

Tartalom

Huszár Zsuzsanna – Rogovszky Zoltán

Szenzitivitás az önismereti és természetismereti nevelésben **2**

Kéri Katalin

Nőkép és lánynevelés az 1960-as évek Magyarországon
– a tantervek tükrében **14**

Jancsi Beáta

Zweisprachigkeit oder weideutigkeit über das Schulsystem Südtirols **21**

Krisztián Béla

Emberierőforrás-személyügyi ismeretek a PTE TTK FEEFI
szakdolgozatai tükrében **29**

Szenzitivitás az önismereti és természetismereti nevelésben

Módszertani orientációjú írásunk egy középiskolai természetismereti szakkör két és fél éves folyamatának összegzéséről szól, és ennek kapcsán a szenzitivitás lehetséges értelmezéséről a természetismereti nevelésben. Beszámol a szakkör létrejöttéről, szemléleti alapjairól és konkrét szakmai előzményeiről, bemutatja a szakkör főbb témacsoportjait, a szakköri munka dokumentációja alapján összegző tájékoztatást ad az induláskor eredetileg megfogalmazott tartalmi igényekről és a ténylegesen megjelenő tartalmakról. A gyakorlati alkalmazási tapasztalatok közül kiemeli a természetismereti nevelés komplexitását és az önismeret fejlesztésével való szoros kapcsolatát. Tanulságos módon jelzi egy serdülőkorú csoport ellátatlanságát, hiányérzetét bizonyos kérdésekkel és témákkal kapcsolatban. Ezen hiányérzetek mentén a racionális megismeréstől a szimbolikus megismerés irányába történő elmozdulásról tudósít, és a szimbolikus megismerés lehetőségei felől a módszertani megújulás igényét veti fel. Annak a tendenciának a figyelembevételével, amely a közvetített specifikus tartalmak elsődlegességének megkérdőjeleződésével és a tartalomközpontú tervezés egyeduralmának megingásával jelezhető, a pedagógiai szakmai önértelmezés megújításának aktualitását és ebben a módszertan funkcióváltási lehetőségét jelzi.

Írásunk a Tanárképzők Szövetsége 2002. december 13–14-i veszprémi konferenciáján, a módszertanok és a módszertanosok védelmében összeállított blokkban elhangzott előadásunk kibővített változata.

Egy rendhagyó természetismereti szakkör

A Bethlen Gábor Újreál Gimnáziumban 1998-ban egy olyan természetismereti szakkör kezdte meg működését, amely a korábbi hasonló szakköri programtól elrugaszkodva és a hagyományos szaköri lehetőségeket kitágítva, résztvevők témafelvetéseiből, igényeiből, spontán útkereséséből kiindulva egy kics csoport két és fél éves fejlődését is jelentette, és amely végül a hagyományos tantermi kereteket némiképp kinöve most a tapasztalatok megfogalmazását, rögzítését kívánja meg. A szakköri munka viszonylag kötetlenebb jellegéből, nyitottságából és önkéntességéből adódóan rugalmasan, napról napra, hétről hétre fogalmazódtak meg konkrét témái, alakultak ki tevékenységei. Szárnyalt, elkápráztatta a résztvevőket és a vezetőt egyaránt, majd lassan belesimult a lelkünkbe, mint egy furulyán megszólaló „messa di voce”.

Ha körvonalazni kívánjuk, mi az, ami erre a kalandra indított, megfogalmazható a prózai ok: egy, a környezetünkkel és annak védelmével foglalkozó iskolai szakkör kimerülni látszott. A nebulók álmosan és nem túl lelkesen ültek a padba. Hozzászólásaik színvonalas és hangulata nem haladta meg egy rájuk tukmált kiselőadás monotonitását. A vezetőben pedig ott forrongott a gondolat, hogy bár kényelmes lenne, ezzel az új csoporttal talán mégsem azt a programot kellene végigvinni, mint a tavalyiakkal, hiába, hogy a személyi összetétel teljesen más. Némi őrlődés után fogalmazódott meg: a diákok csak tudják saját magukról, hogy mit szeretnének! Mely témák érdeklik őket, amikkel kapcsolat-

ban nem kapnak válaszokat? Mi az, amit az iskola nem adhat meg nekik, de szívesen elmélyednének a témában? Az aznapi játékok öröme és a biztatás arra, hogy bármit mondhatnak, merész ötleteket hívott elő belőlük, és a közös felfedezések útjára indított el bennünket.

A csoport jellemzőinek egyik fontos tényezője a személyi összetétel:

Vezető(k): fiatal férfi vezető, a résztvevők osztályának biológia- és földrajztanára és egy főiskolás női segítő.

Résztvevők: 9–10. évfolyamos középiskolás leányok egy osztályból, akik a csoport öt-fős magját alkották, s akikhez alkalmasszerűen más középiskolások és főiskolások is csatlakoztak.

A csoportfejlődés folyamata a megalakulástól a felbomlásig terjedő időszakban a formális szerveződéstől a résztvevők informális, egyre intenzívebbé váló támogató, baráti kapcsolatrendszerének kialakulását hozta magával és a csoport struktúrájában lezajló finomabb változásokat, egyes kapcsolatok erősségének, intenzitásának változását és a résztvevők közötti átrendeződéseit nem részletezve egyértelműen pozitív, a kapcsolatok elmélyülését mutató tendenciát követ. A csoport 1998 szeptemberében jött létre és 2001 májusára szűnt meg végleg működni.

Megválaszolatlan kérdések – szakköri témajavaslatok és igények

Amint jeleztük, a szakköri csoport munkája alapvetően a résztvevők megfogalmazott igényeire tekintettel formálódott. Az igényfelmérés során a körbeadott papirosokon az alábbi témák és ötletek gyűltek össze: utazás az Amazonashoz, tanulni a bennszülöttekről, meditáció elsajátítása, keleti kultúrák és bölcsességek, görög bölcsességek, Shakespeare gondolatai és az alkotás, ejtőernyős tanfolyam, szellemvilágok, több dimenzió megismerése, az Atlantisz titka, mitológiák, kívülről látni a Földet, a világűrbe menni, a halál utáni állapotról valamit tudni, van-e a halál után élet, van-e élet más bolygókon, az emberi agy képességei, dimenziók, az evolúció lépései közéről, elsüllyedt világok, ismeretlen kultúrák, piramisépítés, vannak-e ufók, állatok különleges képességei, kirándulás egy őserdőben, eljutni lakatlan szigetre, elmenni egy helyre és csak jól érezni magunkat, álmok és álomfejtés, grafológia, az igazi zene, közös alkotások, az önismeret fejlesztése, a világ jövője, közös tevékenységek, küzdelem, a lélek karbantartása, célok felkutatása és elérése, képesség az öröme.

A fentiek tematikus csoportosítását az *1. táblázatban* vehetjük alaposabban szemügyre. A csoportosítás során olyan kategóriákat próbáltunk felállítani, amelyek a felmerült és a megvalósításban szereplő elemek jellemzésére egyaránt alkalmasak. A komplexitásból adódóan elkerülhetetlen volt azonban, hogy némely téma több csoportban is szerepeljen, ezen ismétlődéseket római számokkal jelöltük.

A kategóriák egyben szimbolikus színekkel is megjeleníthetőek, amelyek érzelmi szinten is közvetíthetik a témacsoportok jellegzetességét. A megjelenő tartalmak csoportosítására a következő jelöléseket vezettük be:

- ZÖLD – az eleven Föld színeként a természetről való tudás jelzése lett,
- KÉK – az ég és a levegő színeként a szellemi könnyedség, a szellemi alkotás, a művészetek és az írásos források feldolgozásának jele lett,
- VÖRÖS – a tűz színeként a „vad”-ság, a tradíció, az eredet témáinak jelzése, a keleti és az európai gondolkodásmód gyökereire utalás és saját életünk értelmezési kereteinek keresése;
- BARNA – a termőföld színeként az anyag, az anyagszerűség, a testi, fizikai dimenziók jelzésére,
- NARANCS – napszínként az elevenséget, életörömet, az emberi kapcsolatok lehetőségét hordozó szín lett,

– LILA – a bennünk lakó alkotóerő, a transzcendens dimenziók és a saját magunkról való tudásunk gyarapodásának jelzése lett.

Az ezekből kibontakozó témakörök, amelyek köré tevékenységünket igyekeztünk szervezni:

- Létünk előtt és után
- Természetismeret
- Önismeret
- Társas kapcsolatok
- Közös alkotások
- Alkotások és értelmezésük
- A zene érintése

Az eképpen meghatározott vezérfonál már elegendőnek bizonyult arra, hogy valami egészen újat és kalandosat éljünk meg mindnyájan. A megvalósítás gondja nagyjából a vezetőre maradt, és a konkrét kérésekből kiindulva elsősorban azok hangulati és mögöttes tartalmára koncentrálni jutottunk el sok helyre, gyakran lelki ösvényeken. (Rogovszky, 2001) A felvetett témák közül néhány konkrét kívánságot (pl.: utazás az Amazonashoz) mint bizonyos kielégítetlen igények közvetítőjét értelmezhetjük, és ezért a foglalkozásokon elsősorban nem a konkrét megvalósításukra, hanem a bennük megfogalmazódó vágyak és szándékok kifejezésére, tudatosítására helyeződött a hangsúly. Az ebből adódó törések nélküli átmenet biztosításának nélkülözhetetlen eleme volt a folyamatban a „komolyanvevő” és a „teljességgel elfogadó” légkör pedagógiája.

Szenzitívitás a pedagógiában

Értelmezésünkben az érzékelésből kiinduló, az érzékszervi megismerést hangsúlyozó, pedagógiai hatásszervezésébe az érzéki tapasztalatok lehető teljességét (látás, hallás, tapintás, szaglás, ízlelés, mozgásélmények) bevonó és azokat szisztematikusan ötvöző, naturális, testi tapasztalatokra építő, a test jelzéseit a megismerés szolgálatába állító, érzékelést fejlesztő, az érzékek működését finomító megismerési módot nevezzük szenzitívnek.

A szenzitívitás érzékenységet, fogékonyságot is jelent. Pedagógiai szempontból a korábbinál differenciáltabb tapasztalatszerzési módok tanulását és az egyre differenciáltabb tapasztalatok tudatosítását, nyelvi megformálását jelenti, megengedve az élmények vizuális, manipulatív vagy mozgásos feldolgozását, megformálását, visszatükrözését is. A szenzitív pedagógiai megközelítés tehát nagyfokú reflektivitást és önreflexiót igényel, miközben a reflektálás nem kizárólag nyelvi, racionális síkon történik, hanem változatos önkifejezési formák segítségével is. Ezek a kifejezésformák gyakran szimbolikusak, és mint ilyenek, a személyiség nem tudatos rétegeit is megszólítják. Közösségi integrációjuk rítusok és csoporthagyományok segítségével történik. Alkalmask arra, hogy általuk ne csak egymás kognitív hozzáállásával, ítéleteivel ismerkedjen meg egy-egy csoport, hanem a testi tükrözés folytán a kísérő érzések is megoszthatókká, átvehetőkké, átélhetőkké váljanak, ezáltal létrehozva az emocionális tanulás sajátos terét, az érzetek, érzések, érzelmek mozgósításával elősegítve az önismereti, társismereti tudás elmélyítését is.

A szenzitív gyakorlatok egy része drámapedagógiai szempontból (Gabnai, 1999) bizalomjátéknak minősül, hiszen a különféle érzékszervek érzékenységének fokozása többnyire más érzéki tapasztalatok, elsősorban a hétköznapi megismerés során uralkodó látás „kikapcsolásával” történik, ezért a szenzitív pedagógiában gyakori a bekötött vagy csukott szemmel végzett figyelés, s tudjuk, hogy a „vakjátékok” mind-mind bizalomjátékok is egyben.

Ezen a ponton odáig jutottunk el, hogy szenzitív közelítésből a megismerés közegevé tettük az intimitást, miközben tisztában vagyunk ezen megismerési mód korlátaival, lehetőségei részlegességével. Sem a tömegoktatástól, sem az oktatási rendszertől általában

nem számonkérhető a személyességnek intimitásig fejlődő foka. Nem véletlen, hogy az intenzív személyességen alapuló fejlesztő törekvések (pl. a személyiségfejlesztő, önismereti tréningek) intézményes képzésbe illeszkedése szempontjából nem ezen kurzusok létezésének evidenciája, inkább folyamatos helykeresése az, ami törvényszerű, és ami mint „rendszerjellemező” kínálja magát.

A szenzitív közelítés egyfajta újratanítás (visszatanítás, az elhomályosuló megismerési módok ébren tartása) is abban az értelemben, hogy fejlődéslelektani, életkorpédagógiai szempontból sem az iskoláskornak, sem a felnőttkornak, azt gondoljuk, már nem elsődleges, nem domináns megismerési formája az érzéki megismerés. Vagyis amikor a fejlesztésben az óvodás koron túl is szenzitív módszereket alkalmazunk, esetleg tévúton járunk. Gyermeteg dolognak tűnhet felnőttként vagy majdnem felnőttként „játszásból” madárrá, kővé vagy folyóvá válni, „hegyként gondolkodni” (*Seed-Macy-Flaming-Naess*, 2000), a világra és világalkotó elemeire mint lényekre tekinteni, megszólíttatni általuk és reagálni rájuk egy, a mélyökológiai irányzatokra jellemző és sokat vitatott antropomorf közelítéssel, ami talán a kisgyermekkorú mágikus gondolkodás elemi tapasztalataira visszautalva idézhető fel leginkább.

Az érzéki, érzelmi újratanítás törekvései minden bizonnyal összefüggésbe hozhatóak tehát azokkal a mélyökológiai indítatású elgondolásokkal, amelyek a létezők önértékét hirdetik, és megkérdőjelezik az ember számára való hasznosság és használhatóság kizárólagos értékmérő voltát, és ezzel összefüggésben a deszakralizált világ újramitológizálásának szükségességét hirdetik. (*Juhász-Nagy*, 1993; *Kidner*, 1995, 2000)

A környezeti nevelésben gyakorta használt kifejezéssel élve „a rácsodálkozás pedagógiája” egy lehetséges lépés természet és ember viszonyának alakításában s nem a „vad” természet, hanem az ember szelidítésében. Ez a szemlélődésnek tág teret adó, ráerős pedagógiai megközelítés a rácsodálkozást mint megilletődést is helyénvalóvá, elfogadottá hagyományozza, a dolgokkal, jelenségekkel való találkozás érzelmi tapasztalatait is integrálja, ezáltal az emberi viszonyokon túlmutató, tágasabban értelmezett érzelmi kapcsolatok megőrzését, a természet tiszteletét segíti elő.

A szenzitizáló (az érzékszervek működését finomító) gyakorlatok sorában játékos megközelítésekre is számtalan lehetőség adódik. Például az egyik érdekes és mulatságos játék, amit Déri Andreától tanultunk, bekötött szemmel, különféle illatanyagokkal átítatott, egymást keresztező madzagokat szimatolni, kiválasztva egy követésre méltó illatot, és mint a vadászkutya, nyomtévesztés nélkül rajta lenni. Igazi élménytúra, kihívás! Hasonló szabadtéri játékok népszerű és a hazai környezeti nevelők által is egyik legtöbbet forgatott gyűjteménye: Joseph Cornellé. (*Cornell*, 1998)

Ehelyütt egyéb játékleírásokkal nem is terheljük az olvasót, csupán megjegyezzük, hogy az ilyen típusú játékokhoz elengedhetetlen a bizalomteljes légkör és a mindenki számára átélhető biztonság. Ennek megteremtése alapvetően a csoportvezető felelőssége. A bizalom azonban különösen törekeny, alkalomszerűen nem, csakis a fejlesztő folyamat egészében bontható ki.

Természetesen a folyamatszerűség a nevelésre általában véve érvényes, nem megkülönböztető jegye az általunk vizsgált területnek. Mint ahogyan lényegében minden pedagógia szenzitív pedagógia, amennyiben nem nélkülözheti az érzékszervi megismerést, sőt, megítélésünk szerint minden pedagógia környezetpedagógia, amennyiben a környezet megismerésére, megértésére, értelmezésére, a cselekvő részvétel elsajátíttatására törekszik.

Racionalitás és szimbolikus tudatosság

A környezet képlékeny hétköznapi kifejezés és diszciplínaként más-más tartalmú viszonyfogalom. Pedagógiai szempontú meghatározása helyett csupán azt emelnénk ki,

hogy *Juhász-Nagy Pál* nyomán (*Juhász-Nagy*, 1993) értelmezésünkben a környezet nem a minket körülvevő, rajtunk kívül álló világ, nem az „én”-nel szembeállított „nem-én”, nem a dolgok, jelenségek helye, fizikai tere, hanem a környezet, a létezés módja.

