során megszerezhető képességek sorában a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén megszerzett ismeretek között szerepel az információszerzés, az információk feldolgozásának, értelmezésének és elrendezésének készsége. Az osztatlan mesterképzés során valamennyi szakos tanárjelöltnek meg kell ismerniük a szaktárgy tanításához szükséges nyomtatott és digitális információforrásokat, tankönyveket, tanulásszervezési módokat, fontosabb módszereket, illetve tanulási stratégiákat, valamint képessé kell válniuk az információ- és könyvtárhasználatra, az információs és kommunikációs technológia használatára. A szakmódszertani kompetenciák sorába jegyzett készségek mutatják a legnagyobb egyezést az információs műveltség elemeivel, ám még itt sem beszélhetünk a komplexitásról.

A módszertani ismeretek mellett az egyes szaktárgyakhoz kapcsolódó speciális készségekkel, képességekkel is rendelkezniük kell a tanárjelölteknek. Ezért valamennyi tanárszak képzési és kimeneti követelményét elemezzük, hogy a készségek és képességek sorában az információs műveltség – vagy annak részkészségei – megjelennek-e. A Magyarországon akkreditált 39 osztatlan tanárszaktól (ebben a számban az idegen nyelvek összessége egynek számít) 22-nél kerülnek elő az információs műveltség egyes részkészségei (5. ábra), ám több esetben kizárólag az információs és kommunikációs technológiák oktatásban történő alkalmazását emelték ki. Az információs műveltség egyes készségelemei leggyakrabban a közoktatás műveltségi területen választható tanári szakképesítések képzési és kimeneti követelményei között figyelhetők meg.



5. ábra. Az információs műveltség megjelenésének aránya a Magyarországon akkreditált tanárszakok képzési és kimeneti követelményei között

Figure 5. Information literacy in the teacher training

Az osztatlan tanárszakok közül azok sorában jelentkeznek nagyobb arányban az információs műveltség egyes elemei, amelyek a tradicionálisnak mondható, a közoktatás műveltségi területen működő szakok (pl. magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, matematika, biológia, földrajz stb.). A tradicionális tanárszakokon kívül a Nemzeti alaptantervben listázott legújabb tantárgyakhoz illeszkedő felsőoktatási szakok (pl. erkölcstan, hon és népismeret stb.) esetében is gyakran előkerül az információs műveltség valamelyik komponense. Ugyanakkor az osztatlan tanárszakok majdnem felénél így sem szerepel az információs műveltség az egyes szakmai kompetenciák mellett.

A szakok közül kiemelkedik az informatikatanár szak. A NAT-ot tárgyaló tanulmányrészben már részleteztük, hogy az egyes műveltségi terület közül ez az, amely során a legnagyobb arányban alapozzák meg és fejlesztik az egyes információkezeléssel összefüggő készségeket. Erre azonban a tanárjelölteket megfelelően fel is kell készíteni, amely az informatikatanár szak képzési és kimeneti követelményeinek rendszeréből egyértelműen kitűnik. Az informatikatanár szak képzési és kimeneti követelményei között fogalmazták meg legrészletesebben az információs műveltség egységeinek összességét. Az informatikai képzési terület tanárjelöltjei számára a következő készségelemeket kell magukévá tenniük:

- Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása az informatikaoktatás során.
- Az információ szemléltetése, értelmezése, vizsgálata, a segítő eszközök, illetve módszerek megismerése.
- Az információkeresési stratégiák alkalmazása.
- Adatgyűjtés, témafeldolgozás, forrásfelhasználás, elektronikus oktatási segédanyagok, távoktatási technológiák felhasználási lehetőségeinek ismerete.
- A tanulmányi problémának megfelelő médium kiválasztása és feldolgozása.
- Szerzői rendszerek tulajdonságai, erősségei és gyengeségei, tanítási hasznuk.

Ugyanakkor arról nem szabad elfeledkeznünk, hogy az információs műveltséget a közoktatásban résztvevők számára nem csupán az informatikaóra keretei között kell átadni. A kompetencia megalapozását és fejlesztését valamennyi tanóra keretében, kötelező jelleggel kell megvalósítani. Ám ez csak abban az esetben tud megvalósulni, ha a tanárjelöltek mélyreható ismeretekkel és gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek az információs műveltséggel, illetve annak átadásával kapcsolatban. Ez pedig nehézkes lehet azoknak a tantárgyaknak az oktatása esetén, amellyel összefüggésben a tanárjelölt az egyetemi évek alatt csupán az információs és kommunikációs technológiák elvi szintű használatát tanulta meg, illetve a szak képzési és kimeneti követelményei között csupán ez az egy információs műveltség témájú készség van nevesítve.

Sajnálatos módon hasonló tendencia mutatkozik meg a közoktatás műveltségi területen a reál szakos tanárjelöltek képzési és kimeneti követelményei között is. A matematikatanár szakon például az információs és kommunikációs technológiák használatán kívül kizárólag a tanulási források kritikus elemzését fedezhetjük fel a készségek között. A földrajztanár szakon az információkezelés és -alkalmazás kapja a főszerepet az elsajátítandó készségek között. A kémia szakos tanárjelölteknek az információforrások ismeretére, a tartalomkeresés képességére és a kritikus információelemzésre kell a legnagyobb figyelmet fordítaniuk. Ha a reál szakos tanárjelöltek képzési és kimeneti követelményben szereplő, és az információkezeléssel kapcsolatos készségelemeit egy kompetencialistában szerepeltetnénk az információs műveltség szinte összes komponensét megkapnánk. Az ugyanakkor

megkérdőjelezhető, hogy az egyes komplex készségeket, jelen esetben az információs műveltséget miért kell elemeire bontani, és úgy kezelni.

A humán tanárszakok esetében az információs műveltség egyes készségelei szélesebb palettán jelennek meg, mint az megfigyelhető volt a reál szakoknál. A történelemtanár szak esetében például nagy hangsúlyt kap a különböző információforrások és az információközvetítő intézmények (könyvtár, levéltár, múzeum), valamint csatornák (digitális adatbázis, médiumok) ismerete, illetve a bennük történő tájékozódás. Az ismeretszerzés és -feldolgozás megközelítésében kiemelik a primer és szekunder források megkülönböztetésének képességét. A kutatás módszereinek listázásakor ugyanakkor a közgyűjtemények mellett kiemelik az informatikai tájékozódás képességét is. Az idegen nyelvek esetében – a történelem szakhoz hasonlóan – a képzési és kimeneti követelményekben rendkívül részletesen foglalkoznak az információs műveltség egyes részkészségeivel, amelyek az információforrások, információs és kommunikációs technológiai eszközök, a digitális tananyagok és az internet hatékonyan használata, valamint a mindenkori új eszközök nyújtotta lehetőségek ismerete. A humán tanárszakok esetében az átlagtól eltérő elemeket találunk a magyar szakos tanároknál: a szak képzési és kimeneti követelményeinek sorában kizárólag a modern információfeldolgozási stratégiák, technikák ismerete fogalmazódik meg.

A művészetek műveltségi terület tanárszakjai esetében is vegyes képpel találkozhatunk, hiszen míg a média-, mozgókép- és kommunikátor-, valamint a dráma- és színházismeret-tanár szak esetében ismét az információs készségek szélesebb tárházával találkozunk, addig többi szaknál ezek a legjobb esetben is csupán érintőlegesen jelennek meg. A média-, mozgókép- és kommunikátortanár szak esetében – az eddigiekben megismertekhez képest egyedülálló módon – az információs műveltség azon részkészségeinek jelennek meg, amelyek az információ elemzésére, értékelésére vonatkoznak, amelyek a következők:

- az információszerzési és -feldolgozási módszerek, azok alkalmazási lehetőségeinek ismerete;
- az információk hitelességének megítélésének képessége;
- a média befolyásoló szerepének a felismerése;
- az információ- és médiatudatosság kialakítása.

A dráma- és színházismeret-tanár szak esetében ismét a különböző információforrások (közgyűjtemények, segéd- és kézikönyvek, adatbázisok) ismerete és alkalmazása kerül a középpontba. Ezzel párhuzamosan szerepet kap az önálló ismeretszerzés, valamint a szakirodalom értelmezésének képessége, illetve a szaknyelvi fogalomtár értő használata. Az ének-zene tanár szak képzési és kimeneti követelményei között azonban csupán érintőlegesen jelennek meg az egyes információs készségek, ilyen például a megfelelő tananyagok, taneszközök, információforrások, tudáshordozók megválasztásának készsége. Hasonló a helyzet a zenetanár, a zeneművésztanár, valamint a népzene- és népi kultúra-tanár szak esetében is, amely szakok képzési és kimeneti követelményeik között csupán az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása jelenik meg.

Az életvitel és gyakorlat műveltségi területhez kapcsolódó technika-, életvitel- és gyakorlattanár szak képzési és kimeneti követelményei között is csupán a nyomtatott és elektronikus információhordozók ismeretének és használatának készsége, valamint az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása jelenik meg.

A Nemzeti alaptantervben újonnan megjelenő tantárgyak oktatásának biztosítása érdekében a felsőoktatásban is megjelentek az új tanárszakok, így például az erkölcsstan- és

etika-, valamint a hon- és népismeret-, illetve a közösségi művelődés tanár szak. Ám a fent említett három szak esetében is csupán az információs műveltség egy-egy részkészségével találkozunk. Mindhárom szak esetében elsősorban a szakmához kapcsolódó információs források és szervezetek tekintetében vár el tájékozottságot a tanárjelöltektől a követelményi rendszer. Ezen felül az erkölcs- és etikatanár szak képzési és kimeneti követelményei között a különböző információk alkalmazási lehetőségeinek ismerete, a közösségi művelődés tanár szak esetében pedig az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása fogalmazódik meg. A hon- és népismerettanár szak képzési és kimeneti követelményei között még megjelenik a tantárgy tanításához szükséges módszerek, eljárások, kézikönyvek, segédanyagok, oktatástechnikai eszközök és információhordozók, valamint az alternatív tantárgypedagógiai törekvések ismerete is.

A szakmai tanárszakok tekintetében ugyanakkor még az eddigiekhez képest is sokkal szerényebb ismeretekkel találkozhatunk az információs műveltség részkészségei kapcsán. Ugyanis a mérnök-, a közgazdász- és az agrármérnök tanár szak esetében kizárólag az információs és kommunikációs technológiák ismerete és alkalmazása szerepel a képzési és kimeneti követelmények között. A szakmai tanárszakok közül egyedül a gyógypedagógia tanár szak képzési és kimeneti követelményei között találkozhatunk az információs műveltség több készségelemével, amelyek az információszerzésre, -feldolgozásra, értelmezésre, elrendezésre az alapvető (szövegértési, logikai, informatikai) felkészültségre, valamint az információforrások ismeretére fókuszálnak.

Ahogy az egyes tanárszakok esetében már vázoltuk, a legtöbbször említett, információs műveltséggel összefüggő részkészség a különböző információforrások ismerete, valamint az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának készsége. Az információs műveltség többi eleme ugyanakkor csak egy-egy tanárszak követelményei között fedezhető fel.

Az információs műveltséget a tanárjelölteknek a saját kompetenciarendszerükbe kell beépíteni, ám módszertani szempontból már semmiféle segítséget nem kapnak arra vonatkozóan, hogy majd a diákok körében a tantárgyak ismeretanyagaival párhuzamosan hogyan tudják megalapozni és fejleszteni az egyes kulcskompetenciákat és –készségeket.

Az információs műveltség és a felsőoktatás dimenziójának vizsgálatakor külön ki kell térni két szakra, amely az informatikus könyvtáros alap- és mesterképzési, valamint a könyvtárostanárra (könyvtárpedagógia-tanár) szakra. A két képzésről azért érdemes külön fejezetként tárgyalni, mert a diplomás könyvtáros(tanár)ok professzióként művelik az információval való foglalkozást. Ebből fakadóan pedig kiemelkednek a többi alap-, mester- és tanárszak közül, ugyanis a képzési és kimeneti követelmények sorában ennél a két szaknál jelenik meg az információs készségek legteljesebb eszköztára, valamint a tanárszakok közül egyedül a könyvtárostanárra szak követelményei között szerepel az információs műveltség kifejezés, amely ebben a kontextusban már az információs készségek komplex rendszereként jelenik meg. A könyvtárostanárra szak képzési és kimeneti követelményei között a következő információs műveltséggel összefüggő készségek szerepelnek:

- hagyományos és elektronikus információ források ismerete;
- az információs műveltség készségrendszerének mérésére, kutatására, fejlesztésére vonatkozó ismeretek megléte;
- a könyvtárlátogató gyermekek és fiatalok fejlettségi szintjének megfelelő tananyagrendszerek tervezése, fejlesztése;
- különböző szakterületi könyvtári tanórák szervezésére, szaktárgyi pedagógussal való közös megtartására;
- szaktanárok könyvtár-pedagógiai módszertani támogatása;

- a gyermekek és a felnőttek digitális írástudásának, információs kompetenciáinak, továbbá a szövegértés, az értő olvasás fejlesztése.

Az alapszakos könyvtárosképzéssel összefüggésben pedig az információs műveltség pedagógiája szakirány kiemelése is fontos, hiszen a hallgatók olyan széleskörű információs készségekkel fognak rendelkezni, amellyel semmilyen más szakon tanuló fiatal nem. Az információs műveltség pedagógiája szakirány Magyarországon egyedül a Pécsi Tudományegyetem képzési kínálatából érhető el. A képzési struktúrában több kurzus célzottan is fejleszti az információs műveltséget, amely elengedhetetlen a könyvtárosi munkakör betöltéséhez.

4. Az információs műveltség és a felnőttoktatás – az információs műveltség és a könyvtárak

Az információs műveltség megalapozása és fejlesztése területén a felnőttoktatás helyzete és szerepe egyáltalán nem tisztázott, jóllehet a felnőttek körében a diákság „digitális bennszülöttsége” helyzeti előnyeivel szemben a „digitális bevándorlás”,¹² sőt esetenként a kívülállóság problematikájával is számolni kell. A felnőttek információs műveltségének fejlesztése két szinten is megvalósulhat: iskolarendszeren belül, illetve azon kívül. A kettő közül az iskolarendszeren kívüli oktatás a bizonytalanabb, mivel a közgyűjtemények körében kizárólag a nyilvános könyvtárak alapfeladatai között fogalmazódott meg a könyvtárhasználók segítése a digitális írástudás és az információs műveltség elsajátításában.¹³ Az információs műveltség tartalmának és szintjeinek meghatározásában, az elsajátítás módszereinek kidolgozásában jelentős szerepet vállaltak és vállalnak a könyvtárosok, valamint a tudományos és a közkönyvtárak is.¹⁴ Hiszen a hagyományos könyvtár továbbra is nagy szerepet játszik – pontosabban szólva kellene, hogy játsszon – a közoktatásban tanulók és egyetemi hallgatók, illetve a felnőttoktatásban résztvevők életében, különösen a tanulmányaikhoz nélkülözhetetlen szakirodalmak beszerzése kapcsán. Többek között ezért fontos, hogy a fiatalok minél előbb és minél magasabb fokon szert tegyenek olyan készségekre, amelyek megkönnyítik számukra az információkeresést és az ismeretek felhasználását.

A köz-, felsőoktatási- és szakkönyvtárak mára már nagy múlttal és gyakorlattal rendelkeznek a felhasználóképzés területén, amely elsősorban a könyvtár és katalógusainak, keresőinek, adatbázisainak használatát foglalja magában. Ez a tevékenységi kör a XX. század végén, a XXI. század elején kiegészül az informatikai (számítógép, laptop), az IKT eszközök (mobiltelefon, PDA, okostelefon), valamint az internet alkalmazási lehetőségeinek oktatásával is. Mivel az informatikai ismeretek oktatása hamar helyet kapott a közoktatásban, ezért a könyvtárak ma már nem iskoláskorúakra, hanem – elsősorban – az idősekre fókuszáltak. A Magyarországon mai napig is nagy népszerűségnek örvendő „Kattints rá, Nagy!” tanfolyamok keretében mind a számítógép, mind az internet használatába bevezetik az időseket. Az internet alkalmazásának témakörei között szerepel a keresés, információszerzés is, amely az információs műveltség egyik meghatározó eleme. Az egyes, informatikai témával kapcsolatos ismeretek megalapozása után ugyanakkor szükség van a készségek elmélyítésére

¹² A digitális bennszülött – digitális bevándorló csoportosítást Marc Prenskynek köszönhetjük, aki először 2001-ben jelentetett meg cikket a témában.

¹³ 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV (letöltve 2013. december 16.)

¹⁴ Association of College and Research Libraries: Information literacy competency standards for higher education. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (letöltve 2013. január 9.)

is. Hiszen minden különböző korú, foglalkozású, érdeklődésű embernek megvan a sajátos információs szükséglete, amelyekhez több esetben egyedi információs források is tartoznak. Ezért az egyes témakörökhöz tartozó információforrások megismerése és alkalmazásuknak begyakorlása a felnőttoktatásnak az egyik központi feladata lesz.

5. Összegzés

Az információs műveltség elsajátítása a közoktatásban tantárgyakon átívelő nevelési feladat. Ám a kulcskompetenciák, így az információs műveltség megalapozása, fejlesztése nem önálló tárgy(ak), hanem az egyes szaktárgyakba integrálva keretében valósul meg. Az információs műveltség egyes elemeinek fontosságát ma már idehaza is felismerték. Ennek eredményeként az információval való foglalkozás egyes összetevői már szerepelnek a különböző tantervekben, ám komplex módon még mindig nem jelennek meg. A tanárszakok képzési és kimeneti követelményeinél már megfigyelhettük, hogy az egyes szakok követelményeinek részletezése előtt megfogalmazták azokat az általános követelményeket, amelyek a valamennyi tanárjelölt számára elsajátítandó ismereteket és készségeket tartalmazzák. Ez követendő példa lehetne valamennyi BA/BSc és MA/MSc szak esetében is. Ezáltal létezne egy központi követelményrendszer, amely a főiskolai, illetve egyetemi diplomával rendelkezők készségeit, képességeit, kompetenciáit foglalná össze, függetlenül attól, hogy milyen tudományterületen és milyen szakon tanul(t) a hallgató. Így a diplomával rendelkezők központi követelményrendszerébe beilleszthetők lennének a kulcskompetenciák – többek között az információs műveltség is –, valamint a tudományterületektől független általános ismeretek – így például a számítógép- és internethasználat, az IKT eszközök alkalmazása stb. Az életen át tartó tanulás eszményének megvalósítása érdekében az információs műveltséget nem csupán a köz- és a felsőoktatásban, hanem az iskolarendszeren kívül is fejleszteni kell. Magyarországon ezt a feladatot a könyvtáraknak kell teljesíteniük, hiszen az 1997. évi CXL. törvényben foglaltak szerint a nyilvános könyvtárak alapfeladata a digitális írástudás és az információs műveltség elterjesztése. A gyakorlatban történő megvalósításra ugyanakkor még nem dolgoztak ki programokat vagy fejlesztési irányokat. A felnőttoktatásra vonatkozóan is több szinten kell, hogy megvalósuljon az információs műveltség elsajátítása, mindezzel továbbfejlesztve a közoktatásban már megalapozott ismereteket és kompetenciákat az információszerzés és -felhasználás területén. Ezzel összefüggésben az információs műveltség fejlesztését nem csupán az egyes oktatási szintekre szükséges specializálni, hanem a különféle (tudomány)területekre is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV (letöltve 2013. december 12.)

8/2013 (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM (letöltve 2013. december 12.)

Association of College and Research Libraries: **Information literacy competency standards for higher education.** <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> (letöltve 2013. december 12.)

Bawden, David (2001): **Information and digital literacies: a review of concepts**. In: Journal of Documentation, (57. vol.) 2001. 2. no. 218-259. p.

Bawden, David (2008): **Origins and concepts of digital literacy**. In: Lankshear, Colin – Knobel, Michelle (ed.) *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York, Peter Lang, 2008, 17–32. p.

Felsőoktatási alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei
<http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/felsooktatasi-felelos-allamtitkarsag/hirek/felsooktatasi-alapkepzesi-es-mesterkepzesi-szakok-kepzesi-es-kimeneti-kovetelmenyei> (letöltve 2013. december 12.)

Karvalics László, Z. (2012): **Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története**. In: Információs társadalom, 2012. 7-43. p.

Nemzeti alaptanterv In: Magyar Közlöny 2012. évi 66. sz. 10654 p.
<http://www.magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (letöltve 2013. december 12.)

Prensky, Marc (2001): **Digital natives, digital immigrants**. In: MCB University Press, (9. vol.) 2001. 5. no.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (letöltve 2012. december 12.)

Sebestyén György (2002): **Légy az információs társadalom polgára**. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2002.

Sipos Anna Magdolna (2008): **Információs kompetencia – realitás vagy frázis? Az információs kompetenciával kapcsolatos ismeretek oktatása a Pécsi Tudományegyetem informatikus könyvtáros képzésében**. In: Herdon Miklós, Pethő Attila (szerk.): *Informatika a felsőoktatásban* 2008. Debrecen, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, 2008.
<http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/F73.pdf> (letöltve 2008. december 28.)

Varga Katalin (szerk.): **A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről**. Pécs, PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2008. **<http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm>** (letöltve 2013. december 16.)

Lőrincz Andrea¹

A DOKTORI DISSZERTÁCIÓK FELTÁRTSÁGA, HOZZÁFÉRHETŐSÉGE ÉS HASZNOSÍTÁSA

THE PUBLICITY, ACCESSIBILITY AND USE OF DISSERTATIONS

ABSTRACT

One of the objectives of writing Ph.D. dissertations is to publish the latest research findings, which promotes advancement in the particular academic field. In certain disciplines they even provide knowledge applicable to real-life settings. Nevertheless, this knowledge is not worth anything unless it is provided wide publicity. It has been long debated whether or not Ph.D. dissertations should be publicized and made accessible. University libraries, the most typical places where they are collected, continually adapt to expectations for Ph.D. dissertations. Besides traditional library services, institutional and disciplinary repositories also satisfy the needs of those interested in them. In this study, I outline how much publicity Ph.D. dissertations receive in present day Hungary and also discuss the ways in which their content could be accessed and used.

1. A disszertációkról

A disszertáció tudományos cím vagy fokozat elnyerése érdekében benyújtott értekezés. Több típusát különböztetjük meg annak alapján, hogy milyen doktori cselekményhez kapcsolódik. Az egyetemek jogosultak kiadni a PhD és DLA-címeket, illetve ezekben az intézményekben történik a habilitáció is, így az ezen eljárások során keletkezett disszertációk oda köthetők. A jelenlegi, bolognai rendszerű felsőoktatás előtt egyetemi doktori (úgynevezett kisdoktori, dr. univ.) disszertációkról beszélhetünk. 1997 előtt a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) kandidátusi fokozata volt megszerezhető, amit az elkövetkezőkben az MTA doktora (nagydoktori) cím váltott fel.

A disszertációk formátuma nincs központilag szabályozva, de az egyes fokozatszerzést biztosító intézmények belső szabályzataikban részletezhetik ilyen irányú elvárásaikat. Ugyanakkor a tartalmi előírások szűkszavúak, az egyetlen szempont a tudományos eredmény reprezentálása (PhD esetében) vagy a tudományos munkásság összefoglalása (MTA doktora esetében). A források szerint az ennél egzaktabb megfogalmazás már tabunak számít a tudományos közösség részéről.²

A disszertációkról törvényi szinten a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (a továbbiakban Nftv.), illetve végrehajtási rendelete, a 387/2012. (XII. 19.) kormányrendelet a doktori iskolákról, a doktori eljárás rendjéről és a habilitációról rendelkezik. A törvény előírásai szerint a doktori értekezés és tézisei nyilvánosak, erről a nyilvánosságra hozatalról pedig a doktori fokozatot odaítélő felsőoktatási intézménynek kell gondoskodnia úgy, hogy a disszertáció és a tézis egy nyomtatott és egy elektronikus adathordozón rögzített példányát a felsőoktatási intézmény központi könyvtárában, katalogizálva elhelyezi. Ugyanakkor az elektronikus változat adatait és teljes szövegét a

¹ Lőrincz Andrea könyvtárvezető, Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar Könyvtára

² Mészáros Sándor – Szabó Gábor: A doktorképzés (PhD) elvei és gyakorlata hazánkban és az OECD-országokban. In: Magyar Tudomány (170. évf.) 2009. 1. szám 86-94. p. és Setényi János: Továbbélő múlt: szakdolgozatok és doktori értekezések. <http://oktpolcafe.hu/tovabbelo-mult-szakdolgozatok-es-doktori-ertekezesek-2055/> (letöltve 2013. december 15.)

Magyar Tudományos Művek Tárába (MTMT)³ is fel kell töltenie a szerzőnek, a hosszú távú megkereshetőséget biztosítandó Digital Object Identifier (DOI) kóddal ellátva. A kormányrendelet nem részletezi tovább a disszertációkra vonatkozó előírásokat.

Az Országos Doktori Tanács (ODT) mint a magyarországi doktori képzőhelyek egyesületének vezető testülete határozatot hozott a disszertációk és a tézisek szövegének nyilvánosságáról, illetve rendelkezett arról is, hogy a műveket a fokozatot adó intézmény elektronikus platformján kötelező elhelyezni. A 212/2008. (XII. 12.) számú, A PhD értekezések teljes szövegének megjelentetéséről szóló határozat tartalma belekerült az Nftv-be, itt csak azért említettem meg, hogy lássuk: nem előzmények nélküli a törvényi szabályozásban előírt nyilvánosság.

A törvényben és határozatban rögzítetteken túl a helyi rendelkezések a mérvadóak: egyetemi doktori szabályzatok és az MTA osztályok szabályzatai adnak további formai szempontokat a disszertáció elkészítéséhez. Az egyetemi szabályzatok részletesen tárgyalják a formai előírásokat a betűtípustól a lapterjedelemig, ám az MTA esetében csak ritkán találkozunk hasonló konkrétumokkal. Ez elég nehéz is lenne, lévén, ott a disszertáció monografikus ígérennyel elkészített mű, amely önmagában kifejezi a nagy terjedelmet. Az I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya például minimum nettó 200 oldalnyi szöveget vár el a disszertációba. Ezzel szemben a VI. Műszaki Tudományok Osztálya maximum 100 oldalnyi, a VII. Kémiai és a X. Földtudományok Osztálya maximum 150 oldalnyi érdemi szöveget kér doktori műként. A nyilvánosság az akadémiai disszertációknál is előírás: a közzététel helye ebben az esetben az MTA repozitóriuma, a REAL.⁴

2. A disszertációk hasznosíthatósága

A disszertációkban megjelenő tartalom és újszerűség több platformon is hasznosítható. Első helyen említhető az adott tudományterület elméletének fejlődése, ha a kutatás elméleti összefüggések, új tudományos magyarázatok irányába mutatott. Ezáltal a kutatási eredmény akár egy paradigmaváltáshoz is vezethet, bár ehhez ritkán elegendő egyetlen disszertáció. Az alkalmazott kutatások területén számottevő eredmény, ha a disszertáció alapján a további kutatások gyakorlati megvalósításait segítik elő az eredmények. Ebben az esetben különösen fontos, hogy az egyetemi-kutatói szféra minél hamarabb megismerje a kutatási eredményeket. Szintén az alkalmazott kutatások területén lesz jelentős az a kutatás és disszertáció, amely a vállalati szféra számára kínál gyakorlati megvalósításokat. Egy új mérőműszer, kémiai vegyület vagy építőanyag kifejlesztése és leírása nemcsak a kutatónak és egyetemének biztosíthatja a sikert, de egy, mindkét fél számára előnyös gazdasági együttműködés révén a profitorientált cégek is hasznosíthatják az eredményeket. A fenti két lehetőség révén komolyan növekedhet az egyetem és a kutató ismertsége, illetve a bevételeik is. A kutatások erőforrás-igényesek (főként az anyagiakat tekintve), így egyáltalán nem mindegy egy kutatónak és az egyetemének, hogy az eredményeiket milyen fórumon és milyen további hasznosítással tudja prezentálni.

Mindezek persze egyben erősen tudományterület-függő kérdések. Egy filozófus vagy irodalomtörténész számára igen csekély az esély, hogy kutatási eredményeit pénzre váltsa, míg mondjuk egy mérnök vagy orvos számára ez motiváló ok lehet.

³ Magyar Tudományos Művek Tára, elérhető a <https://www.mtmt.hu> oldalon.

⁴ A REAL az MTA és/vagy az OTKA által támogatott kutatási programok keretében készült publikációk teljes szövegű anyagát tartalmazza. Üzemeltetője a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ. Elérhető a <http://real.mtak.hu> oldalon (letöltve 2013. december 15.)

3. Hozzáférési lehetőségek

A törvényi előírásoknak megfelelően a disszertációkat papír alapú formában a könyvtárakban olvashatjuk. A dolgozatok a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárába, illetve az egyetemi könyvtárak állományába kerülnek kéziratként, általában különgyűjteményekbe. Formai és tartalmi feltárásuk megegyezik bármelyik másik könyvtári dokumentumével, amit a konzulens(ek), opponensek, témavezető(k) nevével egészíthetnek ki. Használatukról a mindenkor és egyedi könyvtárhasználati szabályzatok rendelkeznek, de mivel a legtöbb helyen kéziratként tekintenek rájuk, sem kölcsönözni, sem reprodukálni (fénymásolni, fotózni) nem lehet őket. Használatuk tehát mindenképpen korlátozott.

