

ISKOLAKULTÚRA TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Köznevelési Intézet folyóirata

I. évfolyam 1991/7-8.

Tartalomból:

FENYŐ D. GYÖRGY

AZ IRODALOMTANÍTÁS ELLENTMONDÁSAI

ARATÓ LÁSZLÓ

EGY TANTÁRGYRÓL, AMI VAN IS MEG NINCS IS (TÁRSADALOMISMERET)

GÁSPÁR CSABA LÁSZLÓ

VALLÁSTAN

HANÁK PÉTER

A TÖRTÉNÉSZEK SZEREPE A RENDSZERVÁLTÁSBAN

NAGY MÁRIA

A TANÁRI SZAKMA VÁLTOZÁSA

ZALÁN TIBOR

SZÚRÓPRÓBA

SZEPARÁTUM:

SEBŐK ZOLTÁN

AZ ÚJ MŰVÉSZET FOGALOMTÁRA 1945-TŐL NAPJAINKIG (2. RÉSZ)

Tartalom

FENYŐ D. GYÖRGY AZ IRODALOMTANÍTÁS ELLENTMONDÁSAI I. RÉSZ	3
ARATÓ LÁSZLÓ EGY TANTÁRGYRÓL, AMI VAN IS MEG NINCIS (TÁRSADALOMISMERET)	7
GÁSPÁR CSABA LÁSZLÓ VALLÁSTAN	13
T. KISS TAMÁS LEHETNE PÉLDÁUL:TAN IS - ÁM MÁSRÓL IS KELLENE BESZÉLNI!	25
HANÁK PÉTER A TÖRTÉNÉSZEK SZEREPE A RENDSZERVÁLTÁSBAN	30
BÁN B. ANDRÁS A CSEHSZLOVÁKIAI MAGYARSÁG ISKOLÁI (1918-1945)	38
OROSZ SÁNDOR KIBOCSÁTÓ TUDÁSSZINT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN II. RÉSZ	45
NAGY MÁRIA A TANÁRI SZAKMA VÁLTOZÁSA	60
PŐCZE GÁBOR ISKOLAFEJLESZTÉS A TERCIER SZEKTOR SZAKEMBERKÉPZÉSÉÉRT	73
TARJÁN TAMÁS A BÖLCSESZTANÁROK GYAKORLATI FELKÉSZÍTÉSÉRŐL	78
BAGDY EMŐKE A HIVATÁSRA NEVELÉS	93
GÁDOR ANNA SZEMÉLYKÖZPONTÚ SZEMLÉLET	98
ANDOR MIHÁLY EGY IZGALMAS NYOMOZÁS	109

KAMARÁS ISTVÁN MI IS MOZGATJA AZ OLVASÓT? ÉS MERRE?	112
DIPPOLD PÉTER A MAGYARSÁGTUDOMÁNY KÉZIKÖNYVE	115
KOJANITZ LÁSZLÓ HADTÖRTÉNELEM FIATALOKNAK	116
GYÉMÁNT CSILLA BENE KÁLMÁN: KALAUZ A VERSÉRTELMEZÉSHEZ	117
ZALÁN TIBOR SZÚRÓPRÓBA	119
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ IGLICE SZÍVEM...	121
J. KIRÁLY ISTVÁN ÁLARC A SZÉLBEN	122
HANGAY ZOLTÁN KONFERENCIA A MAGYARTANÍTÁSRÓL	125
MILTÉNYI MIKLÓS HUNGARODIDACT '91 - HUMÁN SZEMMEL	127
MIKLÓS GYULA ZENE - ZENE - ZENE I.-II.-III.	130
GABNAI KATALIN "OTT VAN, URAM, EGY KOTLÓALJA GYERMEK"	132
FÜZI LÁSZLÓ NÉMETH LÁSZLÓ POLITIKAI GONDOLKODÁSA	134
MÁRTONFI GYÖRGY FOLYÓIRATSZEMLE	138
HÍREK	143

SZEPARÁTUM:
SEBŐK ZOLTÁN
AZ ÚJ MŰVÉSZET FOGALOMTÁRA 1945-TŐL NAPJAINKIG (2. RÉSZ)

FENYŐ D. GYÖRGY

Az irodalomtanítás ellentmondásai* I. rész

A tantárgy neve: magyar irodalom. Vagyis: micsoda? Tantárgy? Tudományág? Művészet? Múlt? Jelen? Osztályozható? Tanítható? Tanulható? Tudásanyag? Beállítódás? Érzékenység? Műveltség? Lehet, hogy mindaz, ami az irodalom tanításában zavart okoz, magának a tárgynak belső, immanens sajátja?

Első dilemma: A mű egyedisége és/vagy történetisége

Folyamatokat tanítsunk vagy egyes műveket? Azaz történeti stúdiumnak tekintsük-e az irodalmat, amelyben jelenség-sorokat állítunk föl, vagy esztétikainak, amely szükségszerűen az egyes "esztétikum-hordozó tárgyakra" koncentrál, tehát magukra az egyes műalkotásokra? Első pillantásra a második lehetőség tűnik fel rokonszenvesnek – kezdjük tehát az első mellett szóló érvekkel.

Minden egyes irodalmi mű több, önmagában is vizsgálható és belső logikájú fejlődési sor valamelyik pontján található. Még pontosabban, több fejlődésvonal metszéspontjában áll, mindegyik fejlődésvonal elemeiből építkezik, de túl is nő rajtuk és miközben ezek determinálják, ugyanakkor új, önálló minőséget alkot. Leegyszerűsítve három fő csokorba gyűjthetők ezek a meghatározottságok: egy társadalom-, politika-, gondolkodás- és kultúrtörténeti, egy irodalomtörténeti és egy élettörténeti vonulatba helyezhetjük az egyedi műalkotásokat.