„Én” és „nem-én” tapasztalati, érzésvilágbeli hasadása, majd fogalmi szétválása fejlődéslélektani törvényszerűség, és első nyilvánvaló megjelenése a csecsemőkori szeparációs félelem. Az idővel értelmezési keretté váló polarizált gondolkodásmód további megerősödésében fontos mozzanat a szobatisztaság elsajátítása kapcsán a testből kikerülő természetes anyagcseretermékek érzelmi távolítása, idegenítése, undor tárgyává minősítése, a dolgoktól való elhatárolódás megtanulása a szocializáció folyamatában. (*Havas*, 1998) Felvetődik, hogy ez az örökség – a polarizált gondolkodásmód – valamint a kisgyermekkori mágikus világkép természetes leépülése lehetséges, hogy akadályt képez a természet és a másokkal való azonosulásban. A dilemma feloldását ígéri, hogy „Nem kell lemondanunk különállásunkról, inkább az én fogalmát és a vele kapcsolatos tapasztalatainkat kell kibővítenünk úgy, hogy a lét tudatalatti, kapcsolatteremtő, szimbolikus dimenzióit is tartalmazza”. (*Kidner*, 2001. 75.)

A személyiségfejlesztés (nevelés) folyamatában a nevelőmunka igazából a belső (mentális) környezetre (attitűdök, értékek, érzelmek, gondolatok) irányul, és a személyiségfejlesztés alapvető közegeként, környezeteként a társas közeget, az emberi kapcsolatokat és azok rendszerét igényli és célozza meg, célkitűzésében a környezetfejlesztés értelmezése és igénye a társas közeg fejlesztő, önfejlesztő közeggé alakítását jelenti. Az így felfogott környezetpedagógia alapvető diszciplináris bázisát értelmezésünkben a szociálpszichológiai megközelítés jelentené. Ebben a megközelítésben látjuk lehetségesnek a környezetpszichológia (*Kidner*, 1995; *Düll*, 2001) kérdésfeltevéseit és eredményeit integrálni, a globalizáció felől megfogalmazódó új típusú lélektani problémákat azonosítani, pedagógiai szempontból értelmezni és a gyakorlati pedagógiai munka során a fejlesztés lépéseit megtenni.

A pszichológiai megközelítések sorában a környezeti elméletek pszichológiai előfeltevéseivel foglalkozik *David Kidner* (*Kidner*, 1995, 2000), és azt regisztrálja, hogy a környezettel foglalkozó pszichológiai írások többsége csak a környezet megtapasztalásával foglalkozik, elhanyagolva a modern szubjektivitásra vonatkozó lehetséges következtetéseket, és úgy véli, hogy az ökológia mint a környezeti gondolkodást megalapozó tudomány asszimilációja egy alapvetően mechanisztikus paradigmába azzal a következménnyel jár, hogy a humán tudományok és a természettudományok szétválása fennmarad, és ez a szétválás elfedi a környezettel és a személyiséggel kapcsolatos kérdések megértéséhez szükséges kulturális dimenziókat. „Amennyiben a környezeti gondolkodás többet kíván nyújtani, mint a természet kirablásának komor, intellektuális kommentárját, nem elegendő, ha csak a saját szellemi alapjait kárhóztatja. ...rá kell mutatnia a szimbolikus világlátás termékenységére, ...” (*Kidner*, 2000. 81. 2. bek.), „a tájjal való párbeszéd” (1) lehetőségeire, belső világ és külső világ dialogikus viszonyára.

Filozófiai szempontból: „Szabadságfelfogásunkat kell újrafogalmaznunk ahhoz, hogy megfelelő módon tudjunk szembenézni a környezeti válság kérdésével”, vallja *Leslis Paul Thiele* (*Thiele*, 1996), aki a lét lenni hagyásaként megmutakozó heideggeri szabadságfelfogásban véli megtalálni azt a szabadságértelmezést, amely a mélyökológusok és a társadalomökológusok vitáján felülemelkedő ökológiai alternatíva alapjául szolgálhat.

Ezen felvetések ellenére a lélektani, filozófiai, etikai fogantatású, humán meghatározottságú pedagógiai megközelítések mellett lényeges túlsúlyban vannak a kizárólagosan természettudományi alapozottságú megközelítések, képzések és továbbképzések. Ezen regisztrálható kirívó aránytalanság és egyoldalúság enyhítésére szolgálnak azok a programok, (ismertetett szakkörünk is), amelyek nem zárják ki, hogy azok is magukénak érezhessék a környezeti problémák gondját és megtalálhassák az értelmes reagálás módjait, akik nem a fizikai, kémiai, biológiai, földrajzi, geológiai stb. ismeretek felől képe-

sek ezek megközelítésére. A jelenlegi környezetpedagógiai gyakorlat tulajdonképpen diszkriminatív, a humán területek művelőit hátrányos helyzetben tartja.

A fogalomhasználat terén a pedagógia környezeti, ökológiai, fenntartható etc. címkei fel-foghatóak úgy is, mint olyan tüneti jelzések, amelyek a hiányok oldaláról utalnak értékekre, elterjedésük során, intézményesülésük folyamatában legitimálnak hiányérzeteket és egy megkülönböztető fogalomhasználatával újratematizálják a pedagógiai tennivalókat. A mára kialakult ún. környezeti ideológia nevében direktívákká csupaszodva beépülnek a meglévő rendszerekbe, „zöldítik” és paradoxnak tűnő módon egyúttal stabilizálják is azokat.

Módszertani megújulás

„Zöldülő” pedagógia: élosarok, patakmeder-tisztítás, tájsebészet, szelektív hulladék-gyűjtés. Széles tevékenységrendszer, hatékony személyes részvétel és befolyás a közvetlen, lakóhelyi környezet állapotára. Örvendetes, hasznos és fontos cselekvések, amelyek kivitelezése alapvetően a belátáson, racionalitáson alapul és az ún. következményetika felől magyarázható. Megannyi kitűnő gyakorlati lehetőség humán és reál, társadalmi és környezettudományi szempontok együttes érvényesítésére, a tantervi közös követelmények integrálására.

Hová tűnnek ilyenkor a hagyományos tantárgypedagógiai szempontok? Mivé lesznek a komplex iskolán kívüli tevékenységek világában és a tudnivalók tantárgyfeletti szerveződésében? Lehetséges-e, előrevivő-e egyáltalán a hagyományos, 19. századi ihletésű, elkülönült, atomizált, megmerevedett szaktantárgyi tantárgy-pedagógiák nézőpontja felől kérdezősködni? Pontosabban érdemes-e a szakos képzés hagyományos rendszeréhez foggal-körömmel ragaszkodó egyetemi tanárképzési struktúrától e tekintetben bármiféle progresszivitást várni?

Meglehet, hogy a tantárgypedagógiák védelmében nem fair felvetések ezek. De éppen a tantárgypedagógusok és a módszertan védelmében, a módszertan egyetemi presztízskének védelmében kell azt mondanunk, hogy a módszer, ameddig csupán egyfajta know-how-ként, tudni-hogyan-ként tartjuk számon, ameddig kizárólagosan mint procedurális tudásra tekintünk rá még saját módszertanos önértelmezésünkben is, amíg a módszertanokra kizárólag mint adott céltartalom (a szakos képzés logikája szerint valamely speciális ténytudás) elsajátításának alárendelt eszközre tekintünk, addig rejtve maradnak a közvetítés hogyan-jában rejlő metaszintű értelmezési lehetőségek, és meg sem jelenik releváns szempontként, még csak viszonyítási pontként sem az a felfogásmód, amely a dúsulni, gyarapodni látszó ismeretvilágban eleve lemond a közvetített konkrét tartalmak ki-tüntetett, elsődleges szerepéről, elrugaszkodik a tartalomközpontú tantervi tervezéstől is, és egy másik lehetséges, mindinkább erősödő irányba, a képességfejlesztés irányába mozdul el.

Meghatározó tendenciaként számolva azzal, hogy „Hovatovább nem a közlendő maga, hanem a közvetítés módja a perdöntő...” (Trencsényi, 2002. 7.), megítélésünk szerint kitérés pontot jelenthetne a módszertan funkcióváltása. Konkrét ismeretek hatékony rögzítésének elősegítése mellett, de ezen funkció kizárólagosságát megkérdőjelezve, a módszertan metaszinten mint interpretációt, mint értelmezést is meg kell határozza önmagát.

Gyakorlati alkalmazás és tapasztalatok

A csoport működésének alapjait nem magától értetődő, ad hoc elhatározások adták, hanem olyan megelőző események és tapasztalások láncolata, amelyek évekkal a csoport indulását megelőzően járultak hozzá szemléletük és módszereik által azok komplex alkalmazásához. Tekintsük most végig azokat az előzményeket, amelyek tapasztalataikkal megalapozták a tevékenységünket és a módszertani repertoárt. (2. táblázat)

A szakköri munkát megalapozó szemléleti és módszertani előzmények

– Terepbiológiai Csoport (Déri Andrea) – Tevékenységében a középiskolás és egyetemista résztvevők számára olyan, a vezetővel közös megismerési formákat kínált, amelyben a kiváló szakmaiság és a szoros baráti kapcsolatok voltak előtérben. Elvei között szerepelt a spontaneitás, az élményközpontúság, a saját tapasztalat, a szabadság, az egymástól tanulás, a komplex megközelítés és az örömeire való képesség kibontakoztatása. (1988–1992)

– Déri Andrea „Környezeti nevelési” speciális kollégium – ELTE – A foglalkozásokon módszertani bemutatókkal indítva a környezeti nevelés és a globális nevelés gondolköréből és módszertanából kaptunk ízelítőt és inspirációt a saját témák kidolgozására. A csapat ezt követően munkacsoport formájában 2 évig tevékenykedett. Témákat dolgozott ki, foglalkozásokat tartott és folyamatosan konzultálva feldolgozta a tapasztalatokat. (1992–1993)

– Huszár Zsuzsa: „Önismereti játékok kiscsoportban” speciális kollégium – ELTE – A csoport a játék szerepét és komolyságát konzultáción és a gyakorlatban megismerve élhette át az alkalmazás módjait rengeteg ötlettel és példával fűszerezve. (1992–1993)

– Magyar Biológiai Társaság Fialatok Természetismereti Klubja – A főleg középiskolás korosztályt tömörítő szervezetben természettudományos és környezetvédelmi témában folyik tehetséggondozás, a szakmai módszerek megismertetése, szakmai kapcsolatok építése és ismeretterjesztés. Klubnapokon, táborokban és kirándulásokon a szakmai tevékenységen túl csoporterősítő beszélgetések és játékok jellemzik, valamint az önképés elősegítésére egyéni konzultációkat tartunk. (1993-tól folyamatos)

– Magyar Környezeti Nevelési Egyesület – „Emberi kapcsolatok” tanártovábbképzés – Huszár Zsuzsával (környezeti nevelő), Rudas Jánossal (pszichológus) volt közös feladatunk a tanárcsoport vezetése. A rendezvény képzésen túli célja volt a különböző szakemberek együttműködésének kipróbálása a csoportvezetésben. (1993.)

– Komplex zenei, művészeti és természetismereti tábor (Kokas Klára) – A zene formáló hatása és ennek alkalmazása mellett a mély érzelmi azonosulás, a szabad mozgás, az alkotó öröm és sérült vagy fogyatékos emberek, gyerekek megismerése volt előtérben. A továbbképzés alatt a zene adta érzelmi megnyílás szerepét a természethez való játékos és önismereti elemeket hordozó tevékenység közös alkalmazásában kutattuk. (1995)

– Kincskereső Általános Iskola (Winkler Márta) – Kötetlen iskolai légkörben, ahol az egyénre való odafigyelés nagy szerepet játszik, kerültek alkalmazásra komplex oktatási módszerek. Ezekben a tantárgy szakmaiságához szorosan nem tartozó elemekkel (a játék, a rajz, a mozgás és a vita) folyt az órai munka és a tananyag elsajátításának főleg tapasztalaton alapuló segítése. Mindezek a belülről fakadó kíváncsiság felkeltésén alapulnak instrukciókkal és szabad lehetőségek felajánlásával. (1998–2000)

– Bethlen Gábor Újreál Gimnázium – Közel hagyományosnak mondható iskolai keretek között rendhagyó órákon, terepgyakorlatokon nyílt lehetőség – a klasszikus órai szabályok céllal harmonizáló átformálásával – kötetlenebb beszélgetések, véleménynyilvánítások, saját tapasztalatokon alapuló megfigyelések és vizsgálatok kreatív és egyénre szabott feldolgozására. (1996-tól)

A foglalkozások jellemzői

A célok között megfogalmazva kezdetben a környezet- és természetvédelmi nevelés volt előtérben. A csoport tagjait és a korosztályhoz közel álló problémákat megismerve ez később kezdett kiegészülni önismereti (a belső környezet védelme) és személyiségfejlesztési iránnyal, amelyeknek biztos közeget a játék és az alkotás teremtett. Ma már elmondhatjuk, hogy az utólag megjelenő célok erőteljesen visszahatottak az elsőre, és végül soron egymással jól harmonizáló egységgé forrtak össze.

Tevékenységünk formailag kezdetben heti egyórás szakkörként zajlott, majd órakeret híján öntevékeny csoportként folytatódott. Időtartama szerint kezdetben heti, majd az iskolai terhelések növekedésével kétheti, illetve időnként ritkább találkozásokra tértünk át. Délutánonként 1–4 óráig terjedő időt töltöttünk együtt, amelyek többségükben azért hosszabb együttlétek voltak. Ezeket az alkalmakat tervezett kirándulások, 4 napos táborok és spontán kialakuló kalandozások egészítették ki.

A foglalkozás levezetése során jellegzetes nyitó és záró elemek épültek be, amelyek segítettek az érzelmi és gondolati ráhangolódást. A ritkuló alkalmakkor ezek jól szolgálták a találkozások között eltelt idő áthidalását és a folytonosság megteremtését.

Az egyes alkalmak tervezésekor a tevékenységek meghatározásának szempontjai, elvei: a célokkal adekvát fejlesztési lehetőség, széles repertoárból válogató modularitás, a résztvevők ötleteit beépítő spontaneitás. A játékok, témák tervezésekor fontos szempontok voltak a csoportban fellelhető korábbi és aznapi hangulati elemek, a jól kombinálható és egymáshoz fűzhető tevékenységek kiválogatása, amelyek gyakran ellentétpárokban változtatva érik el a kívánt hatást (mozgásos és gondolkodtató, vidám és komoly, aktív és passzív, ...). Ugyanakkor tág teret kapott a rögtönzés, amely megkönnyítette az alkalmazkodást, és folyamatos lehetőséget kínált a vezetőnek és a résztvevőknek az ötletek kibontakoztatására. Az egyes foglalkozásokra előkészített tevékenységek mennyisége többszörösen meghaladta a rendelkezésre álló időkeretet, ezáltal lehetőség volt közülük a helyzetből fakadóan a legmegfelelőbbek kiválasztására és felfűzésére az aznapi programok fonalára.

Kialakultak például azok a kerettevékenységek, amelyeknek szerepe a résztvevők hétköznapok sodrából való kiemelése, majd fokozatos visszaengedése. A csoport állapotának megfelelően több találkozáson keresztül körben ülve, kézfogással és csukott szemmel pár percig lazítottunk, máskor, lehetőséget adva a terhek verbális úton történő lerakására és élmények elbeszélésére, a „Mi történt veled?” kérdésre osztottuk meg egymással gondolatainkat.

A helyszínek megválasztásában arra törekedtünk, hogy a megszokott és hétről hétre ismételt igénybe vett iskolai tantermet időnként felváltsa szokatlan, ismeretlen és inspiráló adottságokkal rendelkező terület is. Amikor ez nem volt lehetséges – a hétköznapok többségében –, akkor a rendelkezésre álló teremben tettünk változtatásokat (pl.: illatokkal, átrendezéssel). Szabadtéri helyszínekként városi parkokat, természetvédelmi területek kutatóházait, az erdőket, réteket, a Börzsöny és az Őrség emberek által kevésbé járt vidékeit választottuk.

A foglalkozások lebonyolításához olyan egyszerű eszközöket használtunk, amelyek az idők során egy jellemző „alapsomag”-gá álltak össze. (Ennek tartalma a következő: madzag, írólapok, csomagolópapír, festékek, olló, ragasztó, színes papirosok, illatanyagok, kendők, teniszlabda, színes ceruzák vagy filctollak, öntapadós címkék, diakeretek, tükrök, hurkapálcák, furulya, dob.) Az „alapsomag” mellett egyéb kellékekkel is kiegészítettük az alkalmakat. Így például használtunk egy óriási nemezsből készített fát, amire mindenfélét lehetett aggatni, egyszerű tárgyakat, amiknek sokféle funkciót adhattunk, zajkeltő eszközöket, magnetofont a zenék hallgatásához, virágszirmokat és más növényi részeket mozaik készítéséhez, nedves, agyagos sarat testfestéshez, és különféle írásműveket, szemelvényeket felolvasásra, elemzésre, értelmezésre vagy a tervezést megelőző ráhangolódásra.

A sokszempontú, tapasztalati tanulás (Rogovszky, 1998) előtérbe állítása mellett a szakör lehetőséget kínált a megismerés mindkét alaptípusának – a racionális és szimbolikus megismerés – kibontakoztatására; unikális jellege leginkább ebben mutatkozott meg.