Elektronikus formátumban több lehetőség van a használatukra, amelyeknek azonban nem mindegyike jelent jobb hozzáférhetőséget, mint a könyvtári megoldás. Egyrészt a dolgozatok csak az utóbbi két évtizedben készülnek számítógéppel, másrészt a korábban megvédett disszertációknak kis része áll rendelkezésre digitális formában. Az elektronikus formátum benyújtása ugyanis sokáig nem volt kötelező sem az egyetemnek, sem az MTA számára. Az értekezések utólagos digitalizálása technikailag viszonylag kis ráfordítással megoldható lenne, de szerzői jogi szempontból már komoly kérdéseket vet fel a hasznosítás, így ez nem gyakorlat Magyarországon.

Az elkészült és megvédett dolgozatok elektronikus változata többféle platformon keresztül is hozzáférhető.

- Dedikált számítógépes hálózaton az intézményen belül. Ez a megoldás állományvédelmi szempontból jó, mert a művek biztonságosan használhatók, de a széles körben történő megismerést ez a módszer kevésbé segíti.
- Az egyetemi vagy egy erre a célra létrehozott honlapon. E megoldással a szövegek nagyon kezdetleges szempontok alapján kereshetők vissza, a könyvtárakban és adatbázisokban megszokott formai és/vagy tartalmi feltárás, illetve a több szempontú visszakereshetőség biztosítása nélkül. A teljes szöveghez történő hozzáférés ugyan megoldott, de a kereséshez más eszközöket (pl. keresőmotort) kell igénybe venni. Összességében ez is korlátozott lehetőségnek mondható. Példaként a Színház- és Filmművészeti Egyetem adatbázisa hozható fel, amely a <http://szfe.hu/hu/doktori-iskola/doktori-dolgozatok> oldalon érhető el. Itt a disszertációk a szerzők nevének betűrendjében olvashatók, és bár van keresőmező, gyakorlatilag csak a szerzők nevében történő keresés támogatott. Egy korábbi próbálkozás volt az Oktatási és Kulturális Minisztérium részéről a Doktori Adatbázis, amelybe a 2001. április 11-ét követően doktoráltak tézisei kerültek föl. Az 51/2001. (IV. 3.) kormányrendelet alapján állt föl ez az adatbázis, ám teljes körűnek sosem volt mondható. Az adatbázis építését 2007-ben fejezték be, a disszertációk és téziseik nyilvánosságát a továbbiakban az egyetemeknek kell biztosítaniuk. Az adatbázis a <http://om.phd.hu> oldalon még pár évig elérhető volt, de 2012-ben megszűnt a működése.
- A jelenleg érvényes szabályozás értelmében a felsőoktatási intézmények és az MTA kötelesek a disszertációk elektronikus változatát honlapjukon, repozitóriumban vagy adatbázisban nyilvánosságra hozni. Ezt az intézmények zöme repozitóriummal oldja meg, és így biztosított a formai és tartalmi feltárás, a teljes szöveg és/vagy a tézisek szolgáltatása. Emellett a dolgozat adatai között néhol előfordul a szerző elérhetőségének feltüntetése a kapcsolatfelvétel megkönnyítésére. A repozitóriumok révén a nemzetközi depozitálás lehetősége adott, így messze ez a megoldás nyújtja a legtöbbet.

A repozitóriumok többfélék lehetnek aszerint, hogy elsődlegesen milyen célokat szolgál a létük. Az MTA repozitóriuma, a REAL az akadémiai és alap kutatások eredményeinek reprezentálására szolgál, azonban tárhelyet biztosít az egyetemi PhD-dolgozatoknak is. A Debreceni Egyetemen működő Debreceni Egyetem elektronikus Archívum (DEA)⁵ egy intézményi repozitórium, amelynek csak egy részét fogják jelenteni a disszertációk, mert ezek mellett szakdolgozatok, könyvek, folyóiratok és oktatási anyagok is helyet kapnak benne. Intézményi repozitóriumra számos más példát is fel lehet hozni (Midra, Contenta), és növekvő számuk azt mutatja, hogy az azokat működtetők fontosnak tartják az intézményi publikációk archiválását és szolgáltatását. A disszertációk az Nftv. szerint elérhetőek az MTMT-ből is. Ez ugyan nem repozitórium, hanem alapvetően egy bibliográfiai adatbázis, melynek célja a magyar tudományos publikációk nyilvántartása, reprezentálása és adatainak további hasznosítása, vagyis nem feltétlen célja a teljes szöveg biztosítása is. Ettől függetlenül sokan élnek azzal a lehetőséggel, hogy a bibliográfiai adatok mellett a teljes szöveget is feltöltik a rendszerbe. Az Országos Doktori Adatbázis⁶ az ODT felülete, ahol a doktori védések és habilitációs adatai között kereshetünk, azonban a habilitációs dolgozatok egyáltalán nem érhetőek el. Mindezek mellett a doktori disszertációkra külön keresni nem is lehetséges, csak intézményenként, doktori iskolánként, tudományáganként, illetve név és a védelem dátuma alapján kereshetünk.

A disszertációk utóélete is sokféle lehet, de mind a megismerést és a hasznosítást szolgálják: könyv vagy oltalom, szabadalom formájában jelennek meg a piacon. Előbbi inkább a bölcsész- és társadalomtudományok, utóbbi az alkalmazott tudományok területén jellemző megoldás.

4. A tudástranszfer növelésének lehetőségei, feladatok a jövőre

Az előzőekből kiderül, hogy a disszertációk és adataik alapvetően egy szűk réteg számára hozzáférhetőek: azoknak, akik ismerik az adott könyvtárat, internetes oldalt vagy repozitóriumot, ahol az érdeklődési körüknek megfelelő művek megtalálhatók. Ez azonban nem feltétlenül várható el a potenciális partnerektől (üzletemberek, kutatásvezetők), így a megismertetésnek és a disszertációkban található értékek közvetítésének feladatát valakinek fel kell vállalnia. Mint információ- és kultúraközvetítő intézmény, a könyvtár ennek az egyik legalkalmasabb – ám nem egyedüli – megvalósítója.

A papír alapú disszertációk ismertségének növelése nagyon kevés előnnyel járna. Mivel e formátumban a hasznosíthatóság csak többlépcsős előkészítő tevékenység (megkeresni, kikérni, kijegyzetelni a tartalmat) után valósulhat meg, ezért elegendő, ha csupán „biztonsági másolatként” tekintünk azokra, nem pedig használatra szánt művekként kezeljük őket. A 21. század információi inkább elektronikusan férhetők hozzá és hasznosíthatók legkönnyebben, így az adatbázisok, repozitóriumok használatát kellene serkenteni.

A repozitóriumok használatának sok előnye van. Mivel az Open Archives Initiative (OAI) protokollt használják, az adataik szüretelhetőek, így akár egy egyszerű Google Scholar kereséssel is rábukkanhatunk a tartalmukra. Keresőfelületük igen egyszerű, nem kell profi információkeresőnek lenni ahhoz, hogy használni tudjuk őket. Fontos, hogy sok helyről megtalálhatóak legyenek, és sokféle szolgáltatással bírjanak. Ismertségük növelésére mód, ha az egyetemi honlapon jól látható helyen vannak, az összes egyetemi és egyetemhez kötődő külső kutató és dolgozó ismeri, illetve fontos, hogy minél több felületen, eseményen,

⁵ Elérhető a <http://dea.lib.unideb.hu/dea/> oldalon (letöltve 2013. december 15.)

⁶ Elérhető a www.doktori.hu oldalon (letöltve 2013. december 15.)

platformon adjunk hírt a repozitóriumról, annak használhatóságáról és tartalmáról. Szolgáltatásaik közül kiemelendő a disszertációhoz és az annak megírását megelőző adatok és kutatások eredményeinek biztosítása: az adatok, táblázatok, mérési eredmények tárolása, kereshetősége és hasznosíthatóságuk biztosítása. Erre számos nemzetközi példa is van,⁷ amelyeket érdemes lenne adaptálni a magyar repozitóriumokra is.

A repozitóriumok nemzetközi aggregátorok segítségével hálózatokat alkotnak, így egy platformról akár többtucatnyi repozitóriumban kereshetünk egyszerre. Európai példa erre a DART-Europe E-theses portálja,⁸ amely – ahogyan azt főoldalán hirdeti – 2013 decemberében több mint 450.000 disszertációt tartalmazott. Az itt elérhető munkák letölthetők, felhasználhatók a szerzői jogok figyelembevételével. Mind az egyes intézményi repozitóriumok, mind a nemzetközi rendszerek még nem elég ismertek Magyarországon, így ezek megismertetése a kutatókkal és a hozzájuk, valamint kutatóhelyükhöz, egyetemükhöz köthető személyekkel fontos feladat.

Ha megnézzük a Doktori Adatbázist vagy az MTMT-t, tapasztalhatjuk, hogy a doktoráltak számához képest milyen kevés disszertációval találkozhatunk. Ennek oka, hogy a disszertánsok zöme nem szeretné nyilvánosságra hozni művét. A korábbi, 1997-ben megalkotott felsőoktatási törvényhez kapcsolódó doktori kormányrendelet (33/2007. III. 7.) még lehetővé tette a kétéves moratórium alkalmazását a disszertációkra, amivel a doktori hallgatók java élt is. Nem szerették volna többévtényi munkájukat bárki számára hozzáférhetővé tenni, kockáztatva, hogy azt más jogtalanul használja fel. A könyvtárosok itt ismét szerepet kapnak: célszerű már a disszertáció benyújtásakor felhívni a doktorandusz figyelmét a szerzői jogi opciókra. Vagyis hogy a nyilvánosságra hozatal épphogy segíti a jogszerűtlen használat felfedezését és/vagy ellenőrzését, és hogy a mű elzárása a nyilvánosságtól épp a szerző munkásságának megismerését gátolja. A repozitóriumok az Open Access (nyílt hozzáférés) elvét vallva a kreatív jogkezelést támogatják (pl. Creative Commons alapján), amik révén a disszertációk is nagyobb eséllyel válnak hasznossá a tudomány és a gyakorlati élet számára. A nyílt hozzáférés elterjesztésének egyik élenjárója a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtára.⁹

A disszertációkban rejlő értékek hasznosíttatása elsősorban az egyetemek és kutatóintézetek feladata, amihez a könyvtárak segítséget nyújthatnak a maguk információszervező- és közvetítő képességeikkel. A fentiekben túli lehetőségek egyéni megoldásokat kívánnak, és a meglévő együttműködésekben indulhatnak ki. A szakirodalom bemutatott már ilyeneket,¹⁰ és a tudás- és adatmenedzsment is foglalkozik a kérdéssel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=142941.243064 (letöltve 2013. december 15.)

27/2012. (IX. 24.) számú határozat Tudományos művek nyílt hozzáférésű közzétételének irányelvei. In: Akadémiai Értesítő (61. évf.) 10. szám 278-279. p.

⁷ Holl András: Adatok, lehetőségek, feladatok. A kutatási adatok hozzáférhetőségéről. In: Magyar Tudomány (174. évf.) 10. szám 1208-1212. p.

⁸ Elérhető a <http://www.dart-europe.eu/basic-search.php> oldalon (letöltve 2013. december 15.)

⁹ A DEENK nevéhez fűződik az open access fontosságát felismerő intézmények szervezetbe tömörítése is, amely a HUNOR nevet viseli. <http://www.open-access.hu/hunor> (letöltve 2013. december 15.)

¹⁰ Farkasné Kurucz Zsuzsanna – Lőránd Balázs – Balogh Gábor: Kölcsönös előnyökön alapuló kapcsolatok kialakítása a felsőoktatási intézmények és munkaadók között. In: Vezetéstudomány (41. évf.) 11. szám 31-43. p.

Schöpfel, Joachim (2013): **Többlérték hozzáadása a disszertációkat tartalmazó intézményi repozitóriumokhoz.** (Ref. Burmeister Erzsébet). In: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás (60. évf.) 2013. 5. szám 237-238. p.

Farkasné Kurucz Zsuzsanna – Lóránd Balázs – Balogh Gábor (2010): **Kölcsönös előnyökön alapuló kapcsolatok kialakítása a felsőoktatási intézmények és munkaadók között.** In: Vezetéstudomány (41. évf.) 2010. 11. szám 31-43. p.

Holl András (2013): **Adatok, lehetőségek, feladatok. A kutatási adatok hozzáférhetőségéről.** In: Magyar Tudomány (174. évf.) 2013. 10. szám 1208-1212. p.

A Magyar Tudományos Akadémia Doktori Szabályzata. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 2012. http://mta.hu/data/cikk/12/28/61/cikk_122861/DT_szabalyzat2013.pdf (letöltve 2013. december 15.)

Mészáros Sándor – Szabó Gábor (2009): **A doktorképzés (PhD) elvei és gyakorlata hazánkban és az OECD-országokban.** In: Magyar Tudomány (170. évf.) 2009. 1. szám 86-94. p.

A PhD értekezések teljes szövegének megjelentetése: az ODT 212/2008. (XII. 12.) határozata. Budapest, Országos Doktori Tanács, 2008.

<http://www.doktori.hu/index.php?menuid=351&cid=138|HU&lang=EN> (letöltve 2013. december 15.)

Polónyi István – Timár János (2006): **Az Akadémia és az egyetemek reformjai.** In: Magyar Tudomány (167. évf.) 2006. 10. szám 1261-1265. p.

Setényi János (2013): **Továbbélő múlt: szakdolgozatok és doktori értekezések.** <http://oktpolcafe.hu/tovabbelo-mult-szakdolgozatok-es-doktori-ertekezesek-2055/> (letöltve 2013. december 15.)

Sipos Anna Magdolna¹

**VERSENYKÉPES TUDOMÁNYOS ÉS PUBLIKÁCIÓS TEVÉKENYSÉG
– REGIONÁLIS HENDIKEPPEL?
A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI RÉGIÓ TUDOMÁNYOS
POTENCIÁLJÁNAK AKADÁLYAIRÓL**

*COMPETITIVE SCIENTIFIC AND PUBLICATIONS ACTIVITIES - REGIONAL
HANDICAP?
EAST CENTRAL EUROPEAN REGION OF SCIENTIFIC POTENTIAL BARRIERS*

ABSTRACT

The special historical development of the Central and Eastern European region has defined not only economical and social processes in the region but academic ones as well. In the coming decades, a new, academic approach to intellectual life and activities needs to be taken, and the region's intellectual achievements need to be integrated into the world's academic network. These processes, however, have been hindered by a number of factors, such as the hectic nature of publishing, lacking the mastery of English on a level necessary for publishing, as well as the still relatively scarce access to the Internet, which is essential for accessing academic publications. Still, the international integration of the region's academic achievements is most probably hindered by the fact that the academic databases, which provide representation and input for scientific research, show limited interest in the region. Thus, it is not surprising that publications of the academic research of the region's countries are underrepresented in the professional databases which collect, process, abstract and make available scientific research from all over the world. The above-mentioned problems not only block the impact-factor of the region's scientific studies, but they also create a disadvantage for local academic potential (citation-index). The present study demonstrates by empirical methods the extent to which professional publications from Central and Eastern European countries are represented in the professional databases of the world's academic publications, as well as in worldwide virtual collections and scientific repositories.

1. Bevezetés

A kelet-közép-európai régió² sajátos történelmi fejlődése nem csupán gazdasági, társadalmi szempontból determinálja e térség folyamatait. Az előttünk álló évtizedekben legalább ilyen fontosságú a szellemi élet és tevékenység új, kizárólag tudományos szempontú megközelítése, továbbá a korábban többnyire politikai okok miatti zártságának megszüntetése, és az e régióban született eredményeknek a világ tudományos vérkeringésébe történő bekapcsolása. E folyamatok érvényesülését azonban számos tényező akadályozza. Ilyenek például a kiadványpiac hektikussága, a mára már a tudományos életben szinte egyeduralkodóvá váló angol nyelv publikációs szintű ismeretének gyakori hiánya, a tudományos közlemények legfőbb elérési csatornáját biztosító internet penetráció ugyan rendkívül dinamikusan

¹ Dr. Sipos Anna Magdolna PhD, intézetigazgató, tudományos főmunkatárs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézet

² A kelet-közép európai régió körülhatárolásában a különböző kiadványokban egymástól eltérő értelmezésekkel találkozunk. Ezért fontosnak tartjuk, hogy már az írás elején rögzítsük: tanulmányunkban a földrajzi szempontú megközelítést használjuk. Ebben az értelemben a régiót alkotó tagországok: Csehország, Horvátország, Lengyelország, Magyarország, Románia, Szlovákia, Szlovénia.

növekvő, ám ennek ellenére ma még a nyugati viszonyokhoz képest kedvezőtlen adatai.³ Mindazonáltal véleményünk szerint a régió tudományos eredményei nemzetközi integrációjának legfőbb akadályozó tényezője, hogy a tudományos kutatási eredményeket reprezentáló és azok meghatározó inputját jelentő szakirodalmi adatbázisok a régió iránt csak igen mérsékelt érdeklődést mutatnak. Így érthető, hogy a kelet-közép-európai országok tudományos eredményeit bemutató publikációk a világ tudományos közleményeit összegyűjtő és feldolgozó, referáló, valamint szolgáltató szakirodalmi, szakmai adatbázisokban alulreprezentáltak. Mindezek nem csupán a tudományos közlemények ismertségének és elismertségének (impact-factor, hivatkozások) jelentenek komoly akadályokat, hanem a Közép-Kelet-Európában tevékenykedő tudományos potenciált is hátrányos helyzetbe hozzák (citációs-mutatók), versenyképességét hátráltatják, illetve devalválják. Írásunk arra tesz kísérletet, hogy empirikus módszerekkel végzett vizsgálat alapján bemutassa: a világ tudományos kiadványait felvonultató szakirodalmi adatbázisok, továbbá a világméretű virtuális gyűjtemények, tudományos repozitóriumok milyen mértékben reprezentálják Közép-Kelet Európa egyes országainak szakközleményeit.

2. A kelet-közép-európai országok tudományos publikációinak reprezentáltsága az üzleti alapon működő szakirodalmi adatbázisokban

Kétségtelen, hogy mára a tudományos élet legmeghatározóbb értékmérőjévé vált a multidiszciplináris, vagy egy-egy tudományra szakosodott adatbázisokban való megjelenés. Ugyanakkor mind az adatbázisok rendszeres használói, mind pedig a tudományos élet menedzselésével foglalkozók körében közzismert, hogy az adatbázisok tudományos életben történő hegemónná válásával jelentős átstrukturálódás történt, továbbá mind a tudományszervezésben, mind pedig a tudományos kutatásban torzulási jelenségeket tapasztalhatunk. A "publish or perish" szemlélet által megszabott, a citáció, az impact-faktor, a kvantálhatóság túldimenzionálásával főként a humán- és a társadalomtudományi diszciplínák, különösen pedig azok a részterületek, amelyeknek csupán helyi és nem globális értékei vannak, mint például az erősen nemzeti, vagy lokális jellegű témák, továbbá az angol nyelvterületen kívüli, illetve a nem angol nyelven közzétett tudományos publikációk jelentős hátránnyal indulnak e versenyeken. A kelet-közép-európai országok ebből a szempontból még napjainkban is a hátrányos helyzetű országok közé tartoznak, hiszen reprezentáltságuk a többnyire angol nyelvterülethez kötődő multinacionális vállalatok által előállított adatbázisokban meglehetősen alacsony és igen esetleges. Jelen írásunkban nincs arra mód, hogy a világ valamennyi szakirodalmi adatbázisát ebből a szempontból megvizsgáljuk. Ennek határt szabnak az adatbázis elérhetőségek, továbbá a terjedelmi korlátok, így csak arra vállalkozhattunk, hogy a világ tudományos életét leginkább meghatározó adatbázisokat ebből a szempontból megvizsgáljuk, és állításunkat számadatokkal és az arányok bemutatásával igazoljuk. Mielőtt azonban az adatok ismertetésére és elemzésére rátérnénk, feltétlenül fontosnak tartjuk bemutatni azokat a kutatási nehézségeket, amelyekkel az adatok összegyűjtése során találkozunk. Az elsődleges nehézséget az jelentette, hogy – eltekintve az utóbbi években megjelent néhány tanulmánytól – az ilyen jellegű vizsgálatoknak még csak

³ A 2010-es évek elején a régió országainak átlagos internet penetrációja mintegy 50 %-os volt. Ennél jóval magasabbak az értékek például Lengyelországban, Csehországban, Romániában, Horvátországban és Magyarországon. A vizsgált országok közül ezekben az években a legdinamikusabb fejlődés Lengyelországban, Csehországban, Romániában, Horvátországban és Magyarországon tapasztalható. Gemius S. A.: Mérföldő potenciál Közép-Kelet-Európa internetpiacán – "Do You CEE?" riport 2010 – Sajtóközlemény, 2011. március 17. http://www.gemius.hu/hu/archiwum_prasowe/2011-03-17/01 (letöltve 2013. december 30.)

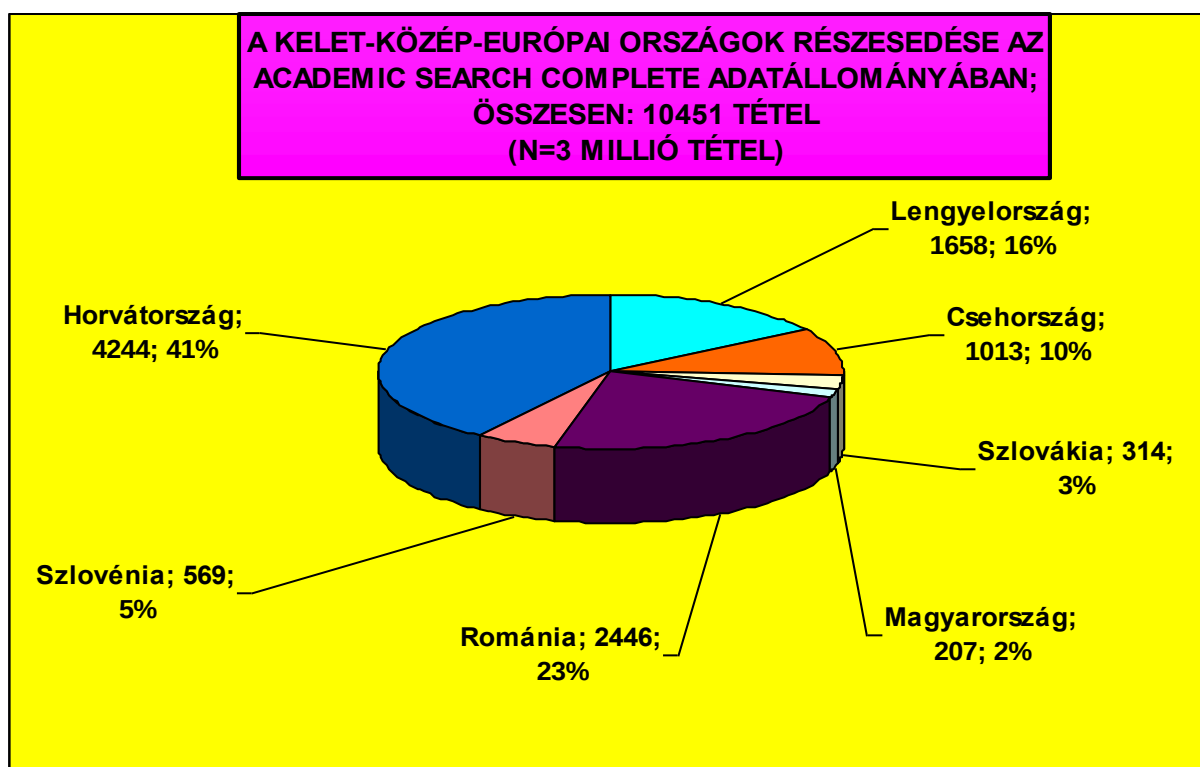
most vannak kialakulóban a módszerei.⁴ A másik probléma, hogy a téma kutatásához szükséges adatokhoz, mérőszámokhoz nehézkes a hozzájutás, hiszen az adatbázis előállítói, illetve forgalmazói igen szűkmarkúan bánnak az ilyen típusú az információkkal, sőt egyes adatbázisok esetében a felhasználók számára rendelkezésre bocsátott felületen azok el sem érhetők. Ráadásul csak különböző keresési opciókkal lehetett az adatokat leválogatni. Így az adatbázisok szűrése során különböző módszereket voltunk kénytelenek alkalmazni: ahol lehetőség volt az ország nevére történő keresésre, ott azt használtuk, másutt azonban – vállalva az esetleges pontatlanságokat is – csupán a nyelvi elkülönítést tudtuk érvényesíteni. Az eltérő kutatási metódus miatt a találati halmaz adatainak közlése során minden esetben feltüntettük a keresési szempontokat.

2.1. *Academic Search Complete* adatbázis⁵

A világ legátfogóbb, tudományos igényű, multidiszciplináris online adatbázisa, amely mintegy 13 ezer folyóirat, továbbá több mint tízezer egyéb kiadvány, köztük monográfiák, beszámolók, konferencia-előadások indexelését és referálását végzi. Ezeken túl közel 9 ezer időszaki kiadvány, köztük mintegy 7 ezer lektorált folyóirat cikkeinek keresését és teljes szövegű hozzáférését biztosítja, esetenként 1887-ig visszamenőleg. A több mint hárommillió tételt tartalmazó adatbázisban a nyelvi szűrések alapján a kelet-közép-európai országok tudományos közleményeiből alig több mint tízezer (0,35%) rekord található. Az adatbázisban fellelhető kelet-közép-európai tudományos közlemények nyelv szerinti megoszlását az alábbi diagram tartalmazza.

⁴ Schubert András – Schubert Mihály: Outperform your neighbors. In: Scientometrics, 2009., 80. évf., 2. sz., 555-560. p.; Schubert András: A magyar tudományos kutatás helyzete a világban – Tudományometriai elemzés a Scopus adatbázis adatai alapján. In: KSZI Akták, MTA KSZI Műhelytanulmányok, 2009. 2. sz. http://www.mtak.szi.hu/kszi_aktak/doc/ksziaktak_01.pdf (letöltve 2013. január 1.); Schubert András – Vasas Livia: Magyarország és a szomszédos országok publikációs és idézettségi mutatószámai nemzetközi összehasonlításban a National Science Indicators (Thomson–Reuters) és a SCImago (Elsevier) adatbázisok alapján, 1996–2007. In: KSZI Akták, MTA KSZI Műhelytanulmányok, 2010. 2. sz. http://www.mtak.szi.hu/kszi_aktak/doc/ksziaktak_1002.pdf (letöltve 2013. október 1.)

⁵ Academic Search Complete Database <http://www.ebscohost.com/academic/academic-search-complete> (letöltve 2013. október 14.)



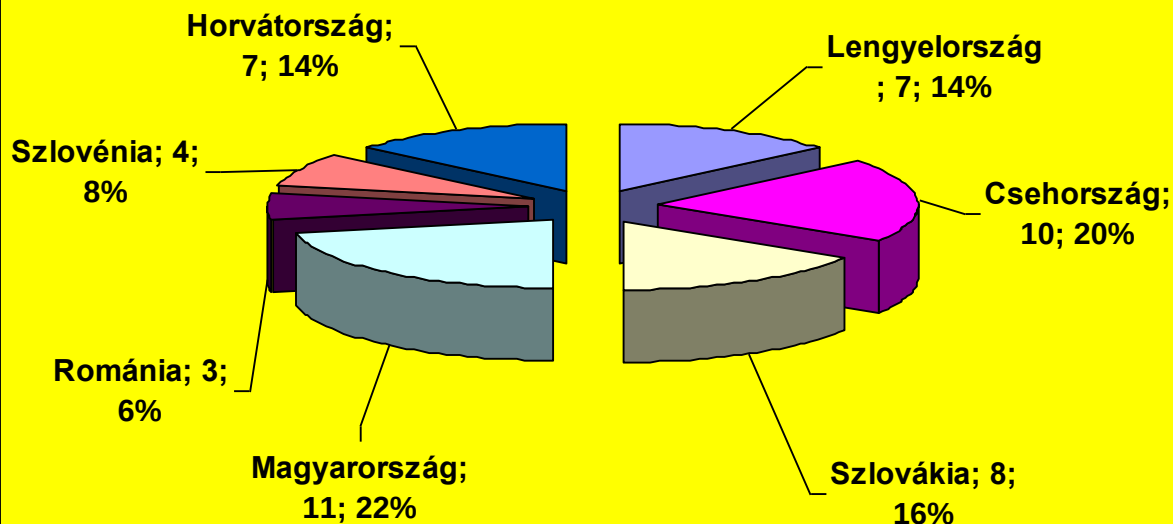
2.2. *Impact factor mutatók*⁶

Az impact factor adatok bemutatásához a Pécsi Tudományegyetem Központi Könyvtárából elérhető adatbázist (Impakt faktor kereső) használtuk. Itt a vizsgálati időpontjában összesen a 2001-2010 közötti egy évtized 11051 folyóiratának impact factor értékei szerepelnek. A könyvtár adatbázisa az ISI Journal Citation Reports Life Sciences és Social Sciences CD-ROM adatainak felhasználásával készült. Az adatbázisban lehetőség volt az országok szerinti szűrésre, ezért ez esetben a folyóiratok megjelenési helye szerint történt a kigyűjtés. Az adatbázis teljes tartalmához viszonyítva a vizsgált országok együttesen megközelítően 0,5%-kal részesednek az impact factorral rendelkező folyóiratokból.