Az első történet maga is összetett: tartalmazza azt a pillanatot, amelyben a mű megszületik, tehát a történelmi folyamatról van szó. Ez a "történelmi determinált-ság" nem pusztán a politikátörténetet jelenti (bár azt is), hanem mindazt a bonyolult és rejtett, de kimutatható összefüggést, ami a társadalomtörténet és az irodalmi mű között van. Nem kevésbé lényeges – de gyakran elhanyagolt – az a hatás, amit a gondolkodás története a művészet világára gyakorol; elsősorban a filozófia, a vallás és az erkölcs történetére kell itt utalni, ám ezek mellett a gondolkodás más formáinak, a tudományok, a jog stb., és a hétköznapi gondolkodás története ugyanilyen je-

* Jelen tanulmány az Eötvös Alapítvány és az OKKFT – TS/4 szíves támogatásával készült.

lentos lehet. Emellett a többi művészeti ágnak az irodalomra gyakorolt formanyelvi, tematikus, motivikus hatása emelhető ki. És lehet, hogy legelőre kívánczozna az emberi személyiség története, amely az individuum kialakulásának, az érzelmek, viszonyok és kapcsolatok változásainak rendkívül bonyolult, önálló történelme, s kiváltképp az irodalomból ismerhető meg. Az egyes művek ezen fejlődésvonalak mindegyikébe beilleszkednek, csak az egyikben az egyik, a másikban a másik válik lényegesebbé, esetleg mű-konstituáló tényezővé.

A másik vonulatot az irodalom fejlődésvonulataként foglalhatjuk össze. Ez első sorban a kifejezőeszközök, az irodalmi nyelv, a konvenciórendszer története, az az irodalmi-nyelvi közeg, melyben a mű létrejön, tehát az irodalmi hagyomány története. Magában foglalja a teljes irodalmi kódrendszer, a formák, a műfajok, a stílusok, az arhetípusok és toposzok történetét, az egyes művekben használt emblémákat, emblémarendszereket. E fejlődésvonalban jelölhető ki egy-egy alkotás stílustörténeti helye, az irodalmi hagyományhoz való viszonya. A köznap műolvasásban ennek a dimenzióknak a jelentősége háttérbe szorul az előzőéhez képest, bár öntudatlanul ott munkál minden befogadó tudatában. Gondoljunk csak a nagy kód-történeti változásokra, amelyek forradalmian megújítják a líra (epika, dráma) nyelvét, vagy azokra a vitákra, amikor a befogadók az irodalmi kód újszerűsége miatt utasítottak el egy művet. Esetleg éppen az ellenkezőjére: amikor a kódrendszer "bejáratottsága", információ nélkülisége jelzi egy mű gondolati közhelyességét. Az irodalomtudomány leggyakrabban ezt a fejlődési sort állítja vizsgálat középpontjába.

Ide tartozik az irodalom szociológiai oldala: az irodalom intézményeinek története és az irodalom fogyasztóinak, közvetítőinek, alkotóinak szociológiai státusa és viszonya. Hogy például az irodalomból megélni kívánó író, a szabadidejével rendelkező olvasótömeg vagy a könyvnyomtatás megjelenése milyen forradalmi változásokat hozott, és magukat a műveket is milyen mélyen áthatotta, az az irodalomszociológiából közismert, de hozhatnánk a betiltások vagy a publikációs szabadság, a megrendelők, fogyasztók elvárásainak problémáját is.

A mű létrejöttének harmadik aspektusa a személyes, az, hogy szerzőjének életében is egy önálló történet, önálló elem. Az alkotás forrásvidéke alkotójának személyisége is: élményei, vágyai, problémái, magán- és közélet, korábbi alkotásai. Az nyilván evidens, hogy miképpen az első két vonulat is szervesen összefügg egymással, ez utóbbi sem független az előző kettőtől, sőt része azoknak, ugyanakkor öntörvényű fejlődésvonal is.

Bizonyos értelemben az irodalomtudomány tárgyát képezi mindhárom történet, illetve az egyes műveknek az összes vonulathoz való viszonya. A mű történeti meghatározottságát, az irodalom és intézményei kapcsolatát első sorban az irodalomszociológia próbálja feltérképezni, de a hatástörténeti vizsgálatok, a műértelmezések nagy része is ide tartozik, vagy legalábbis erre felel tart. Az irodalmi hagyományhoz való viszony specifikusan irodalomtudományi szempont, s talán az utóbbi időben az irodalomtudomány érdeklődésének középpontjába is került. Az irodalmi jelrendszer vizsgálata különféle részstudományok és irányzatok (stílustörténet, retorika, hermeneutika, irodalmi tipológia, irodalomtörténeti hatásvizsgálat stb.) tárgya. Végül az alkotó történelmének és az ebből létrejövő műnek viszonya áll az alkotáslélektan középpontjában, és a hétköznapi műolvasás során is gyakran erre figyelünk. Mindhárom vonulat egyúttal a művek egy-egy magyarázó elve is: lehet egy al-

ARATÓ LÁSZLÓ

kotást mint sajátos társadalmi (gondolati stb.) képződményt, mint sajátos irodalmi-nyelvi, és mint sajátos személyes képződményt tekinteni; olvashatjuk visszatükrözésként, hagyományfolytató játékként és vallomásként egyszerre.

E három (illetve az ezekben összegzett végtelenül sok) fejlődésvonal metszéspontjában, találkozási pontján jön létre a műalkotás. Ez jelenti tehát a "keletkezés" dimenzióját, az alkotás folyamatát, amely felől így szükségképpen történeti képződménynek tekintjük a művet. Ám egyúttal egyediségnek is, amely túl azon, hogy objektívtálálja keletkezése okait és előzményeit, azoknál több és minőségileg más: esztétikai tárgy. Ez az új dimezió tehát: a nyelvi közegben megjelenő egyszeri alkotás. Ennek feltárására szintén irodalomtudományi diszciplínának és iskolák vállalkoznak: a műelemzés, a műértelmezés, illetve a strukturalizmus óta sok-sok irányzat.