Tapasztalatok és eredmények

A tapasztalatok összegzésekor emlékeinken túl a szakköri munka dokumentációjára, a szakköri naplóra és az elkészült alkotásokra, produktumokra, valamint a résztvevők írá-

sos értékeléseire támaszkodunk. Részletező leírások és élménybeszámoló helyett a munka tematikus és módszertani jellemzőit emeljük ki, a csoportdinamikai fejleményekre korábban csupán utaltunk.

A csoport fejlődése során a várt témák a 4. táblázatban feltüntetett módon alakultak. Komplexitásuk megmaradt, és tartalmilag is a várakozásokhoz igazodtak. Ha azonban tételesen megszámloljuk az itt és az 1. táblázatban lévő elemeiket, akkor a témacsoportok között az arányok változását figyelhetjük meg. (1–2. diagramok) Az arányok viszonylagosak, nem tükrözik a ténylegesen ráfordított időarányokat. A diagramok és az ezekből levonható megállapítások tájékoztató jellegűek.

A várt témák esetében határozott jelzések érkeztek a résztvevőktől azokra az igényekre és hiányokra vonatkozóan, amelyekben ez a korosztály ellátatlan. Szembetűnő az ősi/vörös témacsoport magas, sőt kiemelkedő aránya a várt témák között, ami talán a mai életünkben meglévő túlsúlyos racionalitásra és a „misztikus” témákban ugyanakkor megjelenő tömeges kiadvány- és műsorkínálatra, az egyre tömegesebben megjelenő információk feldolgozatlanására gondolva válik érthetővé. Másodikként sorolható be egyrészt a természet ismerete/zöld témaköre, ami a meghirdetett szakkör jellegéből és az ezt választó résztvevők érdeklődéséből adódik, másrészt ezzel egyenrangú fontossággal jelenik meg a korosztályt erőteljesen foglalkoztató önismereti/lila témacsoport is. A változásokat figyelve az ősi/vörös és az önismereti/lila témacsoport jelentősége továbbra is megmarad, és az utóbbi mellé a társas/narancs, az együttlét, a csoportban létezés örömeit hangsúlyozó témák sorakoznak fel nagyobb arányban. A foglalkozásokon gondolatban végigtekintve ezen változások okát a komplexitásból adódó és a kiegyensúlyozottság felé elmozduló tendenciaként magyarázhatjuk, és ilyen értelemben az arányok változása nem az egyes témacsoportok rovására történt. Mindamellét hangsúlyozzuk, hogy az egyes témacsoportok megjelenésének gyakorisága a fontosságukra is rámutat, és a csoport fejlődésének tendenciáira is utaló. Ilyen fejlődő tendencia a kiegyenlítődés felé történő elmozdulás, a társas jellegek felértékelődése mellett a témák tapasztalt differenciálódása.

A résztvevőkkel később beszélgetve és az ő szempontjukból vizsgálva a történeteket elmondhatjuk, hogy az egyik fontos hatás azoknak a kapcsolatoknak az elmélyülése, amelyek közöttük formálódtak. Annak az érzése, hogy ha 20–30 év múlva szembetalálkoznak az utcán, akkor is tudják, hogy valami olyannak voltak a részesei együtt, amitől összetartozónak és kissé más embernek érzik magukat. Fontos kiemelni azt a belső energiatartalek növelésére vonatkozó megállapítást is, amely a fent említett érzésből, a „valahová tartozás” érzéséből fakadóan már a foglalkozások intenzív szakaszában eltöltötte őket, és számos nehézséggel birkóztak meg sikeresen ennek az erőnek és az ebből táplálkozó önbizalomnak a birtokában. Életük eme gyors fejlődésű és ellentmondásokkal teli szakaszában olyan stabil pontként támaszkodhattak a csoportra és tevékenységére, amelyben mindig ott volt a megbeszélés és a valakihez fordulás lehetősége, az erős talaj a későbbi elrugaszkodáshoz.

Alkalmazási nehézségek és feltételek

Az alkalmazás tapasztalatai azt mutatják, hogy igen sok nehézséggel kell megküzdeni a megvalósítás során. Ilyen jellemző az a nagymértékű belső szellemi energiaráfordítás, amely a délutáni foglalkozások esetében napokig, a táborok esetében heteken át tartó felkészülési és ráhangolódási szakaszok után válik igazán hatékonyvá.

A ráfordítások egy másik összetevője annak a magas „aktiválási energiának” a mozgósítása, amellyel a résztvevőkben is megindulnak az intenzív belső történések és felfokozottá, termékenyítő erejűvé válnak az érzések és a gondolatok.

A felvetődött témák felvállalásának veszélyei sem hagyhatóak figyelmen kívül, ezért a vezető kompetenciáját és felelősségét szintén fontos feltételként említjük

Bár az ilyen típusú foglalkozások nem túl technikaigényesek, mégis említést kell tennünk róla, mert a foglalkozások megvalósítása ugyan nem sok, de módfelett igényes feltételeket kívánna. Ilyen például a zenék megfelelő színvonalon történő lejátszása, az elzuzulást, az otthonosság érzését erősítő szőnyeg, függöny megléte vagy a zavarástól mentes terem. Egy átlagos iskola ezekkel a feltételekkel nem rendelkezik, mint ahogyan az effajta időigényes foglalkozás finanszírozása sem megoldott.

Összegzés

Szakkörvezetői tapasztalatunk arra utal, hogy erős hiányosságok tapasztalhatóak a személyiségfejlesztés mindennapi, gyakorlati alkalmazásában, miközben erre nagyfokú igény és nyitottság mutatkozik a fejlődő személyiségekben, és a lassan „első otthonunkká” előlépő iskola egyre nagyobb szerepet kellene vállaljon ebben a folyamatban. A hiánypótlást részben felvállaló szenszitiv környezetpedagógiai módszerek alkalmazása mint adekvát érzelmi motiváció a személyiségfejlődés érzékeny szakaszában viszonylag rövid idő alatt is elementáris hatásokat és mélyreható változásokat eredményezhet.

A tradicionális társadalmakban a felnőtté válás, a közösség teljes jogú tagjaként való elfogadtatás beavatási rítusokhoz mint a határátlépést, a minőségi változást szimbolikusan és megjelenítő szertartásokhoz kötődött. Ma, amikor felnőtt- és gyermekkor határai bizonyos értelemben elmosódnak, mezsgyéi időben széthúzódnak, eltűnni látszik az egyetlen beavatási aktushoz köthető, „egyszer s mindenkorra” felnőtté válás és az ezzel együtt járó közösségi integráció esélye. A modernitás magával hozta az elhúzódozó érzelmi krízissel járó serdülést és felnőtté válást, átalakította intézményeit, így a fejlődési folyamatot támogató pedagógiának nyitottá kell válnia olyan nevelési formák megteremtésére is, amelyek a beavatottság és a közösséghez tartozás megélésének új tudásformákban is megmutatkozó folyamatos lehetőségeit hordozzák és létrehozzák az ezért való megküzdés elemi emberi tapasztalatait.

A természetismereti és önismereti nevelés szorosan összefüggő alkalmazása a témák egymásba fonódó hatásait és egymást erősítő lehetőségeit, komplexitását kihasználva hatékonyan állítható a személyiség és társas környezet fejlesztésére is kiterjedő környezeti nevelés szolgálatába. Ebben a folyamatban humán és reál szférák kapcsolatára, összefüggéseire összpontosítva felismerhetjük pedagógiai lehetőségeinket a világ „újramitológizálásában”, és módszereinket újragondolva a metaszintű közlések szolgálatába állíthatjuk.

Abstract

This paper presents a sensitive approach using the example of a secondary school environmental study group. Based on the pedagogical interpretation of sensitivity it describes the study group's philosophical and methodological background, curriculum and some of the experiences of the application. Furthermore, it discusses the study group's methodological characteristics as well as the necessary conditions and difficulties encountered during application. It emphasizes the importance of experience in the cognitive process, and emphasizes the importance of symbolic cognition too. It points out the necessary renewal of methodology, based on the assumption that as the content-centered planning is pushed to the background, it is necessary to change and expand methodology. This means that methodology no longer serves only as an instrument to communicate information but itself becomes the subject of interpretation on a larger scale.

Jegyzet

(1) A tájjal való párbeszédet értelmezi: Barry Lopez (1989): *Artic Dreams: Imagination and Desire in a Northern Landscape*. Bantam Books, Toronto – New York. 277.

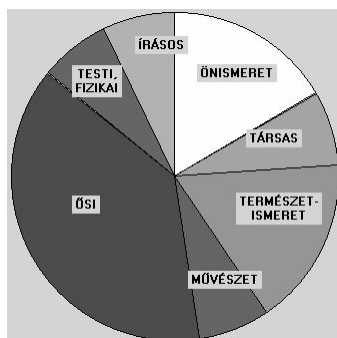
Irodalom

- Cornell, Joseph (1998): *Kézenfogva gyerekekkel a természetben*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Dúll Andrea (2001): A környezetpszichológia története. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 287–328.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon, Budapest.
- Havas Péter (1998): A hulladékkal kapcsolatos attitűdök és a környezeti szocializáció. *Cédrus*, II. évf. 6–8.
- Juhász-Nagy Pál (1993): *Természet és ember*. Gondolat, Budapest.
- Kidner, David W. (1995): Pszichológia és környezet. *Liget*, VIII. 12. 53–58.
- Kidner, David W. (2000): Kultúra és tudattalan az ökológia elméletében. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Osiris, Budapest. 72–82.
- Rogovszky Zoltán (1998): A sokszempontú megközelítés és a tapasztalati tanulás fontossága. *Pedagógusképzés*, 63–69.
- Rogovszky Zoltán (2001): Lelki ösvényeken I–II. *Cédrus*, IV. évf. 4–6. 59–61., 28–29.
- Seed, J. – Macy, J. – Fleming, P. – Naess, A. (1999–2000): Hegyként gondolkodni 1–3. *Cédrus*, 1999. decemberi, 2000. januári és februári szám; www.tabulas.hu/cedrus
- Thiele, Leslie P. (1996): Természet és szabadság. *Liget*, IX. évf. 10. 8–18.
- Trencsényi László (2002): *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. OKKER, Budapest.

Melléklet

témacsoportok	témák
lila (önismereti)	meditáció elsajátítása (i.), álomfejtés (i.), grafológia (i.), elmenni egy helyre és jól érezni magunkat (i.), önismeret fejlesztése, a lélek karbantartása, célok felkutatása és elérése, öröm (i.)
narancs (társas kapcsolatok)	elmenni egy helyre és jól érezni magunkat (ii.), közös tevékenységek, öröm (ii.)
zöld (természetismereti)	utazás az amazonashoz (i.), kívülről látni a földet, a világűrbe menni, élet más bolygókon (i.), az emberi agy képességei, az evolúció lépései közelről, állatok különleges képességei, kirándulás az őserdőben, a világ jövője
sötétkék (művészeti)	Shakespeare gondolatai és az alkotás, az igazi zene, közös alkotás
vörös (ósi)	utazás az Amazonashoz (ii.), tanulni a benszülöttekről, meditáció elsajátítása (ii.), keleti kultúrák és bölcsességek (i.), görög bölcsességek (i.), szellemvilágok, több dimenzió megismerése, Atlantisz titka, mitológiák, halál utáni állapotról valamit tudni, élet más bolygókon (ii.), ismeretlen kultúrák, ufók, piramisépítés, halál utáni élet, eljutni lakatlan szigetre (i.), álomfejtés (ii.), grafológia (ii.)
barna (testi, fizikai)	ejtőernyős tanfolyam, eljutni lakatlan szigetre (ii.), küzdelem
világoskék (írásos anyagok)	keleti kultúrák és bölcsességek (ii.), görög bölcsességek (ii.), Shakespeare gondolatai és az alkotás

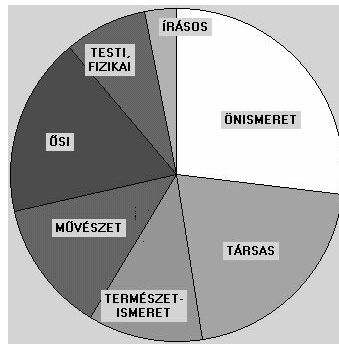
1. táblázat. A foglalkozások kezdetén felmerült egyéni témák tematikus csoportosítása



1. ábra. A foglalkozás elején megfogalmazott és várt témák megoszlása

témacsoportok	témák
lila (önismereti)	önismeret, önkifejezés, ötletesség, beszédkézség, vágyak, a jövő tervei, testünk (i.), relaxáció, tanító-tanítvány kapcsolat (i.), önképzés, figyelem, kitartás, emlékezet, agykontroll, jellemrajz (i.), mélyökológiai csoportfoglalkozás (i.), név és küldetés
narancs (társas kapcsolatok)	ismerkedés, szerepjáték, kapcsolatteremtés, játszmák, taktika, másság, nonverbalitás, közös-egyéni-páros, oszinteség, kifejező értékelés, tanító-tanítvány kapcsolat (ii.), jellemrajz (ii.), játék-alkotás
zöld (természetismereti)	változatosság, a természet érintése, land art (i.), a természet részei, mélyökológiai csoportfoglalkozás (ii.), globális problémák és kiutak, élőlények
sötétkék (művészeti)	kompozíció, vers, rajz-festés, zene, ritmusok, hang és ének, művészet és alkotás, land art (ii.)
vörös (ősi)	szimbólumok, álmok, tudatosság-megérzések, természeti népek, sámánizmus, racionális-irracionális, mélyökológiai csoportfoglalkozás (iii.), metaforikus gondolkodás, szertartás, beavatás, telepátia
barna (testi, fizikai)	testünk (ii.), próbatételek, testedzés, légzés technika, túlélés
világoskék (írásos anyagok)	mese, forráselemzés

2. táblázat. A foglalkozások tevékenységeinek tematikus csoportosítása



2. ábra. A foglalkozás során megjelenő témák megoszlása

Nőkép és lánynevelés az 1960-as évek Magyarországon – a tantervek tükrében

Neveléstörténeti bevezetés

Magyarországon az 1700-as évek második felében, főként Mária Terézia erőfeszítéseinek köszönhetően indult meg az intézményes lánynevelés kiépítése. Ez akkor, a felvilágosodás korában valamennyi felvilágosult abszolutista uralkodó oktatáspolitikájának fontos része volt, és összefüggött a nők életmódjának fokozatos változásával. Ezen időszaktól kezdve csaknem két évszázadon át a magyarországi lánynevelés célkitűzései és ennélfogva tartalma – csakúgy, mint másutt Európában – mindig valamelyest különbözött a fiúk nevelésétől. (1)

A 18. század végétől megfigyelhető volt az a tendencia, hogy az alapfokú oktatás szintjén közelített egymáshoz a fiúk és lányok képzése mind időtartamát, mind pedig tartalmait tekintve, míg végül az 1868-as népoktatási törvényben egységes 6 osztályos kötelező képzést írtak elő minden 6 és 12 éves kor közötti gyermeknek, nemétől függetlenül.

Középiszkolák tekintetében azonban egészen 1948-ig többé-kevésbé lényegesen eltértek egymástól a különböző típusú és fenntartású fiú- és lányiskolák. (2) *Mészáros István* írja, hogy már a múlt század második felében megjelent új nevelési ideálként „az önálló, saját szellemi munkájából élő nő típusa”. (3) Az általános és „praktikus” ismeretek elsajátítása mellett tehát a lány-középiszkolákban különböző foglalkozásokra való előkészítés is folyt már a 19. század közepétől. A 20. század húszas éveiben jelentősen differenciálódtak a fiú- és lányközépiszkolák, 1934-ben azonban az egységesítés szellemében született meg a XI. törvény, mely egyetlen fajta gimnáziumról, illetve lánygimnáziumról rendelkezett. (4) A két típus mindegyike 8 osztályos, érettségi vizsgával záruló iskola volt, közel azonos óraszámúval, szinte azonos tantárgyi struktúrával. Az egyes tantárgyak óraszámát vizsgálva azonban tapasztalhatunk eltéréseket: a lányok az első két évben nem tanultak latint, a fiúk pedig németet; a lányok alacsonyabb óraszámú foglalkoztak testgyakorlással, ugyanakkor számukra 1–4. osztályban kötelező volt a kézimunka, ami viszont a fiúgimnáziumokban hiányzott. (5) Az 1938: XIII. tc. szerint nőnevelő intézetnek nevezett 8 osztályos lányiskolákat is létrehoztak, ahol a latin helyett még egy élő idegen nyelvet tanítottak.

1945 tavaszán 126 gimnázium és 47 lánygimnázium volt Magyarországon. Ugyanettől az évtől egy miniszteri rendelet szellemében megkezdődött a 8 osztályos általános iskolák létrehozása, ezzel párhuzamosan a középiszkolák 4 osztályossá alakítása. (6) (Az 1934-es XI. törvénnyel létrehozott középiszkolákat az 1951. évben kiadott 14. sz. törvényerejű rendelet szüntette meg.) Az 1948-as iskolaállamosítást követően 1949-ben valamennyi középiszkola „gimnázium”-má alakult át. (7) Elmosódott tehát a fiú- és lányiskolák közötti különbség.