⁶ Impact factor mutatók

<http://old.lib.ptt.hu/main.php?menu=electro&article=elektkonyvtar/impaktfaktor/impaktfaktor.html> (letöltve 2013. október 14.)

**A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOKBAN MEGJELENŐ
IMPACT-FACTORRAL RENDELKEZŐ FOLYÓIRATOK SZÁMA
ÖSSZESEN: 50 FOLYÓIRAT
(N=11.051 FOLYÓIRAT)**

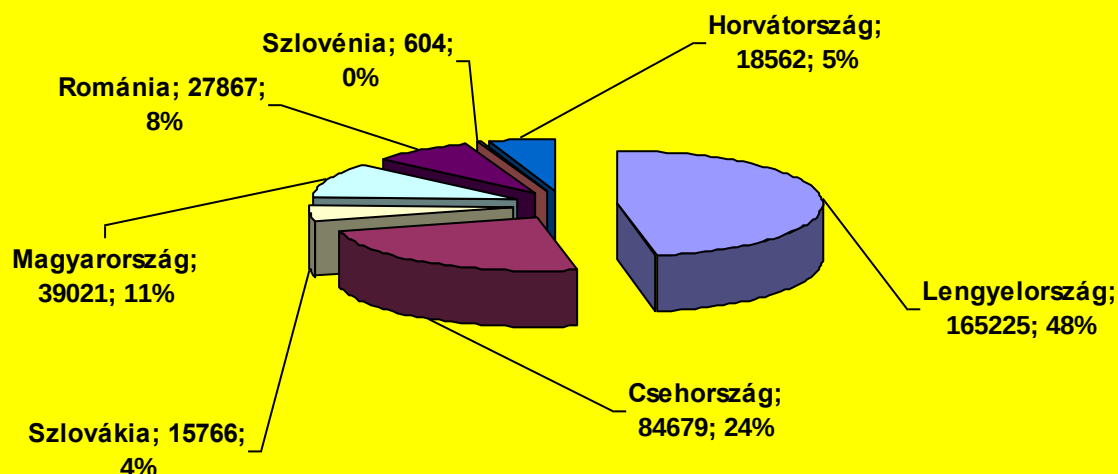


2.3. *MEDLINE adatbázis*⁷

MEDLINE az amerikai National Library of Medicine szakirodalmi adatbázisa, ami több mint 19 millió cikket tartalmaz az orvosi és az azzal szoros összefüggésben lévő élettudományok, továbbá a természetgyógyászat területéről. Az adatbázis rendszeresen monitoroz, referál mintegy 5600 nemzetközi jelentőségű folyóiratot. A referált folyóiratok 39 nyelven jelennek meg, a retrospektív feldolgozás napjainkig általában 1946-ig készült el. A MEDLINE adatbázisban megjelenő tételek mintegy 45 százaléka az USA-ban közreadott folyóiratokban jelent meg, a referált tanulmányok 91 százaléka angol nyelvű.

⁷ MEDLINE/PubMed Database <https://www.nlm.nih.gov/bsd/pmresources.html> (letöltve 2013. október 14.)

**A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOK RÉSZESÉDESE A MEDLINE
ADATBÁZIS DOKUMENTUMAIBAN
ÖSSZESEN: 3351724 TÉTEL
(N=11 MILLIÓ TÉTEL)**



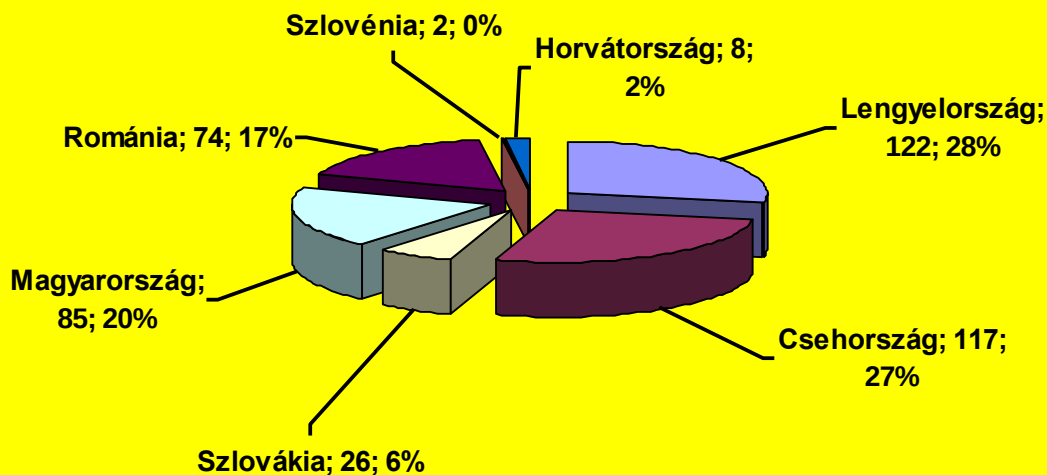
Amennyiben az abszolút számokat és a részesedés arányát vesszük figyelembe, úgy azt láthatjuk, hogy az elemzett adatbázisok közül itt található a legmagasabb értékek. Ám, ha a MEDLINE adatbázis teljes állományához viszonyítjuk a vizsgált országok reprezentáltságát, úgy – a nyelvi szűrés alapján – még itt is mindössze 1,94 százalékos az adatbázisban a régió országainak szakirodalmi részesedése. Ezen az arányon kisebb mértékben javíthat, hogy az orvostudományi és egészségtudományi, valamint a hozzájuk kapcsolódó diszciplínák legújabb tudományos eredményeit tartalmazó szakfolyóiratok egy része nem nemzeti nyelven, hanem angolul jelenik meg. Ám azok felderítésére az adatbázis nyilvános felületén nem volt lehetőségünk.

2.4. Ulrichsweb Global Serials Directory⁸

Az 1932 óta nyomtatott formában megjelenő, elsősorban kereskedelmi célokat szolgáló, nagy teljességet reprezentáló, megbízható, pontos Ulrich's Periodicals Directory, továbbá az 1993 óta elektronikus formában, majd 1999 óta online változatban megújított adatbázis mára az időszaki kiadványok között történő tájékozódásnak, a folyóirat értékelési és a folyóirat-ellátottsági vizsgálatoknak nem csupán a kereskedelem, hanem a tudományos és könyvtári szférákban is az egyik legfontosabb mérőeszközzé vált. Ezért nagyon fontos minőségi mutató, hogy az egyes országokban közreadott folyóiratok megtalálható-e az adatbázisban, avagy kimaradnak abból. Az ULRICHSWEB jelenleg mintegy háromezer időszaki kiadvány adatait tartalmazza, gyűjtőköre kiterjed a világ teljességére és valamennyi diszciplína folyóirataiból állítja össze kollekciónak. Az időszaki kiadványok között feltétlenül orientáló ULRICHSWEB gyűjteményében a kelet-közép-európai régió országai folyóiratainak részesedése mindössze 0,16 százalék.

⁸ Ulrichsweb Global Serials Directory <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/login> (letöltve 2013. november 5.)

**A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOK FOLYÓIRATAINAK
NYILVÁNTARTÁSA AZ ULRICHSWEB ADATBÁZISBAN
ÖSSZESEN: 434 FOLYÓIRAT
(N=300 EZER FOLYÓIRAT)**



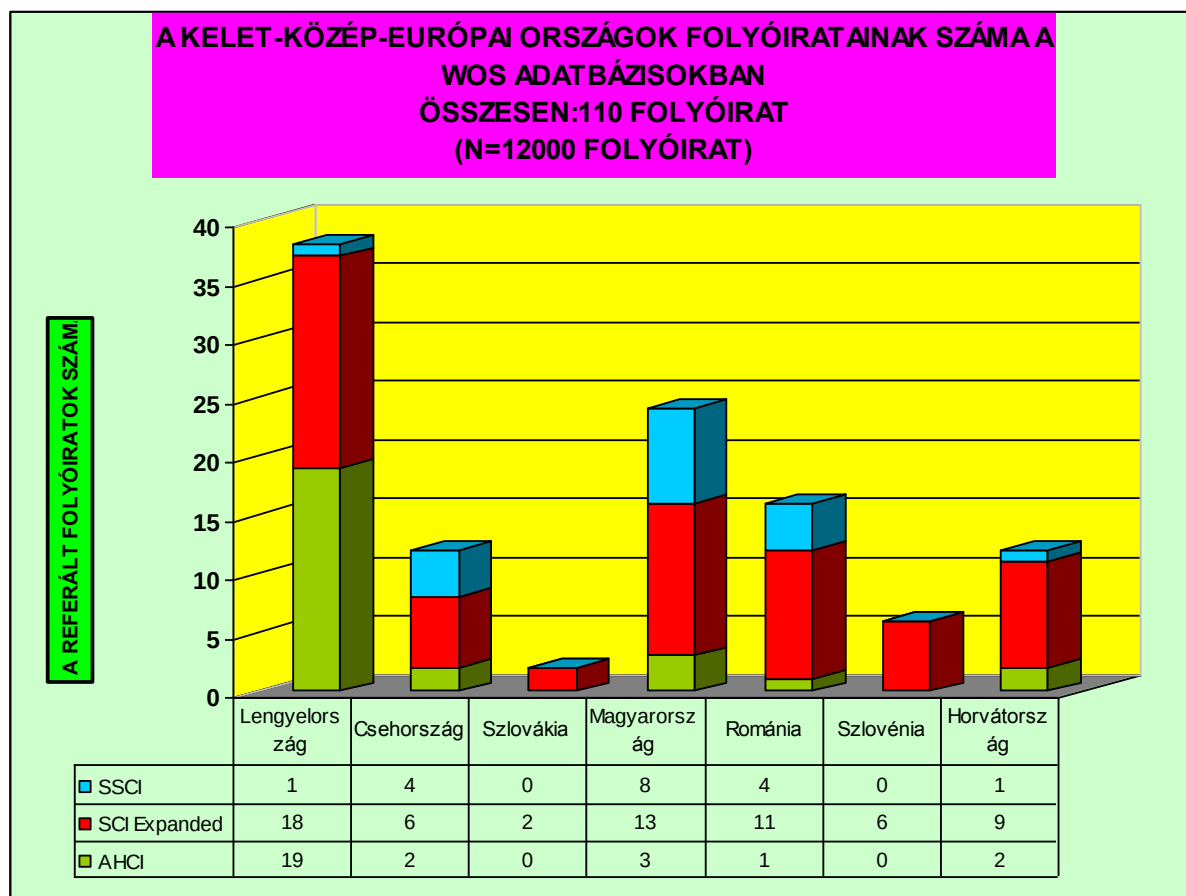
2.5. *Web of Science (WOS) adatbázis*⁹

Az 1960-as évek elejétől működő Institute for Scientific Information tudományos információszolgáltató vállalat által először csupán a természet- és alkalmazott tudományok területén nyomtatott és mágneses adathordozón közreadott Science Citation Index adatbázis mára már az egyik legtekintélyesebb s talán a legnagyobb presztízzsel és ismertséggel rendelkező online információs forrássá vált. A WOS adatbázis szolgáltatás több mint 12 ezer folyóiratot és mintegy 120 ezer konferencia-kiadványt figyel és dolgoz fel. A WOS tudományos szakirodalmi szolgáltatása ma már nem csupán a természet- és alkalmazott tudományok területén jelent elsődleges információs forrást (Science Citation Index Expanded & SciSearch=SCI Expanded), hanem mind a művészetek, mind a bölcsészeti tudományi (Arts & Humanities Citation Index=AHCI), mind pedig a társadalomtudományi (Social Sciences Citation Index & Social SciSearch=SSCI) szakirodalmi tájékozódás legfontosabb adatbázisa. A WOS ismertségét és elismertségét elsősorban a citációs index meghonosítása és elterjedése, továbbá az adatbázis révén elterjedt folyóirat impact factor szolgáltatások alapozták meg. Ez a két terület ma is kiemelten fejlesztendő részét képezi az adatbázis szolgáltatásainak. Ezt bizonyítja, hogy az utóbbi években mind a hivatkozásoknak, mind pedig a folyóiratok hatástényező kimutatásainak számos új módszerét alkalmazzák; mint például a Hirsch-index, az Eigenfactor, a SCImago¹⁰. A következő táblázat a WOS egyes adatbázisaiban fellelhető, a kelet-közép-európai országokból származó folyóiratok számát mutatja be. Tekintettel arra, hogy ezek a számok kirívóan alacsonyak, nem láttuk értelmét az egyes országokra vonatkozó százalékos arányok kiszámításának. Összességében az adatbázisban referált kelet-közép-

⁹ Web of Science <http://thomsonreuters.com/thomson-reuters-web-of-science/> (letöltve 2013. október 15.)

¹⁰ Berhidi Anna – Szluka Péter – Vasas Livia: Tudománymetriai újdonságok – Vége az impact faktor egyeduralmának? In: Magyar Onkológia, 2009., 53. évf., 2. sz. 115-125. p.
<http://huon.hu/2009/53/2/0115/0115a.pdf> (letöltve 2013. január 5.)

európai folyóiratok száma mindössze 110 darab, ami a WOS 12 ezres folyóirat-állományának alig egy százalékát teszi ki.

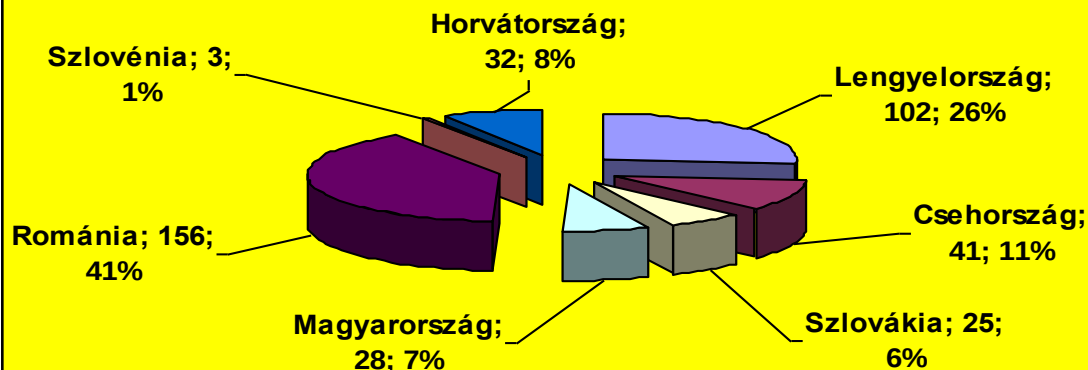


2.6. Central And Eastern European Online Library (C.E.E.O.L.)¹¹

Az előzőekben felvázolt publikációs hátrányok felismerése is vezette a közép-kelet európai régió országainak összefogásával készülő C.E.E.O.L. adatbázis létrehozását, ezért írásunk szempontjából különös jelentőséggel bír. Az adatbázisban a közép-kelet-, valamint a dél-kelet-európai országokban megjelenő tudományos folyóiratokban közzétett írások bibliográfiai adatai, továbbá teljes szövegű hozzáférései érhetők el. Az adatbázis összesen 674 folyóiratot dolgoz fel, főként a humán- és a társadalomtudományok területéről. Jelenlegi adatállományát több mint tízezer folyóirat-példánynak közel 150 ezer cikke és mintegy másfélmillió oldala jellemzi. Az adatbázisban történő keresés során azonban azt érzékelhetjük, hogy az egyes országokban közreadott folyóiratok, illetve egyes folyóiratszámok igen eltérő módon aktualizálódnak. Vannak csaknem naprakészek, ugyanakkor bőségesen találkozhatunk olyan kiadványokkal is, amelyeknek több évfolyamra rúgó lemaradása van. Az adatbázis területi gyűjtőkörének megfelelően a vizsgált országok periodika részesedése itt a legnagyobb arányú: az adatbázis tételeinek meghatározó mennyisége (58%) származik a kelet-közép-európai országokból.

¹¹ Central and Eastern European Online Library <http://www.ceeol.com/> (letöltve 2013. november 16.)

**A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOK FOLYÓIRATAINAK
RÉSZESEDÉSE A CEEOL ADATBÁZISBAN
ÖSSZESEN: 387
(N=674 FOLYÓIRAT)**



3. A közép-kelet-európai országok tudományos eredményeinek megjelenése a világméretű, szabad hozzáférésű virtuális gyűjteményekben

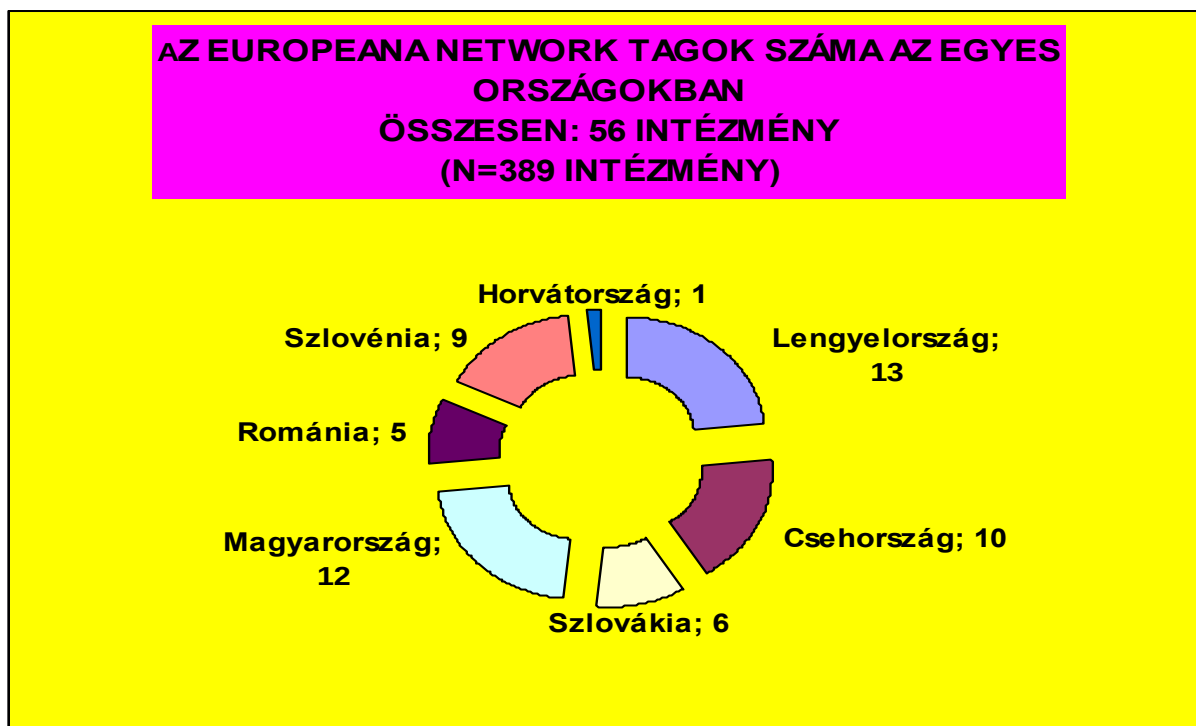
Amikor a régió országai tudományos publikációinak egyetemes reprezentáltságát vizsgáljuk, feltétlenül szót kell ejteni azokról a világméretű virtuális gyűjteményekről is, amelyek már ma is igen jelentős szerepet játszanak a szakirodalom használatában.¹² A világháló tartalmi feltöltöttségének növekedésével, valamint az internet további terjedésével pedig prognosztizálhatóan a jövőben egyre nagyobb szerepet fognak betölteni. Valójában az előző fejezetben tárgyalt adatbázisok többsége egyben teljes szövegű hozzáférési lehetőséget biztosító kollektívok is, ám azok főként a tudományos folyóiratokra összpontosítanak. Mindemellett azonban az internet segítségével elérhetők olyan virtuális gyűjtemények is, amelyek minden dokumentumtípust gyűjtenek: a szöveges dokumentumok közül mind a periodikus, mind pedig a monografikus kiadványokat; ám azokon túl a hangzó, a képi, továbbá a multimédia formátumú kiadványokat és egyéb jellegű dokumentumokat is. A globalizálódott tudományos kutatások és fejlesztések, alkalmazások szakirodalmi hátterében egyre meghatározóbb ezeknek a gyűjteményeknek a jelentősége, különös tekintettel mind a

¹² A Pécsi Tudományegyetem Könyvtártudományi Intézetében a hallgatók bevonásával már évek óta zajlik az empirikus kutatás arra vonatkozóan, hogy az egyetem hallgatói milyen csatornákon keresztül elégitik ki különböző információs igényeiket. A felmérések eredményei azt mutatják, hogy a köznapi információszerzés 80-90 százalékban már kizárólag az interneten keresztül zajlik. Mindemellett a tanulmányok teljesítéséhez szükséges szakirodalom feldolgozásában, beszerzésében, összegyűjtésében még fele-fele arányban jelennek meg a hagyományos és a virtuális csatornák. Bognár Kristóf – Egervári Dóra: Információs lavina – megérted vagy eltemet? In: Herdon Miklós – Pethő Attila (szerk.): Informatika a felsőoktatásban 2008. Debrecen, Debreceni Egyetem Informatikai Kar, 2008. <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/F71.pdf> (letöltve 2013. január 6.)

Csörge Ágnes: 2009: Az egyetemi hallgatók online és hagyományos szakirodalom-, könyvtárhasználati és információszerzési szokásai (PTE-KTK) : Szakdolgozat. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, 2009.; Egervári Dóra: Az információs lavina sodrásában – vizsgálat a hallgatói információszerzésről. In: Könyv Könyvtár Könyvtáros 17. évf., 2008., 12. sz., 24–33. p.

gyűjteményi, mind a használati tér és időbeli végtelenségükre és nem utolsósorban a kényelmi szempontokra. Éppen ezért semmiképpen sem mellőzhető annak vizsgálata, hogy az egyes régiók és az egyes országok tudományos eredményeit a világ felé közvetítő kiadványai milyen mértékben reprezentáltak e kollektívokban. A kelet-közép-európai régió szakirodalmát is magába foglaló gyűjtemények közül írásunkban két terület vizsgálatát tartottuk elsősorban fontosnak. Az egyik a régió országai tágabb földrajzi, politikai környezetét jelentő európai, a másik pedig a többnyire az Egyesült Államok kezdeményezéseként létrejött világméretű virtuális gyűjtemények.

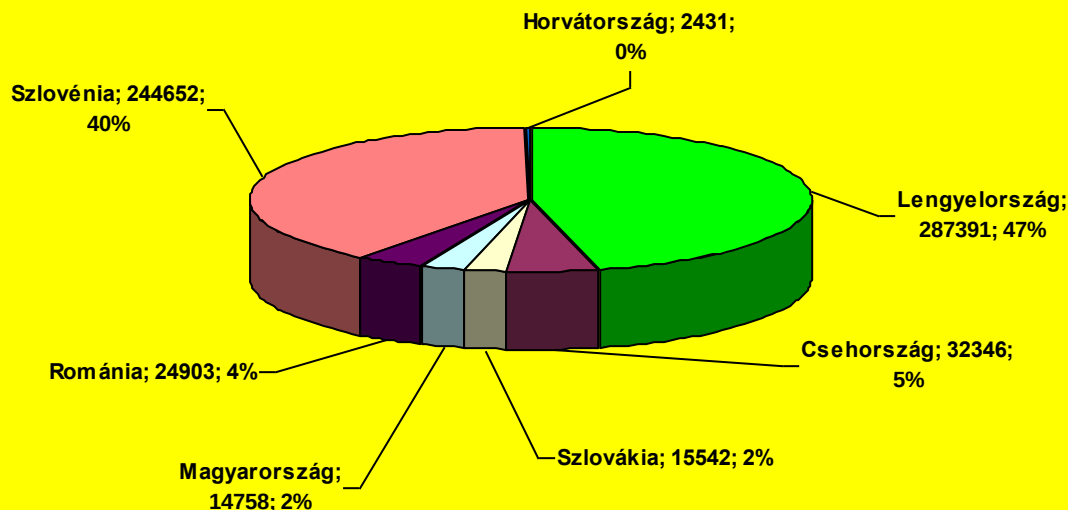
Regionális jelentősége miatt először az Európai Bizottság által kezdeményezett és az Europeana Foundation által működtetett kollektív bemutatására vállalkozunk. Az Europeana¹³ az Europeana Network-höz csatlakozott európai nagy közgyűjtemények – múzeum, levéltár, könyvtár, audiovizuális archívumok – elektronikus formában (is) létező dokumentumainak metaadatait és dokumentumait tartalmazó virtuális gyűjteménye. Az Europeana hálózathoz csatlakozott 32 ország 350 partnere között a kelet-közép-európai régió gyűjteményeit összesen 56 (14,4 %) intézmény képviseli az alábbi megoszlásban.



A hálózatban való megjelenés alacsony arányaival szorosan összefügg, hogy a gyűjteményből is igen alacsony mértékben részesednek a vizsgált régió országai. A Europeana dokumentumgyűjteménye ma több mint 20 millió dokumentumot tartalmaz. Ebből szöveges dokumentum több mint 16 millió, képi dokumentum több mint öt és félmillió, a video-anyag pedig mintegy 35 ezerre tehető. A mintegy húszmillió dokumentum közül mindössze 622023 származik e régió országaiból. Az alábbi adatok pontosításához hozzátartozik, hogy jóllehet Horvátország egy intézménnyel tagja ugyan a hálózatnak, ám a kollektívában megtalálható horvát nyelvű dokumentumok nem a Horvátországból, hanem a más országok (Olaszország, Ausztria, Németország, Egyesült Királyság) által az Europeana-ba eljuttatott horvát nyelvű dokumentumokat tartalmazza.

¹³ Europeana <http://www.europeana.eu/> (letöltve 2013. december 10.)

**A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI ORSZÁGOK RÉSZESÉDESE AZ EUROPEANA
TARTALMÁBÓL
ÖSSZESEN: 622023 DOKUMENTUM
(n=20 MILLIÓ DOKUMENTUM)**



Az Europeana 2015-ig szóló fejlesztési terve 30 millió dokumentum hozzáférését irányozza elő. E tervben szerepel a már hat EU-tagország adatállományának további növelési szándéka is: e tagországok részesedését tíz százalék fölé szeretnék emelni.

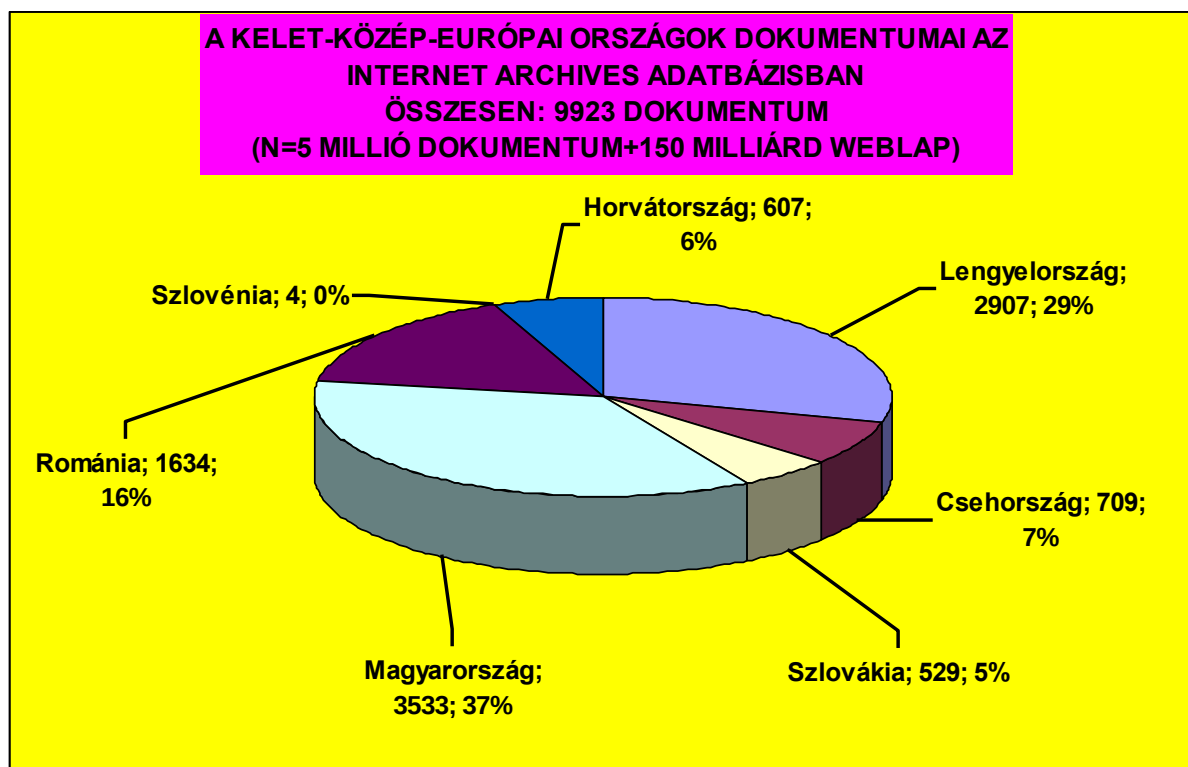
Az európai kulturális és tudományos virtuális kollekciók jelentőségét és méreteit a globális, a világ teljességének gyűjtésére vállalkozó intézmények meghaladják. Ezért érdemesnek tartjuk megvizsgálni azt is, hogy ezekben a projekteken milyen mértékben vannak jelen Kelet-Közép-Európa országai. Elsőként az UNESCO és a Library of Congress (LOC) világjelentőségű vállalkozását, a 2009-ben indult a World Digital Library (WDL)¹⁴ programját vizsgáltuk meg. A kizárólag szponzorálás útján fejlődő gyűjtemény a világ könyvtárainak és levéltárainak unikális kulturális anyagaihoz nyújt ingyenes hozzáférést a nyilvánosság számára, beleértve kéziratokat, térképeket, ritka könyveket, filmeket, hangfelvételeket, fényképeket. Tanulságos adalék, hogy a WDL partnerek között a vizsgált hét országból mindössze három ország intézményét találhatjuk meg: Csehországot, Szlovákiát, Romániát.