Nagyon jellemző, hogy a magyar irodalomtanítás vitái – elsősorban az 1980-as évek elején bevezetett irodalom tankönyvek körül kirobbant harcok – ezen a problémakörön belül maradtak. Történetiség vagy struktúra? – így vetődött fel a kérdés. Elvileg talán egyetértés van, hogy csak egy történetileg létrejött mű-struktúra vizsgálható, illetve a struktúrában egy történetileg létrejövő jelentés fejeződik ki, illetve egyedi mű-struktúrákból áll össze a történetiség, e kettő szembeállítása tehát nem vezet messze. Ám a viták azt jelzik: mégiscsak valós problémáról van szó, mert hiába tudjuk, hogy e kettő szervesen összefonódik, a napi gyakorlatban – legyen az a tanítás vagy tankönyvírás – mégis szembekerülhetnek egymással.

Elérkeztünk tehát oda, ahol az előző modell hűsbavágó tanítási dilemmává válik. Aszerint szelektáljuk-e, hogy mi a művek történeti-illusztratív értéke (nem pejoratív értelemben használva e kifejezéseket, hanem a fent vázolt folyamatokat tekintve történeteknek, tehát azokat illusztrálóknak a műveket), vagy aszerint, hogy mi, utólagos nézőponttal, mit tekintünk "értéknek"?

Ez felveti a történeti érték és az esztétikai érték szétválasztásának szükségességét. Vállalható-e ezek elválasztása egymástól, valószínűleg ugyanis, hogy hiteles irodalomtörténet nem írható csak esztétikailag releváns művek alapján. Ha csak az esztétikai szempontot érvényesítjük, az eleve kizárja – ezért – a folyamatok pontos leírását, és visszavezet oda, hogy a "levegőben lógó" művek – történetileg véletlen – halmazához jussunk. Ám egy megfrandó irodalomtörténet tudományos pontossága mellett találhatunk-e más érveket arra, hogy gyengébb alkotásokat tanítsunk? Az iskolában pedig így vetődik fel a kérdés: mi a fontos és mi az érdekes a diákoknak: ami egyedi, vagy ami közös?

Folyamatokat tanítsunk tehát, vagy egyes műveket? Az egyes művekből az-e a fontos, ami a folyamatot illusztrálja, vagy az, ami egyedi bennük? Hány művel lehet egy irodalomtörténeti folyamatot bemutatni? Érdekes-e egy irodalomtörténeti folyamat a szűk szakmán kívül? Vagy megfordítva: megérthetők-e a művek, ha nem történetiségükbe ágyazzuk őket? Kiszakíthatók-e a folyamatokból az irodalmi alkotások, és ha igen, azáltal nem szegényednek-e el? S ha minden eddigi kérdésre úgy válaszoltunk, hogy abból e két pólus – műgyed és történeti folyamat – elválaszthatatlansága derült ki, akkor mered elénk csak az igazi kérdés: megvalósítható-e ezek egységben tanítása, egységes látása és láttatása? Ha igen, akkor hogyan, ha nem, akkor mit hagyjunk ki mégis, mit egyszerűsítsunk le?

Ha a társadalomtörténet felől tekintünk a művekre, nem tesszük-e szolgálóleánnyá (a filozófia, a történelem, a szociológia stb. szolgálóleányává) az irodalmat;

ha az életrajz felől, nem veszünk-e bele egy unalmas biográfiai pozitivizmusba, ha a specifikusan irodalomtörténeti kérdések felől, akkor nem a szűk szakmai kérdések töltik-e csak be látóterünket? Ha viszont mindezekről megfosztjuk az irodalomtanítást, nem válik-e öncélú struktúravizsgálattá az egész? S ha ettől is megfosztjuk magunkat, akkor marad-e valami, ami tanítható az irodalomban, vagy a pusztá olvasásra kell szorítkoznunk?

A tanítás és a tankönyvek úgy válaszolják meg iménti kérdéseinket, hogy mindegyik fejlődési sorról beszélnek, mindegyik szemléletet érvényesíteni próbálják, minden elvárásnak meg akarnak felelni. Különböztet arányokkal és hangsúlyokkal, különböző tartalmakkal, de nagyjából egy séma szerint épülnek fel a tankönyvek:

- a./ társadalomtörténeti megközelítés (korrajz, periodizáció)
- b./ irodalomtörténeti megközelítés (stílusok, műfajok, irodalmi intézmények)
- c./ életrajzi megközelítés (szerzői portré, a mű keletkezésének életrajzi háttere)
- d./ irodalomtörténeti megközelítés és életrajzi megközelítés együtt (a szerző életműve, műcsoportok)
- e./ műimmanens megközelítés (műelemzés).

A tankönyvek tehát állandóan váltják a szempontjaikat, de egy viszonylag könnyen leírható séma szerint. Szempontváltásuk szükségszerű, ugyanakkor nem teszik világossá, hogy mikor milyen szempontú megközelítést olvashatunk. Eklekticizmusuk is érhető, hiszen nemcsak az irodalmi művek és folyamatok belső természetét követik (ami önmagában is belső eklekticizmust eredményezne), hanem a szaktudományos feldolgozottságot (tehát a feldolgozottság mértékét, szempontjait és szemléletét) is. Ugyanakkor nem vállalják nyíltan a többszempontúságot, ami így csak rejtetten – egységes szemléletmódnak vagy értékrendnek álcázva – érvényesül. A megoldás minimális előfeltételének az látszik, ha e többszempontúságot az irodalomtanítás (tananyag, tankönyv és tanítási gyakorlat) kimondja, nézőpontváltásait vállalja.