Alapos kutatások volnának szükségesek annak feltárására, hogy hogyan történhetett meg mindez akkor, amikor még sem száradt még a festék azon kiadvány lapjain, amelyet 1947-ben az MKM jelentetett meg, és amelyben az egyik szerző, *Gőnyei Antal* hangsúlyozta a nemek között fennálló különbségeket és az ebből következő nevelési sajátosságokat. (8) Nyilvánvalóan magyarázat menderre az a balra toldódás, amely az 1947-es választások, majd az MDP megalakulása után a magyar oktatásügyet is lényegesen megvál-

toztatta. Gönyei Antal 1947-ben még a polgári társadalom tagjaként, azon társadalom fejlődését előmozdítandó írta le gondolatait a lánynevelésről, fejtegetve, hogy „a nő elsősorban és majdnem kizárólag anya és háziasszony. Ezért főleg azokra az ismeretekre kell oktatni és azokat a készségeket kell biztosítani számára, amelyekkel férjét boldoggá teheti és gyermekeit helyesen felnevelheti.” (9)

Ugyanakkor már az ő írásán is érződött a szovjet politikai (és pedagógiai) nézetek hatása: hangsúlyozta, hogy a fiúk és lányok között fennálló sok különbség csupán a társadalmi környezet és a nevelés eredménye, és idővel e különbségek megszüntetésére is sor kerülhet. Ehhez azonban ő szükségesnek vélte a nemek alaposabb biológiai, pszichológiai megismerését. Gönyei két érdekes szovjet példát emelt ki a lányoktatás tekintetében: a különbségekről szólva hivatkozott az 1928-as első szovjet öt éves tervre, melynek megvalósításához szükséges volt a fiúk és lányok együttes – különbségtétel nélküli – polYTECHNIKAI képzése. Másrészt a koedukáció kapcsán megemlítette, hogy a Szovjetunióban sokkal kisebb a szexualitás jelentősége, mint más európai országokban, mert a fiúk és lányok „a pubertás és az ifjúság korában elsősorban a külvilágot kívánják a maga teljes egészében, igazságában és cselekvési jellegében megragadni, [és ez] a szexualitás szükségét háttérbe szorítja”. (10) Gönyeinek a nemek megismerésének szükségességére vonatkozó megállapításai nemigen tükröződtek a későbbi pedagógiai törekvésekben. Annál gyakrabban találkozhatunk az 1950-es, 60-as évek tanterveiben olyan megfogalmazásokkal, melyek az egyéni különbségek megszüntetését irányozták elő. (11) A nembeliség, a szexualitás, az egyéni tulajdonságok háttérbe szorulása a „közösségi” ember nevelésének igénylésével magyarázható.

Az 1950-es tanterv szerint az általános gimnázium célja az volt, hogy „tanulóifjúságunkat népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje – a közösség, a nép, a haza önzetlen szolgálatának, a munka szeretetének és megbecsülésének, a nemzeti függetlenség, a dolgozók nemzetközi harca érdekében való önfeláldozásnak és bátorságnak szellemében”. (12) Nem tettek tehát semmiféle nemi megkülönböztetést a kívánatos embereszmény leírása során a szöveg korabeli alkotói. A „dolgozó nép hűséges fia” kifejezés magába foglalta a lányokat is, bár ez elég bizarr szóhasználat. (Helyesebb lett volna például a „gyermek” kifejezés...)

Az 1950-es évek elején a pártpolitikai irányelvek végrehajtása, a tervgazdálkodás, a fokozott iparosítás következtében a hivatalos dokumentumokban, a média termékeiben, az oktatáspolitikai iratokban egészen másféle nőeszményt vázoltak elérendő (követendő) példaként, mint a korábbi évtizedekben. A források szerint a nőtől egyidejűleg elvárták azt, hogy a legkülönbözőbb szerepeit összeegyeztesse, melyek egy része nembeliségből, másik része állampolgári mivoltából, harmadik része pedig a gazdasági életben (gyakran kényszerűségből) vállalt feladataiból következett. Ezekben az években is elvárták a nőtől, hogy jó anya, gondoskodó feleség, csinos hölgy, kitűnő és leleményes háziasszony legyen, mindemellett pedig minél műveltebb, szellemi és fizikai munkák kapcsán is remekül teljesítő, politikailag képzett (szocialista, internacionalista gondolkodású), emberbarát lény. A korabeli források (például sajtótermékek) szerint a sok gyermeket vállaló, politikailag elkötelezett, traktort vezető csinos nő lett az eszménykép, aki annak ellenére, hogy éjszakánként tankönyvei fölött görnyed, férjének horgolt nyakkendővel és konyhaművészeti remekekkel kedveskedik...

Bár az 1950-es, 60-as évek fordulóján számos változás történt a magyar (és nemzetközi) politika és gazdasági helyzet alakulását illetően, az oktatásügy dokumentumaiban még az 1960-as években is számos nyomát fellelhetjük az efféle gondolatoknak.

Leánynevelés, nőkép az 1960-as évek általános iskolai tanterve és utasítása tükrében

1962-ben az általános iskolák számára új tantervet és utasítást adtak ki Magyarországon. A négy alsó tagozatos osztály esetében az előírt tananyag tekintetében nem tettek nemi alapon különbséget. Sem a testnevelés, sem a gyakorlati foglalkozások órái nem jelentettek különböző foglalatosságokat a fiúknak és lányoknak. A gyakorlati foglalkozások keretében – mely órák mindig is a munkára nevelést célozták, és mint ilyenek fontos és állandó helyet foglaltak el a szocialista iskolák órarendjében – szerkesztés, papír-, fém-, fonal- és famunkák, valamint kerti tevékenységek szerepeltek kötelező tananyagként. A fonalmunkákkal kapcsolatosan például az olvasható a tantervben, hogy ezekkel a fiúkat és a lányokat is meg kell ismertetni, mert „ez a munkanem ideg- és izomkoordináció kialakítására, tisztaság és pontosság kifejllesztésére alkalmas. A fonalmunkák tanításával meg kell alapozni az 5–8. osztályos női kézimunka tanítását is”. (13) A gombvarrás, egy-két öltésfajta megtanulása tehát a fiúk számára is előirányozott volt, a tanterv szövegezői azonban egyértelművé tették, hogy ez a lányok későbbi kézimunka-tanítását vezeti be. A fiúk felső tagozatos korukban soha többet nem voltak kénytelenek ilyen „nőies” dolgokkal foglalkozni.

A tanterv felső tagozatos tantárgyáról szóló részét vizsgálva megállapítható, hogy csakis a testnevelés, illetve a gyakorlati foglalkozás tekintetében tettek különbséget a tanulók neme szerint. Az alábbiakban a gyakorlati foglalkozások órafelosztása és tartalma kapcsán szeretnék megállapításokat tenni. Fiúk és lányok négy éven át elkülönítve tanulták e tárgyat, nagyjából azonos tartalommal, ám eltérő órafelosztással. A tartalom tekintetében az volt a legjelentősebb különbség, hogy a lányok minden tanévben tanultak (évi 28 órában) háztartási ismereteket, amely ismeretrész a fiúk képzéséből teljes egészében hiányzott. Másrészt viszont mindkét nem számára előírtak azonos tartalmakat a famunkáktól az elektrotechnikai ismeretekig, ám azzal a megkülönböztetéssel, hogy a fiúk mindenféle területtel kicsit hosszabban foglalkoztak (pl. 12 helyett 18 óra évente stb.).

A tantervben a háztartási ismeretek oktatásának indoklását is megtalálhatjuk: „A háztartási ismeretek és gyakorlatok tanterve megváltoztatja a tananyag hagyományosan díszítő, háziipari és népművészeti jellegét. A háztartási gyakorlatok tanterve arra törekszik, hogy a jövőben dolgozó nő gyakorlati ismereteit és jártasságait fejlessze: egyrészt hasznos ismereteket és jártasságokat nyújtson a dolgozó nő otthoni (háztartási) munkájához, másrészt a könnyű- és az élelmiszeripar irányába nyújtson elemi tájékoztatást. Háziipari és népművészeti munkák végzésére – ahol ez a helyi hagyományok miatt indokolt – szakköröket lehet szervezni.

A háztartási munka napjainkban erősen változik, korszerűsödik. Egyre nagyobb mértékben terjed a félkész és készletek, konzervek, gyorsfagyasztott élelmiszerek felhasználása az ételkészítésben, a kisgépek alkalmazása a háztartásban. A ruházatkodásban a korszerű ruházati anyagok terjednek el.

A háztartási munkák korszerűsödésének tendenciája tükröződik a tanterv anyagában. A korszerű élelmiszeranyagok használata ételkészítésre, háztartási kisgépek kezelése, egyszerűbb ruházati darabok készítésével és a ruházat gondozásával, javításával kapcsolatos munkák képezik a tanterv gerincét. Általában az a tanterv törekvése, hogy a leányokat a korszerű háztartási munkára készítse elő, a korszerű háztartási munka szemléletét alakítsa ki bennük.” (14)

Vizsgáljuk meg részletesebben, mit jelentett mindez a gyakorlatban, illetve a háztartási munkákra való felkészítés mellett hogyan töltötték meg tartalommal az oktatásügy korabeli irányítói a lányok „gyakorlati” képzését. 5. osztályban a 18 és 16 óra időtartamú papír- és fém munkák mellett a lányok a háztartási ismeretek keretén belül a kézi varrás alapműveleteivel, a kézi síkkötéssel, valamint anyag-, áru- és gyártásismerettel foglalkoztak, összesen 28 órában. Ennyi idő természetesen nem volt elegendő a megtanultak

begyakorlására, így a legtöbben – miként maga a szerző is, aki e tanterv szerint a 70-es évek közepén tanult varrni, hímezni és kötni – otthon, iskola után gyakorolták a kézimunkázást, és fejezték be az iskolában megkezdett darabokat (pl.: kötött sál).

6. osztályban folytatódott – a fiúk tantervében előírtakhoz hasonlóan – a fém- és fa-megmunkálás. A lányok többek között például „süllyesztett szegecslést”, „felületkezelést (olajbeégetést)”, fűrészelést, szegezést, enyvvel való ragasztást tanultak. A háztartási ismeretek blokkja ebben az évben a horgolás megtanulását, ételek elkészítését (hidegtálak, konzervek tálalása) és az ízléses terítést foglalta magában.

A következő évben nehezebb fa- és fémmunkák következtek, mint például a vésés vagy lágyforrasztás, és 8 órányi idő állt a lányok rendelkezésére ahhoz, hogy valamilyen „komplex munkát” elvégezzenek. (Pl.: zár vagy vízvezeték-szelep szerelése.) Ez a fiúk számára is megoldandó feladat volt, csakhogy nekik több idő állt rendelkezésre ehhez! A lányoknak előírt háztartási ismeretek ebben az évben a szabás-varrás és a varrógép-használat megtanulásán nyugodtak, valamint egyszerűbb ételek elkészítését, gyümölcsök és zöldségek tartósítását, a receptek, a mérleg és a tűzhely használatát irányozták elő.

Az általános iskola végzős leánynövendékei pedig elektrotechnikai ismeretek megtanulásával zárták a gyakorlati foglalkozásokat. Vezetékek szigetelését, összekötését, áramkörök készítését, a varrógép karbantartó szerelését kellett (volna) megtanulniuk. Emellett pedig a lehető legjobb szintre kellett emelniük szabás-varrással kapcsolatos ismereteiket; tanultak a ruházat és a lakás gondozásáról; elsajátították egyszerűbb hús- és tésztaételek készítését, étrendek összeállítását, háztartási könyv vezetését, a konyhai eszközök és kisgépek karbantartását. Úgy a fiúk, mint a lányok esetében minden évben szerepelt még fentiekén kívül egy kötelező üzemlátogatás, illetve 4-4 óra „balesetvédelmi ismeretek” nevű tananyagrészt. Falusi iskolákban kötelező volt fiúk és lányok számára is a gyakorlatkertben való tevékenykedés, az alapvető mezőgazdasági munkafolyamatok megismerése.

Az 5-diktől 8. osztályig tartó, fiúk és lányok oktatásában is fontos szerepet játszó gyakorlati foglalkozásokról tehát mindkét nem esetében elmondhatjuk, hogy elsősorban a munkára nevelést szolgálták. Az órafelosztásból és a tartalmak vizsgálatából kiderül, hogy a lányok ugyanazokat az ismereteket és munkafolyamatokat tanulták meg, mint a fiúk, és ráadásként még ezernyi más dolgot a háztartási ismeretek keretében, mely tevékenységek anyai, háziasszonyi szerepeik ellátásához kapcsolódtak. E tantervek szerint tehát a tökéletes nő nem más, mint egy olyan lény, aki a fafaragástól a villamosvezeték csupaszolásáig mindenféle „férfias” dologhoz ért, emellett száz százalékosan nő is, vagyis kitűnően mos, főz, varr és hímez! Olyan „szupernő” tehát ezen tervek „látens” ideálja, aki a világon mindenben járatos, az élet bármely területén, bármilyen szerepben derekasan megállja a helyét. A fiúktól (férfiaktól) ellenben mindezt senki nem várta el! Számukra elegendő volt a hagyományosan férfi munkáknak tartott dolgokkal megismerkedni (fa- és fémmegmunkálás), és a tantervből látványosan kiderül, hogy az oktatáspolitikusok szerint a fiúknak semmi közük a háztartás működtetéséhez. Ez a hozzáállás és gondolkodásmód teljesen egybevág az akkoriban tapasztalható, többek között a médiából feltárható közgondolkodással: a nőnek helyt kell állni a munkahelyén, a közéletben és otthon. A férfiak azonban annak ellenére, hogy feleségük (anyjuk, lányuk, nővérük, élettársuk stb.) terhei jelentősen megnövekedtek az előző évtizedekhez képest, nem vállaltak több feladatot magukra. A nők gondjain tehát nem úgy próbáltak enyhíteni, hogy átvállaljanak a feladataikból, hanem úgy, hogy megtanították őket megfelelni a férfias szerepeknek. Ez tükröződött a tanterv gyakorlati foglalkozást leíró részében is. A lányok a képzés során azonban nem csupán amiatt voltak nehezebb helyzetben, mert többféle, gyakran őket nem érdeklő dolgot kellett tanulniuk, hanem azért is, mert e dolgok (tevékenységi formák, munkafolyamatok) megtanulására sokkal kevesebb idő állt rendelkezésükre, mint fiú osztálytársaiknak. A két nem számára előírt óraszámoknak ugyanis egyez-

niük kellett, a lányoknak kötelező háztartási ismeretek blokk 28 óráját ezért a más tevékenységekre fordítható időből kellett „lecsípni”. Így végeredményben a lányok gyakorlati foglalkoztatása aligha érthette el a kívánt célt: ahelyett, hogy „mindent” megtanultak volna, szinte semmit nem tudtak igazán elsajátítani és begyakorolni. Aki nem tanult meg otthon vésni, csapot szerelni vagy palacsintát sütni, az az iskolai órákon aligha ért el jelentős fejlődést ebben a tekintetben!

Fiúk és lányok különbözősége a középiskolai osztályfőnöki órák 1968-as tanterve szerint

A középiskolai tantervekben az 1960-as, 70-es években mindössze a testnevelés órák leírásakor tettek különbséget fiúk és lányok között. (Ennek nyilván számos oka van, az egyik bizonyára az, hogy a felsőoktatási intézmények felvételi és képzési rendje sem tett semmiféle – nemből eredő – különbséget.) Ha azonban az osztályfőnöki órák kötelező és szabadon választható témáit nézzük, felfedezhetünk bizonyos sajátosságokat a két nem különbségeinek korabeli megítélését illetően. A szakközépiskolák számára 1968-ban kiadott tanterv és utasítás (15) is osztályokra bontva tartalmazza a kötelező beszélgetési témákat. Az iskolába újonnan bekerült elsősök a 6. és 7. foglalkozás során beszélgettek arról, hogy milyen problémákkal és előnyökkel járhat, ha fiúk és lányok egy osztályban tanulnak; hogy milyen a fiúk és lányok viselkedése maguk között és egymás társaságában. Nyilvánvalóan fontos beszélgetések lehettek ezek a közösségépítés kezdeti fázisában, amikor a kamaszkorú gyerekek – korábban általuk nem ismert – kortársaikkal találkoztak. Ezek az órák valószínűleg inkább a helyes viselkedés, az egymás iránti szimpátia kialakítására irányultak, semmint a nemek sajátosságainak számbavételére. Igaz, hogy azon kérdések megvitatása is szerepelt a 7. óra anyagában, hogy „Kik milyen tantárgyakban érvényesülnek jobban? Könnyű és nehéz tantárgyak, fiúk és lányok megítélése szerint”. (16) (Nem áll módunkban megvizsgálni azt, hogy milyen ismeretekkel rendelkezettek az akkori osztályfőnökök ezt a témát illetően, hiszen ahhoz át kellene vizsgálni a korabeli tanárképzés teljes programját. Valószínűleg inkább „vélekedtek”, mintsem „tudtak” valamit erről a bonyolult, ma sem eléggé feltárt kérdésről.) A 10., a „szocialista ifjú főbb tulajdonságait” tárgyaló órán a tanterv szerint már szó sem esett fiúk és lányok különbözőségéről. A kifejlesztésre váró tulajdonságok a dokumentum szerint – nemtől függetlenül –: az egyszerűség, szerénység, egymás segítése, önállóság, öntudatosság, munkakedv, életkedv, optimizmus stb.