Hasonlóan világméretű vállalkozás Az 1996 óta és szintén az Egyesült Államokban gondozott Internet Archives¹⁵, ami először vállalkozott arra, hogy a web oldalakat is összegyűjtse, archiválja. Az archívum több mint hárommillió szöveges dokumentumot, több mint egymillió audio dokumentumot, továbbá hatszázezer mozgóképet, néhány tízezer

¹⁴ World Digital Library <http://www.wdl.org/en/> (letöltve 2013. november 6.)

¹⁵ Internet Archives <https://archive.org/index.php> (letöltve 2013. november 6.)

szoftvert és mintegy 150 milliárd weboldalt tartalmaz a világ minden részéből. Az archívumban található kelet-közép-európai nyelveken őrzött dokumentumok száma alig haladja meg a tízezer darabot.



4. Befejezés

Írásunkban nyilvánvalóan nem vállalkozhattunk teljes körű bemutatásra, ám ahhoz elegendő mintát vizsgáltunk, hogy az általánosítható tapasztalatokat levonjuk. Méréseink nyomán azt láthatjuk, hogy a kelet-közép-európai régió országainak nem elsősorban tudományos, hanem sokkal inkább publikációs és ismertségi, elismertségi hendikepje van. Az általunk vizsgált országok mindegyike több mint negyven éven át tartozott a szovjet megszállási övezetbe és a világ másik részétől elválasztott, a KGST Komplex Programjába illeszkedő Nemzetközi Tudományos Információs Rendszer részeként működött. A régióban mindehhez hozzájönnek a szovjet blokk országainak gazdasági torzulásai, továbbá az elmúlt húsz év nehézségeiből eredő és a kulturális, tudományos életet gyakran megnyomorító akadályok. Csakúgy, mint az élet más területén, a tudományos életben sem elegendő a régió politikai integrálása és főként nem elegendő annak kinyilatkoztatása, hiszen éppen ezen a területen lehetetlen elérni az egyik napról a másikra történő változást. Ugyanakkor a tudomány fejlődése, a tudományos közélet tevékenysége, működése fontos letéteményese egy ország és állampolgárai versenyképességének. Feltehetőleg ezek a motivációk határozták meg a magyarországi Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020)¹⁶ összeállítóinak felfogását is. A 2020-ig tartó stratégiai ciklus több helyen is hangsúlyozza, hogy mind Európa, mind pedig hazánk versenyképességének kulcsa a tudomány és a technológiai fejlődés, valamint azok

¹⁶ Magyarország Kormánya: Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020), Társadalmi partnerségre szánt vitaanyag <http://www.kormany.hu/download/2/4f/f0000/2013%2009%2012%20Tudomanypolitikai%20Strategia%20honlapra.pdf> (letöltve 2014. január 10.)

eredményes hasznosulása. A stratégiát meghatározó dokumentum tudományos publikálásra vonatkozó fejezet elemző részében összevetés történik a hazai publikációs produktivitásunkban mutatkozó lemaradásunkkal.¹⁷ A stratégiai célkitűzés e fejezetének tartalma egybevág állításunkkal: legfőbb célként fogalmazza meg a publikációs hajlandóság növelését, valamint a Magyarország és a tudományos közlemények nemzetközi láthatóságának és elismertségének növelését.

A világ tudományos életében meghatározó szerephez jutó amerikai-angol tudományos kultúra gyakran mellőzi még a volt szovjet blokkhoz nem tartozott európai országok tudományos teljesítményeit is. Ez a mellőzöttség és kirekesztettség fokozottan érvényes a volt szocialista országok tudományos eredményeire. Ahhoz, hogy e téren érdemi változás történjék, szükségesnek tartjuk az egyes országok és különösen a régió összességében a tudományos teljesítmények növekedését, továbbá fontosnak tartanánk a tudományos integrációt segítő közös programok kidolgozását és működtetését. Ezek segítségével jelentősen gyorsítani lehetne az egyébként igen lassan zajló folyamatokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Berhidi Anna – Szluka Péter – Vasas Livia (2009): **Tudományometriai újdonságok – Vége az impakt faktor egyeduralmának?** In: Magyar Onkológia (53. évf.) 2009. 2. szám 115-125. p. <http://huon.hu/2009/53/2/0115/0115a.pdf> (letöltve 2012. január 5.)

Bognár Kristóf - Egervári Dóra (2008): **Információs lavina – megérted vagy eltemet?** In: Herdon Miklós, Pethő Attila (szerk.): Informatika a felsőoktatásban 2008. Debrecen, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, 2008. <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/F71.pdf> (letöltve 2012. január 6.)

Csörge Ágnes (2009): **Az egyetemi hallgatók online és hagyományos szakirodalom-, könyvtárhasználati és információszerezési szokásai (PTE-KTK)** : Szakdolgozat. PTE FEEK, 2009.

Egervári Dóra (2008): **Az információs lavina sodrásában – vizsgálat a hallgatói információszerezésről.** In: Könyv Könyvtár Könyvtáros (17. évf.) 2008. 12. szám 24–33. p.

Gemius S. A. (2011): **Mérhető potenciál Közép-Kelet-Európa internetpiacán –“Do You CEE?” riport 2010** – Sajtóközlemény, 2011. március 17. http://www.gemius.hu/hu/archiwum_prasowe/2011-03-17/01 (letöltve 2011. december 30.)

Magyarország Kormánya (2013): **Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020)**, Társadalmi partnerségre szánt vitaanyag <http://www.kormany.hu/download/2/4f/f0000/2013%2009%2012%20Tudomanypolitikai%20Strategia%20honlapra.pdf> (letöltve 2014. január 10.)

Schubert András – Schubert Mihály (2009): **Outperform your neighbors.** In: Scientometrics (80. évf.) 2009. 2. szám 555-560. p.

Schubert András (2009): **A magyar tudományos kutatás helyzete a világban – Tudományometriai elemzés a Scopus adatbázis adatai alapján.** In: KSI Akták, MTA KSI Műhelytanulmányok 2009. 2. sz. http://www.mtaksi.hu/ksi_aktak/doc/ksiaktak_01.pdf (letöltve 2013. január 1.)

Schubert András – Vasas Livia (2010): **Magyarország és a szomszédos országok publikációs és idézettségi mutatószámai nemzetközi összehasonlításban a National Science Indicators**

¹⁷ Uo. 53-58. p.

(Thomson–Reuters) és a SCImago (Elsevier) adatbázisok alapján, 1996–2007. In: KSZI Akták, MTA KSZI Műhelytanulmányok, 2010. 2. sz.
http://www.mtakszi.hu/kszi_aktak/doc/ksziaktak_1002.pdf (letöltve 2013. október 1.)

A diagramok adatainak forrásai

Academic Search Complete Database <http://www.ebscohost.com/academic/academic-search-complete> (letöltve 2013. október 14.)

Impact factor mutatók

<http://old.lib.pte.hu/main.php?menu=electro&article=elektkonyvtar/impaktfaktor/impaktfaktor.html>
(letöltve 2013. október 14.)

MEDLINE/PubMed Database <https://www.nlm.nih.gov/bsd/pmresources.html> (letöltve 2013. október 14.)

Ulrichsweb Global Serials Directory <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/login> (letöltve 2013. november 5.)

Web of Science <http://thomsonreuters.com/thomson-reuters-web-of-science/> (letöltve 2013. október 15.)

Central and Eastern European Online Library <http://www.ceeol.com/> (letöltve 2013. november 16.)

Europeana <http://www.europeana.eu/> (letöltve 2013. december 10.)

World Digital Library <http://www.wdl.org/en/> (letöltve 2013. november 6.)

Internet Archives <https://archive.org/index.php> (letöltve 2013. november 6.)

NYÍLT ONLINE TANULÓCSOPORTOK ÉS KURZUSOK

OPEN ONLINE LEARNING GROUPS AND COURSES

ABSTRACT

Online learning and electronic distance education buildup to networked (internet) learning groups, often purposed to collaborative knowledge building comes more and more into prominence in the world of electronic learning support; other main new kind of e-learning is open online course build on single learners or learning groups. From many points of view, online group learning means for e-learning, and open courses mean for higher education one potential way for the future. In my presentation paper I draw main characteristics of online collaborative learning, from aspect of internet group working and of collaborative knowledge building basics. During this I refer to the newest practice of online learning in higher education, Massive Open Online Courses (MOOC), mainly from aspect of organizing potential and bounds considering processes of usual online communication groups.

1. Online kollaboratív tanulás – módok és jellegzetességek

A CL rövidítéssel jelzett collaborative learning, amely még az e-learning fogalmát megelőzve látott napvilágot, nem egyszerűen a csoportos tanulás egyik szervezési módját jelenti. Sokkal inkább adott, a csoport számára közös probléma megoldására irányuló együttes, belülről szerveződő tudásépítő folyamat². Mint ilyen, természetesen lehet formális szervezett, de ez nem feltétlenül jellemző. A fő cél a folyamatban a közös elgondolás kialakítása és fenntartása, amely nemegyszer egyben magának a problémának a megoldása is. Ennek során a résztvevők a megoldással összefüggő elméleteiket, elgondolásaikat megosztják egymással, egyeztetik és megvitatják azokat.³ Így a csoport tagjainak közös tudása épül, ami végső tartalmát tekintve objektíve azonos, azonban minden résztvevő számára más és más formájú, a csoporttagok előismeretei szerint: azaz mindenki mást tanul a tudásépítés során, a felépült tudás azonban közös és azonos birtok mindenki számára.

A kollaboratív tudásépítés jellemzői tehát sokkal lazább és heterogénebb képet mutatnak, mint a kooperatív tanuláséi: a kölcsönös részvétel az alapja ugyan, de sokkal inkább csoportos értelmező, mint csoportos elsajátító folyamat. A középpontban a megértés és ennek szerveződése áll, amelyben a csoport tagjai belső kialakítású, horizontális, spontán, változékony szerepfelosztás szerint végzik az információ összehordásának, szűrésének, interpretációjának, kritikájának, vitájának és szerkesztésének munkáját. Mivel az információgyűjtő munka és a diskurzusok során újabb és újabb szempontok és ismeretek jelennek meg.

¹ Fodorné Tóth Krisztina PhD, egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

² Scardamalia, M., Bereiter, C.: Technologies for knowledge-building discourse. Communications of the ACM. (36. évf.) 1993. 5. szám. 37-41. p.

³ Dorner Helga: Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése. Multimédia az oktatásban 2007. konferencia konferenciakötet. 2007. 1-11. p. http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2007/cikkek/55_DornerHelga.pdf (letöltve 2013. november 15.) Dorner a kollaboratív tudásépítést forrásai nyomán a tudományos közlemények peer review-jának folyamatához hasonlítja.

merülnek fel, a feladatok nem fixek. Ennek következtében a munkamegosztás is szükségképpen flexibilis, beleértve a diszkusszióban játszott szerepek cserélődését. A feladatok, s így a tanulási folyamatok részei szervesen egymásba épülnek, tehát ezek menedzselése a csoport számára folyamatos, szinkrón aktivitást és a munka koordinációját jelenti. A nem folyamatosan jelenlévő résztvevők elmulasztják a diskurzus bizonyos szakaszait, s mivel ennek mentén halad tovább a tudásépítés, később egyre nehezebben tudnak hozzájárulni az értelmező megoldáskereséshez, illetve nem tudnak teljes mértékben profitálni a tudásépítésből (hiszen ennek részei az egyéni felismerések és a vita során kialakuló nézetek egyaránt). A közös folyamat előrehaladásának hiányában (megakadásakor) pedig minden résztvevő egyedileg is hátrányt szenved. Amennyiben a csoport többsége a nem folyamatosan jelenlévők táborát gyarapítja, a diskurzusra alapuló tudásépítés nem valósul meg. Működőképes előrehaladás esetében viszont olyan körfolyamatról beszélünk, amelyben az egyén értelmező tevékenysége (personal understanding) a közösségi tudásépítés folyamatába torkollik, amelynek útja szintén visszacsatornázódik az egyéni értelmezésbe.

A működő kollaboratív tudásépítésben a résztvevők közötti interakciónak három fő típusa van, amelyeket röviden a megértés, a szervezés és a produkció elnevezésekkel illelhetünk:

- (a) MEGÉRTÉS: ide tartoznak a problémák megértésére és az értelmezés mélységére koncentráló interakciók (céljuk az elvek, okok megértése és az összefüggések feltérképezése);
- (b) SZERVEZÉS: a kollektív tudás létrehozására irányuló interakciók, témájukban meglehetősen nyitottak, szerveződésük szerint pedig hálózatszerűek (cél a közös munka megszervezése, az együttes felfedezés folyamatának kialakítása, fenntartása);
- (c) PRODUKCIÓ: a megértési interakciókat szorosan kísérik, ide tartoznak az összegzések, következtetések, de a gondolatok továbbvitele, kiterjesztése, a nézetek absztrahálása vagy konkretizálása is.

Jól látható, hogy a kollaboratív tanulás erősen tanulócentrikus, kialakítja, és egyszersmind megköveteli a magas szintű tanulói tudatosságot és a csoport iránti felelősséget. A fókuszban – és egyben a tanulási folyamat fő sikerfeltételeként – az áll, hogy mi történik a résztvevők közötti interakciók során. A tanárnak, oktatónak itt leginkább moderátori szerep jut, amelynek fő célja egyrészt a diskurzus fenntartása, mederbe terelése és esetleg, de nem mindenképpen, saját gondolatok hozzáadása a közös folyamathoz. Az összegzés és a szervezés nem feltétlenül oktatói feladat, sőt ideális esetben a tanulócsoporthoz erre jelentkező tagjai, többnyire megosztott felelősséggel és időben változó módon elvégzik; nem az oktató helyett, hanem a tudásépítés szerves részeként.

A CL fogalmához már egészen korán, az alkotók idejében hozzájárult a CS, azaz a számítógéppel való támogatás.⁴ A CSCL a számítógépes interakciókat előtérbe helyező (szintén a csoportműködés részeként kezelő) kollaboratív folyamat, amelynek eredetileg alete, mára azonban fő képviselője az online csoportos tanulás. Mivel a CL, s így a CSCL is, amint a fentiekből látható, részvételre épülő tanulási modell,⁵ amelyben a tanulás közösségi élmény, a tanulási színtérként szolgáló számítógépes környezet műszaki kialakítási

⁴ Cohen, A., Scardamalia, M.: Discourse about ideas: Monitoring and regulation in face-to-face and computer-mediated environments. *Interactive Learning Environments*. (6. évf.) 1998. 1-2. szám. 93-113. p.

⁵ Dörnyei I.M.

szempontjai, legalábbis részben,⁶ megegyeznek bármely aktivitásra serkentő digitális/online környezet főbb jellemzőivel:

- a valós idejű szinkron kommunikáció lehetősége, lehetőleg többféle csatornán (írásos, audiális, audiovizuális, tartalomcsatolásos), integrált módon vagy becsatolható külső modulként
- a résztvevő jelenlét láthatósága
- a felület testreszabhatósága szolgáltatások és jogosultságok tekintetében (modulrendszer, ki- és bekapcsolható szolgáltatásokkal, a használat tekintetében)
- a tartalompublikálás lehetősége – beleértve annak egyszerű megosztását a csoporton belül vagy azon kívül különféle nyilvánossági szinteken
- a közös tartalomszerkesztés lehetősége
- külső tartalom becsatolásának és megosztásának lehetőségei
- ergonómikus felület, egyszerű szerkezet, jó eligazodás eltérő IKT-kompetenciákkal rendelkező résztvevők esetében is.

A fenti jegyek jelentős része jellemző már a klasszikus tanulási keretrendszerek, LMS-ek újgenerációs változataira is (pl. Moodle 2.5), ám azok nélkül is megvalósítható a megfelelő számítógépes környezet kialakítása, több nyilvános, dinamikus, zömében webkettes felület együttes használatával. Hiszen az online kollaborativitás legjellemzőbb eszközei a csevegés, levelezőlista, fórum, faliújság, üzenőfal, szavazás, közös mappa, dokumentumfeltöltés, -tárolás és -szerkesztés, verziókövetés, valamint a különféle talált tartalomelemek megosztása akár beágyazásos, akár egyszerű hiperhivatkozásos formában. Amennyiben a számítógépes környezetnek nem eleme az LMS, a diskurzus összefogásához szükség van egy olyan központi felületre, amiben a valós idejű interakciók zajlanak (üzenőfal, hírfolyam, fórum, csevegés); ezeket támogatja a tartalomszerkesztés és –megosztás céljaira használat egyéb alkalmazások, valamint a résztvevők aktivitásának adminisztrációját szolgáló megoldások. Ez utóbbira azért van szükség, mert a Facebook típusú közösségi portálok, amelyek optimális módon szolgálják a valós idejű kommunikációt és a tartalommegosztást egyaránt, bár dokumentálják, de nem összegzik a résztvevők tevékenységét, s változékonyságuk miatt ezek adatai is nehezen visszakövethetők vagy értékelhetők.

Ami a környezet tartalmi, illetve humán kialakítását illeti, mindkettőre legjellemzőbb a látható jelenlét és a konstruktív diskurzusra ösztönzés. Tartalmi oldalról a CSCL-nek nem a kompakt, felbonthatatlan egységekbe rendezett, feszesen előre ütemezett klasszikus távoktatási tananyag a legjobb alapja. A tudásépítés jellege a mozaikszerű, nyitott, bővíthető, gondolkodásra készítő tartalomelemeket részesíti előnyben, amelyek nemcsak lehetővé teszik a diszkurzív feldolgozást, továbbgondolást és kiegészítést, hanem egyenesen megkívánják azt. Ennek megfelelően az ilyen tanulási folyamatokban, különösen az online változatokban, növekvő szerep jut a felhasználók (jelen esetben: résztvevők) által generált és/vagy talált tartalmaknak, amelyek segítik az értelmező, közösségi tanulást. A tananyagnak már csak ezért sem célszerű hagyományos módon befejezett egységnek lennie, hiszen azok sokkal kevésbé motiválnak kiegészítésre vagy vitára.

A környezet humán oldala a tartalom köré szerveződik, de nem arra épül, hanem az interakciók jellege és az online kommunikáció jellegzetességei köré. Az internetes kommunikáció jellemzői:⁷

⁶ Részben, mivel a Facebook közösségi portál típusú, kétségtelenül aktivitásra ösztönző, de nem tanulási célra optimalizált felületének nem eleme például a szisztematikus visszakereshetőség és -követhetőség, ami viszont a kollaboratív tanulási folyamat alapfeltétele.

- technikai késlekedés (a valós idejűség ellenére)
- mediatizált jelleg, nonverbális jegyek hiányai – korlátozott érzékelés
- szakadozottság, félreértések
- túlingereltség, multitask-készítés
- fizikai szeparáció – a kockázatmentesség élménye – agresszió, szókimondás
- heterogenitás, kommunikációs terek sokasága – eltérő kommunikációs kultúrák folyamatos ütközése
- anonimitás – forrás-bizonytalanság – hivatkozási és idézési nehézségek
- rögzítettség, visszakereshetőség – időkezelési bizonytalanságok
- az íráskészség felértékelődése

Az online csoportok sajátosságai szintén nem minden jegyükben, de eltérnek a jelenléti csoportokétól:

- a csoporthoz tartozás, közös identitás mindenképpen jellemző – a közösség arca, önmegjelenítése hangsúlyos;
- a tagok áttekinthetősége nem minden esetben jellemző (felülettől függően, de gyakran a megnyilvánuló, limitált számú aktív tagság mögött ott vannak a „read-only” résztvevők, akikről az aktív tagok jóformán semmit sem tudnak, és akikre kevésbé jellemzők a csoportszerű vonások);
- a közös érdeklődés/hasonlóság általában erősen jelen van (igaz, gyakran a széles tematikájú fórumnak csak egy-egy témaszeletében);
- a közös normák közül kiemelkednek a kommunikációs jellegűek, különösen ami az adott színtér szövegstílusát, tematikai korlátait és meglévő státusztenyezői illeti;
- a közös célok/érdekek nem feltétlenül jellemzők a csoport tagjaira, ugyanakkor a tanulási célú csoportoknál ez fokozottan jelen van;
- a csoporttagok közötti személyes jellegű kapcsolat tartósan (legalább hónapok óta) többé-kevésbé változatlan, átlátható mennyiségű törzstag esetében jellemző, azonban ezekben az esetekben sem fordul át mindenképpen jelenléti kapcsolatba;
- a csoporttagok egymástól való függése nemigen jellemző (tanulási célú csoportoknál viszont az lehet, kollaboratív folyamatoknál különösen, lásd a fentieket);
- a konkrét szerepviszonyok és kialakult egyéni státusz meglehetősen gyakori – hosszabb idő és fennállás után – de neme feltétlenül jelenik meg minden szereplőnél;
- az egyéni státusz a résztvevő csoportbeli aktivitása, megnyilvánulásainak tartalmi minősége (a taglalt témákhoz való hozzáértés) és stílusa (a csoport kommunikációs normáinak betartása, íráskészség), valamint a csoporttársakhoz való hozzáállás mentén alakul ki; nem vagy csak alig befolyásolják a személynek az online világon kívül, vagy akár más online csoportokban betöltött státuszai.

Az online kollaboratív tanulási környezetben a humán oldal a fentiek szerint alakul, hangsúlyozva a látható jelenlét, gyors reakciók, proaktivitás, minőségi vélemény-nyilvánítás és gondolatok mellett a példamutatást és az erőszakmentes kommunikációt. Ez utóbbi jól mutatja, hogy a kollaborativitás működéséhez az online csoport kommunikációs normáit

⁷ Ujhelyi Adrienn: Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata. Doktori disszertáció. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2011, 116 p. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/Ujhelyi_Aдриenn_disszertacio.pdf 15-17, 26-30 p. (letöltve 2013. november 15.)

célszerű tudatosan az együttműködés és egymás elfogadása, tisztelete felé alakítani (ez gyakran nem egyszerű feladat). A kollaboratív tudásépítésnek ilyenformán feltétele a hosszabb távon is működőképes online csoport megléte – a tartósan működő online csoportokban pedig gyakorlatilag mindig zajlik valamiféle informális tanulás, akkor is, ha a csoportnak nincs deklarált vagy akár implicit módon követett tanulási célja. Emellett azonban jellemzően kollaboratív munka folyik a deklaráltan tanulási célú vagy legalább részben ilyen csoportok jelentős részében. Deklaráltan tanulási célú csoportok olyan típusai, amelyekben megfigyelhetők kollaboratív tudásépítő momentumok, vagy kifejezetten kollaboratív tudásépítés zajlik:

- „tételmegosztás” – diskurzusok a kidolgozott tételek minőségéről, felhasználhatóságáról, hatóköréről, egyes tartalmi elemeiről;
- „vizsgára készülés” – már meglévő jelenléti tanulócsoporthoz online változatai, formális képzések tanulói;
- oktató által vezetett formális csoport – amennyiben az oktató diszkurzív módszerekkel dolgozik és vezeti a diskurzust is;
- nyílt, oktató által vezetett kvázi-formális (MOOC);
- nyílt, inspirátor által facilitált, kollaboratív (konnektivista).

Részlegesen tanulási célú vagy nem-deklaráltan tanulási célú csoportok, amelyekben kollaboratív tudásépítő mechanizmusok találhatók:

- hobbitanulók csoportjai (pl. képszerkesztés, főzés, bizonyos szoftverek használatának terén) – a résztvevők egymást támogatják egyéni tanulási szakaszaikban, amelynek természetes formája az eredmények és problémák megvitatása és a konszenzus kialakítása adott résztémákban;
- tevékenységi közösségek (pl. reménybeli írók csoportjai) – hasonlóan a hobbitanulók csoportjaihoz; az íróknál azonban maguk a művek a diskurzusnak a csoport elé tárt és közösen interpretált, élénken megvitatott tárgyai.

Az utóbbi típusoknál megjegyzendő, hogy az önszerveződő csoportok a tudásépítést többnyire nem tanulási tapasztalatként azonosítják (legalábbis nem az iskolai tanulás értelmében), míg a kívülről szervezett csoportoknál gyakran másolódnak az offline és szokásos tanulási gátak (pl. a „kötelezővel” szembeni ellenérzés, az aktivitás teljesítési minimuma). Az online kommunikáció hagyományosnak tekintett, fent említett tényezői (közvetlenség, státuszok az aktivitás és a minőségi tartalom mentén) megfelelő alkalmazás mellett segíthetnek oldani ezeket, megteremtve a „másfajta tanulás” felszabadító élményét – nem kis részben erre épülnek a kollaboratív tanulás egyik típusának is nevezhető konnektivista kurzusok.

2. MOOC-megfontolások

A MOOC – Massive Open Online Courses kezdeményezés előzményei, az OCW-k több mint tíz éves múltat tekintenek vissza. Az első elődök egyike, az MIT OCW (Open CourseWare) projektje 2001-ben indult. A nyílt hozzáférésű online tananyagok (OCW) azóta számos intézményben megjelentek, és világszerte elterjedtek (hasonló alapon működik például a Khan Academy is). Lényegük a teljesen szabad és költségmentes hozzáférés, továbbá az, hogy az érdeklődők jellemzően nem kurzusokat, hanem tananyagokat kapnak, amelyeket tetszés szerinti módon és idő alatt dolgoznak fel; a megszerzett tudás nem esik át formális

értékelésen, mérésen, és nem is igazolható formalizált módon, diplomával, sem tanúsítvánnyal. Ahhoz, hogy a tanuló az MIT elismert bizonyítványát birtokolja, továbbra is be kell iratkoznia az intézménybe, annak minden időbeli és anyagi vonzatával együtt. A nagy lépést a tudásanyag online és szabad elérhetősége, ezáltal globális nyitottá válása jelenti.

A MOOC, amelynek első példáját a jól ismert Siemens-Downes-féle konnektivista kurzus adta 2008-ban, ennél továbbmegy. Az online tartalom ott nem csupán tananyagokat, hanem komplex kurzust foglal magában, írásos vagy multimédiás tananyagokkal, kurzusstruktúrával, feladatokkal, ütemezéssel, oktatói online támogatással és értékeléssel, valamint sok esetben a résztvevők csoportmunkájával együtt. A résztvevők részben magányos tanulóként, részben nemzeti vagy globális tanulócsoport önkéntes vagy kötelezett tagjaként az elejétől a végéig részt vesznek a kurzusban. A megadott lazább vagy feszelesebb ütemben elvégzik a kiadott feladatokat (például hétről hétre), amelyekért értékelést kapnak. Ezen feladatok alapján – amelyek között például találhatók esszék, tesztek, de fórumhozzászólások, vélemény-nyilvánítások és a csoporttársak munkáinak értékelése is –, egy jól meghatározott pontrendszerben a résztvevők adott teljesítményszintet elérve teljesítettnek tekinthetők a kurzust, ezért pedig a szervező intézmény(ek)től online tanúsítványt kapnak, ami azonban természetesen nem diploma vagy részdiploma. A magyar fogalomrendszer szerint ezek a kurzusok nonformális felnőttképzésnek számítanak. De ugyanúgy, ahogyan az OCW esetében, itt sincs bemeneti követelmény, sem teljesítési kötelezettség. Lehetőség van rá, hogy a résztvevő a kurzusban csak körülnézzen, tanulmányozza (és többnyire le is töltsen) a tananyagokat, vagy tetszés szerinti szintig kapcsolódjon be a feladatokba. Természetesen a hiányos feladatokért nem kaphat tanúsítványt, a megszerzett tudás azonban így is nála marad. A fentieknek megfelelően a MOOC-ok résztvevői létszáma igen nagy, a több tízezret is elérheti kurzusonként (az elnevezés „massive” kitétele a tanulói létszámokra vonatkozik). S bár az értékelés egy része automatikus, más részét pedig kölcsönösségi alapon elvégzik maguk a résztvevők, a fennmaradó feladatok még mindig jelentős emberierőforrás-igénnyel járnak. Épp ezért a MOOC-szervezők gyakran hangsúlyozzák, hogy a MOOC nem ingyenes (free), hanem támogatott (subsidized), azaz a kurzus költségeit (alapesetben) a szervező intézmények vagy azok támogatói állják.