ARATÓ LÁSZLÓ

Egy tantárgyról, ami van is meg nincs is (Társadalomismeret)

Néhány évvel ezelőtt a *Társadalomismeret* elnevezésű tantárgyról "Egy nemlétező tárgy dicsérete" címen írtam (volna). Ma – átmenetileg, tekintettel egy megfelelő filozófia-tankönyv hiányára (!) – a magyar középiskolák 4. osztályában a Társadalomismeret alternatíva nélküli kötelező stúdium. Miközben a tantárgy továbbra sem létezik: nincsen ugyanis "kitalálva". Nincsen didaktikai koncepciója, nincsenek képzett tanárai, nincsen stabil iskolai helye, nincsen nyilvános dispután és közmeg egyezésen alapuló legitimációja. Van ezzel szemben egy szépen, lelkiismeretesen megírt, de véleményem szerint túlzottan teoretikus jellegű tankönyve, *Péli Gábor*, *Bozóki András* és *Jakab György* munkája.

E tankönyv és az érvényben lévő tanterv bírálata helyett arról szeretnék nyilvánosan gondolkodni, hogy miért van szükség erre a ma még bizonytalan karakterű és helyzetű középiskolai tantárgyra. Egyúttal bemutatom a tárgy egy lehetséges felfogásának illetve változatának néhány jellemző sajátosságát.

Meditációm tapasztalati alapja egy, a 80-as évek elejére visszanyúló, 1986-tól felhivatalosan iskolai keretben, 1988-tól hivatalosan, a KFA támogatásával folyó tantárgyi kísérlet.

Objektív megközelítés

Közhely, hogy a demokrácia nemcsak intézményrendszer, hanem értékrendszer, állampolgári beállítódás és magatartás, egyszóval *demokratikus politikai kultúra kérdése is*. Kelet-Közép-Európa "új demokráciáiban" az utóbbinak hiánya és nyilvánvaló szükségessége kihívást jelent a közoktatás számára. A politikai változások sebessége és mértéke, váratlansága s bizonyos mértékű ebből következő szervetlensége ugyanis megkülönböztető nyomatékkal követeli meg, hogy az iskola részt vállaljon az állampolgári létre, a tudatos joggyakorlásra, a problémák szellemi-érzelmi feldolgozására, a konfliktusok értelmezésére és kezelésére való felkészítésben. (A különböző német tartományok tapasztalatai különösen figyelemreméltóak e téren, hiszen a nyugatnémetek a második világháború után igen nagy súlyt fektettek egy to-

talitárius és korábban is alapvetően etatista-paternalista politikai kultúra helyén egy demokratikus politika kultúra kialakítására.)

A piacgazdaságra való áttérés az eddigieknél egyértelműbben teszi szükségessé minden állampolgár számára a közgazdasági ismereteket. Az ismeretek mellett az új – vállalkozói, munkavállalói, munkáltatói, érdekképviselői stb. – szerepekre való felkészítés is nélkülözhetetlennek tűnik.

Társadalomismeret-oktatásra, mégpedig olyan társadalomismeret oktatására, amelyben kiemelt szerep jut a – tág értelemben felfogott – politikaoktatásnak, többek között azért van elengedhetetlenül szükség, hogy a szabadság eufóriája után (sőt gyakran helyett) a "szabadság sokkjait" (Eörsi István) megelő fiatal állampolgár ne sülyedjen vissza, illetve ne szocializálódjon bele a politikai apátiába, illetve az ennek fonákjaként fellépő destruktív-antidemokratikus politikai indulatokba. Természetesen egy iskolai tantárgy nem mindenható, nem biztosíték a fent jelzett veszélyek elkerülésére, de hozzájárulhat egy új szemléletmód és magatartás kiformálódásához.

Szubjektív megközelítés

A hajdani Landler (ma Deák) Gimnáziumban annak idején egy vákuum érzékelése indított kísérletezésre. Elfogadhatatlannak tartottam, hogy a diákok magas színvonalú természettudományi ismereteket sajátítanak el bonyolult fogalomrendszerrel, míg az őket közvetlenül körülvevő társadalomról, életvilágról, egyáltalán nem tanulnak. Szerettem volna elérni, hogy a világ eseményeivel ne csak passzív befogadóként, a tömegkommunikáció révén vagy otthon a konyhaasztal melletti dühkitörések formájában kerüljenek kapcsolatba, hanem elemző módon az iskolában is.

Azt is éreztem, hogy itt nem csupán egy tantárgyról van szó, hanem tágabban az *elméleti tudás és a társadalmi gyakorlat, az iskolai büra és a mindennapi élet viszonyáról* is. Arról a kérdésről, hogy van-e, legyen-e helye az iskolában a szűkebb és tágabb emberi-társadalmi környezet folyamataira való *tudatos reflexiónak*. A tantárgy megformálása során kérdések sora merült és merül fel. Néhány ezek közül ízelítőként:

Mi a viszonya a Társadalomismeretnek a társadalomtudományokhoz? Mi a viszonya a történelem tantárgyához és magához a történelemhez, a történetiséghez? Mi a viszonya a politikai gyakorlathoz? Mennyiben támaszkodhat a tárgy a diákok személyes, illetve a család által közvetített élettapasztalataira? Mennyiben és miképp szabad a tanárnak a saját meggyőződését közvetítenie, illetve feltárnia? Hogyan lehet úgy biztosítani a tárgy elevenségét, a jelenidő folyamataihoz való kapcsolódását, hogy ugyanakkor tanár és diák ne vesszen bele az aktualitásokba, a múlandó jelentőségű részproblémákba? Hogyan lehet az álláspontok sokféleségét "intézményesíteni", tananyagossítani? Miként lehet a rugalmas, a diáknak választási lehetőségeket biztosító tananyagmeghatározást és a tanulási folyamat tervszerűségének, módszerességének igényét összehangolni? Milyen mértékig kerüljenek elő az egyéni élet lélektani-erkölcsi, illetve gyakorlati problémái? Milyen fokú elmélyülés szükséges, illetve megengedhető az egyes társadalomtudományi diszciplínákban?