A II. osztályos tananyagban is csak a „közösségi ember legfontosabb tulajdonságait” részletezték. A kötelező órák között szerepelt egy olyan témájú, amikor az élet megszépítéséről, a szép dolgok szeretetéről beszélgettek a diákok. Itt egy villanás erejéig feltűnt a tantervben a nemek különbözősége a „Fiúk és lányok viszonya a széphez” mondatban, vagyis esztétikai megközelítésben.

A szabad témájú órák között szerepelt a nemi higiénia és a nemi éréssel kapcsolatos tudnivalók tárgyalása – nemenként. A tanterv szerint ezen az órán kívül – ha megtartották egyáltalán – nem volt szó ilyesféle témáról. Meglehetősen furcsa, hogy abban az életkori szakaszban, amikor a két nem önmaga és egymás iránt megnyilvánuló érdeklődése igen élénk, a tanterv útmutatásai szerint vezetett iskolai órákon szinte szó sem eshetett ilyen kérdésekről.

A III. osztály osztályfőnöki óráinak témaköreit áttekintve ezen az évfolyamon semmiféle nemi sajátosságokról szóló foglalkozás nem volt.

A IV. osztály osztályfőnöki óráinak tematikáját megvizsgálva szembetűnnek ugyanazok a jellegzetességek, ugyanaz a nőkép, amely az általános iskolai gyakorlati foglalkozások anyagát tanulmányozva is kiűnt. Az évfolyam 5. megtárgyalandó témája az „életcél, hivatás, szerelem, család” címet viselte, és alcímei között szerepel az alábbi: „A dolgozó nő a családban, a munkahelyen.” Ezekben a korabeli órákon valószínűleg szó esett

tehát arról, hogy hogyan tudja összeegyeztetni régi és új szerepeit a nő, ám – miként az általános iskolában sem – itt sem tartották fontosnak azt, hogy a férfi-szerepek bővítését (házi munkákba való bevonásukat) felvessék. Nyilván azért, mert ez társadalmi szinten sem volt fontos kérdés.

A IV. osztályos tantervet vizsgálva a nők szerepköre még egy újabb területtel bővült (amely egészen az 1980-as évek végéig külön tárgyként szerepelt még az egyetemi oktatásban is!): a honvédelmi neveléssel. Az 1968-as tanterv készítői szerint ez ugyanis „nincs nemhez kötve, a lányokra sajátos feladatok várnak”. Ez tette fel a pontot az i-re a nőkép vonatkozásában. Az eszményi nő tehát minden, fentebb már felsorolt tulajdonsága mellett még a honvédelemhez is kellett értsen.

Összegzés

Ennek a két tantervnek és utasításnak a vizsgálata csak bevezetésként szolgál a magyarországi nőnevelés 1950-es és 1980-as évek közé eső történetét illetően. Annyi már ebből a két dokumentumból is megállapítható – és e megállapítások szinkronban vannak a korabeli média állításaival –, hogy az oktatási rendszer megpróbálta felkészíteni a nőket a lehető legtöbb szerep betöltésére. Jóllehet a második világháború utáni időszakról kezdve – különösen az 1950-es évektől – a nők korábban soha nem tapasztalt mértékben kapcsolódtak be a gazdasági és politikai életbe, otthoni feladataik és terheik alig csökkentek. Abban a helyzetben, amikor a „szocialista embereszmény” egyáltalán nem jelenítette meg a nemek különbözőségét, amikor az ideális ember a közösségért él, mondhatni aszexuális lény volt, a tantervekben sem nagyon kapott helyet a nemek különbözőségére utaló tananyag. A biológiai sajátosságok figyelembevétele ugyan mind az általános, mind pedig a középiskolákban többször is megtörtént (pl. a nemek szerint folytatott testnevelés esetében), ezen kívül alig-alig utalt valami arra a tananyagban, hogy fiúk és lányok járnak az intézményekbe. Az általános iskolások számára bevezetett gyakorlati foglalkozások ugyan tekintettel voltak a nemek különbözőségére, de csakis annyiban, hogy a lányokat akarták megtanítani mindenre, a fiúkat pedig csak a hagyományosan „fiús”-nak tartott tevékenységekre.

Újabb kutatások és vizsgálatok sora szükséges ahhoz, hogy ezt a kérdéskört alaposabban feltárhassuk és a múltbeli események, jelenségek elemzéséből okulva kialakíthassuk a nemi (és egyéni!) sajátosságokat is figyelembe vevő oktatási tartalmakat.

Jegyzet

- (1) A témával kapcsolatosan lásd pl. az alábbi műveket: Schwarz Etel (1938): *Nőnevelés és oktatás a XIX. században Magyarországon*. Debrecen. Nagyné Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban 1777–1918*. KJK, Budapest.
- (2) Erről lásd többek között: Mészáros István (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948*. c. könyvét. Akadémiai K, Budapest. 107–113.
- (3) Uo. 107.
- (4) *Magyar Törvénytár. 1934. évi törvénycikkek*. Budapest. 1935. 82–97.
- (5) Ld.: Mészáros I. i. m. 117.
- (6) Uo. 119.
- (7) *Pedagógiai Lexikon*. II. k. Főszerk.: Nagy Sándor. Akadémiai, Budapest. (1977) 32.
- (8) Gönyei Antal (1947): *Fiúk és lányok*. In: *Tanítás és értelmi fejlődés*. MKM, Budapest.
- (9) Uo.
- (10) Uo. 136. .
- (11) Ld. pl.: *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1962.
- (12) *Ped. Lexikon*, II. k. 32.
- (13) *Tanterv*, 1962. 176. .
- (14) *Tanterv*, 1962. 514–515.
- (15) *Tanterv és utasítás a szakközépiskolák számára – osztályfőnöki óra*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1968.
- (16) *Tanterv*, 1968. 6.

Abstract

In order to get a good starting point concerning the history of women's education in Hungary between 1950 and 1989 we analysed two syllabi and directions. The results of this analysis correspond to the statements of the period made by the media. The educational system aimed to prepare women to be able to fulfill the most possible roles. However after the Second World War women started to participate in the economical and political life to the highest degree than ever before, their domestic chores did not decreased at all.

In accordance with the socialist ideal, gender differences did not appear in the syllabi: the ideal human being was asexual, lived for the community. Although the biological differences were taken into account at primary and secondary levels as well, beside this nothing referred to the differences originating from the gender. The practical courses introduced at primary level wished to teach „everything” to the girls while boys were expected to acquire only the „boyish” skills. It is worth to make further researches by the analyses of the events and incidents of the past in order to discover the content of the education concerning gender differences.

Jancsi Beáta, Ph.D hallgató

Zweisprachigkeit oder Weideutigkeit über das Schulsystem Südtirols

Südtirol bildet eine Gemeinschaft, die sprachlich nicht in sich abgeschlossen und homogen ist. Die Komplexität der sprachlichen Realität zeigt, dass die Situation in Südtirol eine Vielzahl an Problemen mit sich bringt und für diese Probleme Lösungen ausgearbeitet werden müssen. Die heutigen Verhältnisse sollen in Beziehung mit den Kenntnissen der Geschichte dieser Verhältnisse betrachtet werden, damit der aktuelle Sprachgebrauch in Zusammenhang mit dem sprachpolitischen Kontext ein klares Bild der heutigen Schulsituation leistet, und genauere Interpretationen erlaubt.

Seit Südtirol zu Italien gehört, waren die deutschen Bewohner mehr oder weniger immer gezwungen, die Staatssprache zu erlernen. Seit dem neuen Autonomiestatut (1972) hat das Deutsche erheblich an Position gewinnen können. Die Deutschen Südtirols stellen nicht nur zahlenmäßig die beherrschende Gruppe im Gebiet dar, sondern sind sie auch im politischen, wirtschaftlichen, sozialen und Verwaltungsbereich stark vertreten. Unter den Angehörigen der deutschen Sprachgruppe ist eine relativ verbreitete Zweisprachigkeit zu sehen. Die italienische Sprachgruppe, zeigt im Kontrast dazu eine schwächere Kenntnis der Zweitsprache. Für die geringen Deutschkenntnissen der italienischen Südtiroler wird am häufigsten die diglossistische Sprachsituation innerhalb des Deutschen verantwortlich gemacht. Die deutschsprachige Gruppe Südtirols ist nach Mioni (1) durch drei sprachliche Ebenen charakterisiert: Hochdeutsch, Umgangssprache und Dialekt. Es existiert nicht ein einziger Südtiroler Dialekt, sondern man muss von Südtiroler „Einzeldialekten“ (2) mit mehreren Dialektregionen sprechen. (3)

Bei der Analyse der sprachlichen Realität Südtirols, scheint es sinnvoll, eine Differenzierung nach Muttersprache und Zweitsprache vorzunehmen, da diese Ebenen des Sprachgebrauchs in verschiedener Weise zur Zweisprachigkeit beitragen. In Südtirol leben etwa 436 000 Personen, die sich grob gesehen aus 2/3 Deutschsprachigen und 1/3 Italienischsprachigen zusammensetzen. Die Ladinier haben einen prozentualen Teil von rund 4%. Südtirol bildet heute den südlichsten Teil des geschlossenen bayrisch-österreichischen Sprachraums. (4) Die deutsche Sprachgruppe bildet die Mehrheit in 103 von 116 Südtiroler Gemeinden („comuni,,).

Die elementaren Faktoren, die die Zweisprachigkeit in Südtirol bestimmen, sind: (5)

Die Südtiroler sind besser als jede andere sprachliche Minderheit in Italien geschützt und dank des 1948 erlassenen und 1972 in wichtigen Punkten revidierten Autonomiestatuts auf allen Gebieten mit der Italienisch sprechenden Bevölkerung gleichgestellt.

Der ähnliche Stellenwert der beiden Sprachen wird von einem vergleichbaren Sozialprestige begleitet. (6)

Beide Sprachen kommen in ähnlicher Konzentration vor; die Unterschiede in den Verwendungsdomänen gleichen sich etwa aus.

Beide Sprachen sind auch aus Sicht des Rechtsschutzes gleichgestellt. (7)

Beide Sprachen werden ähnlich häufig gesprochen und häufig nebeneinander verwendet wie z.B. in Geschäften, auf Ämtern, am Arbeitsplatz, im Familienkreis usw.

Der Minderheit innerhalb der Stadt steht eine Mehrheit auf dem Lande gegenüber.

Die gesetzlich vorgeschriebene Zweisprachigkeit im öffentlichen Dienst zwingt einen großen Teil der Bevölkerung dazu, beiden Sprachen zu erlernen.

Beide Sprachen haben einen engen Kontakt zum Land der Muttersprache, was bedeutet, dass sie vor Verkümmern und Isolierung geschützt sind.

Es scheint sich abzuzeichnen, dass sich die Südtiroler Sprachsituation so entwickelt, dass immer mehr Angehörige beider Sprachgruppen die Notwendigkeit und Nützlichkeit der Erlernens der Zweitsprache anerkennen und sich darum kümmern, dass zumindest die Kinder beide Sprachen erlernen.

Diese soziolinguistischen und sprachpolitischen Aspekte weisen eindeutig auf die Notwendigkeit hin, dass Zweisprachigkeit zusammen mit dem Erlernen der Zweitsprache so stark wie möglich zu fördern ist. Die Schule, als ein idealer Vermittler der Zweitsprache, sollte deshalb alles unternehmen, um den Kindern eine soziale Integration und damit die Eingliederung in die Arbeitswelt zu ermöglichen und zu erleichtern.

Sollten die Familienumstände das Erlernen beider Sprachen nicht begünstigen, ist das Erlernen der zweiten Sprache im Kindergarten eine ideale Lösung auf dem Weg zu einer verbreiteten und kommunikativen Zweisprachigkeit. In einer Gegend, in der viele Kinder die Mundart als Muttersprache beherrschen, hat der Kindergarten die Aufgabe, die deutsche Hochsprache in den Erziehungsprozess einzubauen.

Die Frage taucht natürlich auf, ob Kinder, die mit der Mundart aufgewachsen sind, neben dem Hochdeutschen auch mit dem Erlernen des Italienischen konfrontiert werden sollten. Es ist wahr, dass sich die Italiener sehr stark für die Schaffung zweisprachiger Kindergärten machten. Von Seiten der Deutschen konnte kein derartiges Engagement festgestellt werden. Deutsche Eltern bevorzugen die volle Muttersprachlichkeit des Unterrichts, damit die gesunde Entwicklung der Muttersprache gesichert wird. Leider lehnt ein Teil der deutschen Bevölkerung die Idee eines zweisprachigen Kindergartens ab, obwohl er eine Grundlage für Zweisprachigkeit bildete, was wiederum die Beziehungen zwischen den Sprachgruppen in Südtirol positiv beeinflussen könnte. (8)

Das ist aber nicht immer der Fall. *Cavagnoli* konnte z.B. in ihrer Untersuchung über 3 Jahre in einem deutschen und einem italienischen Kindergarten in Bozen feststellen, dass große Unterschiede zwischen den beiden Institutionen bestehen. Offensichtlich kriert der deutsche Kindergarten eine eher plurilinguistische Atmosphäre. Für *Cavagnoli* ist dieses Ergebnis paradox und wird von ihr damit erklärt, dass obwohl deutschsprachige Eltern eher eine einsprachige Erziehung verlangen, es ist der deutsche Kindergarten, der eher eine zweisprachige Realität vermittelt, denn dort spricht ca. die Hälfte der Kinder neben ihrer Muttersprache noch die andere Sprache. (9)

Das wichtigste Prinzip der schulischen Ausbildung in Südtirol ist die Muttersprachlichkeit des Unterrichts. (10) Ab der zweiten Klasse beginnt der Zweitsprachenunterricht, der für alle Schüler obligatorisch ist. Diese Variante eines auf Zweisprachigkeit hin tendierenden – aber nicht eigentlich zweisprachigen – Schulsystems garantiert der sprachlichen Minderheit die Beibehaltung ihrer ursprünglichen Sprache, vermittelt aber gleichzeitig mindestens die Grundkenntnisse der anderen Sprache. (11) Alle Südtiroler Schüler, die eine deutsche oder italienische Schule besuchen, sind dazu gezwungen, die andere Sprache zu lernen, also sollten die meisten erreichen, auch solche, die in einem absolut einsprachigen familiären Hintergrund aufwachsen, eine mindestens passive Kenntnis der zweiten Sprache zu erlernen. (12) Trotzdem ist es nur die deutsche Schule, die die Zweisprachigkeit vermittelt, und die somit mit den Ansprüchen des öffentlichen und privaten Lebens in Einklang steht. Diese Art von Sprachvermittlung in ethnischsprachlich getrennten Ausbildungsinstitutionen hat zur Konsequenz, dass die Angehörigen der italienischen Sprachgruppe geringere Sprachkenntnisse des Deutschen aufweisen, obwohl sie sich in der Schule mit Deutsch als Zweitsprache mehr beschäftigen müssen, als die Angehörigen der deutschen Sprachgruppe mit Italienisch als Zweitsprache. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass fast alle alltäglichen Situationen ohne Kenntnisse des Deutschen gemeistert werden können. (13)

Diese Tatsache ist darauf zurückzuführen, dass das Schulsystem in Südtirol nach sprachlichen Kriterien aufgebaut ist. Das Erlernen der jeweils anderen Sprache kann nicht auf die Ausbildung zurückgeführt werden, welche die Anwendung beider Sprachen und die Anwesenheit von Kindern aus beiden Sprachgruppen favorisiert. Die Sprache der anderen Volksgruppe ist keine Umgangssprache, sondern wird als Fremdsprache behandelt und nach entsprechenden Regelungen gelehrt.