A ma ismeretes MOOC-ok egy-egy elektronikus felület köré szerveződnek, amelyet leginkább több intézmény, szervezet közösen üzemeltet; az egyes kurzusok struktúráját, tananyagát, az oktatói és szervezői támogatást annak szervező intézménye(i) biztosítják. A felület kialakításáért és üzemeltetéséért a szervező intézmények vagy az azt szolgáltató külső szervezet felel. A kurzusok validációs folyamatai még csak most zajlanak: a szabad hozzáférésű, ingyenes kurzusok felsőoktatási képzésekben való elismeréséhez a jelenleg formálódó egyik irány szerint a szervező intézményen és a résztvevőkön túl egy harmadik szereplőt, egy vizsgaközpontot vonnak be, amely akkreditált, formális vizsgákat szervez az egyes kurzusokhoz, amelyek költségei a vizsgázót terhelik, és a központon kívül a szervező intézményt gazdagítják. A másik irány a MOOC-kurzus kreditálása az egyetemi képzésekbe már bekapcsolódott tanulóknak; a harmadik pedig a kurzus utólagos elismerése azoknak a tanulóknak, akik a MOOC-kurzus elvégzése után kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat. Megjelentek továbbá a kissé anakronisztikus jellegű fizetős MOOC-kurzusok is, amelyekben, mivel az érdeklődők fizetnek a tartalmak eléréséért és a képzésben való részvételért, egyfajta exkluzivitás bukkan fel, ami némiképp ellentmondani látszik a tudás-nyilvánosság kiinduló ideájának.

A MOOC-ok hátterét tehát jellemzően egy külső szolgáltató szervezet, a szervező, egymással kapcsolatban álló intézmények és a jelenlegi tervek szerint a bevonandó vizsgaközpontok együttesen biztosítják. A felsőoktatási intézmények tartalmi, módszertani, oktatásszervezési kapacitásukat adják, valamint anyagi forrásokat a felület biztosításához.

Néhány példa a MOOC-felületekre: Coursera (www.coursera.org), Udacity (www.udacity.com), edX (www.edx.org), Canvas Network (www.canvas.net); ugyanakkor folyamatosan alakulnak újabb MOOC-felületek (az első magyar kísérlet is napvilágot látott az ELTE Virtuális Egyetemének formájában: <http://www.virtualis-egyetem.hu>).

A MOOC egyik – a tanuló számára nem minden esetben kötelező, de a teljesítésnek részét képező – sajátossága a tanulók csoportmunkájára való építés. Ennek jelenleg két alapformája ismeretes: az xMOOC és a cMOOC. Az előbbi számít a konzervatívabb modellnek: a kurzustartalmak ott részletesen kidolgozottak, és a középpontban az oktató(k) által produkált, illetve szerkesztett tartalmak állnak (noha a résztvevők ezeket marginálisan kiegészítik saját produkcióikkal). Az utóbbi a konnektivista (valójában kollaboratív) ideológia mentén működik, a tananyag előre megadott része csupán vezérfonal az önálló és csoportos további tájékozódáshoz; ebben a modellben a kevert formák és források, valamint a tanulói tartalomfejlesztés, -megosztás és -reflexió áll a középpontban. Azonban mind a MOOC-nak, mind a konnektivista kurzusszervezésnek egyik feltétele a nagyszámú résztvevő (tíz- vagy akár százezres nagyságrendben), amelynél megnő a kizárólagos online kapcsolat kockázata – általában a lemorzsolódásoké, különösen pedig az átláthatatlan mennyiségű aktív „csoporttárs” miatt a csoportélmény sérüléséé, s az ebből fakadó hatékonysági problémáké (ez utóbbit hivatottak kezelni az egyes MOOC-okban használatos nyelvi és/vagy országcsoportok, változó sikerrel).

A MOOC mint „nyílt forrású tanulás” a felsőoktatási szféra teljes átalakulásának ígéretét hordozta magában, azonban mára úgy tűnik, ez talán mégsem lesz robbanásszerű. Az oktató ilyen létszámoknál nem tud a tudásépítésben tevékenyen részt venni, csak bizonyos limitált körökkel kommunikálhat, ami viszont korlátozza a többi résztvevőt a tudáshoz való hozzáférésben. A tanulók maguk is nehezen látják át, s ezen oknál fogva kevésbé kezelik csoportként a kurzus teljes résztvevői körét; jó esetben egy-egy kisebb részecsoporthoz saját tudásépítő diskurzust indíthat el, vagy akár ez feladat is lehet. Ebben az esetben azonban a kurzus önsegítő csoportok sokaságára töredezik, ami bár eredményes, de igen heterogén tanulási folyamatot eredményezhet. A validáció nehézsége, ha nem is veti vissza az érdeklődést, demotiváló lehet a kurzusok maradéktalan teljesítését illetően.

Phil Hill oktatástechnológiai tanácsadó, az e-Literate e-learning szakmai blog egyik szerzője számos MOOC-kurzus tapasztalatai alapján leszögezi, hogy a kurzusokon résztvevők összesített és tipizált viselkedése korrelál az online fórumokon és csoportokban egyébként tapasztalható felhasználói magatartással.⁸ Hill a MOOC-résztvevőket a kurzusból lesűrűsíthető jelenléti és aktivitási rátájuk, valamint jellemző tevékenység-fajtáik (vagy azok hiánya) szerint öt típusba sorolja:

- Nem jelenlévők⁹: a kurzusra jelentkezők elsőprő többsége: a kurzus indulása után „eltűnnek” az online felületről, gyakorlatilag azonnali lemorzsolódónak számítanak.
- Megfigyelők: jelen vannak a kurzus első néhány hetében mindenképpen, de nem tudható, hogy mit csinálnak, mivel a bejelentkezésen túl nem mutatnak semmiféle aktivitási adatot.
- Beesők: ez a viszonylag vékony réteg időnként megjelenik a felületen, ilyenkor néhány dolgot végigvisznek, hozzászólnak, de nem a teljes kurzusban, és nem teljesítik végül a kurzust.

⁸ Hill, Phil: Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View. e-Literate blog. 2013. március 10. <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/> (letöltve 2013. november 15.)

⁹ A kategóriák magyar elnevezése a szerzőtől származik.

- Passzív résztvevők: a kurzus nagy részén jelen vannak, tanulmányozzák a tartalmakat, de nem végeznek feladatokat (teszteket, kvízeket esetlegesen), a csoportokban nem aktív hozzászólók.
- Aktív résztvevők: a kurzusban végig jelenlévő, a jelen nem lévők kb. felét kitevő réteg, akik minden feladatot teljesítenek, és aktívan működnek közre a kisebb csoportokban.

A típusok közül csak az aktív résztvevők rétege nem fogy azonos ütemben a kurzus végéig, mint a többi (leszámítva természetesen az azt el sem kezdő jelen nem lévőket), hanem ott viszonylag kisebb mértékű látszámcsökkenés tapasztalható. Így a kurzus végére az aktív résztvevők aránya a többiekéhez képest jelentősen megnő. A többi réteg egymáshoz viszonyított aránya, eltekintve a beesők hullámszásától, nagyjából azonos marad, noha a résztvevők száma a kurzus előrehaladtával folyamatosan csökken.

Úgy tűnik, hogy csak a kezdetől aktív résztvevők azok, akik viszonylag jól bent tarthatók a képzésben azok végéig. Tehát azok az emberek, akik – többek között – jeleskednek az online csoportműködésben. Ha ehhez hozzátesszük, hogy az önszerveződő, részben vagy egyáltalán nem deklaráltan tanulási célú online csoportok, csak részben változó tagsággal, szinte változatlan aktív maggal akár évekig működnek, jól látható, hogy a kommunikatív értelemben átlátható, klasszikus csoportdinamikai szempontból csoportként kezelhető, de speciális online jegyekkel bíró közegek megszervezése (vagy szerveződése) minden kollaboratív képzés alapfeltétele. Ez a kollaboratív alapokon álló MOOC-ra is igaz, amelyben az aktív, csoportkommunikációban is élen járó tagok vagy egyetlen csoportot alkotnak, vagy – létszám és egyéb sajátosságok szerint – több átlátható csoportba tömörülnek, amelyeknek azonban egymással viszonylag kevés kapcsolatuk van. Ők a MOOC aktív magja, tartós jelenléttel, a többi rétegnél lényegesen alacsonyabb lemorzsolódási/változási aránnyal. Végeredményben tehát, ahogy Hill adataiból látható, a MOOC a szokványos online csoportműködés mentén halad, átlátható méretű csoportok kialakulásával, aktivitás mentén megragadható tagokkal (s ebben gyakorlatilag nincs eltérés az xMOOC és a cMOOC között, természetesen amennyiben az xMOOC kollaboratív vagy vannak kollaboratív elemei).

3. Összegzés

Az online csoportok szerepe az elektronikus tanulásban általában, de különösen a nyílt online képzésekben és kurzusokban alapvető. A közösségi felületek és alkalmazások korában az internet alapélménye a csoport; az interneten szerveződő, gyakran kollaboratív informális „tanulócsoportok” pedig, noha gyakran nem reflektált módon, de a „jó”, mert hatékony, eredményes és kellemes tanulás alapélményét jelentik. Az online csoportok jelentős részénél – a deklaráltan vagy rejtetten tanulási tartalmúaknál mindenképpen – a csoporttagság és -státusz a kommunikációs aktivitás és minőség szempontjai mentén fogalmazódik meg, az adott csoport egyéni normái szerint úgy, hogy ezek egyben normaképző tényező is. A kommunikációs minőségnek a tanuló jellegű csoportokban része nemcsak az együttműködő, kezdeményező és a támogató, de mindenekelőtt a problémára fókuszáló hozzáállás, hanem a behozott tartalomelemek szakmai minősége is. A csoportos online aktivitásra építés, a „csupa aktív tag” jelen pillanatban a leghatékonyabbnak tűnő modell az online tanulásban.¹⁰ Hiszen

¹⁰ Zakupszki Tünde: „A soha nem alvó csoport”, avagy egy konnektivista andragógus MA kurzus tapasztalatai. *Acta Scientiarum Socialium*. 2012. 37. szám. 171-181. p.
<http://journal.ke.hu/asc/index.php/asc/article/viewFile/104/143> (letöltve 2013. november 15.)

ez az a mód, amellyel a kollaboratív tudásépítés, ami a sikeres tanuló csoportokban spontán is elindul, kialakítható és fenntartható:

- a rendszeres, sűrű jelenlét biztosítja a diskurzusban való részvétel állandó lehetőségét, illetve a diskurzus folyamatos futását (nincs üresjárat, nincs lemaradás);
- a csoporttag motivált a jelenlétben és aktivitásban (csoportélmény, tartalom, odatartozás, pergő kommunikáció);
- amennyiben a cél/probléma jól meghatározott és a csoporttagok számára elfogadható, képesek vele azonosulni, illetve motiváló erővel rendelkeznek, az erről való diskurzus spontán is kialakul, illetve formálódik (bár facilitálás híján nem feltétlenül marad a tanulási cél keretei között).

A fenti lista implicálja, hogy ilyen esetekben az oktatók/tutorok felelőssége nem csupán a (kiinduló) tartalom biztosítása, a diskurzus beindítása és fenntartása, hanem legalább ennyire, ha nem jobban az online csoportdinamika facilitálása is, még ha a csoport alapesetben képes is koordinálni saját közvetlen működését.

A leírtak, noha nem jelentik azt, hogy az online tanulás egyetlen működőképes, vagy akár minden körülmények között leghatékonyabb módja a (kollaboratív) csoport, kétségtelen, hogy az online csoportok általános működése erős kollaboratív jelleget hordoz magában. A sikeres online tanulási folyamatok jelentős része már napjainkban is kollaboratív csoportos jellegű, s a tendenciákból úgy tűnik, az arányuk a közeljövőben folyamatosan nőni fog.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Chan, C., Burtis, J., Bereiter, C. (1997): **Knowledge building as a mediator of conflict in conceptual change.** In: Cognition and Instruction. (15. évf.) 1997. 1. szám. 1-40. p.

Cohen, A., Scardamalia, M. (1998): **Discourse about ideas: Monitoring and regulation in face-to-face and computer-mediated environments.** In: Interactive Learning Environments. (6. évf.) 1998. 1-2. szám. 93-113. p.

Dorner Helga (2007): **Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése.** Multimédia az oktatásban 2007. konferencia konferenciakötet. 2007. 1-11. p. http://www.mmo.njszt.hu/Kiadvanyok/2007/cikkek/55_DornerHelga.pdf (letöltve 2013. november 15.)

Edelson, D.C., Gordin, D.N., Pea, R.D. (1999): **Addressing the Challenges of Inquiry-Based Learning Through Technology and Curriculum Design.** In: The Journal of the Learning Sciences. (8. évf.) 1999. 3-4. szám. 391-450. p.

Hakkarainen, K., Järvelä, S., Lipponen, L., Lehtinen, E. (1998): **Culture of collaboration in computer-supported learning: A Finnish perspective.** In: Journal of Interactive Learning Research. (9. évf.) 1998. 3-4. szám. 271-288. p.

Hill, Phil (2013): **Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View.** In: e-Literate blog. 2013. március 10. <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/> (letöltve 2013. november 15.)

Linn, M.C., Bell, P., Hsi, S. (1998): **Lifelong learning on the Internet: The knowledge integration environment.** In: Interactive Learning Environments. (6. évf.) 1998. 1-2. szám. 4-38. p.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1993): **Technologies for knowledge-building discourse**. In: Communications of the ACM. (36. évf.) 1993. 5. szám. 37-41. p.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1994): **Computer support for knowledge building communities**. In: The Journal of the Learning Sciences. 1994. 1. szám. 37-68. p.

Ujhelyi Adrienn (2011): **Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata**. Doktori disszertáció. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2011, 116 p. http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/Ujhelyi_Aдриenn_disszertacio.pdf (letöltve 2013. november 15.)

Zakupszki Tünde (2012): **„A soha nem alvó csoport”, avagy egy konnektivista andragógus MA kurzus tapasztalatai**. In: Acta Scientiarum Socialium. 2012. 37. szám. 171-181. p. <http://journal.ke.hu/asc/index.php/asc/article/viewFile/104/143> (letöltve 2013. november 15.)

Kleisz Teréz¹

KÖZÖSSÉGISÉG, KÖZÖSSÉGTANULMÁNYOK, KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS – FELFOGÁSMÓDOK A KÖZÖSSÉGRŐL

*COMMUNITY STUDIES , COMMUNITY EDUCATION – CONTEMPORARY
THEORETICAL PERSPECTIVES AND CONTEXTS*

ABSTRACT

In recent years we have seen an enormous growth of discourse on communities characterized by a growing diversity and richness.

Over the last century a lot of scholarly writing has dealt with the rootlessness in the individualism-focused late modern society that constantly triggers fresh need and desire for belonging to established communities and generate new ones showing different levels of integration and solidarity. In Hungary the professional field of cultural management recently has given a new emphasis to the concept of community education. The article's intention was to make a valuable resource for thinking over the key concepts and theoretical positions.

1. Kortárs szemléleti keretek a közösségről

Az elmúlt évtizedekben a közösségek eróziójának témája a fokozódó individualizációs folyamatok terében a nyugati demokratikus társadalmakat leíró jelenkori látletekben is állandósult. Szerzők sokasága ír mind a társadalmi bizalom, mind az intézményekbe vetett bizalom elapadásáról, a közösségi kooperáció nehézségeiről, ugyanakkor a társadalmi tőke fontosságáról.

Richard Sennett amerikai szociológus egyenesen azzal a tézissel állt elő 2012.évi könyvében,² hogy a jelenkori társadalom leépíti az emberek kooperációs készségeit, különösen a különbözőnek, másnak tartott emberekkel. A társadalmi viszonyok, intézmények, technológiák és a fizikai terek egyaránt elhatároló, izoláló, szegregáló folyamatokat tartanak ébren, amelyek nem segítik a komplex kooperációs készségek elsajátítását, sőt ellenkezőleg, a *mi-ők* megkülönböztetés túlzott felerősödése konfliktusokhoz, nemegyszer agresszióhoz vezet.

Robert Putnam a kilencvenes évektől újítja fel a társadalmi tőke – koncepciót, ír az amerikai társadalomban tapasztalható közösségi élet szürküléséről, a részvételi hajlandóság és civil elkötelezettség eséséről, s lesz nagy elindítója e témakör kutatási elterjedésének.³ A társadalmi tőke (a kapcsolatháló gazdagsága, a kölcsönösség normáinak érvényessége, a közbizalom állapota) erőforrás egy társadalomban, a közjó részének tekintendő. A Putnam által megkülönböztetett típusok, az ún. összekötő és az áthidaló társadalmi tőke (bonding és bridging capital) jó egyensúlya előnyöket hoz a gazdasági kooperációban, a társadalmi integrációban, a politikai demokrácia szintjében, az életminőségben. A társadalmi tőke fejlesztéséhez a szocializációs környezet, a közösségi nevelés – művelődés rendszere sokat tud hozzátenni.

¹ Dr. Kleisz Teréz egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

² Sennett 2012

³ Putnam 1995, 2000

A homogén ízlésű és státusú miliók védett világába történő betagozódni akarás tendenciája csak egy a térképen. Az elmúlt évtizedekben kollektív identitás-mogalmak (kisebbségi, feminista, etnikai, lokalitás, nemzeti stb.) reneszánszát láthattuk, s újfajta közösségi integrációk terveit, megjelenését.

A közösségekről való diskurzus rendkívül sokrétű, különböző cselekvők és perspektívák terében zajlik. A közösség fogalma illékonyságot mutat a meghatározások tekintetében, eltérő elvekre és kontextusokra fogékony, így a jelentések és értelmezések heterogenitását eredményezi mind a tudományban, mind a köznapok világában.

Milyen síkokról, milyen szemléleti perspektívákból, milyen kontextusokban használják ma a közösség fogalmát? Természetesen nem vállalkozom a teljességre, de pár olyan teoretikus optikát felrajzolnék, amely releváns a közösségi művelődés gyakorlatáról gondolkodás (mai konferenciánk témája) szempontjából.

2. Szakmai, szakmapolitikai szemszög: az újra felfedezett közösségi művelődés

A kultúraközvetítő, kulturális fejlesztő szakmai közegben gyakran áll fókuszban a *közösség* kategóriája, célként és eszközként egyaránt felfogva, hisz a művelődési folyamatok (ismeretek, készségek, kompetenciák elsajátítása, attitűdök és értékek átépülései) interakciós és reflexiót kiváltó társas kötelékekben formálódnak, a szociális világ különböző szintű integrációs egységeiben. A szinkron metszetű interszubjektivitás közege kiegészül a diakron múlt - jövő horizonttal is, amelyet a kulturális objektívációk közvetítenek.

A közösség szó kiejtésekor általában pozitív képzetek keltődnek, tisztelete van e társadalmi képződménynek, értéket tulajdonítunk neki. A közösségképző erők megvilágítása vagy a közösségeket romboló tényezők feltérképezése – akár az általános emberi természetből vagy a változó társadalmi-gazdasági konstellációkból magyarázták – mindig része volt a társadalmi relációk szövetével foglalkozó művelődéstudományi elemzéseknek.

A nyolcvanas években fiatal közművelődési szakemberként találkoztam Hankiss Elemér nagy hatást keltő tanulmányával,⁴ amely a korabeli magyar társadalom krónikus hiánybetegségének tartotta a közösségek válságát, a hagyományos közösségek szétesését, s az új közösségek formálódásának gyengeségét. Okként a helyi kultúrákat bomlasztó kikényszerített modernizációs dinamikát, a tömegkommunikáció homogenizáló hatását, a társadalmi-hatalmi berendezkedés diktatórikus és ideológiai jellegéből egyaránt következő centralizációt, a személyiségi függőségi rendszerekben lelépeződő kontrollt és a társadalmi önmozgás tiltását, valamint a habitusokban és a mentalitásszerkezetekben meglévő deformációkat (apátia, bizalomhiány, inkonzisztens értékrend) nevezte meg.

Az öntudatos – érdek-érték-célrendszer változatosságát mutató – közösségek létrejötte és a demokratikus intézményrendszer megteremtése és hatékony működtetése között erős korreláció áll fenn, állította, ösztönözni akarván a rendszer reformját.

Egy másik jelentős munka akkoriban Kovalcsik József tollából⁵ áttekintette a magyar és az európai aktív közösségi művelődési színterek, professzionális kulturális és szabadidős intézményi formák, egyesületek, művelődési mozgalmak történeti kialakulását a polgáriasodás folyamataiban, rámutatva, hogy a közösségi kulturális intézmények konkrét formái változnak ugyan, de a szükséglet irántuk alapvető.

Ebben az időszakban a magyar közművelődési szakmai mezőben megjelentek azok a csoportok, akik egyre inkább kritikusak voltak a korábbi művelődéspolitikával és gyakorlattal, új kulturális egyesületek alapításában segítettek, (elsősorban falusi

⁴ Hankiss 1982

⁵ Kovalcsik 1986

hagyományörző, falu- és városszépítő, helytörténeti, településfejlesztő programok életre hívásában), s a helyi állampolgári kezdeményezéseket bátorították, revitalizálták a népfőiskolai hagyományt, meghonosították a közösségfejlesztést (az első bakonyoszlópi projekt 1983-ban volt), s a kibontakozó közéleti-kulturális nyilvánosság tereit építették. A csupán kultúraterjesztéstől, a felszíni program- és rendezvényszervezéstől határolódtak el szakmailag, s az animálás, a „képesse tevő” metodika, a közösségi részvétel támogatása és a közösségi szövetek megerősítése mellett álltak ki.

Nem állítható, hogy domináns vonulattá let ez az orientáció a közművedés teljes szférájában, de a közösségfejlesztés, közösségi művelődés az elmúlt évtizedekben megteremtette a maga karizmatikus képviselőit, kísérleteit, projektjeit, képzéseit, bizonyos fajta intézményesültségét, egyfajta mozgalmiságot is hozva. Olyan forrássá vált, amiből a jelen bőven meríthet, s úgy tűnik, van erre jelenleg művelődéspolitikai szándék.

Vercseg Ilona, aki oroszlánrészt vállalt ezen irány meggyökereztetésében így diagnosztizál a jelenlegi helyzetről a *Közösségfejlesztés, közművelődés és közösségi művelődés* cikkében:

A közösség pozitív csengésű hívószó: a legtöbben szeretjük, vágyunk utána, szeretnénk is közösségekben élni – de nem dolgozunk értük, helyesebben még mindig nem elegenden. Generációk nőnek fel anélkül, hogy tudnák, hogyan kell közösséget teremteni és abban létezni. A közösségben való élet, a közjó gyarapítása nem része szocializációjuknak (...)

A társadalomirányítás mindig is inkább vonzódott a gazdasági jellegű, a fizikai fejlesztési megoldásokhoz, mint a közösségekhez. Ezeket szlogenekben fontosnak nyilvánította, de valójában nem adta meg hozzá a kellő muníciót, vagyis a megfelelő szintű erkölcsi/politikai/anyagi támogatást, szakembereket és a fejlesztéshez szükséges szellemi és materiális eszközöket. A társadalompolitika eddig nem integrálta és emelte magasabb szintre a jobbitó törekvéseket, vagyis nem hozta helyzetbe a cselekedni akarókat, tudókat.

A közösségfejlesztésről mára mégis elmondható, hogy nagyjából szervesült a közgondolkodásban és a megújulásukat kereső szakmákba is fokozatosan integrálódik, a népművelési anyaszakmától kezdve a legkülönbözőbb szakmákig, legyen az kulturális fejlesztés, közművelődés, közösségi művészet, felnőttképzés, szociális munka, építészet, tájépítés, várostervezés, környezet- és természetvédelem, vidékfejlesztés, egészségnevelés, közgazdaság vagy mérnöki szakmák. Van tehát egy innovatív, demokráciára kész szakmai hányad.

(...) A közösségi művelődés ugyanis valamennyi, a helyi közösségben zajló közösségi tanulási-művelődési, tehát kulturális folyamatot felöleli, mégpedig az egyének és csoportjaik aktív részvétele révén, a tervezéstől a megvalósításig.”⁶

A kulturális államtitkár a közösségi művelődési stratégia elkészítését – a 2010 óta tartó kulturális rendszerváltás utolsó fázisának tartva (a színházi, a zenei, a múzeumi és a könyvtári hálózat átalakítása után) – 2013 őszére ígérte.⁷ A stratégia késni látszik, ami kételyeket jelezhet a komolyság és elkötelezettség tekintetében, de talán kínál majd reményteljes opciókat. Az EMMI képviselője a mai konferencia plenáris előadásában egyértelműen kijelölte a támogatni kívánt művelődési tevékenységterületeket: a helyi igényekre fogékony, értékeket felismerő és teremtő közösségi és társadalmi részvételt, az életésélyeket nyújtó tudás- és kompetenciafejlesztést az egész életre kiterjedő tanulás öntevékeny formáiban, az amatőr alkotóművészetet, a hagyományápolás folyamatait, a

⁶ Vercseg 2013

⁷ Halász János: Őszre kész a közösségi művelődési stratégia. 2013. május 8. <http://szinhaz.hu/szinhazi-hirek/51979-halasz-janos-oszre-kesz-a-kozossegi-muvelodesi-strategia> (letöltve 2014 január 10.)

digitális és a környezeti kultúra elsajátításának segítését, ifjúságfejlesztést, a társas szórakozás és rekreáció közösségi formáinak és feltételeinek erősítését.

A szakmai irányítók a vidéki közművelődés szemléletváltásaként beszélnek a közösségi művelődésről, s jó gyakorlatként a több mint 600 újonnan létrejött az integrált közösségi szolgáltató terek tevékenységét, lehetőségeiket említik.⁸

A közösségi művelődés demokráciánövelő aspektusa nem explicit a szövegben, holott ez lenne az igazi szakmai cél. Ma nagyon erős polarizációs, egymással konfrontatív politikai kultúra van jelen Magyarországon (másutt is, persze), egymás véleményének, érvelésének tisztelete nélkül. Hiányoznak azok a platformok, dialógus-helyek, ahol a közös nevezők kikristályosodhatnak, nincsenek az állampolgárok körülveve a plurális vélemény- és akaratformálás műhelyeivel. A kulturális alkotásokkal, művészeti javakkal élés (akár alkotói, akár befogadói szinten) összetett érzelmi és szellemi hatásokat eredményezve ösztönözni tudja a társadalmi dialógust a társadalom állapotáról, az alternatívák elgondolását és kipróbálni akarását.

3. A társadalomelméleti látószög

Folyamatosan létezik a *társadalomelméleti látószög*, a tiszta szocialitás világának megrajzolásának intenciója és a társadalmi kapcsolatok kidolgozása a fizikai világ jelenségeihez, a természethez.

Sokáig uralkodó az a társadalomtörténeti horizontú megközelítés, amely a történetileg korábbi és a polgári-ipari-urbánus társadalom társadalmi szerveződését leíró attributumok megragadásakor veszi elő a *közösség* kategóriáját, a hagyományos társadalomhoz kötve, mint Tönnies is. Ő a vér, a hely, a hit/szellem és a közös munka/mesterség által teremtett együvé tartozásokat tekintette szervesnek, magától értetődő közösségnek (Gemeinschaft), s ezekkel szembeállított formának látta a modern polgári cseretársadalom társas alakzatait, szerződéses viszonyait, amelyekben az emberek lecserélhetők szerepeikben (Gesellschaft).⁹ Útjára indította a hagyományos közösségek és a személyesség destrukciójának tematizálását a személytelen erők uralma által, amely máig erőteljes.

A premodernitás és a modernitás közti nagy különbség a közösségek választhatósága, teremthetősége tekintetében van, amely nagy számú közösségbe kerülés elvi lehetőségét teszi lehetővé, kiegészítve ezzel a beleszületéssel kapott, társadalmilag adott formákat.

Max Weber közösségeket és társulásokat különít el ideáltípusokként. Közösségnek akkor nevez egy társadalmi kapcsolatot, ha „*szubjektíve átérezett (érzelmi-indulati vagy tradicionális) összetartozáson alapuló alapuló beállítottság jellemzi. Társulásnak (...) ha a társadalmi cselekvést racionálisan (érték-és célracionálisan) motivált érdekiegyenlítődéson vagy ugyanígy motivált érdekkapcsolódáson alapuló beállítottság jellemzi.*”¹⁰ E beállítottságok esélyt jelentenek a társadalmi cselekvések létrejöttére. Az egymáshoz igazodó, egymásra vonatkoztatott cselekvést tekinti döntő elemnek. A társadalmi kapcsolatok nagy többségét részben közösségnek, részben társulásnak tartja, amelyek egymásba átmehetnek. Például az eredetileg racionális társulásból új közösség jöhet létre tartós fennmaradás esetén, ha a tagság kibővülése megnöveli a személyes társadalmi érintkezéseket. De a családot is tekinthetik a tagok inkább társulásnak, mint közösségnek. A közösséget megteremtő motívumok tartalmi értelemben igen sokrétűek lehetnek. A hatékony közösségek mögött sokszor gazdasági érdekelttségi szempont húzódik. Ha a közösség létezésével

⁸ „Jó irányt vett a kultúrpolitika” – Halász János nyilatkozott. 2013. március 7. <http://szinhaz.hu/szinhazi-hirek/50988-jo-iranyt-vett-a-kulturpolitika-halasz-janos-nyilatkozott> (letöltve 2014. január 10.)