Mihez kell a tanárnak értenie, mivel kell lépést tartania? Mi fontosabb: az ismeretanyag közvetítése, vagy a szociális képességek (problémaérzékenység, kommunikációs képesség, empátia, kooperativitás, konfliktustűrő-konfliktuskezelés stb.) fejlesztése? Mi a szerepe a tanítási-tanulási folyamatban a tanulók érintettségének, a tárgyalta kérdéshez való érzelmi viszonyuknak?

Értékválasztást is kifejez, hogy a kérdések kérdése mindig a következő volt: Miként biztosítható a motiváció a társadalomismeret tanulásában-tanításában?

A kérdések hosszan sorolhatók lennének még, noha a szorosabban vett tananyagfelépítés és tananyagelrendezés, a témák, tartalmak problémáit ezúttal fel sem vettem.

A Problémacentrikus társadalomismeret gyakorlati válasza a fenti kérdések egy részére az alábbiakban foglalható össze. (Tudatosan nem a definitív-taonomizáló tantervleírás formáját választom, hanem inkább az alapelvek és a tapasztalatok narratív leírását. Ezzel is jelezni kívánom, hogy az adott alapelvek és megközelítési mód többféle tantervkészítési eljárást és tantervváltozatot tesz lehetővé.)

Problémacentrikus társadalomismeret

Mint azt (1988-óta *Jakab Györggyel* közösen fejlesztett) tantárgyunk – bizony nem túl szépen csengő – elnevezése is sejteti *nem felszíni-logikai teljességre törekedtünk*. Nem valamely társadalomtudomány logikájának tantárgyi leképezését választottuk. Felfogásunk szerint a Társadalomismeret nem iskolai célra zsugorított szociológia, politológia és/vagy közgazdaságtan.

A problémacentrikus társadalomismeret *a gyerekek számára is érzékelhető társadalmi problémák és aktuális konfliktusok köré épül*. A társadalomtudományi fogalmak és felismerések bevonására csupán a konfliktusok elemzése, az esetek tanulmányozása során, *a feltárás, a megértés eszközeként* kerül sor.

A tantárgy – kiélezett megfogalmazásban – nem célorientált, nem ismeretorientált, hanem *módszerorientált* jellegű. *Kérdéseket feltenni, alternatívákban gondolkodni, ellentmondásokat keresni tanít*. E "módszerorientált" jelleg kialakításában *Bernd Janssen* Módszerorientált politikadidaktikájának (*Wege politisches Lernens*, Dietterweg, 1986.) *Karl Popper* kritikai racionalizmusára támaszkodó alapelveire építettünk. Abban is az említett szerzőket követtük, hogy a *megismerés kezdetének a problémát* s nem az észlelést, a megfigyelést vagy a tények összegyűjtését tekintettük. Mivel a *motivációt* kulcskérdésnek gondoljuk, csak olyan problémákat vizsgáltunk, csak olyan konfliktusokat elemeztünk, amelyek vagy eleve izgatták a diákokat, vagy megfelelő esetek, szemléltető anyagok révén számukra izgalmassá voltak tehetők. Ennek megfelelően többnyire *filmekből, filmrészletekből, irodalmi művekből, publicisztikai írásokból* s néha a diákok által hozott ügyekből–botrányokból indítottunk. *A társadalomtudományi érdeklődést nem tekintettük eleve adottnak*, éppen ellenkezőleg. Az esetelemzések során igyekeztünk bizonyítani, hogy a társadalmi tények megérthetők és értelmezhetők, hogy a társadalomtudományok hozzá tudnak segíteni a körülöttünk zajló, bennünket érzelmileg is megérintő események mélyebb megértéséhez. A konkrét esetek határozták meg, hogy milyen típusú és milyen mennyiségű

elméleti ismeret bevonása célszerű illetve lehetséges. Példával megvilágítva: a Rába kontra Rába című televíziós dokumentumfilm kapcsán vizsgáltuk a gazdasági szerkezetváltás és a munkanélküliség kérdéseit. A Rába kispesti hidegüzemének bezárása körüli konfliktus elemzéséhez vontuk be *Kornai János* Hatékonyság és szocialista erkölcs című tanulmányát. A tanulmány fogalomrendszerét, konfliktusmagyarázatát szembesítettük a megismert esettel. A teljesítményelvek, a piacgazdaság hatékonysági elveinek és a bürokratikus koordinációnak az ütközését tovább vizsgáltuk – történeti oknyomozás keretében – *Bacsó Péter* Kitörés című filmjében. Itt azonban az előbbieket már egyfelől a mobilitás, másfelől a hatalom kérdéseivel is összekötöttük, kiegészítettük. A vizsgálódás azonban *sosem csupán elméleti jellegű volt*, mindig középpontban állt az a kérdés, hogy *az érintettek hogyan élik meg a konfliktust*, illetve az, hogy *a diákok jelenbeli vagy jövőbeli életéhez mi köze az elemzett konfliktus mélyén lévő társadalmi problémának*. Többnyire azonban nem közvetlenül a személyes (családi) élményanyagból indultunk ki, mivel úgy véltük, hogy a diákok "intimszférájuk" védelmében esetleg bezárkózással reagálnának. Inkább *ál-induktív módon, előre megformált, bizonyos sűrítést tartalmazó esetekből indultunk ki*, bízva abban, hogy a személyes tapasztalatok, érzelmek fokozatosan úgyis belépnek az esetelemzésbe és a szituációjátékokba.