Die Realität, dass im Verlauf des Zweitsprachunterrichts grammatische Korrektheit und Normativität betont werden, führt dazu, dass der Erwerb der Zweitsprache schwierig und nicht auf natürlichem Wege erfolgt. In der Schule wird statt kommunikativer Kompetenz grammatische Genauigkeit vermittelt. So kann es vorkommen, dass der/die ItalienerInn, der/die in der Schule viele Jahre Deutsch lernte, über keine praktische Deutschkompetenz verfügt. Diese Situation wird kompliziert durch die Tatsache, dass Italiener schwer Hemmungen abbauen können, da sie im Gegensatz zu den Deutschen häufig weniger in der Lage sind, korrekt in der Zweitsprache zu kommunizieren. Es darf nicht vergessen werden, dass das Nebeneinanderbestehen mehrerer sprachlicher Codes (Zweisprachigkeit ist von Diglossia begleitet und es existieren verschiedene sprachliche Repertoires, die von den zwei Sprachgruppen gesprochen werden) die alltägliche Kommunikation erschwert und alles im Sprachenbereich problematischer macht. (14)

In Südtirol ist bis heute das getrennte Schulsystem charakteristisch. Weil die italienische Schule in Bezug auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen keinen großen Erfolg aufweisen kann, sucht man neue Wege, damit das Schulsystem eine wirkliche Zweisprachigkeit ermöglicht. (15) Ein zweisprachiges Schulsystem wäre wünschenswert. Dies wird aber von der deutschen Sprachgruppe abgelehnt, da nach ihrer Auffassung dadurch die muttersprachliche Erziehung gefährdet werden könnte. Auf der anderen Seite verlangen die Italiener die Einführung der zweisprachigen Schule, damit eine weiter verbreitete Zweisprachigkeit ermöglicht und das Zusammenleben der Sprachgruppen erleichtert wird. Auf italienischer Seite findet man eine intensive Forderung nach einem möglichst frühen Zweitspracherwerb. (16) Dennoch sind für die Sprachgruppen in Südtirol vom Gesetz her keine zweisprachigen Schulen vorgeschrieben. Um trotzdem einen Unterricht in der Zweitsprache zu schaffen und dadurch den Weg zur Zweisprachigkeit zu sichern, sind viele Kinder in den Schulen der anderen Sprachgruppe eingeschrieben. (17)

Cavagnoli ist der Meinung, dass die alternative Lösung auf diese offensichtlichen Probleme des Zweitspracherwerbs die Einführung des Immersionsunterrichts (18) mit sich bringen müsste. (19) Die Bemühungen notwendig eine zweisprachige Schule einzuführen werden aber abgelehnt: Der Bedarf nach perfekter Kenntnis der Muttersprache, die Ergebnisse von Untersuchungen an zweisprachigen Schulen (20), die Überzeugung, dass der bestehende Unterricht genügende Kenntnisse der zweiten Sprache vermittele, und das Recht auf Unterricht in Muttersprache werden als Argumente gegen das zweisprachige System aufgebracht. Dieses getrennte System hat jedoch negative Auswirkungen auf das Zusammenleben der Sprachgruppen, wodurch eine starke Trennung in der Gesellschaft resultieren kann (21):

„La separazione nasce all'interno della scuola, perché quella scolastica é l'unica forma di separazione prevista dallo Statuto di autonomia, e di lé si estende alle altre istituzioni, per esempio all'esercito.“

Es gibt eine Vielzahl von gesetzlichen Regelungen, die den Schutz der Sprachgruppen in Südtirol sichern. Deswegen sind „...Kindergärten, Schulen, Weiterbildungsinstitutionen und Kulturvereine (...) notgedrungen eher Orte der Trennung als Orte der Begegnung der Sprachgruppen“. (22) Die Versuche, den Lehrplan nach Immersionsaspekten zu gestalten, sind von Seiten der Politik verhindert worden. Sie bremst eine positive Entwicklung mit Verboten und bürokratischen Hindernissen. (23) „Die Landesregierung,

die im Bereich Schulversuche über spezifische Zuständigkeiten verfügt, versucht die(se) Schulversuche einzudämmen und zu beenden.” (24) Die offizielle Sprachpolitik lässt wenig Freiraum im Bereich des Immersionsunterrichts, weil eine parallele Ausübung des Deutschen und des Italienischen als Unterrichtssprachen in Kontrast zu den Richtlinien des Autonomiestatuts stehen. Dies würde nicht dem Prinzip des muttersprachlichen Unterrichts (25) entsprechen. (26) Auch Larcher betont, dass (27)

„Versuche der Änderung dieses Schemas der Sprachvermittlung, zum Beispiel durch sehr vorsichtige und bescheidende Spielarten des Immersionsunterrichts, der die Zweisprachigkeit als Unterrichtssprache für ein Fach z.B. Geographie, verwendet, werden offiziell nicht sehr geschätzt”.

Schulen, die einen Immersionsunterricht einführen, stellen die zu erlernende Sprache in den Mittelpunkt. Das bedeutet, dass die Zweitsprache im verschiedenen Fächern unterrichtet und erlernt wird. Die Existenz des Zweitsprachenunterrichts schließt aber nicht aus, dass eine dritte Sprache im Stundenplan präsent ist und die Schüler über die Möglichkeit verfügen, diese zu erlernen. Der Sinn dieses Unterrichts ist, die Kenntnisse der zweiten Sprache im Laufe des Unterrichts zu begünstigen und darauf hinzuwirken, dass in der gesamten Bevölkerung Südtirols beide Sprachen gut beherrscht werden. (28)

Unter Immersion wird also eine spezielle Unterrichtsmethode verstanden, bei der nicht nur Sprachstunden angeboten werden, sondern auch andere Fächer (Geographie, Geschichte u.a.) in der jeweiligen Zweitsprache unterrichtet und gelernt werden. Die Methode orientiert sich an einem natürlichen Erwerb der Zweitsprache. (29) Von diesem vermehrten Kontakt mit der Zweitsprache sind nicht nur bessere Sprachkenntnisse zu erwarten, sondern auch eine positivere und vorurteilslosere Einstellung gegenüber der anderen Kultur. (30)

Immersionsprogramme haben keine lange Geschichte in Südtirol. (31) Es gibt experimentale Schulversuche, die sich zu Immersion neigen. In einigen italienischen Grund- und Mittelschulen in Bozen ist das Immersionsprozess aktiv angewendet. Dabei gehen diese Programme davon aus, dass der Zweitspracherwerb am wirksamsten ist, wenn die Sprache nicht nur ein Fach ist, sondern als Mittel für die Aneignung anderer Lerninhalte benutzt wird. Wenn ein Schüler auch eine Möglichkeit hat, einen Unterricht zu bekommen, der Fachmittel und Zweitsprache kombiniert (so wird zum Beispiel Geographie oder Geschichte in diesen italienischen Schulen auf deutsch unterrichtet). Diese Annäherung ermöglicht, dass neben den Fachkenntnissen, eine Sprachkompetenz gleichzeitig mitwächst. Der Schüler vertieft Wortschatz und Grammatik, er lernt kulturelle und sprachliche Eigenschaften besser kennen. (32)

Die Idee, dass auch deutsche Schulen an einem Immersionsprogramm teilnehmen sollen, löst Befürchtungen aus, weil solche Bestrebungen als eine Gefahr angesehen werden, wodurch die Reinheit der deutschen Schule gefährdet wird. Das bringt mit sich, dass der Immersionsunterricht aktiv bekämpft wird und die Kontakte bzw. Beziehungen zwischen italienischen und deutschen Schulen belasten. (33)

Das Konzept einer plurilinguistischen Schule wird also von den Deutschsprachigen nicht favorisiert, während die Italiener eher für ein plurilinguistisches System sind. Die gesetzlich geförderte Zweisprachigkeitspflicht im öffentlichen Dienst und auch der in der Privatwirtschaft steigende Bedarf nach Zweisprachigkeit, zwingt die Angehörigen der beiden Südtiroler Sprachgruppen zu einer Beherrschung beider Landessprachen. Trotzdem steht der Wunsch nach einer Verbreitung der Zweisprachigkeit auf italienischer Seite, im starken Kontrast zu dem Interesse der deutschen Sprachgruppe. Die Angst vor Assimilation gilt als eine der Hauptgründe für die Ablehnung bilingualer Schulprogramme.

Leider existiert kein gesetzlicher Rahmen, der die Verwirklichung eines mehrsprachigen Schulmodells vorsieht, obwohl das jetzige Schulmodell keine einmündige Zustim-

mung findet. Die Eltern beider Sprachgruppen sind sich aber einig, dass es Aufgabe der Schule ist, entsprechende Kenntnisse in mehreren Sprachen zu vermitteln. Werden aber Anstrengungen bezüglich eines mehrsprachigen Unterricht unternommen, wird Resistenz gegenüber dem plurilinguistische Schulmodell offensichtlich. (34)

Auch *Tosi* betont, dass trotz der Perspektiven bei einer zweisprachigen Erziehung immer noch die monolinguale Schule bevorzugt wird und äußert dazu: (35)

„Curricoli bilingui in italiano-tedesco nelle scuole in Alto Adige potrebbero offrire senz'altro una soluzione più efficace per lo sviluppo linguistico di tutti i valligiani, e quindi anche più felice per il mantenimento di buone relazioni tra le due comunità linguistiche.“

Der Mangel an einer gemeinsamen schulischen Ausbildung und das nach ethnischen und sprachlichen Leitlinien ausgestaltete Schulsystem trägt dazu bei, dass die Schüler von Anfang an dieses getrennte System als natürlich und selbstverständlich annehmen. Der ethnisch-sprachlichen Differenzierung wird dabei eine relevante Rolle zugewiesen. Eine andere Folge ist, dass die schulischen Einrichtungen als eine Gefährdung der kulturellen Identität und ethnischen Ursprünglichkeit angesehen werden und die sprachliche Trennung schon im Kindergarten erfahren wird. (36)

Die Einstellung des Lernenden zur Zweitsprache kann entscheidend bei der Ausbildung seiner Attitüden zur Zweisprachigkeit sein. Die Einstellungen zur Zweisprachigkeit werden sowohl durch die eigene Haltung zur Zweitsprache als auch der Eltern und deren Werturteile – seien sie verbale Äußerungen oder nonverbale Reaktionen zur Zweitsprachkultur und Zweisprachigkeit – beeinflusst und bilden eine emotionale Haltung im Kind. Diese affektive Einstellung wird durch den Unterricht modifiziert. (37) Auch *Larcher* betont, dass (38)

„Das übergreifende Ziel des Zweitsprachenunterrichts in jeder mehrsprachigen Gesellschaft muss im Erlernen des Zusammenlebens der Sprachgruppen bestehen. Dieses anspruchsvolle Ziel wird in der Provinz Bozen durch die Organisation der Schule und der Gesellschaft nicht gefördert. Es wird durch die Lebenserfahrungen der SchülerInnen, – aber auch ihrer Eltern – nicht besonders intensiv vorbereitet. Im Gegenteil, vielfach behindern die mangelnde Erfahrung mit der Kultur der deutschsprachigen Südtiroler sowie die Verinnerlichung des ethnischen Prozesses und die bloß technische Einstellung zur zweiten Sprache das Erlernen des Zusammenlebens“.

Ein plurilinguistischer Ansatz in der Schule sollte gefördert werden, da er dazu beiträgt, dass die mehrsprachige Realität im Alltag in der Schule reflektiert wird. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt sollte sich in der schulischen Ausbildung widerspiegeln, damit Mehrsprachigkeit und Kontakte zwischen verschiedenen Sprachen von den Kindern als natürliche Phänomene aufgenommen werden. Die integrative Funktion der Schule ist also nicht zu unterschätzen, sollte die Schule in der Lage sein, das Zusammenleben einer multikulturellen Gesellschaft mittels mehrsprachigen Unterrichts zu unterstützen. (39)

Das Prinzip der Trennung ist nicht nur im Falle der schulischen Ausbildung zu sehen, sondern charakterisiert auch die politischen Bestrebungen, die nach den Leitlinien einer sprachlich-ethnisch getrennten Gesellschaft ausgestaltet sind. Es hängt heute von den Bewohnern der Provinz Bozen ab, ob sie diese Trennungslinien behalten oder abbauen wollen. Die zweisprachige Gruppe Südtirols könnte eine entscheidende Rolle spielen, wenn es um die Erleichterung der sozialen Integration und den Weg zu einem harmonischen Zusammenleben der Volksgruppen geht. Hoffentlich ist die Südtiroler Gesellschaft heute reif genug, um eine neue Phase der Entwicklung einzuleiten, die auch in einem stärkeren Masse von Zweisprachigkeit gekennzeichnet ist.

Literaturverzeichnis

- (1) Mioni In: Lanthaler. 1990. 18.
- (2) Lanthaler. 1990. 62
- (3) Dialekt wird von den deutschsprachigen Südtirolern in fast allen privaten bis halböffentlichen Situationen, selten auch in öffentlichen Kreisen, verwendet. Weit über 90% der deutschsprachigen Südtiroler gelten als Dialektsprecher und die meisten von ihnen sprechen fast ausschließlich Dialekt. Dieser ausgedehnte Gebrauch des Dialekts impliziert, dass dieser sich in Südtirol sehr stabil hält; seine immer intensivere Präsenz in der Öffentlichkeit ist merkbar. Lanthaler. 1990. 62–64.
- (4) Egger – Gubert. In: Die Minderheiten im Alpen – Adria – Raum. 1990. 253.
- (5) Langer. 1996. 18–20.
- (6) Zur Zeit der Diskriminierung der deutschsprachigen Südtiroler bestanden natürlich Unterschiede was das Prestige der zwei Sprachen anbetrifft, heutzutage kann jedoch kein unausgeglichenes Prestige beider Sprachen festgestellt werden: Es handelt sich um zwei große europäische Kultursprachen. Das ist ein wichtiges Element innerhalb der Zweisprachigkeit. Die oben beschriebenen unterschiedlichen Sprachebenen genießen hingegen keine gleiche Beurteilung. Nur Standarditalienisch und Hochdeutsch genießen ein vergleichbares Prestige.
- (7) „Die deutsche Sprache ist in der Region der italienischen Sprache, die die amtliche Staatssprache ist, gleichgestellt.“, (Art. 99 des Autonomiestatutes).
- (8) Egger. 1977. 76–96.
- (9) Cavagnoli. In: Dodman – Portesi. 2000. 110.
- (10) In der Provinz Bozen wird der Unterricht in den Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache, von Lehrkräften erteilt, für welche die betreffende Sprache ebenfalls Muttersprache ist (Art. 19 des Autonomiestatuts).
- (11) Weber Egli. 1992. 40.
- (12) Weber Egli. 1992. 21.
- (13) Larcher In: Baur – Carli – Larcher. 1995. 28–29.
- (14) Mioni. In: Lanthaler. 1990. 19–21.
- (15) Egger, Kurt. 1977. 117–132
- (16) Diese Forderung basiert nicht auf einer größeren Integration beider Gruppen, sondern darauf, dass die italienischen Südtiroler auf dem zweisprachigen Arbeitsmarkt bessere Chancen haben. Weber Egli. 1992. 44.
- (17) Egger. 1977. 117–132.
- (18) Die Anwendung des Immersionssystems bedeutet, dass Zweit- bzw. Fremdsprachen vermittelt werden unter dem Prinzip, Sachunterricht in der oder den zu erlernenden Sprache(n) zu erteilen. Verginer. 1996. 6.
- (19) Cavagnoli. In: Cavagnoli – Nardin. 1997. 42.
- (20) Viele vertreten die Meinung, dass ein zweisprachiges Schulsystem die Entwicklung der Muttersprache hindert. Diese Sichtweise ist zum Teil auf die negativen Ergebnisse in früheren Untersuchungen zurückzuführen. Die Sprachgruppen, die an einem zweisprachigen Schulsystem am meisten interessiert sind, sind diejenigen, die keine Angst vor den vermutlichen negativen Folgen einer zweisprachigen Schule haben. Egger, Kurt. 1977. 143–152.
- (21) Ravagnani, Zitat in Vassalli, Sebastiano. 1985. 29.
- (22) Larcher In: Baur – Carli – Larcher. 1995. 27.
- (23) Um ein Beispiel zu nennen: Die Landesregierung hat die gleichzeitige Anwesenheit zwei Lehrer unterschiedlicher Muttersprache in der Klasse verboten. Mit dieser Maßnahme wird eine bedeutende Voraussetzung für den Immersionsunterricht verletzt. Die Idee stellt die Grundlagen der Immersionsidee in Frage. Statt restriktiven Maßnahmen sollten die Schulversuche mit Immersion von der Regierung akzeptiert und gefördert werden. Die ideale Lösung wurde implizieren, dass die Landesregierung einen Plan zur Förderung der Schulversuche mit Immersion erstellt. Die Kopräsenz von Lehrpersonen unterschiedlicher Muttersprache sollte, in Einklang mit Immersionsideologie, erlaubt sein.
- (24) http://www.gebi.bz.it/german/welcome_dt.htm
- (25) Art. 19 des Autonomiestatutes
- (26) Cavagnoli – Nardin. 1997. 17.
- (27) Larcher In: Baur – Carli – Larcher. 1995. 27.
- (28) http://www.gebi.bz.it/german/welcome_dt.htm
- (29) http://www.gebi.bz.it/german/welcome_dt.htm
- (30) Verginer. 1996. 6.
- (31) Die Grundschule „Manzoni“ in Bozen hat ein Versuchsprojekt und sieht eine quantitative Erhöhung des Deutschunterrichts von 6 auf 9 Stunden vor. Das in der Grundschule „Manlio Longon“ angewandte Projekt entspricht im ganzen und großen dem der Grundschule „Manzoni“, aber weist die Besonderheit auf, dass eine Klassenpartnerschaft mit einer Schulklasse deutscher Muttersprache intensiv gefördert wird. Die Mittelschule „Ugo Foscolo“ in Bozen praktiziert integrierte Sprachdidaktik, während die Mittelschule „E. Fermi“ den Wert auf das interkulturelle Lernen und die Erziehung zum Plurilinguismus legen. Verginer. 1996. 149–186.