⁹ Tönnies 1983

¹⁰ Weber 1987, 1. kötet 66. p.

összekapcsolódik eszmeileg és egzisztenciálisan az érdekképviselői elem, akkor az ebből hasznot húzó „propagandát” csinálnak a közösségi cselekvésnek.¹¹ Weber beszél a közösség határainak lezárulásáról is, amikor a gazdasági esélyekért folytatott verseny során a versengő konkurensok érdekközösséget alkotnak, olyan társulást, amely egyben tulajdonok, s monopóliumok forrását teremti meg, ha egy másik szabályozni tudó közösség (pl. politikai, szakmai, vallási jellegű) befolyása révén ki lehet zárni bizonyos attribútumokkal bírót a versengés lehetőségéből.

A közösség mint morfológiai és mentális alakzat jegyeinek megragadása nagy képlekenységet mutat a szerzőknél, de a közös érzület, az összetartozás (és a másoktól elkülönülés) tudata felsorolódik a társadalmi érintkezés, a közös tevékenység, a közösen osztott célok, érdekek, értékek, tapasztalások, konvenciók, a tagok kölcsönös szolidaritása mellett. Szimbolikus határvonalakkal különül el a más csoportokhoz viszonyított társadalmi térben.¹² A közös sajátosságokat megteremtő és folyamatosan reprodukáló közösség összeműködésének eredménye lehet egy elért minőségi szint is.

Természetesen a közösség lehet normatív fogalom is, eszme, idea, preskriptív jelleggel.

Zygmunt Bauman cseppfolyós modernitásnak írja le a posztindusztriális kor társadalmait. A korábbi szilárd, biztonságot nyújtó társadalmi egységek (család, munka, közösség, stb.) kontúrjaikat, határaikat veszítik, cseppfolyósodnak, s az újabb formák törekenynek, átmenetinek tetszenek. Bizonytalanság, biztonsághiány uralkodik, sokan szembesülnek a korábbi társadalmi védelmek leépülésével, kiszorulnak a stabil munkából, teret nyer a nyers individualizmus és a gyökértelenedés. Fontos megállapítása, hogy a „de jure individualitás” és a de facto individuummá válás (állampolgár, citizen) lehetősége közötti mély az eltérés, autonóm és elkötelezett polgárok közösségei helyett csak fogyasztókat látunk.

A közügyek megtárgyalása, kihordása helyett privatizálás zajlik a médiában, a nyilvánosság kiüresedik.

Az ún. későmodern társadalmi scénáriók megragadásakor fontos szerepet visz a globalizációs folyamatok felmérése. Anthony Giddens a modern társadalom első szakaszában kifejlett intézmények (pl. nemzet, munka, család, hagyomány) fundamentális átstrukturálódását emeli ki elemzéseiben, s mérföldkönek gondolja, hogy küszöbön áll a világtörténetileg első olyan generáció, amely ténylegesen megteremtheti a globális világgözösséget (cosmopolitan community).¹³

Ulrich Beck munkásságában szintén előkerül a kozmopolitizáció, de nem a kanti normatív humánus eszmények nyomán, hanem olyanként, amelyet kikényszerítenek a globális kockázatok, világproblémák (ökológia, pénzügyi, terrorista veszélyek), illetve a katasztrófák elkerülésének érdekei.¹⁴ Az újfajta kockázatközösségek mögött nem áll a származás, hagyomány, etnikai, nyelvi kötőanyag, fizikai közelség egyenmősége, csak annak felismerése, hogy „egy hajóban ülünk” olyanokkal, akik nagyon különböző felfogásokat, kultúrákat képviselnek, más világokból jönnek.

Az erőltetett individualizáció téziséből következően arra figyel, hogy a hagyományos kollektív nagycsoportok fokozatosan feloldódnak, az egyén kiszakad a korábbi rendi vagy osztályjellegű öntőformákból, réteggkulturákból, stabil determináltságokból, védettségekből, az életutak de-sztenderdizálódnak. Az újonnan létező közösségek, illetve koalíciók

¹¹ Weber 1987, 2/1. kötet 42. p.

¹² Cohen 1985, 12. p.

¹³ Giddens, 2008 On globalization= <https://www.youtube.com/watch?v=n-9rDFN2zPU> (letöltve 2014. január 10.)

¹⁴ Beck 2008

heterogén érdekek, értékek, divatok, szituatív tiltakozások, esetlegességek mentén konstituálódnak.¹⁵

Manuel Castells a hálózati társadalom fogalmát ajánlja olvasóinak,¹⁶ hogy megértsék az új globálkapitalista világot. A kommunikációs technológiák általi behálózódás, az internet megnöveli a társadalmi kommunikáció mindennemű formájának az esélyét, a kapacitást a kapcsolatok kidolgozására, a tudások és információk megosztására, mások meggyőzésére. A tudatok befolyásolni tudása hatalomként értékelendő, amely képes változásokat hozni abban, hogy milyen társadalmat, életet akarnak felépíteni maguknak az emberek. A közösségek, társadalmi mozgalmak nagy hatású eszközrendszert kaptak a technológia által kimunkált kommunikáció és hálózatépítés lehetőségével.

Castells a domináns globális hálózati társadalom által negatívan érintett társadalmi csoportok esetében látja a közösségek képződésének új erejét.

Tipológiájában elsőként a „legimizáló identitást” mutató civil társadalmi csoportokat mutatja be.¹⁷ Ezen alakzatokat a domináns polgári társadalomhoz igazodó konform formaként írja le, olyanokként, amelyek a globalizációs tétek szempontjából jelentéktelenek. Markáns közösségek teremődnek viszont a radikális individualizmust és globalizációs folyamatokat kihívó, ún. defenzív identitást mutató, a saját értékrendjüket, hitüket harciasan védő csoportokból, amelyek zártabb jelleget, erős szenvedélyeket mutatnak.

Példaként a vallási fundamentalisták, a család értékeit hívók, a lokális közösségek és a nacionalista mozgalmak erős kollektív kulturális identitásmozgalmait említi.

A „projekt-identitású” társadalmi mozgalmak is kritikusak, de egyáltalán nem a tradicionális értékek védelméért lépnek fel, inkább megváltoztatni akarják az uralkodó beállítottságokat valamely új érték, emancipációs törekvés jegyében. A társadalomkritikából kinőve alternatív megoldások hevítik őket, proaktív módon törekednek a viszonyok transzformációjára, új kulturális kódok, intézmények bevezetésére. A környezetvédő, ökológiai életforma-mozgalmak és a nőmozgalom kínálkozik példaként. Castells felvázol egy lehetséges dinamikát, amelyben az ellenálló, szembeszegülő identitások átfejlődhetnek olyan projekt-identitássá, amelyek mobilizáló erővé válva újjáalkothatják az adott társadalmi struktúrát. Az identitás-orientált mozgalmakat tekinti ma a társadalmi dinamika fő tényezőinek.

4. Közösségtanulmányok, „community studies”

Az ún. közösségtanulmányok, a „community studies” jellegzetes módon tekintenek a közösségre, s a közösségkutatás módszereként is meghatározó jelentőségűek.

A közösségtanulmányok a XX. század elejétől kezdve különféle vidéki és városi közösségek mindennapi életének változásait tárták fel a szélesebb makrotársadalmi erők közegeiben.

A természeti népek, törzsek kutatásánál kifejlesztett antropológiai kutatási módszereket alkalmaztak a modern európai és amerikai társadalmak városi és rurális közösségeinek leírására, később börtönök, kórházak, iskolák, azaz sajátos zárt intézményi világok viszonyainak megragadására. Magyarországon a falumonográfiák írása, a szociográfiák, a mai falu- és városrész-kutatások tekinthetők e vonulathoz tartozónak.

Terepkutatást végeztek, összegyűjtve rengeteg tényanyagot a külső megfigyelő perspektívájából, később megvilágítva a cselekvők szubjektív nézőpontját is. Sok olyan mű született, amely a szakmai berkeken túlmutató hatást tudott elérni, formálta a közgondolkodást

¹⁵ Beck 2003, 180. p.

¹⁶ Castells 2005

¹⁷ Castells 2006

és a közpolitikai megoldásokat. Egyes szerzők hosszú időszakokat, akár évtizedeket töltöttek el kutatással, nemegyszer az adott települési közösséget visszatérően is kutatták.¹⁸ A lokális „egész” megragadása, a különböző reláció-összefüggések és társadalmi szegmensek összeépítése adja a munkák teoretikus kihívását. A közösség-fogalmuk fix határokkal lezárt entitásnak értelmeződik. Készültek idealisztikus, nosztalgikus közösségképek is, de a komoly feldolgozású közösségtanulmányok megvilágították a konfliktusos viszonyokat, hatalmi összefüggéseket is. A terepkutatási módszerek nagyban gazdagodtak mára, kvantitatív és kvalitatív metodológiák keverednek, különböző tudományokból táplálkozva, s gyakori a közösség tagjainak bevonása is, az ún. kollaborációs kutatás (Pl. a magyar közösségfejlesztésben a „közösségi felmérés” módszere ilyen).¹⁹

5. A hely, a térbeli közelség, a lokalitás és ennek feloldódása

A hely, a térbeli közelség, lokalitás szempontja és ennek feloldódása (a deterritorializáció) felmerül a globalizációs folyamatok vizsgálatánál.

A globalizációs kor előtti társadalmakban a geográfiai hely, a lokalitás egyértelműen közösségformálódást, közösségi összetartást generáló elemként működik, s a szemléleti keret is megképzí a közösség, a helyhez kötöttség, s az eleve adott kultúra, kulturális identitás egymásba ágyazódó egységét. A lokalitás-fogalom különféle léptékeket jelent, lehet szomszédság, lehet város, régió, ország mint territórium, de létezik olyan felfogás is, amely a lokalitást nem térbeli entitásként, hanem kapcsolati relációk és kontextusok, rítusok és szertartások által megteremtettnek, a lokális szubjektumok jelentéstulajdonításainak szimbolikus tájaként írja le.²⁰

A globalizációs folyamatok transznacionális terében a javak, az emberek, a tőke és a kulturális eszmék, tudások áramlásai folytán ez a zártság, ez a homogén kategóriarendszer dekonstruálódik, a vonatkoztatási pontok kibővülnek, nagyobb választási szabadságot adnak. Más tér-idő tapasztalatok születnek (Egyidejűség, de a fizikai távolságok áthidalása; egy térben élés, de különböző kultúrákhoz, etnikai csoportokhoz, életforma-közösségekhez tartozás hálói által meghatározottan; egyidejűleg több helyen élő, ingázó dolgozó életformák, stb.).

A globális-lokális viszonylatot kezdetben különállóként, dichotóm módon gondolták el, majd egymást kölcsönösen meghatározó dinamikájúnak fogják fel. A lokalitás felértékelődését eredményezi a globalizáció.

Újravitalizálódó, újjáteremtendő lokalitásokról ír Appadurai, Robertson globalizációs folyamatokat tárgyal, Held kozmopolita közösségekről, Castells globális hálózatokról, ír, mások a virtuális közösségek, online és offline közösségek viszonyáról értekeznek.

6. Neo-kommunitarianizmus versus liberális nézőpontok. A multikulturális integrációs téma keret

¹⁸ Lynd, Robert – Lynd, Helen (1929): Middletown. A Study in Contemporary American Culture c. munkája úttörő volt a közösségtanulmányok életében. 1937-ben a házaspár megvizsgálta a változásokat Muncie (Indiana) településen. (Middletown in Transition. A Study in Cultural Conflicts) 2004-ben egy kutatócsoport újra megkutatta, korábban elhanyagolt aspektusokat, pl. a fekete lakosságot beemelve. (Eric Lassiter et al: The Other Side of Middletown.)

¹⁹ Parola 1995. 6. szám

http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/ac17badd073f25168525670c00816aef/15ecca9c8f2a26ccc125688d0040dbb2?OpenDocument (letöltve 2014. január 3.)

²⁰ Appadurai 2001

Az ideológiai, politikai filozófiai dimenzió behozza a neo-kommunitarianizmus versus liberális nézőpontok versengését, s a multikulturális integrációs témakeretet is.

A neo-kommunitárius és a liberális fogalmi polarizálódás különböző értékeket helyez középpontba. A múlt század nyolcvanas éveitől erősödik fel ez a vita, esősorban Észak-Amerikában. Az egyik oldal képviselői a közösség-eszmét emelik pajzsukra,²¹ a másik oldal az autonóm individuum jogait. A kommunitéáriusok válasza a társadalmi gyökértelenné válásra az érzelmi mentsvárként tekintett közösségek felmutatása, a természetesen adott gyökér-közösségekhez tartozás ajánlása. A kitüntetett referensek elsősorban a HELY, OTTHON (szomszédság), a közös MŰLT közösségei (nemzet, etnokulturális csoportok) és a KISKÖZÖSSÉGEK (család, tanulói, vallásos, munkahelyi, önkéntes bizalmi közösségek).

Nézetük szerint a kollektív történetiségbe, sorsközösségbe beágyazott érzelmek közösségén alapuló identitás, a tradíciókba beleszületés tisztelete, a közösen osztott alapértékek fontosabbak az egyén szabadságánál. Az ember csak közösséghez tartozva létezhet, állítják. A közösség fennmaradásának, megmaradásának követelménye is korlátozhatja az egyéni jogokat. A közösség ily módon közjóként értelmeződik felfogásukban.

A liberálisok az individualitás szabadságát féltik a túlzott közösségi hatalomtól, tekintélytől, s a különbségelvűség erős mi-ők kategorizációjának fenntartásától. Az individuum szabadsága jogi format ölt a modern világban. Egyéni szabadságjog: a közösségekbe illeszkedni, közösséget teremteni, de abból kilépni is. Individuális szabadságjog azonosulni az individuum által választott kultúrával is.

A liberális felfogás szerint a jog szerzői és címzettjei azonosak: interszubjektív horizontot képviselnek, s procedurális egyeztetések, viták után törvényesednek a „jogok” a jogállamban, érvényesítvén a „közjó” fogalmát.

Amitai Etzioni és William A. Galston indította útjára a 90-es években a „Responsive Communitarianism” orientációt (a polgárok szükségleteire fogékony közösség-elvűség), amely elutasítja magától a korábbi kritikát, miszerint a közösségi autokrácia, hierarchia- és tekintélyelvűség vagy a tradicionális felfogás (nők és kisebbségek jogainak el nem ismerése jellemezné) felfogásukat. Az új irány kiáltvány²² kiegyezést hirdet a két érték között, a jogok és a kötelezettségek dinamikus egyensúlyát, az egyén és közösség egymásrataltságát vallja. Elszánt hívei a részvételi demokráciának, a közösségi nyilvánosság kiszélesítésének, a közösségekbe beágyazódó egyénnek. A közösségek morális hangjának felerősítését várják mozgalmuktól.

A kiáltványt sok neves tudós aláírta, s intézményesülés, lobbi-erő is követte, kutatóintézet, folyóirat, politikai tanácsadói műhely alakult, s hatottak Blair, Clinton, Obama társadalompolitikai gyakorlatára.

A multikulturalizmus az együttélésre magára fókuszál, s az abból kinövő újfajta kevertségekre, hibridizációra, s a megváltozott új minőségű új kultúra formálódására.

„Korunk legalább annyira az új törzsiség, mint a szabadság kora, legalább annyira a különbözőség iránti ellenérzések, mint a különbözőség élvezésének kora.”²³

A kulturális pluralizmusnak (egymás mellett élő többkultúrájúság) értelmezett multikulturalizmus hozadékaként sokan csak a kulturális különbözőség határainak feléledését veszik észre, a kulturális fragmentálódást, s az elválasztó kategorizációt megerősítő, újratermelő elkülönülő világokat, „párhuzamos kis társadalmakat”.

²¹ Kommunitáriánusok: Amitai Etzioni, Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor, Michael Walzer; a liberális filozófia képviselői: John Rawls, Brian Barry, Robert Nozick, Ronald Dworkin

²² Responsive Communitarian Platform <http://communitariannetwork.org/about-communitarianism/responsive-communitarian-platform/> (letöltve 2014. január 10.)

²³ Bauman 2001

Ez az értelmezés váltja ki a széles körű ellenérzést mind a mindennapi életben, mind a szakmai és a politikai mezőben. De teoretikusan is a kritika tárgya.

A valódi kérdés az, hogy a szociokulturális meghatározottságaik tekintetében különbözők milyen kölcsönösségi struktúrákat és praxisformákat tudnak létrehozni, milyen háttérben tud megszületni az együvé tartozás felvállalása és kifejeződése. Miképp segítheti ezt a folyamatot az állam, a társadalmi intézmények, a civil szféra. Hogyan vonhatók be a különféle társadalmi csoportok a közös élet problémáinak megoldásába, hogyan formálható a sorsközösség tudata?

A multikulturalizmus eszméje nyomán kialakult gyakorlatok pedagógiai, andragógiai programként is megközelíthetőek, hisz középpontba állítják a kulturális különbségek iránti nyitott odafordulást, a tiszteleten alapuló dialógust és interakciókat, s azt remélik, hogy kialakul az egymást megismerni és megérteni akarás képessége, s ebből kibontakozhatnak a társadalmi együvé tartozások új formái.

A multikulturalizmus társadalmi integrációs gyakorlata politikai-államvezetési cél- és eszközrendszer igényel, jogok garantálását és az állam komplex szakpolitikai szerepvállalását. Ez egyaránt tartalmazza a gazdasági, munkaerő-piaci integrációt, a politikai életben való részvételt, érdekcsoportok és kulturális szervezetek alapítását, a társadalom intézményeinek egyenrangú használatát, a közösségi élet csoportközi pályáiban való mozgást, a közös kultúrában osztozást.

7. Identitás-konstruálás, a kollektív és a személyi identitás viszonya

Az *identitás-konstruálás* mentén az identitáspolitikák az előbbi dimenzióban is tárgyalhatók, de a Cultural Studies és a kultúratudományok területén a kollektív és a személyi identitás viszonya kitüntetett magyarázó fogalomként használandó az elmúlt évtizedekben, olyannyira, hogy az elburjánzás kusza, reflektálatlan használathoz vezet.

A korábban marginalizált csoportok öntudatra ébredése, s kulturálisan különbözőségük elismertetéséért való küzdelmük, a bevándorlás és migrációs folyamatok és az intenzívebb társadalmi érintkezés közegében válik fontossá az identitásról való beszéd, a közpolitikai következmények és az identitás mint értelmező keret a tudományban.

Választható-e az identitás vagy olyan társadalmi konstrukció, amely a beleszületéssel, tapasztalati kontextusokkal hozzátapad az egyénhez?

Az angol nyelvben hasonló kiejtésű szópár, a „roots – routes” (gyökerek – utak), amit Stuart Hall honosított meg 1996-os tanulmányában,²⁴ utal a hagyományos közösségi identitásképzés gyökereire, örökségeire, s utal a bejárt egyéni utak kontingenciájára.

A XX. század végén újra vitalizálódó etnikai és nemzeti identitás-kérdések, újnacionalizmusok is e diskurzushoz tartoznak.

Mára a konstruktivista megközelítés lett elfogadott a tudományos analízisekben, mind a személyes identitás, mind a közösségi identitás folyamatosan változik a környezeti hatásoktól, kontextusok különbségétől, külső kategorizálódásoktól, mások percepciójától, illetve az önépítéstől függően, már nem tekintődik véglegesnek, stabilnak, változatlanul adottnak.

Fredrik Barth munkássága azt a szempontot erősíti fel, hogy mivel nem végleges, zárt, rögzített formájúak a csoportkultúrák és a kollektív vagy egyéni kulturális identitások, adott szituációkban és történelmi kontextusokban konstruálódnak, s így módon folyamatosan változnak, felcserélhetők.²⁵

²⁴ Hall 1996, 4. p.

²⁵ Barth 1996

Azaz: mind a kollektívum, mind az egyén cselekvő ágensnek tekintendő, a választás lehetőségével megáldva vagy megátkozva.

A közösségek diskurzusa egyértelművé teszi, hogy a családhoz, lakóhelyhez, korcsoporthoz, nemhez, nyelvi, etnikai, vallási közösséghez, hazához, hivatáshoz kötődés fundamentális alapviszonyai a történelem során át- és átépülnek, átépülhetnek, másfajta szolidaritáshálókat, összetartozás-tudatot eredményeztek. Mindez természetesen a szembenállások és konfliktusok társadalmi mezőiben folyik, sohasem tekinthető evolutív szükségszerűségnek.

A kultúrát emberek teremtik, alkotják, megőrzik, vagy megváltoztatják.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Appadurai, Arjun (2001): **A lokális teremtése.** In: Regio 3. szám. 3-32. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00042/pdf/01.pdf> (letöltve 2013. december 10.)

Barth, Fredrik (szerk.) (1969): **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference.** Boston, Little, Brown and Co, 1969.

Barth, Fredrick (1996): **Régi és új problémák az etnicitás elemzésében.** In: Régió (7.évf.) 1996. 1. szám

Bauman, Zygmunt (2001): **Szociológia és felvilágosodás.** In: Magyar Lettre 2001 tavasz 40. szám

Beck, Ulrich (2003): **A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba.** Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság - Századvég, 2003.

Beck, Ulrich (2008): **Világkockázat-társadalom. Az elveszett biztonság nyomában.** Szeged: Belvedere, 2008.

Castells, Manuel (2005): **A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora I.** Budapest, Gondolat, 2005.

Castells, Manuel (2006): **Az identitás hatalma. Az információ kora - Gazdaság, társadalom és kultúra - II.** Budapest, Gondolat, 2006.

Castells, Manuel (2007): **Az évezred vége - Az információ kora - Gazdaság, társadalom és kultúra III.** Budapest, Gondolat, 2007.

Cohen, Anthony P. (1985): **The Symbolic Construction of Community.** London - New York, Routledge, 1985.

Hankiss, Elemér (1982): **Közösségek válsága és hiánya.** In: Diagnózisok. Budapest, Magvető, 1982.

Hall, Stuart (1996): **Who needs "Identity"?** In: Hall, S. – Paul du Gay (szerk.): Questions of Cultural Identity. London, Sage, 1996.

Kleisz, Teréz (2013): **Válaszok a kulturális különbözőségekre: a multikulturalizmus optikái.** In: Sári Mihály (szerk.): „Az értől az óceánig”, Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2013. 151-159. p.

Kovalcsik József (1986): **A kultúra csarnokai I., II., III.** Budapest, Művelődéskutató Intézet, 1986.

Putnam, R. D. (1995): **Bowling Alone: America's Declining Social Capital.** In: Journal of Democracy, 6 (1): 64–78. p.

Putnam, R. D. (2000): **Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community.** New York, Simon & Schuster, 2000.

Sennett, Richard (2012): **Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation.** New Haven, Yale Univ. Press; Allen Lane (UK), 2012.

Stachel, Peter (2007): **Identitás. A kortárs társadalom- és kultúratudományok egy központi fogalmának genezise, inflálódása és problémái.** In: Regio (18. évf.) 4. sz

Tönnies, Ferdinand (1983): **Közösség és társadalom.** Budapest, Gondolat, 1983.

Vercseg Ilona (2013): **Közösségfejlesztés, közművelődés és közösségi művelődés.** In: Parola 2013/1 http://www.kka.hu/Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/e865e1dacf38e2818525663b007896c5/b0f1833dcaefbf82c1257b6e0033a280?OpenDocument (letöltve 2013. december 20.)

Weber, Max (1987): **Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai.** Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1987.

K. Farkas Claudia¹

HAGYOMÁNY ÉS TANULÁS ZSIDÓ OKTATÁS MAGYARORSZÁGON

*TRADITION AND LEARNING
JEWISH EDUCATION IN HUNGARY*

ABSTRACT

The progress of knowledge and the passing of traditions had great roles in the history of the Jews. In the course of history the community could survive with the help of traditions and learning.

Documents of XIII. century made a reference from Jewish schools in Hungary first. For long time, till the XVIII. century, the cultural situation of the Jews was more favorable than their legal status. Multitude of prohibitive decree made difficult the life, and the organization of Jewish schooling. II. Josephs educational regulations marked a turning point in the Jews' situation, and as a result, the secular schooling appeared in their circles.

In the last third of the XIX. century the number of Jewish schools increased continuous, but the Jewish educational network on elementary and secondary level remained immature. The role of schools was strong in the modernization of the Jewishness. The Jewishness became the most qualified Confession in the years of the First World. Between the World Wars the educational space narrowed before the Jews. The discriminatory education policy pressed masses to the denominational schools. The Jewish schools closed in 1944. After 1989 more Jewish schools opened.

A zsidók számára a „tanulás” és az „ima” hasonló értelműek. A történelem folyamán a tíz mózesi íge, az Írott és az ezt folyamatosan értelmező Szóbeli Tan a zsidóság sarokköve és megtartója lett. A Tóra olvasása és értelmezése a kezdetektől fogva kötelességük volt a zsidóknak. Az isteni eredetű Igék tanulmányozása rituális parancs, eltölti a lelket és szellemet, egyben az Isteni Végtelennel egyesít. A Talmudból származó idézet szerint a dolgok, „amelyeknek nincs mértékük. A mező széle, a termés zsengei, a templomban való megjelenés, az emberi szeretet gyakorlása és a Tóra tanulmányozása”.² A vele foglalatosság fontosságáról és különlegességéről beszél Rabbi Meir: „Aki magáért a Tóráért foglalkozik azzal, sok dologban részesül, de ezenkívül az egész világ méltányos lesz hozzá: szeretett barátnak nevezik; szereti Istent, szereti az embereket, megörvendezteti Istent, megörvendezteti az embereket. Felruhazza a [Tóra] alázattal és istenfélelemmel, [...] távol tartja a bűntől és közelebb hozza az erényhez.”³ Aki tehát behatol a Tóra titkaiba, „olyan lesz, mint egy folyton növekedő forrás, olyan folyam, amely soha el nem apad”.⁴

A „Könyv népének” is nevezett zsidóság történetében a tudás gyarapítása és a hagyomány továbbadása identitásmegőrző és közösségmegtartó erővel bírt. Iskola és tanulás nélkül mindez nem lett volna lehetséges. A bizonyos fokú héber íráshasználat a vallásgyakorlás feltétele volt, hagyományosan pedig az egyik legjelentősebb feladata a zsidó

¹ Dr. habil. K. Farkas Claudia egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

² Domán István (vál. és ford.): Talmud. Részletek, kommentárok magyarul. Budapest, Ulpius Ház, 2007. 50. p.

³ Domán István (vál. és ford.): Talmud. Részletek, kommentárok magyarul. Budapest, Ulpius Ház, 2007. 231. p.

⁴ Domán István (vál. és ford.): Talmud. Részletek, kommentárok magyarul. Budapest, Ulpius Ház, 2007. 232. p.

embernek: tanulni és tanítani. A Biblia szerint apai feladat-kötelesség a fiak tanítása és a főbb hittételek átadása. Az apáról-fiúra hagyományozás és a család ismeretadó szerepe a későbbi korokban is megmaradt, az államiság és a közösségi intézményrendszer összeomlásának korszakaiban priori lett.

Az iskolázás köreikben szélesebben a babiloni fogság után, a Második Templom korában terjedt el. A minden településre kiterjedő, közösségi fenntartású iskolahálózat kiépítése első századi vívmány: ezzel a zsidó nép az első, amely kötelező iskoláztatást vezetett be. Jehoshua ben Gamla főpap 64-ban elrendelte, hogy minden tartományban és városban létesüljön zsidó iskola, ahol a tanítók a hat évnél idősebb gyermekeket megismertetik az Úr törvényeivel. A hagyományok szerint amikor Róma seregei elpusztították Jeruzsálemet és a Templomot, a városból kimenekülő bölcsek, Johanán ben Zakkáj azt kérte Titusz császártól, hogy adja neki Javnét és bölcseit, hogy a zsidó hagyomány legalább a tanházak falain belül megmaradhasson. Javne és a többi tanház, mint szellemi központok a zsidó hagyomány fennmaradásának pillérei lettek.

A Templom lerombolását követő századokban „valóságos haza helyett szellemi hazává” vált a zsinagóga és az iskola.⁵ A Templom „belsővé lett”, a „tanulásban” fejeződött ki, hordozható lett könyvek és szent iratok formájában.⁶ A talmudi korban lefektetett, tanításra és a tananyag ütemezésére vonatkozó elvek fő vonalakban egészen a XVIII. végéig, a XIX. század kezdetéig érvényben maradtak. „Az ötéves gyermek a Biblia-tanulásra való, a tízéves a Misna-tanulásra, [...] a tizenöt éves a Talmud-tanulásra”.⁷ A felvázolt szinteknek megfelelően alakultak ki az egyes oktatási intézménytípusok, egészen az újkorig.

A Tóra olvasásának parancsa és a „kötelező iskoláztatás” bevezetése igazán forradalmi dolog volt, ami megváltoztatta a zsidók életét az első századtól kezdve. A parancs messzire vitt: az évszázados, megtermékenyítő, a szent iratok mellett majd a modern tudományokra is fókuszáló tanulás eredménye mérhető: az Európában csupán a XIX. században bevezetett kötelező népoktatás nem tudott versenyezni kétezres éves zsidó alfabetizációval.