A konfliktuselemzésre szerepjátékok, kommunikációs helyzetgyakorlatok épülnek. A diákok – ezúttal is – a konfliktus egy-egy szereplőjével azonosultak, s a dokumentumfilmben nem látott, de annak alapján elképzelhető szituációban (munkásgyűlés, delegáció a vezérigazgató győri irodájában) elevenítették meg az illető álláspontját.

A bürokratikus centralizmus fogalmával *Kovács András* Valaha Magyarországon (Két választás...), a központi újraelosztásával *Orwell-Halas* Állatfarm című filmjének elemzése kapcsán ismerkedhettek meg a diákok. A magyarországi cigánysággal kapcsolatos problémák és előítéletek vizsgálatára *Schiffer Cséplő Gyuri* című filmjének elemzése, a főszereplő felemelkedését, beilleszkedését gátló tényezők megbeszélése kapcsán nyílt lehetőség. Természetesen itt is sor került egyfelől a szociológiai vizsgálatok egynemely eredményének megismerésére, másfelől – részben ennek alapján – pódiumvitára.

A család funkcióinak és funkciózavarainak vizsgálatára, a modern nőszerep elmentmondásainak megbeszélésére, különböző értékrendek szembesítésére a *Csók, Anyu* című film elemzése kapcsán került sor. Ugyanide kapcsolódott több konfliktusmegoldási tréning, családi szerepjáték is.

A globális problémák tanítása a helyzetet drámai módon exponáló dokumentumfilm-részleteken kívül különböző *döntési játékokból* indult ki. Ilyen például egy beruházási döntésekről rendezett kabinetülés Ghánában, ilyen volt a Bős-Nagymaros-döntésjáték, ilyen az Ahol a zöldhangyák álmodnak című *Werner Herzog*-film tárgyalási jelenetére épülő szituációjáték. A döntésjáték mellett pódiumvitát rendeztünk különböző álláspontokat képviselő futurologusok között. A segélykoncert szervezésének megfigyelése is jó alkalom volt a vitaálláspontok ütközésére az éhínség és a túlnépesedés problémakörében.

A példák halmaza még növelhető, de a problémacentrikus társadalomismeret lényegéről valamit talán a fentiek is elmondanak. A sokféle eddigi példából is kitűnhet, hogy *az elemzőképesség és a kommunikációs képesség, az empátia és a tolerancia*

fejlesztését előnyben részesítettük a társadalomtudományi ismeretközléssel szemben. Ugyanakkor ezt abban a meggyőződésben tettük, hogy a motivált és tevékenységhez kapcsolt ismeretszerzés magát az információelsajátítást is hatékonyabbá teszi.

Az eddigiekhez legalább négy megjegyzés kívánczik.

1. Minden tanítási egység megformálásánál arra kell törekedni, hogy egyazon jelenség több értelmezése és értékelése jelenjen meg, s ezek szembesítődjenek egymással és a tényekkel.

2. A témákat nagyobb témakörökből a diákok választják ki. Maguknak a témaköröknek egy része azonban kötött. (Pl. globális problémák, politika, gazdaság, család és iskola.)

3. A témaválasztás viszonylagos szabadságával azonban együtt jár a feldolgozás bizonyos kötöttsége, a problémafeldolgozás, illetve a konfliktuselemzés meghatározott lépéseinek betartása. Ez biztosítja, hogy valóban tanulásról, s ne pusztán csevegésről legyen szó.

4. Mint az a példákban is kitűnt a problémacentrikus társadalomismeret *legérzékenyebb pontja az esetek avulása*. Főképp ami a politikai szférát illeti. Ez 1989-ig kevésbé volt gyors folyamat, hisz a 60-as évek közepén, végén készült filmek (pl. Megszállottak, Falak, Kitörés stb.) alapkonfliktusai jórészt a 80-as évek végén is éltek még. A politikai rendszerváltás után azonban a régi példaanyag jórészt elavult, az új példaanyagnak pedig alighanem megnőtt az avulási sebessége. Félő, hogy a modellértékű konfliktusok csak demokráciánk megszilárdulása után szaporodnak majd el. Ugyanakkor valószínű, hogy már az elmúlt két évben is zajlottak hosszabb távú tanulságokkal járó esetek.

Emellett a tananyagkészítőknek fiktív illetve átköltött konfliktusokkal is lehet, illetve kell majd dolgozniuk.

Milyen tanárra van szükség?

Felfogásunk szerint a társadalomismeret tanára nem polihisztor, nem egy vagy több társadalomtudományi ág szakértője. Értenie a *probléma, a konfliktus feldolgozásának iskolai megformálásához kell*. A kérdéses, a válaszkérés, a kutatás irányításában kell szakembernek lennie. Tudásmonopóliummal értelemszerűen e tárgy tanára nem rendelkezhet. Rendelkeznie bizonyos tájékozottsággal és nyitottsággal kell. Illetve azzal a képességgel, hogy saját véleménye tudatos visszatartásával, csupán kérdésekkel, alternatívák formábaöntésével, a keretfeltételek meghatározásával terelje a vizsgálódást, a vitát. Feladata továbbá olyan légkör és munkastílus biztosítása, amelyben saját örökkévalóságig nem titkolható – véleménye csupán egy a vélemények palettáján.