- (32) Der erste Schulversuch wurde an der Mittelschule „Archimede“ in Bozen eingeführt. Der Unterricht der Geographie wurde dabei von einem Deutschlehrer übernommen. Über den Geographieunterricht war eine veränderte und positive Einstellung der Schüler zur deutschen Sprache zu beobachten. Eine ähnliche Wirkung war auch in der Grundschule „Archimede“ in Bozen feststellbar. Die Leistungen zeigten sowohl eine verbesserte Disziplin als auch eine bessere Aneignung der Sprachkompetenz im Vergleich mit Klassen ohne Immersion. Die positiven Resultate weisen außerdem darauf hin, dass durch Immersionsunterricht die Fachkenntnisse nicht hinter den sprachlichen Kenntnissen zurückbleiben. Darüber hinaus kann die positive Einstellung zur zweiten Sprache zu besseren Leistungen im Fachbereich führen, was auf einen höheren Motivationsgrad der Schüler zurückgeführt werden kann. http://www.gebi.bz.it/german/welcome_dt.htm
- (33) http://www.gebi.bz.it/german/welcome_dt.htm
- (34) Nones. In: Dodman – Portesi. 2000. 68–73. Untersuchung im Rahmen des Projekts ‚Plurilinguismo in ambito scolastico‘.
- (35) Tosi. 1995. 23.
- (36) Larcher In: Baur – Carli – Larcher. 1995. 26–28.
- (37) Stefan. In: Baur – Carli – Larcher. 1995. 61–62.
- (38) Larcher In: Baur – Carli – Larcher. 1995. 30.
- (39) Dodman. In: Dodman – Portesi. 2000. 11.

- Auburger, Leopold (1990): „Linguistic Minority Relations,„ In: Ammon, Ulrich – Klaus J. Mattheier – Peter H. Nelde (Hgs.): *Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik – 4. Minderheiten und Sprachkontakt*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. S. 169–190.
- Baker, Colin (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters 95*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- Bonell, Lukas Dr. – Winkler, Dr. Ivo (2000): *Südtirols Autonomie. Beschreibung der autonomen Gesetzgebungs- und Verwaltungszuständigkeiten des Landes Südtirol*. Herausgegeben von der Südtiroler Landesregierung. Bozen. Juni.
- Cavagnoli, Stefania (2000): „Il plurilinguismo nella scuola materna: due esempi“. In: Dodman, Martin – Laura Portesi (Hgs.): *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*. Edizioni Junior. Azzano San Paolo. S.101–111.
- Cavagnoli, Stefania – Francesca Nardin (1997): *L'apprendimento della seconda lingua in Alto Adige. Difficoltà, motivazioni, aspettative*. Un'analisi sociolinguistica. Europäische Akademie. Bozen.
- Deflorian, Floriano – Siegfried Baur (1995): „Situazione etnopolitica e conseguenze sociolinguistiche in Provincia di Bolzano“. In: Baur, Siegfried – Augusto Carli – Dietmar Larcher (Hgs.): *Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens*. Alpha & Beta Verlag G.m.b.H. Merano/Meran. S. 89–101.
- Dodman, Martin (2000): „Le caratteristiche del plurilinguismo in ambito scolastico“. In: Dodman, Martin – Laura Portesi (Hgs.): *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*. Edizioni Junior. Azzano San Paolo. S.9–20.
- Egger, Kurt (1990): „Sprachenlernen in Südtirol: Antrieb und Zugang,„ In: Lanthaler, Franz (Hg.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. / Più di una lingua*. Per un progetto linguistico in Alto Adige. Alpha&Beta. Meran. S.39–55.
- Egger, Kurt (1977): *Zweitsprachigkeit in Südtirol. Probleme zweier Volksgruppen an der Sprachgrenze*. Verlagsanstalt Athesia. Bozen.
- Egger, Kurt – Renzo Gubert (1990): „Die deutsche Volksgruppe in Südtirol,„ In: *Die Minderheiten im Alpen – Adria – Raum. Arbeitsgemeinschaft Alpen – Adria*. Deutsche Fassung. Klagenfurt. S.247–264.
- Freddi, Giovanni (1983): „Maggioranze, minoranze e plurilinguismo nella Provincia di Bolzano (Südtirol – Alto Adige)“. In: Giovanni, Freddi (Hg.): *L'Italia plurilingue. Minerva Italica*. Bergamo. S.92–125.
- Gubert, Renzo (1978): *La città bilingue. Indagine sociologica sulla domanda di bilinguismo degli italiani di Bolzano*. Educazione bilingue/1. I. C. A. Bolzano.
- Kramer, Johannes (1990): „Sprachlloyalität,„ In: Nelde, Peter H. (Hg.): *Language Conflict and Minorities*. Dümmler. Bonn. S.15–22.
- Kremnitz, Georg (1990): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte*. Braumüller. Wien.
- Langer, Alexander (1996): *Die Mehrheit der Minderheiten*. Verlag Klaus Wagenbach. Berlin.
- Lanthaler, Franz (1990): „Dialekt und Zweitsprachigkeit in Südtirol,„ In: Lanthaler, Franz (Hg.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. / Più di una lingua*. Per un progetto linguistico in Alto Adige. Alpha&Beta. Meran. S.59–81.
- Larcher, Dietmar (1995): Das neue Curriculum für den Deutschunterricht an italienischsprachigen Schulen der Provinz Bozen. In: Baur, Siegfried – Augusto Carli – Dietmar Larcher (Hgs.): *Interkulturelles handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens*. Alpha & Beta Verlag G.m.b.H. Merano/Meran. S. 25–33.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Waxmann. Münster.

- Maggipinto, Antonello (2000): „Esperienze di plurilinguismo nella scuola dell'obbligo in lingua italiana di Silandro – Val Venosta”. In: Dodman, Martin– Laura Portesi (Hgs.) *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*. Edizioni Junior. Azzano San Paolo. S.21–44.
- Magliana, Melissa (2000): *The Autonomous Province of South Tyrol. A Model of Self-Governance?* Europäische Akademie. Bozen.
- Mioni, Alberto (1990): M. „Bilinguismo intra- e intercomunitario in Alto Adige / Südtirol: considerazioni sociolinguistiche”. In: Lanthaler, Franz (Hg.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. / Più di una lingua. Per un progetto linguistico in Alto Adige*. Alpha&Beta. Meran. S.15–35.
- Nones, Franco (2000): „Il plurilinguismo in due scuole di Brunico”. In: Dodman, Martin – Laura Portesi (Hgs.) *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*. Edizioni Junior. Azzano San Paolo. S.45–76.
- Portesi, Laura (2000): „Il plurilinguismo in tre scuole di Bolzano”. In: Dodman, Martin – Laura Portesi (Hgs.) *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*. Edizioni Junior. Azzano San Paolo. S.113–124.
- Stefan, Ferdinand (1995): „Interkulturelles Lernen und LehrerInnenbildung. Aspekte der Aus-und Fortbildung,„. In: Baur, Siegfried – Augusto Carli – Dietmar Larcher (Hgs.): *Interkulturelles handeln. Neue Perspektiven des Zweitsprachlernens*. Alpha & Beta Verlag G.m.b.H. Merano/Meran. S. 60–67.
- Tosi, Arturo (1995): *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. La nuova Italia. Firenze.
- Vassalli, Sebastiano (1985): *Sangue e suolo. Viaggio fra gli italiani trasparenti*. Einaudi. Torino.
- Verginer, Mirjam: *Zweitsprachige Erziehung: Ausarbeitung eines Immersionsmodells für Südtirol*. Diplomarbeit an der Universität Verona. Akademisches Jahr 1994/95.
- Weber Egli, Daniela (1992): *Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige. Zweisprachigkeit und soziale Kontakte*. Alpha&Beta Verlag. Meran.
- Weisgerber, Bernhard (1990): „Das Verhältnis von Dialekt und Hochsprache als Problem sprachlicher Minderheiten,„. In: Nelde, Peter H. (Hg.): *Language Conflict and Minorities*. Dümmler. Bonn. S. 23–32.
- VERZEICHNIS DER ELEKTRONISCHEN MEDIEN
- Eltern für Zweisprachigkeit. Elternverein – Südtirol*. http://www.gebi.bz.it/german/welcome_dt.htm
- Radácsi, Imre: *A tirolí Eurorégió*. <http://www.netstudio.hu/felsooktatas/20.7/31.html>
- Südtirols Autonomie: *B. Der Sprachgebrauch in der Verwaltung*. <http://www.provinz.bz.it/usp/sued%2Dautonomie%2Ddold/autonomie%2D29.htm>

Krisztián Béla, PTE, TTK, FEEFI,
Humán Menedzsment Tanszék

Emberierőforrás-személyügyi ismeretek a PTE TTK FEEFI szakdolgozatai tükrében

A humán erőforrás ismeretkörével kapcsolatos hazai kutatások, tájékozódások egyfajta határkőhöz érkeztek. Az elemzések egy része azt vizsgálja, hogyan működnek az emberierőforrás-részlegek a szervezetekben és milyen tartalmi elemeket hordanak. (1) Mások intenzív vállalatkultúra feltárásokat végeznek, érdeklődés kíséri a menedzsermagatartás tartalmi kérdéseit, a nemzetközi munkamegosztásba történő beilleszkedés hatékonyságát. Az a hatvanas évektől nyomon követhető munka, ami a munkaerővel történő foglalkozást a munkapszichológián, ergonómián és munkaszociológián, a szervezet-tanulmányozástól a munkaerőkérdésen át a társtudományok fokozatos bevonásával az emberi erőforrások tudományává fejlesztette, mára teljes körűen átfogja a nevezett témakört. A pedagógiai és a munkaerő-kutatás hetvenes évekbeli rendszerszemléletű megközelítései nagyban erősítették az emberierőforrás-szemlélet érvényesülését. Az oktatás és képzés elméleti és gyakorlati eszközeivel, a felnőttképzés pedagógiájával, az andragógiával folyamatosan alakítja az emberi erőforrást akár az irányító, akár az alkalmazotti kört tekintjük. Az egyik első hazai filozófiai oldalú kezdeményezés *Gáspár László* nevéhez fűződik. (2)

Az emberi erőforrással történő foglalkozás integrált tevékenység. A tevékenység kategóriájával a szervezeti praxist tagoljuk, tipizáljuk. A tevékenységek (az emberre irányulás), valamint a tevékenységet megvalósító alanyok szempontjából a cselekvés alkotóeleme, szervező eleme a tevékenységeknek. (3) Az emberi erőforrásokkal történő tevékenység elméleti és gyakorlati számbavétele a tényleges, teleologikus, a szervezeti térhez és időfolyamathoz, környezethez kötött megvalósulásokat, a megoldási nehézségeket, problémákat, döntéseket, konfliktusokat, további jellegzetes tapasztalat-felhalmozódást, módszeresnek nevezhető, a sikeres cselekvés többszöri megismétlését lehetővé tévő leírást eredményez. (4) Ez fontos eleme az emberi erőforrásokkal foglalkozó tudományoknak, ahol a tényleges gyakorlatban a lényegi egyezőségek mellett a feladatok sokszínűsége és kockázatossága dominál, a látszólagos állandóság mellett mindig egyedi, egyszeri és repetitív jellege ellenére sohasem ugyanúgy ismétlődő jelenségeknek vagyunk részvevői.

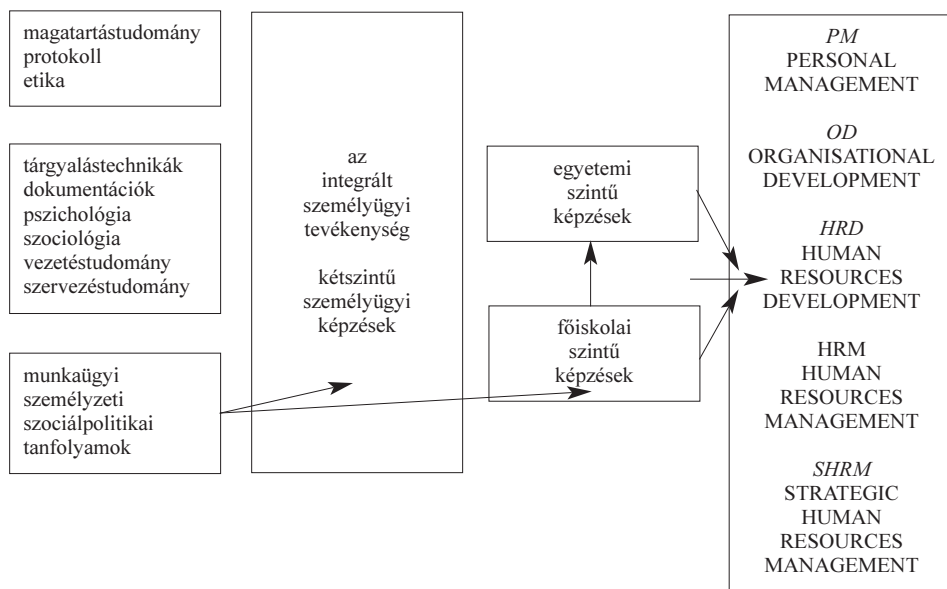
Az emberi erőforrások antropológiája (5) az emberre vonatkozó ismeretek olyan integrációjára törekszik, amelynek művelése során az ember vizsgálatára szakosodott diszciplínák mindegyikét figyelembe veszi. (6) A személyügyi marketing pl. lényegében ezt a felfogást igyekszik tudatosítani.

A hazai emberi erőforrással foglalkozó elmélet és gyakorlat 1989 után a megfelelő alapok birtokában szükségszerűen vált nyitottabbá és alkalmazkodásra készbbé. Ezt a követelményt a tulajdonváltás és a szervezetek piaci környezetben történő működése változó feltételei teremtették meg. Az addig részben egyéni kutatók, társadalmi szakmai szervezetek (pl. az MTESZ, SZVT), részben a párthatározatok nyomán az államigazgatás oldaláról támogatott tudományos intézetek, szervezetek (az ágazati minisztériumok vezetőképző intézetei, az Országos Vezetőképző Központ) mellett számos területfejlesztési kutatás, művelődési, ipari-gazdasági program foglalkozott a munkaerő helyzetével. A kutatás során új kapcsolatok alakultak ki az egyetemek és a vállalatok között. Ez szükség-

szerűen vezetett oda, hogy a korábbi szervezetek és formációk megszűnésével azok helyett 1989 után néhány egyetemi tanszék vette át az emberi erőforrással foglalkozó kutatásokat, a hazai és a nemzetközileg megismert ilyen elméletek és tapasztalatok transzferét a szervezett képzés különböző szintjeire alakítva.

Az emberi erőforrással kapcsolatosan 1989 után az öröklött helyzet és felszámolása, az új kihívásoknak való megfelelés igénye, a piacgazdaságra lépő szervezetek, a más helyzetbe került szolgáltatás, gazdaság és igazgatás személyeinek felkészítése, a társadalom folyamatos fenntartásának és változtatásának szükségessége együtt befolyásolták/befolyásolják a korszakot. Az emberi erőforrásokkal való erőteljesebb kapcsolatot hazánkban a foglalkoztatási trendek minden lényeges részében megváltozott folyamata indukálta. 1989 után a rendszerváltás utáni transzformációs válság egyik elsőként figyelemre méltó dinamikával alakította ki a kezdetben az iskolaszervezettől elkülönült, a munkaerő-kezelésre szakosodó munkaügyi alrendszer (a Munkaügyi Központokat). Ezek alkalmazottai nagylétszámú felkészítésében jelentős szerepet vállalt az 1990 szeptemberétől Pécssett megkezdődött humánszervező, majd személyügyi szervező, humán szervező képzés.

A képzési rendszer formailag (1. ábra), tartalmilag sokat változott. Alkotóelemei olyan rendszerré szerveződtek, amelyek a/szomatikus (élettani), b/ pszichológiai (érzelmi, gondolati, kommunikáció révén transzferálódó és tudatosuló), c/szociális és d/ szellemi rendszerekként léteznek. A rendszerek kommunikáció által jönnek létre és így reprodukálódnak. A rendszerek 1. interakciós, 2. szervezeti, 3. társadalmi-cselekvési altípusokra tagolódnak. Az emberierőforrás-képzési rendszer egyik értékelési jellemzője, hogy milyen széles körben, milyen feltételek között hasznosíthatják a hallgatók az emberi erőforrásokkal kapcsolatban tanultakat. A tananyag (7) az elmúlt időszakban többször módosult, ezért fontos a tanultak átvihetősége, más helyzetekben való alkalmazása, amelyet a sokféle összefüggésben vizsgálható transzfer fogalmával lehet minősíteni. A minősítés egyike a szakdolgozatban teljesítendő önálló munka.



1. ábra. Néhány tudáscsoport és szervezeti forma a személyügyi feladatok szerveződése során a tanfolyamoktól a menedzszintekig

Az emberi erőforrásokkal kapcsolatos szervezeti feladatokat szűkebben a személyügyi feladatok komplex rendszerébe soroljuk. Az egyetemi tanulmányok egyik szakmai dokumentuma a szakdolgozat, amelynek elemzése többoldalú tájékozódást biztosít. (8) Vizsgálatainkban arra kerestünk választ, hogy a PTE TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete emberi erőforrással kapcsolatos képzésében résztvevők szakdolgozataiban ezek az ismeretek milyen arányban jelennek meg.