Hagyományok és a tanulás segítségével maradhatott fenn a közösség a történelem során. A tanulás különleges jelentőségű: nem csupán a bölcsességbe való bevezetést jelenti, az értelem keresését, de vallásos élet sem lehetséges az egész életívet végigkísérő tanulás nélkül. Jámborság/vallásosság és tudományosság szinonimák a zsidó kultúrában: a jámborság/vallásosság napi imádkozást/tanulást jelent, közben a zsidó az Úrral beszél. Míg az egyéni tanulás színtere az otthon, a közösségi tanulásé kezdettől fogva a zsinagóga volt.

Aki szent iratokat tanulmányoz, nemcsak a tudás gyarapítására törekszik, tanulása cselekedeteire is hat. A tanulás tehát nemcsak kognitív dimenzióban értendő, de mindig bizonyítás is, mert a megszerzett tudást alkalmazni is kell.⁸ A tanulás vezet a cselekvéshez. Erről szól az alábbi talmudi történet: „Egyszer Rabbi Tárfon és az Öregek Ludban Mitsza házában felső emeletén ültek és felmerült ez a kérdés köztük: A tanulás nagyobb vagy a tett nagyobb? Rabbi Tárfon válaszolt és azt mondta: a tett nagyobb; Rabbi Akiva válaszolt és azt mondta: a tanulás nagyobb. Válaszoltak mind és mondták: a tanulás nagyobb, mert a tanulás a tethez vezet”.⁹

⁵ Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 15. p. és Domán István (vál. és ford.): Talmud. Részletek, kommentárok magyarul. Budapest, Ulpius Ház, 2007. 89. p.

⁶ Müller-Commichau, Wolfgang: Identitätslernen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2009. 132 p.

⁷ Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 15. p.

⁸ Müller-Commichau, Wolfgang: Identitätslernen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2009. 132 p.

⁹ Domán István (vál. és ford.): Talmud. Részletek, kommentárok magyarul. Budapest, Ulpius Ház, 2007. 26. p.

Zsidó iskolákról (scholae Judaeorum) Magyarországon először XIII. századi iratok tesznek említést. A XVIII. századig a zsidók műveltségi helyzete kedvezőbb volt jogi viszonyaiknál. Tiltó rendelkezések sokasága nehezítette az életet, szervezetileg pedig a zsidó iskolázás szélesebb körű megteremtését. Az oktatás-nevelés több színterű szimbiózisában tradicionális-formális oktatási intézmények (héderek, jesívák), családi nevelés és zsinagóga együtt foglaltak helyet. A zsidó iskolákban értelemszerűen a vallási tanokra fókuszáltak a világi helyett. Az 1780-as években az országban élő zsidó népesség, így az iskolás korú gyermekek kb. 60%-a olyan településen élt, amely csupán néhány zsidó családot számlált (az ilyen családok aránya még az 1840-es években is egyharmadot tett ki).¹⁰ Sok helyütt tehát az alacsony gyermeklétszám miatt nem volt kifizetődő az iskolaszervezés. Következésképpen a zsidó gyermekek többsége nem iskolai keretben, hanem otthon szerzett ismereteket és mindössze egy szűk csoport engedhette meg magának, hogy a szó klasszikus értelmében vett házitánítót fogadjon gyermeke mellé.¹¹

A XVIII. században a zsidó felvilágosodás eszméinek hatására Európa-szerte mélyreható változás állt be a zsidók jogállásában, kulturális szokásaiban, a vallási szemléletben és a foglalkozási struktúrában. A német földről induló, történetileg Moses Mendelssohn nevéhez kapcsolható mozgalom „europeizálódó” zsidó jövőképet vázolt, akik asszimilálódnak és polgárjogot nyernek, azon az alapon, hogy a vallási előírások és az állampolgári kötelességek közös platformra hozhatók. A zsidók európai asszimilációját előkészítő programnak integráns része volt az oktatási tartalmak modernizációja, a befogadó nép nyelvének elsajátításával (a német), és az isteni/vallási tanok mellett az „emberi” (értsd: világi) tudás szerzésével. A zsidóság külső elvárásokhoz (is) igazodó „átformálásának” programja találkozott és felerősítést nyert II. József felvilágosult oktatásügyi törekvéseivel. Az uralkodó az iskolaügyre nem vallásfelekezeti dimenzióban, hanem államhatalmi kérdésként tekintett. Szilárd meggyőződése volt, hogy az elmék „felvilágosításával” a társadalmi problémák megoldhatók, a közjó előmozdítható.

A zsidók helyzetének átfogó rendezése már 1781-ben kezdetét vette: rendelet szólt a jiddis és a héber vallási szférán kívüli tilalmáról, lehetőség nyílt arra, hogy a főzsinagógák mellett a Ratio Educationis normáinak megfelelő iskolákat alapítsanak, továbbá zsidók is látogathattak már fennálló, nem zsidó nyilvános iskolákat. A vallási tolerancia politikáját követve ez a rendelete az első lépés volt, amivel a zsidókat ki akarta vezetni a gettóból.¹²

A 1783-as magyarországi zsidó pátens (Systematica Gentis Judaica Regulatio) kiemelt célja volt a zsidó nyelvváltás, amitől a zsidó közösség jobb ellenőrizhetőségét, egyúttal a társadalmi kapcsolattartás javulását is várták. II. József engedélyezte a zsidó gyermekek számára, hogy keresztény alap- és középfokú iskolákba járjanak, a zsidó hitközségek ugyanakkor lehetőséget kaptak arra, hogy saját költségen zsidó iskolákat alapítsanak. Tankönyvek tekintetében előírás volt, hogy meg kell egyezniük a keresztény iskolákban használatosakkal, kivéve a vallástant, itt a közösség feladata, hogy gondoskodjék a tankönyv megírásáról.¹³

Nevelésügyi rendeletei fordulópontot jelentett a zsidók helyzetében. A józsefi rendelkezések révén a szekuláris iskolázás megjelent a köreikben, és így elsajátíthatták a világi műveltség alapjait. Bár a józsefinista reformprogramban sokan a vallás veszélyeztetését látták, valójában az emancipáció feltételeit teremtette meg. A világi jellegű zsidó iskolázás

¹⁰ Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 26. p.

¹¹ Felkai László: Zsidó iskolázás Magyarországon (1780-1990). Budapest, OPKM, 1998. 156 p. és Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 287 p.

¹² Allerhand, Jacob: A Talmudtól a felvilágosodásig. Budapest, Filum, (é.n.), 238 p.

¹³ Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 287 p.

előfeltétele volt, hogy a XIX. században megkezdődhessen a küzdelem a polgári egyenjogúságért.¹⁴

A nyilvános zsidó iskolahálózat kiforrásának a józsefi reformok indították el. A zsidó közösség lassan és fokozatosan teremtette meg a maga sajátos intézményrendszerét és kultúrahordozó szervezeteit. A hagyományos felekezeti iskoláztatás sokáig vetélytársat látott a nyilvános jogú világi verzióban, ennek köszönhetően a XIX. század közepéig a zsidó gyerekek csupán kis hányada vett részt nyilvános oktatásban, az iskoláskorúak jelentős része hagyományos keretek között kapott ismereteket.¹⁵ A XIX. század utolsó harmadában a zsidó iskolák száma folyamatosan emelkedett, de a zsidó felekezeti oktatási hálózat elemi és középszinten is kiforratlan maradt. Különösen szembetűnő volt ez más felekezetek iskolahálózatához képest, ami lépéshátrányt, sajátos „oktatási kiszolgáltatottságot” jelentett az állam és a keresztény felekezetek irányába. A XIX. század végén pedig a hitközségi fenntartású népiskolák a hazai iskolahálózatnak mintegy 2-3%-át tették ki, középfokú oktatási rendszer kialakítására a közösség nem is vállalkozott.¹⁶

Fontos kiemelni a XVIII-XIX. század folyamán megvalósult zsidó oktatásügyi modernizációt, amely két síkon, a nyilvános (állami felügyeletű), és nem nyilvános oktatási formák terén is tettenérhető volt. A zsidó iskolák tantervei mind jobban hasonultak a nem zsidó tanintézetekéhez, immár „világi tudományokat” is tanítottak. A tanítási nyelv az irodalmi német lett a jiddissel szemben. A zsidó hagyomány tantárggyá szerveződött, katekizmuszerűen tanították a hittan- és erkölcsant, továbbá klasszikus nyelvtani alapú hébertanítást vezettek be, szakítva a nyelvvelajátítás tradicionális oktatási formákban megszokott módszerével.¹⁷

A XIX. századi Európában mind többet lehetett hallani a zsidóemancipáció programjáról, a sikerrel kivívott és a törvénybetűvé vált emancipáció nyomán pedig megindult a zsidók beilleszkedése a befogadó társadalmakba.¹⁸ Ebben az oktatási csatornák és az „oktatási völgyhíd” voltak a segítségükre: az iskolázottság adott lehetőséget arra, hogy maguk mögött hagyják a kirekesztés falait. A jelképes „oktatási völgyhíd” egyik pillérét a héber írásbeliség vallási parancsokhoz kötődő rituális tudása, a másikat pedig a világi tudás és művelődés jelenti, ez utóbbi áttételesen segítette ismerőit-művelőit a modern világban érvényesüléshez szükséges tudást megszerezni. Tanuló apákat tanuló fiaik követték, generációk óta, kialakult a tanulást természetesnek tartó, ahhoz pozitívan viszonyuló habitus, a tradicionális tudásátadási formák logikus-érvelő gondolkodásra neveltek, egyszóval a múlt és a hagyományok olyan többletet adtak, amely bármely írásbeli-verbális tevékenységben hasznosítani lehetett.¹⁹

A magyar zsidók helyzetére jelentős hatást gyakorolt az 1867-ben deklarált egyéni jogegyenlőség, ami 1895-ben az izraelita felekezet egyenjogúságának elismerésével egészült ki, az évtizedek óta mutatkozó emancipációs törekvések jogi és politikai befejezéseként. Ezt követően rendkívül erős asszimilációs hullám vette kezdetét. A zsidóság modernizációjában az iskola szerepe erőteljes volt.

¹⁴ Allerhand, Jacob: A Talmudtól a felvilágosodásig. Budapest, Filum, (é.n.), 238 p.

¹⁵ Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 287 p.

¹⁶ Felkai László: A magyarországi zsidó iskolák. In: Szalai Anna (szerk.): Hágár országa. Budapest, Antall József Alapítvány-Kossuth Kiadó, 2009. 59-60. p. és Síró Béla: A zsidó gimnáziumok történetéhez (1919-1944). In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 67-81. p.

¹⁷ Bányai Viktória: Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850. Budapest, Gondolat, 2005. 287 p.

¹⁸ Gadó János: Zsidó iskolák Magyarországon.

http://www.szombat.org/archivum/gado-janos-zsido-iskolak-magyarorszagon-i-versenykepes-ideologia-e-a-zsidóság-1352774024_1997. (letöltve 2013. május 2.)

¹⁹ Karády Viktor: A zsidó „túliskolázás” kérdése a történelmi Magyarországon. In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 7-39. p.

A XIX. század végén a frissen emancipált magyar zsidóság eredményesen használta ki az iskolahálózat fejlődését (saját oktatási struktúrája kiépületlensége miatt is). Mindez a továbbtanulási hajlandóság természetességével a „zsidó túliskolázás” néven ismertté vált paradigmához vezetett. A jó iskoláztatásban a státuszváltás ígérete rejlett: utakat nyithatott felfelé, és legalább ennyire lényeges, hogy a megszerzett tudást senki nem veheti el, szemben a mindig ingatag-bizonytalan jogi státusszal és a vagyonnal.

A neológ zsidóság iskolázási hajlandósága messze megelőzte a többi felekezetet, modern oktatási hálózat létrehozásában azonban nem buzgólkodott ennyire. Csak látszólag ellentmondás: az iskolai színtéren jelen lévő keresztény közeg segíthette a beilleszkedést. Sok zsidó fiatal választott evangélikus-református-katolikus iskolákat, tanulmányi színvonaluk és modernségük, és nem utolsósorban befogadó szellemiségük miatt.²⁰

Az elitiskolázási stratégia eredményei jól mérhetőek voltak, már a XX. század elején. A zsidóság az első világháború éveire a legiskolázottabb felekezetté vált és ezt a stratégiát a háborúk között is követni kívánta.

Az első világháború, az azt követő forradalmak, és Trianon után azonban a zsidók helyzete megváltozott. A sokáig sikeresnek tűnő asszimilációs-integrációs modellt az első világháború kitörésével kezdődő és a zsidók helyzetét befolyásoló események maguk alá temették. Ekkor vált szokássá, hogy a zsidóellenes indulatokat a zsidók gazdasági és hatalmi térfoglalásával magyarázzák. Az egyik, talán a leggyakrabban felhozott érv az volt, hogy a gazdasági és kereskedelmi pályákon a zsidók másoknál nagyobb arányban és eredményesebben működnek. Ugyanez érvényes egyes fontos szellemi pályákra is (pl. ügyvéd, orvos, újságíró, stb.). A környezetnek ez a része az e foglalkozások gyakorlásához tapadó valóságos érdekkellentéteket felekezeti, illetve „faji” köntösbe öltöztette. Ez az érvelés figyelmen kívül hagyta a valóságos okokat, amelyek következtében a zsidóság az említett pályák felé fordult. Azt is, hogy a zsidó térhódítás a gyakorlatban inkább „egy ür alkotó betöltésének” felelt meg.²¹

A zsidókérdés részben a zsidók gyors érvényesülésének visszahatásaként jelent meg a közéletben. A szabad pályákon a zsidók olyan elenyésző külső konkurenciával találkoztak, hogy viszonylag rövid idő alatt látványos sikereket értek el, helyenként valóban uralkodó pozícióra tudtak szert tenni. Minél jobban sikerült az érintetteknek a társadalmi felemelkedés – melynek feltétele a sikeres nyelvi asszimiláció, egyben a helyzetük és hagyományaik diktálta többnyelvűség, egyik eszköze pedig a magas fokú iskolázottság volt – annál inkább nőtt az egyes konkurens rétegeknek az asszimiláltakkal szembeni ellenérzése is.

Az első világháború cezúráját jelentett, oktatástörténeti vonatkozásban is. A zsidók előtt szűkült az oktatási tér. A világháborúk közötti korszakban számukra az iskolakínálat már nem volt szabadpiaci jellegű. A diszkriminatív oktatáspolitikai környezet tömegeket szorított vissza a felekezeti iskolákba, melyek vonzerejét növelte a két háború közötti időszak antiszemitizmusa.²² A közösség az antiszemitizmus és a fehérterror légkörében zsidó középiskolák nyitása mellett döntött. Az 1920-as numerus clausustól kezdődően pedig az

²⁰ Zsigmond Anna: A százéves zsidó oktatás paradigmái. In: Múlt és Jövő. (11. évf.) 1999. 1. szám 76-89. p. és Karády Viktor: A zsidó „túliskolázás” kérdése a történelmi Magyarországon. In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 7-39. p.

²¹ Karády Viktor: Zsidóság, modernizáció, polgárosodás. Budapest, Cserépfalvi, 1997. 324 p.

²² Zsigmond Anna: A százéves zsidó oktatás paradigmái. In: Múlt és Jövő. (11. évf.) 1999. 1. szám 76-89. p. és Gadó János: Zsidó iskolák Magyarországon. <http://www.szombat.org/archivum/gado-janos-zsido-iskolak-magyarorszagon-i-versenykepes-ideologia-e-a-zsidóság-1352774024> 1997. (letöltve 2013.május 2.)

egyetemi továbbtanulási esélyek szűkültek a zsidók előtt, iskolázottsági előnyüket mégsem sikerült jelentősen megtörni.²³

A világháború utáni Európa első antiszemita törvényét a magyar nemzetgyűlés hozta 1920-ban. Az 1920:XXV.tc., latin nevén az ún. numerus clausus törvény megalkotásának hátterében a politikai zűrzavar, a gazdasági válság, továbbá a háború alatt megerősödött zsidóellenesség is meghúzódott.²⁴ Fontos kiemelni az egyetemi szférában jelenlévő masszív, többféle okból eredeztethető antiszemitizmust, mint a törvény kieroszakolásában döntő szereppel bíró motívumot. A zsidóellenesség fő oka a középosztálybeli fiatalok helyzetében, egzisztenciális bizonytalanságában keresendő. A világháború előtt is meglévő relatív értelmiségi túltermelés a háború utáni helyzetben akut problémává vált. Az ország megcsönkítését követően a korábbinál hatványozottabban jelent meg az a probléma, hogy nagyon magas a zsidók aránya a felsőoktatási intézményekben. A zsidó túlreprezentáció nemritkán tumultuózus jelenetekhez is vezetett a diákok között. A becikkelyezett numerus clausus törvény a tanszabadság elvének korlátozásával a zsidó fiatalok továbbtanulási esélyeit és jövőképüket leszűkítette. Bár a törvény zsidóellenes cikkelye csak egy szűk körre, az egyetemistákra korlátozódott, a törvény hosszabb folyamatokat alapozott meg. A zsidó fiatalok jelentős része kiszorult a felsőoktatásból. Módosította az érintettek társadalmi mobilitását, hátrányosan befolyásolta a magyar értelmiség minőségi összetételét. Nem ígérhette azonban a sok ezer zsidó diplomás visszaszorítását, akikre a numerus clausus törvény nem vonatkozott, viszont a pályán voltak.

Magyarországon a zsidók életlehetőségeinek korlátozása a numerus clausus törvénnyel vette kezdetét, ez a törvényalkotás teremtette meg az 1930-as évek végétől újraaktivizálódó zsidóellenes törvényhozás ideológiai alapjait, az újabb zsidóellenes törvények az általa kijelölt és kitaposott úton haladtak. Azonos gondolati ívben helyezkednek el, szemléletbeli és módszerbeli azonosságokat tartalmaznak.²⁵ A korszak zsidókat diszkrimináló törvényeinek fő törekvése az évek során nem változott, „csak” terebélyesedett. E törvények a zsidókérdésnek nevezett problémakör intézményes megoldásán munkáltak, annak az ideálisnak tartott munkamegosztásnak a megvalósításán, hogy a zsidók által birtokolt gazdasági, szellemi és társadalmi pozíciók ne haladják meg a számarányuknak megfelelő mértéket.

Magyarországon az 1930-as évek végén a parlament gyors egymásutánban szavazott zsidóellenes törvényeket, melyek a zsidók kiszorításán munkáltak a társadalmi, gazdasági és szellemi életben egyaránt, kvótákkal szabályozva a számárukra betölthető helyeket. Az 1939 májusában törvényerőre emelkedett ún. második zsidótörvény (1939:IV.tc.) egyik fő intenciója szerint a zsidóság szerepét a szellemi szférában kívánta radikálisan csökkenteni. A törvény a felsőoktatási intézmények első évfolyamain a zsidó fiatalok számára csupán 6% erejéig tette lehetővé a bejutást. A törvényalkotók így akarták elejét venni annak, hogy az egyetemek és főiskolák túl sok zsidó értelmiségit képezzenek, egyúttal párhuzamba akarták állítani a továbbtanulási diszkriminációt a zsidóellenes törvények szigorú arányszámaival.²⁶

A Hóman Bálint vezette Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium V/I. ügyosztálya a törvény túlteljesítésén dolgozott. A második zsidótörvény megjelenésének esztendejében rendeleteket dolgozott ki arról, hogy a középiskolák szintjén is korlát érvényesüljön, vagyis az

²³ Nagy Péter Tibor: Antiszemitizmus és felsőoktatás-politika. In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 81-95. p.

²⁴ Kovács M. Mária: A numerus clausus és a zsidótörvények összefüggéséről. In: Molnár Judit (szerk.): A Holokauszt Magyarországon európai perspektívában. Budapest, Balassi Kiadó, 2005. 128-140. p. és N. Szegvári Katalin: Numerus clausus rendelkezések az ellenforradalmi Magyarországon. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1998. 200 p.

²⁵ Kovács M. Mária: A numerus clausus és a zsidótörvények összefüggéséről. In: Molnár Judit (szerk.): A Holokauszt Magyarországon európai perspektívában. Budapest, Balassi Kiadó, 2005. 128-140. p.

²⁶ K. Farkas Claudia: Jogok nélkül. A zsidó lét Magyarországon. Budapest, Napvilág Kiadó, 2010. 361 p.

első évfolyamokban a törvényesen engedélyezett osztálylétszám maximum 6%-át tegyék ki zsidó tanulók.

Az új helyzetet a VII. kerületi Madách Imre Gimnázium párhuzamos osztályainak története is példázza. Az iskola életében az 1939/1940-es tanév sok változást hozott. A „kivételezett intézmények” kategóriájába tartozott, ez annyit jelentett, hogy falai között párhuzamos osztályok működtek, az A-osztályokban keresztény, a B-osztályokban pedig zsidó tanulókkal. Két másik fővárosi gimnáziumban, az V. kerületi Berzsényi Dániel és a VI. kerületi Kölcsey Ferenc Gimnáziumban is megalakultak a párhuzamos osztályok. Működtetésüket felmenő rendszerben képzelték el. Felvetődött az az ötlet is, hogy a fővárosban csak az izraelita hitközség gimnáziumaiban tanulhassanak zsidó diákok. Ettől azért tekintettek el, mert az intézkedés „a műveltebb fővárosi zsidóságot a vidékivel szemben kedvezőtlenebb helyzetbe hozná”.²⁷ A minisztériumi okfejtések szerint „a fővárosban nagyobb százalék engedélyezését teszi lehetővé” az, hogy vidéken kisebb a zsidó lakosság arányszáma, így itt engedékenyebbek lehettek.²⁸

A zsidókat diszkrimináló törvény szellemi erőterében, annak betűit túlteljesítve alkalmaztak velük szemben megkülönböztetést. Elgondolkodtató és szomorú, hogy a sajátos elkülönítést a diákok passzívan fogadták, úgy a zsidó, mint a nem zsidó osztályok.²⁹

A második zsidótörvényt követően bővítették a budapesti Zsidó Gimnázium létszámát, amely toleráns volt a nem vallásos diákokkal. Túlélési stratégiát jelentett a „tanítani és tanulni” imperatívusza. A kirekesztés légkörében olyan helyet jelentett, ahol lehetett tanulni és tanítani.³⁰ Sőt, a diákok gyakorlatilag perspektívák nélkül is törekedtek a jó eredményekre.

A zsidó gimnáziumok két háború közötti működését magyarázhatják a korszakban más országokban is teret nyerő zsidóellenes (oktatás)politikai példák (pl. Mussolini Olaszországában), továbbá ezeknek az intézményeknek a fenntartása nem került semmibe, létük nem veszélyeztette az antiszemita törvény lényegét, segített a keresztény társadalomról ezen a szinten leválasztani a „nem kívánatos” zsidó diákokat. A zsidó gimnáziumok átmeneti kiutat jelentettek csupán, mert a továbbtanulási utakat a második zsidótörvény amúgy is elvágta.³¹

1944-ben a zsidó iskolákat bezárták, a háborút követően néhány iskola az államosításig még működött. 1989-et követően az oktatási erőterben különleges helyzet állt elő azzal, hogy több, egymástól független, eltérő zsidó identitásvariációval rendelkező zsidó iskola kezdte meg működését. Keresik a helyüket, szembetalálkoznak a versenyszellem kontra hagyományok dilemmájával, lehetőséget nyújtanak a zsidóság megélésére.³²

Hagyomány és a tanulás jelentették a megtartó erőt a zsidóság számára a századok során. A zsidók számára a „tanulás” és az „ima” hasonló értelműek: emberi módok az Úrral folytatott párbeszédre. A zsidó tanulás mindig kapcsolatban van az identitással és az öndefinícióval: egyfajta judaizmus létezik, több mintázatban.

FELHASZNÁLT IRODALOM

²⁷ Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium iratai. Magyar Országos Levéltár. (röv.: VKM). K 592-1940-3-54654.

²⁸ Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium iratai. Magyar Országos Levéltár. (röv.: VKM). K 592-1940-3-54654.

²⁹ K. Farkas Claudia (2012): Elkülönítve. Zsidó diákok emlékei, 1940-1945. Eruditio-Educatio, (6.évf.) 2011. 4. szám 62-71. p.

³⁰ Zsigmond Anna: A százéves zsidó oktatás paradigmái. In: Múlt és Jövő. (11. évf.) 1999. 1. szám 76-89. p.

³¹ Síró Béla: A zsidó gimnáziumok történetéhez (1919-1944). In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 67-81. p.

³² Gadó János: Zsidó iskolák Magyarországon.

<http://www.szombat.org/archivum/gado-janos-zsido-iskolak-magyarorszagon-i-versenykepes-ideologia-e-a-zsidóság-1352774024> 1997. (letöltve 2013. május 2.) és Zsigmond Anna: A százéves zsidó oktatás paradigmái. In: Múlt és Jövő. (11. évf.) 1999. 1. szám 76-89. p.

Allerhand, Jacob: **A Talmudtól a felvilágosodásig**. Budapest, Filum, (é.n.), 238 p.

Bányai Viktória (2005): **Zsidó oktatásügy Magyarországon 1780-1850**. Budapest, Gondolat, 2005. 287 p.

Bányai Viktória – Ferdinéc Csilla – Komoróczy Szonja Ráhel (2013): **Zsidók Kárpátalján**. Budapest, Aposztróf Kiadó, 2013. 538 p.

Domán István (vál. és ford.) (2007): **Talmud. Részletek, kommentárok magyarul**. Budapest, Ulpius Ház, 2007. 375 p.

Felkai László (2002): **A budapesti zsidó fiú- és leánygimnázium története**. Budapest, Anna Frank Gimnázium gondozása, 2002. 182 p.

Felkai László (2009): **A magyarországi zsidó iskolák**. In: Szalai Anna (szerk.): Hágár országa. Budapest, Antall József Alapítvány-Kossuth Kiadó, 2009. 59-60.p.

Felkai László (1994): **A zsidó iskolák tantervi változásainak sajátosságai**. In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 39-49.p.

Felkai László (1995): **Tantervi változatok a magyarországi zsidó iskolákban (1780-1990)**. Budapest, OKI, 1995. 262 p.

Felkai László (1998): **Zsidó iskolázás Magyarországon (1780-1990)**. Budapest, OPKM, 1998. 156 p.

Gadó János (1994): **Tóraolvasó szociológus kerestetik**. In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 95-108.p.

Gadó János (1997): **Zsidó iskolák Magyarországon**.
http://www.szombat.org/archivum/gado-janos-zsido-iskolak-magyarorszagon-i-versenykepes-ideologia-e-a-zsidosag-1352774024_1997. (letöltve 2013. május 2.)

K. Farkas Claudia (2012): **Elkülönítve. Zsidó diákok emlékei, 1940-1945**. Eruditio-Educatio. (6.évf.), 2011. 4.szám 62-71. p.

K. Farkas Claudia (2010): **Jogok nélkül. A zsidó lét Magyarországon**. Budapest, Napvilág Kiadó, 2010. 361 p.

Karády Viktor (1994): **A zsidó „túliskolázás” kérdése a történelmi Magyarországon**. In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 7-39.p.

Karády Viktor (1997): **Zsidóság, modernizáció, polgárosodás**. Budapest, Cserépfalvi, 1997. 324 p.

Kovács M. Mária (2005): **A numerus clausus és a zsidótörvények összefüggéséről**. In: Molnár Judit (szerk.): A Holokauszt Magyarországon európai perspektívában. Budapest, Balassi Kiadó, 2005. 128-140. p.

Müller-Commichau, Wolfgang (2009): **Identitätslernen**. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH., 2009. 132 p.

N. Szegvári Katalin (1998): **Numerus clausus rendelkezések az ellenforradalmi Magyarországon**. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1998. 200 p.

Nagy Péter Tibor (1994): **Antiszemizmus és felsőoktatás-politika.** In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 81-95.p.

Síró Béla (1994): **A zsidó gimnáziumok történetéhez (1919-1944).** In: Balogh László (szerk.): A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Budapest, OPKM, 1994. 67-81.p.

Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium iratai. Magyar Országos Levéltár. (röv.: VKM). K 592-1940-3-54654

Zsigmond Anna (1999): **A százéves zsidó oktatás paradigmái.** In: Múlt és Jövő. (11.évf.) 1999. 1. szám 76-89. p.

Szretykó György¹

A TANULÓ SZERVEZETEK JELLEMZŐ VONÁSAI

FEATURES OF THE LEARNING ORGANISATIONS

ABSTRACT

During the economical crisis, management of more and more corporations recognises that learning organisations can significantly improve their competitiveness. Based on these, in my essay I introduce the concept of learning organisations, origin and the most important questions of learning. Analysing the organisational learning I deal with organisational forgetting, achievement of organisational learning, and the concept of one-loop learning and two-loop learning. Based on Senge I sketch the 5 principles of learning organisations: working up of image of a common future, personal direction, thought patterns, group learning and system thinking. Next I analyse the participants of learning organisations in the process of learning. In the course of this I show the difference between concepts of Garvin and Senge and learning-types, featuring the learning organisations: single learning, team learning, organisational learning and the consumer learning. In addition I deal with dilemma of measurement of learning organizations and building up of learning organisations and the tasks of leaders.

Summarised you can say that learning organisation is a strategic concept when putting it into practical all the sources of the organisation are needed, all the participants have to latch onto it, and thanks to it the innovation level and the commitment of the employees of a corporation will improve.