A tantárgyfejlesztés nemzetközi forrásaiból

A szociális képességfejlesztés terén óriási lehetőségeket jelentenek a tapasztalatorientált szociális tanulásnak például az osztrák IFF* tanfolyamán megismerhető

* Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien – Politische Bildung für Lehrer.

módszerei. A csoportdinamikai elemzéseket és szereptudatosítást, szerepkorrekciónak lehetővé tevő döntésjátékok, a megfigyelő részvételével folytatott tematikus interjúk, a csoportfolyamatokat megelevenítő némajátékok mind-mind új dimenzióit nyitják a szociálpszichológiai alapozású képességfejlesztésnek. A különböző (nyugat)német és amerikai programok gazdag tárházát kínálják a Problémacentrikus társadalomismeret célkitűzéseivel és módszereivel rokon – részben átvethető, részben mintául szolgáló – esetelemzéseknek és tevékenységeknek. Azaz a problémacentrikus társadalomismeret ösztönzést és megerősítést nyert és nyerhet a nemzetközi tapasztalatokból.

Végezetül el kell mondanom, hogy a Problémacentrikus társadalomismeret ("Esettanulmányok") mellett további új társadalomtudományi-társadalomismereti tárgyak kifejlesztését és elterjesztését is sürgetően szükségesnek vélem. Mindenekelőtt egy *Bevezetés a társadalomtudományokba* elnevezésű (jellegű), a különböző diszciplínák különböző tárgyát, különböző szemléletmódjait, különböző fogalomrendszerét megismertető-tudatosító tantárgyét. De ez már egy másik írás témája.

Vallástan

A vallással kapcsolatos pedagógiai stúdium értelméről

Kiinduló kérdésünket a következőképpen fogalmazhatjuk meg: mi a haszna és értelme a vallás(ok) tanulmányozásának a leendő pedagógus számára? Nos, a lehetséges válaszok egyikének–másikának felsorakoztatása helyett álljon itt csupán három, egyenként más és más belső logikával dolgozó tudománysszak egy–egy kiemelkedő művelőjétől vett idézet. E gondolatok nem annyira reprezentatív értékük miatt, mint inkább avégett fontosak, hogy mintegy kijelöljék azt a horizontot, amelyben a vallástan oktatásának *értelmességéről* tehető kijelentések egyáltalán megfogalmazhatók. (Előre kell bocsátani, hogy az egyes szerzők eltérő értelemben használják a "vallás" fogalmát. Ezt, bár sokszor kétségtelenül megnehezíti a tisztánlátást, mégis a dolog lényegére utaló adottságnak kell tekintenünk, olyan ténynek, mely magának a vallásnak mint jelenségnek az összetettségéből, bonyolultságából fakad.)

A *vallástörténész* Mircea Eliade állítja, hogy a "szent" fogalma és megtapasztalt valósága az emberi tudat struktúrájának *konstitutív* eleme, nem pedig a tudat kibontakozásának valamely korai s immár "túlhaladott" stádiumát jellemzi: "...ténylegesen nehéz elképzelni, vajon miként is funkcionálhatna az emberi szellem azon meggyőződés nélkül, hogy létezik a világban egy olyan valóság, melyet kizárólag önmaga alapoz meg... Más szavakkal: *embernek* lenni, vagy pontosabban: emberré válni nem más, mint vallásosnak lenni, ill. azzá válni." (*Geschichte der religiösen Ideen*, Herder, Freiburg 1978. I. 7. o.)

A *szociológus* Thomas Luckmann a vallásnak mint legátfogóbb, végső értelemadó rendszernek az emberi közösségben betöltött maradandó és semmi mással nem helyettesíthető szerepét hangsúlyozza: "Első megközelítésben ... valláson ezt értem, ami az embert emberré teszi. Ez a lény, ez az ösztönei által csak bizonytalanul meghatározott, biológiailag némiképpen labilis állat ... nem elkülönült egyedeiben, hanem közösségi dimenziója révén válik emberré. (...) Szociológiailag ezt így fogalmazhatjuk meg: az emberré válás voltaképpen szocializálódás. Azaz: gyakorlás és kényszerítés által való beilleszkedés egy, az egyed konkrét létbeni pozícióját meghaladó értelmi összefüggésrendszerbe, jelentésszerkezetbe. Mondhatjuk, hogy ez a vallás konstans funkciója. A szocializációt vallási folyamatnak érteni egyet jelent azzal, hogy az embert vallási lényként definiáljuk. Jelenti továbbá – s ezt a következményt hangsúlyoznunk kell –, hogy társadalom nem létezhet vallás nélkül, vagyis bármilyen olyasféle processzus nélkül, melynek során az emberek emberekké válnak. Az persze, természetesen elképzelhető, hogy létezzék erőteljesebben és kevésbé

vallásos ember, továbbá az, hogy a vallási lényeg formái a legkülönbözőbb alakot öltsek magukra." (Religion in moderner Gesellschaft, in: Religion im Umbruch. Hrsg. J. Wössner, Stuttgart 1979. 7. kk.)

Végül pedig – egészen más megközelítésből és elkötelezettségből – hasonló módon vélekedik a *teológus* Karl Rahner is, amikor az ember ún. "természetfeletti egzisztenciájáról" beszél. Ezen azt az ontológiai szituációt érti, "amely az ember szabad cselekvését megelőző átfogó és elkerülhetetlen adottság ... az ember reális meghatározottsága, amely, kegyelemszerűen járul az emberi természethez (ezért "természetfeletti"), mindazonáltal a létezés reális rendjéből ténylegesen sohasem hiányzik." (K. Rahner – H. Vorgrimler: Teológiai Kiszótár, Budapest 1980. 117. o.)

Az ember tehát eredendően bele van ágyazva abba a léthelyzetbe, melynek megragadására, értelmezésére, belső törvényeinek kifejtésére az az emberi tevékenység törekszik, melyet a legtágabb értelemben *vallásnak* nevezhetünk.