Ennek ismeretében feltételezhető, hogy a személyügyi feladatok jövőbeni megoldásában a szakszerűség megalapozott, egyben e tájékozódással az ismeretek terjedése is nyomon követhető, a szak megfelelő célcsoporthoz juttatja el az ismeretanyagot.

Az elmúlt évtizedekben dinamikusan nőtt az emberi erőforrásokkal összefüggő feladatok ellátására készülőök száma, akik tanulmányaik befejeztével záródolgozatot készítenek. Ezzel tekintélyes számú humán és művelődési szakdolgozat került az Intézet könyvtárába. (1. táblázat) (9)

évek	humán szak			művelődési szak		összesen vegyes
	főiskola személyügyi szervező	egyetem humán szer- vező, dl/kl		főiskola művelődés szervező	egyetem műv.menedzs. dl/kl	
bibl. I. 1979–1996/97.	607	394	233	14	219	1467
bibl. II. 1997/1998	784	115	232	21	–	1152
bibl. III. 1998/1999	1223	218	539	79	–	2059
bibl. IV. 1999/2000	1284	251	472	156	1	2164
bibl. V. 2000/2001	300	202	104	82	1	689
bibl. VI. 2001/2002	400	242	108	139	–	889
összesen	4598	1422	1688	491	221	8420
szakágak	6020	–	2179	–	221	8420
mindösszesen		8420				

1. táblázat

A képzés kezdetén a hallgatók témájukat elsődlegesen a munkaügyi szolgálat, - szervezés oldalú megközelítésre koncentrálták, majd a munkahelyek, szervezetek emberi erőforrással összefüggő tágabb kérdéseiből választják. További indítékok a tantárgyi ismeretekből, az ajánló témajegyzékekből, a vállalati javaslatokból, az egyéni érdeklődésből és a hallgatók oktatókkal történő személyes konzultáción kialakított témaválasztásokból erednek. A szakmai irányításnak megfelelően a feldolgozások többsége közvetlen és közvetett módon kapcsolódik az emberi erőforrásokkal. (10) A témaválasztások főbb szakaszai: a magánosítás utáni első szakaszban a korábbi ismeretek alapján és az ismert bevált módszerek adaptációs szükséglete határozták meg a témák többségét (pl. a munkaügyi szolgáltatás intézményesülése, a külföldi tapasztalatok bevezetése). A külföldi vállalatok megjelenésével, az államigazgatás átalakulása nyomán, az információszolgáltatás szervezeti változásai, a termékpiac és szolgáltatás radikális átalakulásával előtérbe kerültek a személyügy szervezetfejlesztési, kiválasztással összefüggő, teljesítményközpontú értékelési, a létszámleépítéssel foglalkozó tevékenységei. A globális folyamatok és az európai uniós emberi erőforrással kapcsolatos feladatok is új témaválasztási kört jelentenek.

A fokozódó versenyben a szervezetekben a legfőbb érték az ember, mivel ők működtetik és tartják össze a rendszert. Ebben az emberierőforrás ismereteket tanulók, elsajátítók az alkalmazás során nyújtják majd a legtöbbet. A szakdolgozatokban ezek az ismeretek tükröződnek, eredményei a személy és a szervezet sikerében mutatkoznak meg. A

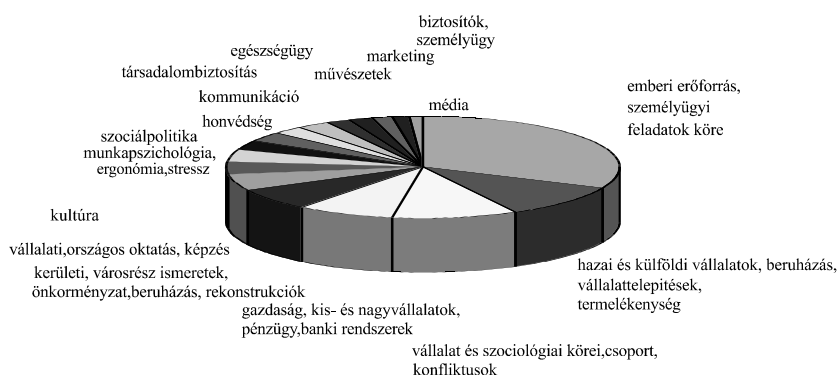
szakdolgozatokon keresztül mérhető emberi erőforrás ismerettranszfer egyik alapja a hazai gazdaság emberei erőforrás-kezelése minőségének, szakszerűségének.

A témaválasztással kapcsolatos vállalati magatartás rendkívül eltérő. Kevés és rendszerint kevésbé támogatott a közvetlen vállalati, szervezeti, elemző, a részleteket is feltáró feldolgozás. A pénzügyi információk jórészt zároltak, a szervezeti átalakítások menete, sajátosságai többségében általánosan vagy közvetett módon fogalmazottak. Ennek eredője a szervezetek piaci helyzete, tervei, a versenytársakkal való összehasonlítás lehetőségének elkerülése. A szervezetek igen sokoldalú belső fejlesztést, képzést folytatnak, erre jelentős költségeket áldoznak. Az igényesen szervezett fejlesztést, változtatást, mint saját tulajdönt kezelik, a szakdolgozatokban ezek túl nyilvánossá válhatnak, ezért általánosságokon túl kerülnek a teljesebb információk közreadását.

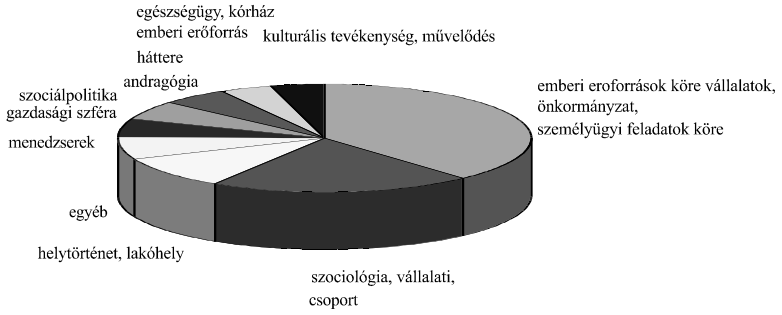
A hallgatók egy része érdemi információhoz sem jut témájával kapcsolatban. Ezért közvetett uton igyekeznek a vállalati témát megközelíteni vagy az emberi erőforrásokkal összefüggő, de más szakterületi témát választ (pl. szociológia, deviancia, drog, munkahelyi stressz, stb.). A hallgatók többsége ismeretei és vállalati tapasztalatai nyomán sikeres munkát végez. A szakdolgozatok alapján a mai magyar szervezeti emberi erőforrás ismerethátterét nemzetközileg is megfelelő szintűnek tekintjük.

A FEEFI korábbi képző központjaiban is készült szakdolgozatok általános feldolgozása nyolcvan témakört határolt. (11) Ezek jellemző képet adnak a képzőközpont területi gazdasági helyzetéből adódó témaválasztás lehetőségeire is. A sokoldalú témaválasztás mellett mindenütt jellemző a kifejezetten emberi erőforrással foglalkozó témák jelenléte. (2-7. ábrák) Az egyes témakörök további elemzése során megállapítottuk, hogy az egyéb témákban is az emberi erőforrással összefüggő, így a szervezetet is érintő feldolgozások vannak túlsúlyban.

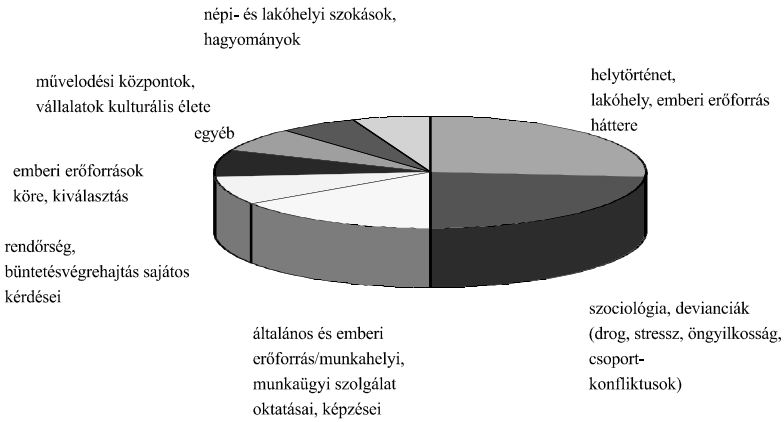
A szakdolgozatok előkészítése, szakmai irányítottága a tananyag teljes körű és a hallgatók tapasztalatait ötvöző konzultációs folyamatban valósul meg. A szakdolgozati szemináriumok célja, hogy a beavatkozások relevánsak, az aktuális igénybevevő számára mindenkor megfelelőek, ugyanakkor a távolabbi feladatnak megfelelő orientáltságúak legyenek. Az intézet a szakdolgozatok tekintetében egységes szemléletű, ugyanakkor sokoldalú, a kreatív megoldásokat erősítő, egyszerre akár több szakmai megközelítést és integrált módszert, tudástranszfert-biztosít hallgatóink számára.



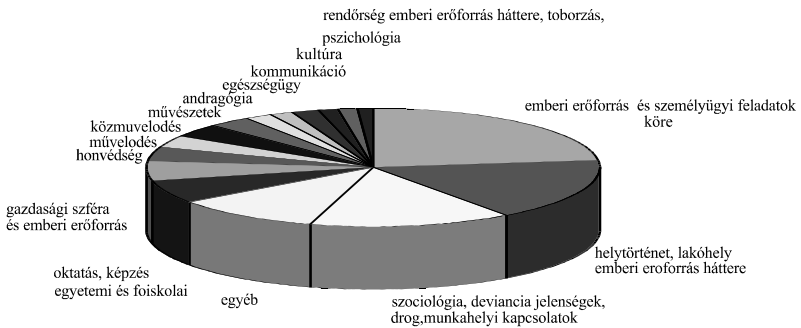
2. ábra. A budapesti tagozatok (Tanítóképző Főiskola, TANORG, VOFA) szakdolgozat témaválasztása (1998)



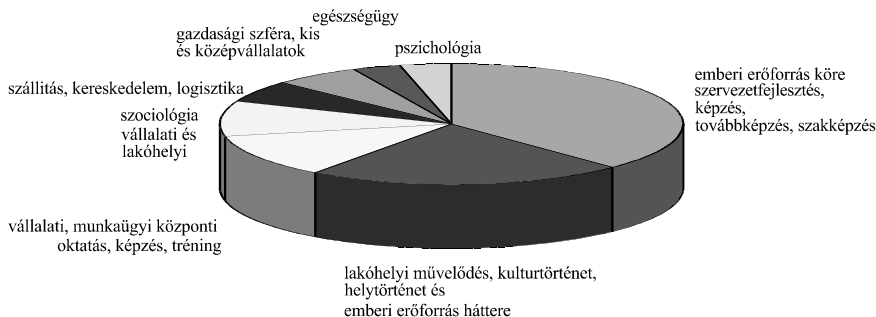
3. ábra. A debreceni tagozat szakdolgozati témaválasztása (1998)



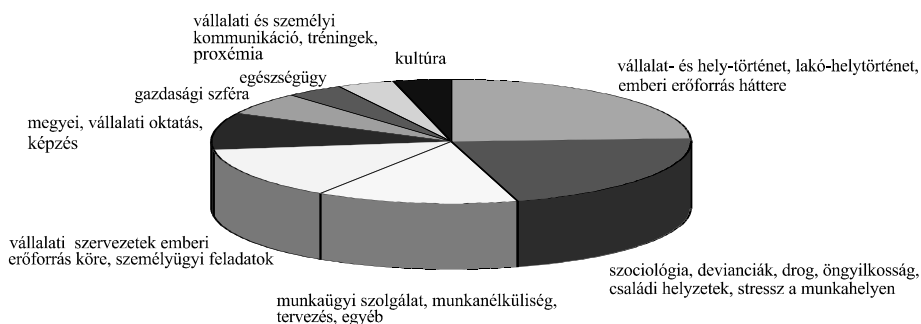
4. ábra. A kaposvári tagozat szakdolgozati témaválasztása (1998)



5. ábra. A pécsi tagozat szakdolgozati témaválasztása (1998)



6. ábra. A székesfehérvári tagozat szakdolgozat témaválasztása (1998)



7. ábra. A zalaegerszegi tagozat szakdolgozat témaválasztása (1998)

Jegyzet

- (1) Pl. A kérdéssel régtől foglalkozó Karoliny Mártonnétól pl. Karoliny Mártonné (1999): Személyzetmenedzselési modellek Magyarországon. *Gazdaság/Vállalkozás/Vezetés*, 3. 38–52. Karoliny Mártonné – Poór József – Spisák Györgyi (2000): Az emberi erőforrás menedzselés az üzleti szférában. Tapasztalatok magyarországi nagyvállalatoknál. *Vezetéstudomány*, 5. 13–22. Karoliny Mártonné (2002): Ezredfordulós pillanatkép a hazai személyzeti/emberi erőforrás részlegekről. *Humánpolitikai Szemle*, 12. 3–20. stb.
- (2) Gáspár László (1987): *A szubjektumok termelése*. Budapest. uő (2001): *Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe*. PTE TTK FEEFI
- (3) A tevékenységelméletet az orosz Vigotszkij-Leontyev-féle iskola dolgozta ki.
- (4) Szemes László – Világi Rudolf (2001): *Személyügyi feladatok rendszere*. PTE TTK FEEFI, Pécs.
- (5) Krisztián Béla (2002): *A személyügy antropológiája*. Pécs. Kézirat.
- (6) Popper Péter (1990): *Az önmagába térő ösvény*. Budapest. 45.
- (7) A Balatonszéplakon 1989-ben tartott IV. Humánpolitikai Konferencián alakult meg az SZVT Személyzeti Vezetők Bizottsága keretén belül a Személyzeti Szakosztály. Elnöke Bárány György (TAURUS), társelnöke Gajdos Jenő (Belügyminisztérium), titkára Sándor András lett. A Munkaügyi Minisztérium Országos Személyügyi Kollégiuma 1994. október 17-én tartott ülésén határozott a felsőoktatás személyügyi szakképzésének elemzésének és értékelésének ismételt napirendre tűzéséről. A Személyzetfejlesztési és Koordinációs Főosztálya az érintettekől részletes beszámolót kért (1994. dec. 14. Lévai Zoltán főosztályvezető-helyettes) Krisztián Béla (1994): A kiépülő humánpolitikai személyügyi képzés. *Munkaügyi Szemle*, 7–8. 24–25. uő (1995): Emberi erőforrás tantárgycsoportok a személyügyi-humán szervező egyetemi képzésben. *Humánpolitikai Szemle*, 4. 47–56. (a korábbi tanterv).
- (8) Vö. pl. Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. 73–79.
- (9) A szakdolgozatokat rendszeresen megjelenő kiadványok közlik. Így a Tistyánné Gyurkó Ilona (1998, szerk.): *Bibliográfia I.* JPTE FEEFI, Pécs. Feld.: Magyar Margit – Tistyánné Gyurkó Ilona; Tistyánné Gyurkó Ilona (1998, szerk.): *Bibliográfia II.* JPTE FEEFI, Pécs. Feld.: Balog Csilla – Magyar Margit – Tistyánné Gyurkó Ilona; Tistyánné Gyurkó Ilona (1999, szerk.): *Bibliográfia III.* JPTE FEEFI, Pécs. Feld.: Balog Csilla – Tistyánné Gyurkó Ilona; Tistyánné Gyurkó Ilona. (2000, szerk.): *Bibliográfia VI.* PTE FEEFI, Pécs. Feld.

Balog Csilla – Tistyánné Gyurkó Ilona; Tistyánné Gyurkó Ilona (2001, szerk.): *Bibliográfia V.* PTE TTK, FEEFI, Pécs. Feld.: Balog Csilla – Tistyánné Gyurkó Ilona; Tistyánné Gyurkó Ilona (2002, szerk.): *Bibliográfia VI.* PTE TTK FEEFI, Pécs. Feld. Tistyánné Gyurkó Ilona.

(10) Úgy a nappali, mint a levelező, felnőtt hallgatók számára tantervbe iktatott szakdolgozati szemináriumok vannak.

(11) Krisztián Béla (1999): *A FEEFI szakdolgozatainak makro- és mikroelemzése.* Összeállítás. Kézirat.

Abstract

The article analyses the thesis written at PTE TTK-FEEFI on human resources. Examining the thesis it is possible to distinguish several phases in terms of the selection of topic. After the privatisation – when the formation started- students chose their topics mainly from the field of employment service. They tended to use a structural approach. The thesis were determined by a strong need for the adaptation of well-working methods. Later, due to the transformation of public administration, to the appearance of foreign companies and to the radical changes in the field of market and services, the thesis started to concentrate on different topics. They have started to deal with the various activities of personal matters such as organisation development, staff selection, staff reduction in an achievement-oriented way. The global processes and the human resources in the European Union are also new subjects to be treated in the thesis.



Gyertyánffy István

tudós tanárok
tanár tudósok

Országos Pedagógiai
Könyvtár és Múzeum