A gazdasági válság körülményei között egyre több vállalat/cég menedzsmentje ismeri fel, hogy a tanuló szervezetek jelentős mértékben növelhetik a cégek versenyképességét. Mindezekből kiindulva a tanulmányomban arra vállalkozom, hogy bemutassam egyrészt a tanuló szervezetek fogalmát, eredetét és a szervezeti tanulás legfontosabb kérdéseit, a tanuló szervezetek 5 alapelvét, másrészt a tanuló szervezetek kialakításának résztvevőit, mérésének dilemmáit, valamint a tanuló szervezet kiépítésének folyamatát és a vezető feladatait.

1. A tanuló szervezetek fogalma, eredete és a szervezeti tanulás

Mielőtt a tanuló szervezetek fogalmát meghatároznám, fontosnak tartom, hogy foglalkozzak a szervezeti tanulás fogalmával. Ennek nemcsak az az oka, hogy ez a téma a menedzsment szakirodalomban meghatározó elméleti és gyakorlati téma napjainkban, hanem azért is, mert a tanuló szervezetek koncepcióját azáltal értjük meg, ha megvizsgáljuk azt, hogy hogyan is tanulnak a szervezetek.

A szakirodalom tanulmányozása során számos alkalommal találkozni azzal a megállapítással, hogy a szervezeti tanulás, a tanuló szervezetté válás, a lean menedzsment alkalmazása, Bakacsi szavait idézve „hosszú távon ez nem egyszerűen csak versenyelőny lesz, hanem hiánya egyértelmű versenyhátrányt fog jelenteni.”²

A szerzők véleménye azt erősíti meg, hogy azok a szervezetek tudnak tartósan fennmaradni, amelyek rugalmasan alkalmazkodnak a környezeti változásokhoz, oly módon,

¹ Dr. habil. Szretykó György tanszékvezető egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar

² Bakacsi – Bokor – Császár – Gelei – Kovács – Takács (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. KJK Kerszöv Kiadó, Budapest, 2000. 307. p.

hogy folyamatosan fejlesztik, és rugalmasan alakítják belső rendszereiket és folyamataikat, ezáltal felkészítik a szervezetüket változásokra.

Az erős tanulóképesség azt jelenti, hogy a külső körülményekhez való alkalmazkodás mellett szükség van a proaktivitásra a változásokkal szemben és a kreatív, hagyományostól eltérő módszerek alkalmazására is.

A vállalatok többségének felépítését irányítását és működését olyan alapelvek határozták meg, amelyeket két évszázaddal ezelőtt határoztak meg. Csath Magdolna a *Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században* című könyvében emeli ki Hammer és Champy szerzőpáros gondolatát, amely szerint „az amerikai vállalatok legnagyobb problémája az, hogy a 21. századba a 19. században tervezett szervezetekkel akarnak belépni.”³

Napjainkra jellemző, hogy a felgyorsult üzleti folyamatok következtében új integrált szemléletmódot tükröző modellek és szemléletmódok alakultak ki (példaként említhető a Balance Scorecard (BS) módszer) és a Total Quality Management (TQM) módszer). Ezek a modellek a változásmenedzsment irodalmában a 90-es évektől jelentek meg, de elterjedésük csak napjainkra jellemző.

A szakirodalomban a szervezeti tanulás különböző meghatározásával találkozunk. Bakacsi Gyula szerint a szervezeti tanulás fogalmán „azt a folyamatot értjük, melynek eredményeként a szervezetben tudás jön létre, ez a tudás elterjesztésre kerül a szervezetben, az beépül a szervezetbe (a szervezeti memóriába) és rögzül, ezáltal a döntésekhez és a konkrét akciók megvalósításához tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik más szervezeti tagoknak és egységeknek is.”⁴

Ha a szervezeti tanulást a szervezet tagjainak szempontjából vizsgáljuk, akkor kiemelhetjük azt, hogy szükség van az egyének tanulására, és az egyéni tanulásnak oly módon kell beépülni a szervezet memóriájába, hogy mindenki számára elérhető legyen, még abban az esetben is, ha a tag elhagyja a szervezetet. A szervezeti tanulás megértéséhez számos fogalom tartozik, amelyet csak vázlatos formában van mód bemutatni. Ezek a következők:

- ***A szervezeti felejtés***

A szervezeteknek a memóriájához köthető fogalom a szervezeti felejtés. Ez azért nagyon lényeges, mert idővel a környezeti változások hatására új ismeretekre, szemléletre és magatartásmintákra van szükség, így a felejtés folyamata során válik meg a szervezet a már elavult tudástól.

- ***A szervezeti tanulás eredménye***

A szervezetben akkor sikeres a szervezeti tanulás folyamata, ha közvetett eredményként a szervezeti teljesítmény tartósan javul.

A behaviorista megközelítés szerint a szervezeti tanulás akkor következik be, ha változások tapasztalhatók a szervezet tagjainak magatartásában.

Ha a szervezeti tanulást más szemszögből, a gondolkodásmód megváltozása szempontjából (kognitivisták) értelmezzük, akkor sikeres a tanulás, ha a korábbiakra új felismerések és értelmezések születnek, a szervezet tagjainak ebben az esetben a szemléletmódja változik meg.

- ***Egyhurkos tanulás***

Argyris szerint egyhurkos (alkalmazkodó) tanulás során megvizsgáljuk egy magatartás következményeit, megállapítjuk, hogy az adott következmény megfelel-e az előzetes

³ Csath Magdolna (2008): *Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt, 2008. 222. p.

⁴ Bakacsi – Bokor – Császár – Gelei – Kovács – Takács (2000): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Budapest, KJK Kerszöv Kiadó, 2000. 30. p.

elvárásainknak, és ha szükséges, akkor módosítunk az adott viselkedésen, vagy változtatás nélkül megerősítjük.

- **Kéthurkos tanulás**

Kéthurkos (változtató) tanulás esetén a tanulás során észleljük, hogy a következmények eltérnek az elvárásaiktól. Ennek érdekében a magatartást befolyásoló körülményeket határozzuk meg, és változtatjuk meg, amelynek következményeként megváltozik a szervezet tagjainak a viselkedése.⁵

Habár a tanuló szervezetek fogalma a 90-es években Peter Senge-nél jelent meg, és az ő nevéhez fűződik a definiálása, elmondható, hogy számos szerző foglalkozott a tanuló vállalat - tanuló szervezet témakörrel, és a fogalomnak a mai napig számtalan megközelítése létezik a kutatók között. Nehéz a megállapítása annak, hogy pontosan mi is a tanuló szervezet? Hogyan válhat azzá egy szervezet? Milyen működése van a gyakorlatban a tanuló szervezeteknek?

Mielőtt ezt a fogalmat meghatároznám, szükségesnek tartom hangsúlyozni azt, hogy a tanuló vállalat és tanuló szervezet fogalmát szinonimaként is használják, de nem minden tanuló szervezet vállalat, és a vállalati szektoron kívül is vannak tanuló szervezetek.

Senge szerint a tanuló szervezet olyan hely, „ahol az emberek folyamatosan fejlesztik a képességeiket azért, hogy a valóban kívánatos eredményeket elérjék, és ahol az új és kiterjedt gondolkodási mintákat táplálják, a kollektív vágyakat szabadjára engedjék, és az emberek mindannyian folyamatosan tanulják azt, hogy hogyan kell tanulni”.⁶

Számos vélemény szerint a koncepciónak egyre nagyobb jelentősége lesz napjainkban a szervezetek életében. Farkas Ferenc kutatása során arra a következtetésre jutott, hogy „A szervezetek tanulási képességének mértéke a jövőben a versenyelőny kizárólagos fenntartó forrásává válhat”.⁷

Ezzel szemben Bakacsi Gyula azt emeli ki, hogy ez a fogalom egy filozófiát, szemléletet jelent, (nemcsak módszerek összességét), de tudnunk kell, hogy ez a tanuló szervezetiség mást fog jelenteni a különböző szervezetek életében. Továbbá kifejti azt is, hogy miért éri meg a szervezeteknek e hosszú és fáradtságos utazásra benevezni, és utazóvá válni!

Bakacsi Gyula koncepcióját az alábbiakban foglalhatjuk össze:⁸

Azért, mert a tanuló szervezet:

- A stabilitás és rugalmasság között helyes egyensúlyra törekszik, így hosszú távon tud alkalmazkodni a környezet elvárásaihoz oly módon, hogy közben megőrzi saját belső értékeit.
- Tanul saját maga és mások tapasztalataiból, szervezeti memóriájában rögzítve képes beépíteni és megfelelően felhasználni ezt a tudást.
- Képes kéthurkosan tanulni és képes a felejtésre.
- A tanulás tanulásának képességével is rendelkezik.
- Elkötelezett, és önmegvalósítani vágyó munkatársakkal van felvértezve, és velük éri el közösen az eredményt.

⁵ Bencsik Andrea (2009): A tudásmenedzsment emberi oldala. Budapest, Z-Press Kiadó, 2009.

⁶ Senge, Peter M. (1998): Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata. Budapest, HVG Rt., 1998. 18. p.

⁷ Farkas Ferenc (2005): Változásmenedzsment. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005. 44. p.

⁸ Bakacsi – Bokor – Császár – Gelei – Kovács – Takács (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. Budapest, KJK Kerszöv Kiadó, 2000.

Csath szerint, a tanuló vállalat olyan szervezet, amelyben az emberek folyamatosan bővítik a tudásukat és képességeiket azért, hogy azokat az eredményeket, amelyekre vágnak el tudják érni, és mindezt úgy teszik, hogy közben állandóan fejlesztik az együtt tanulási képességeiket is. Ha a változásmenedzsment oldaláról közelítjük meg a tanuló szervezeteket, akkor megállapíthatjuk, hogy a tanuló szervezetekre az inkrementális, lépésenkénti folyamatos és állandó változás a jellemző.⁹

A szakértők különböző nézőpontból fejtik ki, hogy milyen jellemzői vannak a tanuló szervezetnek. Ugyanakkor egyet értünk Csath Magdolnával abban, hogy a sikeres tanuló szervezet létrejöttéhez egyaránt szükség van mind az egyéni, és mind a csoportos szervezeti tanulásra is.

2. A tanuló szervezetek 5 alapelve

Senge szerint¹⁰ a tanuló szervezetek 5 alapelvev szerint működnek, és mindegyik alapelv szükséges a megvalósításhoz. Az alábbiakban röviden bemutatom azokat az alapelveket, amelyek meghatározásával Senge nem egy múló divatot akart megjeleníteni. Ugyanakkor fontosnak tartotta, hogy az öt alapelv egyszerre alakuljon ki, és legyen jelen a szervezet életében.

- 1) Közös jövőkép kialakítása (building shared vision)
- 2) Személyes irányítás (personal mastery)
- 3) Gondolati minták (mental models)
- 4) Csoportos tanulás (team learning)
- 5) Rendszergondolkodás (system thinking)

1. Közös jövőkép kialakítása: A vállalat sikerének egyik meghatározó alapfeltétele, hogy legyenek közös célok, és egységes jövőkép mindenki számára. A tanuló szervezetek kialakulásában nagy jelentősége van, hogy a dolgozók személyes jövőképe beépüljön a szervezet közös jövőképébe, mivel ellenkező esetben, nem tudja a vezető motiválni, lelkesíteni a munkatársakat. Viszont, ha ez a jövőkép tényleg közös, akkor a tagok kölcsönösen együttműködnek, és közösen fognak felelősséget vállalni a célok teljesítésében. A közös jövőkép kialakítása nem egy egyszeri aktus, hanem egy folyamatos újragondolást igénylő folyamat, amelyben állandóan szükség van a résztvevők együttműködésére.

2. Személyes irányítás: Ez az alapelv azt jelenti, hogy a tanuló szervezet tagjainak állandó, szüntelen igénye, hogy a személyes hatékonyságukat folyamatosan fejlesszék. Ez a fejlesztésre való törekvés áthatja a mindennapi életüket, kifejti hatását nemcsak a munkahelyen, hanem a magánéletre is kiterjedve érezteti hatását. A tanuló szervezet csak akkor tud létrejönni, ha olyan belülről motivált munkatársak vannak a szervezetben, akiknek célja, hogy tegyenek azért, hogy fejlődőképesek, döntéseikért felelősséget vállaló személyiséggé váljanak oly módon, hogy képesek legyenek tanulni a saját és mások

⁹ Csath Magdolna (2001): Stratégiai változtatásmenedzsment. Budapest, Aula kiadó, 2001. 7. p.

A szervezetben zajló változásoknak a változás mérete és gyorsasága alapján lehetnek *radikális* (gyökeres), mindenre kiterjedő és gyors és *inkrementális*/részleges/folyamatos/egymás utáni és időben elhúzódó.

¹⁰ Senge, Peter M. (1998): Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata. Budapest, HVG Rt., 1998.

tapasztalataiból. Ennek a személyiségfejlődésnek kiváló táptalajt nyújt a tanuló szervezet, mint „egészséges szervezet”.¹¹

3. Gondolati minták: Olyan meggyőződéseket jelent, amelyek beívódnak a gondolkodásba, és a mindennapi cselekedeteket határozzák meg olyan módon, hogy attitűdjeinket befolyásolva tudattalanul hatnak és meghatározzák a reakcióikat. Fontos, hogy a szervezetben felismerje a vezetés ezeket a meghatározó észlelési mintákat, és ezek tudatos felülvizsgálatával lehetőséget teremtsen új gondolkodásmódok, szemléletek elterjedésének. A folyamatosan változó környezeti kihívásokra ez által tudnak a szervezetek megfelelően reagálni.

4. Csoportos tanulás: Ez az alapelv azt jelenti, hogy a tanuló szervezet olyan teameket-tanulócsoportokat feltételez, amelyek oly módon segítik egymást, hogy tagjainál előmozdítani tudja azt, hogy az egyéni képességeik fejlődjenek. Így teremődik meg, hogy a tagok együttműködése révén a közös jövőképet elérik.

A tanulócsoportok másik jellemzője, hogy kialakítja a tagok között a dialógust, amely azt jelenti, hogy közös gondolkodásra építve, minden tag véleménye gondolata valamilyen formában meg tud fogalmazódni, és ez is hozzájárul a személyes elégedettségükhöz (nyertes-nyertes játszma). A csoportos tanulás hatékonyságára jellemző továbbá, hogy a csoporttagok eredménye több mint az egyes tagok tevékenységének az összege.

5. Rendszergondolkodás: A mindennapi életünkben jellemző, s gyakran még a nagyvállalatok vezetőinél is előfordul, hogy rövid távon gondolkodnak, és ez alapján hoznak meg döntéseket. Ezek a döntések sok esetben nem a valódi ok-okozat feltárását eredményezik. A rendszergondolkodás egy szemléleti-fogalmi eszközrendszer, amelynek az a lényege, hogy összefüggésekben gondolkodva és döntésekben az összefüggések figyelembe vételével, elemzésével, az okok feltárásában munkálkodjunk. Ennek segítségével lehetőség nyílik arra, hogy felismerjük, ha a hibát nem a személyek, hanem a rendszer okozza. A szervezet hatékonyságát javítja, ha arra törekszünk, hogy a hibákat felvállalva, teremtsünk bizalom és együttműködésen alapuló kapcsolatot.

3. A tanuló szervezet kialakításának résztvevői a tanulási folyamatban

A tanulási folyamatot a tanuló szervezetekben a következőkkel jellemezhetjük:

- Mindenki folyamatosan tanul, vezetők és beosztottak egyaránt.
- Jellemző viselkedésük nem a reagálás a külső változásokra, hanem elébe menés tudatos proaktív tevékenységgel.
- Mellőzik az önteltséget, még sikerek alkalmával is, és további javítási lehetőségekre törekednek.
- Tanulnak a hibákból: nem hárítják a felelősséget, hanem megkeresik a hibák okait és igyekeznek feltárni azokat.

Mindenkitől igyekeznek tanulni: vevőktől, beszállítóktól, versenytársaktól. A versenytársaktól szerzett tudás produktívan felhasználható, és katalizátorként hatnak a termelési folyamat

¹¹ Az egészséges szervezet olyan, amely képes megújítani magát, és ez által válik hosszú távon életképessé. Bakacsi – Bokor – Császár – Gelei – Kovács – Takács (2000): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. Budapest, KJK Kerszöv Kiadó, 2000. 345. p.

során. Jelentős eredmények érhetőek el a vevők visszajelzései alapján, mivel aktuális információkhoz, ötletekhez juttatja a vállalatot. A vezetők nemcsak elkötelezett felelősként, hanem mentorként is helyt állnak, úgy hogy fejlesztik önmagukat és kollégáikat. A vezetők feladatait az ötödik pontban fogom bemutatni részletesen.

Fontosnak tartom felvázolni Garvin öt elemű modelljét, mégpedig azért, mert a szakirodalom egyforma figyelmet szentel mind Senge, mind pedig Garvin modelljének.

Bencsik Andrea a következőképpen foglalja össze a két szerző koncepciója közti különbségeket: „Míg Garvin a tudás létrehozására helyezi a hangsúlyt, addig Senge és munkatársai az egyéni és kollektív fejlődést, tanulást, illetve az egyéni célok érvényesülését helyezi a középpontba.”¹²

Garvin modellje szerint a tanuló szervezet képes arra, hogy tudást megszerezzen, létrehozzon, majd képes a megszerzett tudást elterjeszteni oly módon, hogy közben az egyéneknek megváltozzon a magatartása. A szervezettel együtt az egyének olyan fejlődésen mennek keresztül, hogy a létrejött új tudás és tapasztalat által a szervezet számára mérhető változásokat hoznak létre.

Garvin szerint a tanuló szervezeteket a következők jellemzik:

- Külső és belső nyitottság
- Támogató, bizalmat nyújtó kultúra
- Folyamatos fejlesztés és innovativitás
- Flexibilitás
- Adaptivitás
- Változás
- Részvételen alapuló döntéshozatal
- Lapos hierarchia
- Rotáció
- Képzés, tréning

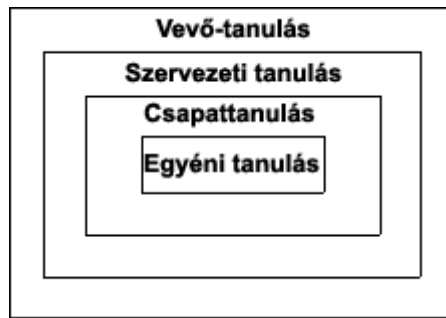
Garvin koncepciója szerint¹³ a tanuló szervezetek az alábbi öt alapvető képességgel rendelkeznek:

- Szisztematikus problémamegoldás: a teljesítmény adatok tervezett és szervezett gyűjtése, a problémák gyökér okainak feltárása.
- Kísérletezés: az új tudás keresése és tesztelése.
- Tanulás a saját tapasztalatokból: tanulás mind a sikerekből, mind a kudarcokból.
- Tanulás mások tapasztalatából: versenytársak, fogyasztók véleményének elemzése révén.
- Tudás elterjesztése: a megszerzett tudás elérhetővé tétele a szervezet tagjai számára.

A tanuló szervezetekre jellemző tanulás típusokat a következő ábra segítségével foglaljuk össze:

¹² Bencsik Andrea (2009): A tudásmenedzsment emberi oldala. Budapest, Z-Press Kiadó, 2009. 36. p.

¹³ Bencsik Andrea (2009): A tudásmenedzsment emberi oldala. Budapest, Z-Press Kiadó, 2009.



1. ábra Tanulástípusok. Forrás: Csath Magdolna: Stratégiai változtatásmenedzsment. 2001. 147. p.

A fenti ábrát elemezve megállapítható, hogy az egyéni tanulás szintjén az alábbi kérdések merülnek fel:

1. Honnan indultam?
2. Most hol vagyok?
3. Hová akarok eljutni?
4. Hogyan tudok eljutni oda?
5. Honnan tudom, hogy megérkeztem?

Az első kérdésre adott válasz megmutatja a tapasztalatok összegzését, egyben az elért eredmények, de a kudarcok számbavételét is. A második meghatározza, hogy mit gondol az egyén magáról, és mások mit gondolnak róla. A harmadik kérdés arra irányul, hogy mik az elérendő célok, egyben meghatározza az időt is, amely alatt elérni kívánja. A negyedik kérdés által a lehetséges segítők meghatározása történik. Az ötödik kérdés pedig feltételezi azt, hogy a tanulás elején konkrét célok, tervek és mérföldkövek nyújtanak eligazodást abban, hogy elérte-e az egyén, amit tervbe vett.

A csapattanulás

A csapattanulás során a vezetés feladata, egyrészt hogy minden eszközzel támogassa, ösztönözze és értékelje a létre hozott csapatokat, lehetővé téve a tudás terjedését, és támogassa a rejtett tudás felszínre jövetelét.

A szervezeti tanulás

A szervezeti tanulás azt jelenti, hogy a létrehozott tudást szervezett módon közös és hasznosítható tudássá kell alakítani.

Tanulás a vevőtől

A vevőtől való tanulás során kapcsolatot kell tartani mind a jelenlegi és mind a potenciális vevőkkel, és folyamatosan figyelemmel kell kísérni mind a jelenlegi, és a jövőbeli igényeiket egyaránt.

4. A tanuló szervezet mérése

A téma kutatói arra a következtetésre jutottak, hogy a tanuló szervezet mérése és számszerűsítése nem egyszerű feladat. Számos próbálkozás született, hogy milyen szemszögből térképezzék fel, hogy az adott szervezet tanuló szervezet-e vagy sem. Dr. Jenovszky Zsófia tanulmányában idézi Garvin 1993-ban publikált gondolatát, hogy „ha nem

tudod megmérni, nem tudod irányítani”,¹⁴ amelyet a vállalatvezetők régóta tudnak. Ez a meghatározás igaz a vállalatok más tárgyi formájára, és a tanulásra is. Amennyiben a vezetők célja a szervezeti tanulás tudatos irányítása, akkor, szükségessé válik annak mérése és nyomon követése is, hogy mérni lehessen a teljesítmény javulását. D.A. Garvin- E.C. Edmondson- F. Gino: Tanuló szervezet-e az önöké? című tanulmányukban arról értekeznek, hogy a korábbi ajánlások – a tanuló szervezet kialakításának módjánál – csak nehezen megvalósítható ajánlásokat közöltek, amelyekből nehezen voltak meghatározhatóak az előrehaladáshoz szükséges lépések. Ugyanakkor ezek az ajánlások csak a felső vezetésnek szóltak, emiatt az alsóbb szervezeti szinteken nem volt útmutatás abban, hogy a csoportjuk tanulása hogyan járul hozzá a szervezet egészéhez. Harmadsorban pedig nem tartalmaztak eszközöket és sztenderdeket, amelyek az értékelést segítették volna.

Ezen hiányosságok miatt előfordult, hogy a szervezetek elhamarkodottan sikeresnek ítélték meg a tanulásukat anélkül, hogy például más szervezetek működésével összehasonlíthatták volna magukat. A szerzők egy olyan online eszköz kidolgozását mutatják be, amely segítségével lehetővé válik a vállalat összehasonlítása más szervezet által megállapított benchmark értékekkel, így a vállalat képet kap arról, hogy milyen jól és gyorsan tanul, és milyen hatékony a folyamatainak a fejlesztésében.

Miben is segít ez az eszköz? Ennek lényegét a következő gondolatok fejezik ki: A vállalat betekintést kap, hogy milyen szintű a tanulásban való jártasságuk, milyen erős és gyenge pontjaik vannak. A pontszámok kiértékelése után megállapítást nyer, hogy az előzetes elvárások és a kapott eredmények összecsengenek-e. A szerzők az eszközt, a felhasználhatóság szempontjából egy diagnosztikai mérőműszerként javasolják a használatát, amely lehetővé teszi a tanulás folyamatának a javítását.¹⁵

Más szerzők véleménye szerint egyéb mérési módszerekkel is mint, interjúztatás, kérdőíves felmérés, személyes megfigyelés is kiegészíthető a tanuló szervezet mérése, de mindig óvatosan kell eljárni az elemzés során, mert a kapott adatok torzításokat is tartalmazhatnak.

5. A tanuló szervezet vezetője

A tanuló szervezet vezetőjére a kezdetektől nagy feladat és felelősség hárul. Egészen más, újfajta szerepet kell betöltenie, amelyben helyet kell kapnia a kultúra átalakítás folyamatának. Emellett, az ő felelőssége az is, hogy a munkavállalók is lehetőséget kapjanak arra, hogy folyamatosan fejlődjenek, és tanuljanak. Jenovszky szerint a hagyományos vezetői funkciókkal szemben a vezetőnek meg kell felelni a tervező, szolgáló és tanár szerepének, mert a hármas viselkedés együttesével tudja elérni a szervezet a folyamatos tanulást, és így teremtnének meg feltételek az alapelvek megvalósulásához.¹⁶

Ezért fontos a vezető részéről a példamutatás, és ezek hiteles megvalósításához törekednie kell a hagyományos vezetői kép átformálására. Ha ez megvalósul, akkor fogják látni a dolgozók az elérni kívánt jövő és a jelenlegi állapot közti különbséget. Ha a dolgozók érzik a különbséget, akkor teremtni fog a lehetőség, hogy külső kényszer hatása nélkül, belülről motiváltak, proaktívan tegyenek az elérendő cél érdekében.

A szemléletesség kedvéért a következőkben röviden bemutatom a tanuló szervezet kiépítésének (lehetséges) folyamatát, amely egyben összegzi a vezető feladatait is:

¹⁴ Jenovszky Zsófia (2005): A szervezeti kultúra és a tanuló szervezet kapcsolata. II. rész. Tanuló szervezet. Munkaügyi Szemle, 2005. július – augusztus, 40. p.

¹⁵ A fent említett cikk szerint a <http://www.los.hbs.edu> oldalon érhető el a felmérés teljes interaktív változata.

¹⁶ Jenovszky Zsófia (2005): A szervezeti kultúra és a tanuló szervezet kapcsolata. II. rész. Tanuló szervezet. Munkaügyi Szemle, 2005. július – augusztus

1. Terv és alkalmazás megállapítása

Az első lépésben tisztázásra kerül, hogy miért van szükség a tanulószervezet kialakítására, és felmérésre kerül a szervezet aktuális helyzete. Majd párbeszédet folytatva a különböző szintekkel, mindenkinek meg kell tanulnia, hogy mit is jelent a tanuló szervezet.



2. Módszerek és eszközök kiválasztása

Ennek során kiválasztják milyen eszközöket és módszereket fognak alkalmazni az egyes szinteken, erre standard eszközrendszert alakítanak ki.



3. Következmények áttekintése és vizsgálata

Ennek során mindenki részére egyénként, csoportonként illetve részlegenként át kell adni a szükséges eszközöket, de fontos kezelni a visszajelzéseket és a reakciókat is.



4. Tanuló szervezeti stratégia felépítése

Mivel ez egy átfogó többéves vállalati stratégiát jelent, feltétlen ismerni kell az erőforrás kapacitását, és fel kell tárni a hiányosságokat is.



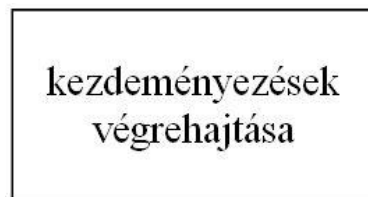
5. Tanuló szervezeti feladatok megtervezése

Ennek során kerül kidolgozásra, hogy kinek mi lesz a feladata a kiépítési folyamatban, és tevékenységi szintekre kell lebontani a szervezet tagjai számára.



6. Kezdeményezések végrehajtása

Ennek során meg kell állapítani a sikeresség kritériumát. Figyelemmel kell kísérni a sikereket és a kudarccokat, és nem szabad megfélemlkezni az újra felmérésről sem, amely alapján a változás mértékéről megállapítások tehetők, és újabb intézkedéseket indukálhatnak.



Jenovszky Zsófia szerint, ha a kezdeményezés sikeres volt, a vállalat elindul a tanuló szervezetté válás útján.

Összegzőképpen megállapítható, hogy a tanuló szervezet egy olyan stratégiai koncepció, amelynek gyakorlati megvalósítása során szükség van a szervezet teljes erőforrására, minden tagjának felelősséggel be kell kapcsolódnia. Mindezek következtében a munkavállalók elkötelezettsége/elégedettsége, valamint a cégek/vállalatok termelékenysége és versenyképessége folyamatosan javul, innovációs szintje pedig nő.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bakacsi – Bokor – Császár –Gelei – Kováts – Takács (2000): **Stratégiai emberi erőforrás menedzsment.** Budapest, KJK Kerszöv Kiadó, 2000.

Bencsik Andrea (2009): **A tudásmenedzsment emberi oldala.** Budapest, Z-Press Kiadó, 2009.

Csath Magdolna (2001): **Stratégiai változtatásmenedzsment.** Budapest, Aula kiadó, 2001.

Csath Magdolna (2008): **Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században.** Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., 2008.

Farkas Ferenc (2005): **Változásmenedzsment.** Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005.

Garvin, David A. és szerzőtársai (2008): **Is Yours a Learning Organization?** In: Harvard Business Review, 7. szám

Jenovszky Zsófia (2005): **A szervezeti kultúra és a tanuló szervezet kapcsolata. II. rész: Tanuló szervezet.** In: Munkaügyi Szemle, (49.évf.) 2005. 7-8. szám 37-42. p.

Senge, Peter M. (1998): **Az 5. alapelv. A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata.** Budapest, HVG Rt., 1998.