Az eddigi gondolatmenet meggyőző ereje a szaktudományos és a tekintélyelvű érvelés együttes hatásából adódik. E mellé társuljon még a következő gondolatsor:

Az emberrel foglalkozó *történettudományok* egyértelmű megállapítása, hogy az ember, amikor fölbukkan a tudomány mai eszközeivel elérhető és vizsgálható legtávolabbi kor küszöbén – *már vallásos*. A mai tudomány az ember általa belátható történeti útján nem ismer vallásmentes állapotot. Az empirikus történeti kutatás eredményeit átfogó értelmezési horizontba állító *bölcséleti reflexió* így a "*homo religiosus*"-ról beszél, és ezen az emberi személy mélyebb meghatározását érti, mint amit a "*homo sapiens*" kifejez. A vallást tanulmányozó leendő pedagógus tehát az ember egyik legsajátosabb – az érzelmet (kultusz), az akaratot (erkölcs), valamint az intellektust (teológia, filozófia és a tudományok) egyaránt integráló és inspiráló – szellemi-lelki – aktivitásával ismerkedik (meg). Következésképpen *magával az emberrel*.

Nos, eddig a "tudományos" érvelés.

Mármost, hogy a tudományok bölcsőjét a mítosz ringatta, a modern technika pedig a mágia rokona, vagyis másképpen: hogy a kultúrát és civilizációt teremtő ember legeredetibb *anyanyelve* a vallás –, nos, az épp oly nyilvánvaló, mint amennyire magától értetődő az ebből adódó következmény: Néma marad az emberiség (legalábbis addigi) kultúrája annak számára, aki nem érti az emberi léleknek ezt az ősi nyelvét, vagy éppen csak "nincs füle a hallásra". Végére is be kell látni: jelentős részben ennek az úgymond "hamis tudati visszatükröződésnek" a "terméke" mindaz, ami ma körülvesz bennünket mint *emberi világ*, a mi világunk, más szóval: *kultúra*.

S hogy egy *pedagógusnak* mi dolga mindezzel?

Ha nem ismeri az utat, vajon hogyan is vezethetné rajta – akárcsak egy darabon is – az ember gyerekét?...

Befejezésül, ha a korrektség követelményének eleget akarunk tenni, helyénvalónak látszik még egy megjegyzés, mely – a vallásos ember önértelmezésének döntő elemére mutatva – szándékosan relativizálja az eddig mondottakat.

A vallás(i) dolgok, reáliák ismerete – a vallástan a pedagógia szempontjából – kétségtelenül kulcs a múlt és a jelen kultúrájának elsajátításához, és így nélkülözhetetlen az embergyerek *szocializálására* vállalkozó pedagógus számára. Nyilvánvaló azonban, hogy a vallásos ember eredeti intenciója *nem* a kultúraépítés. A vallás mindenütt kultúrát teremt – miután kifejeződési formákat keres és létre is hozza

azokat. Ám ha pusztán csak ebben látjuk a vallás lényegét, akkor félreismerjük, elvétjük, mi több: megsemmisítjük.

Ez azonban már olyan problematika, mely meghaladja a mostani főiskolai stúdium kereteit.

A tananyag

A tananyag terjedelme két tényezőtől függ:

- a.) mennyi idő jut erre a tantárgyra a képzés során;
- b.) milyen szerepet kap a vallástan a filozófiai stúdium körén belül (feltéve, hogy egyáltalán ide soroltatik), illetve, hogy mennyire átfogó a filozófia oktatásának tematikája.

Amennyiben ugyanis a vallástan több akar lenni, mint pusztá ismeretterjesztés – az általános műveltség elsajátítása még a konkrét állapotok figyelembevételével sem tekinthető fő-iskolai feladatnak! –, ha tehát többről van itt szó, mint a vallások "színes világáról" való nem kevésbé színes kaleidoszkópról, akkor szükséges a bölceleti tanulmányokkal való koordinálás, például oly módon, hogy a *filozófia által vizsgált témakörök* (ember, világ, természet, társadalom, stb.) lehetséges *vallási reflexiója*, értelmezése is szóhoz jusson. Azáltal ugyanis, hogy a bölcelet főbb problémái a vallás horizontjában is megjelennek az *oktatás* során – mint ahogyan a valószínűleg valójában is megjelennek –, a hallgatók megismerhetik a vallás sajátos szemléletét, belső logikáját; röviden és pontosabban: a *vallásos ember lét- és önértelmezését*.

Bármilyen legyen is azonban a vallástannak a filozófiaoktatás egésze koncepciójában betöltött helye és szerepe, a tervezett három félévnek megfelelően *javasolható* a következő tantárgyi felépítés:

- 1.) Vallástörténet (A).
- 2.) Vallásfenomenológia, valamint a vallás pszichológiai és szociológiai vizsgálata (B. C. D).

3.) Az ember és világa – ahogy a (keresztény) vallás látja. Vallás és filozófia (E).

1. A vallástörténeti áttekintés célja, hogy a különböző vallások nyomán a hallgatók képet alkothassanak maguknak a vallás idő- és térbeli világáról, és bizonyos – ha nem is mindenben kimerítő – anyag birtokában képesek legyenek *önmaguknak* valamilyen módon megfogalmazni a vallás *megközelítő* lényegét. A stúdiumot tehát nem a definíció bonyolult problémájával kell kezdeni, hanem azt folyamatosan, mintegy lebegtetve, nyitott kérdésként állandóan napirenden kell tartani, abból az elgondolásból, hogy a hallgatóknak mindenkor legyen lehetőségük az önálló fogalmi megragadásra, véleményformálásra – és a tanulmányok legvégén! – az önálló világnézeti szintézis megalkotására. (Ez az eljárás egyénként megfelel a mai vallástudományban általánosan elismert és gyakorolt vizsgálati módszernek.)

Ahhoz, hogy a *vallástörténeti áttekintés értelmességét* biztosítsuk, elegendő tehát egy olyan *előzetes*, rövid, *fenomenológiai meghatározás*, mely a vallás alapjának a *szent* megnyilatkozását és emberi megtapasztalását látja, magát a vallást pedig e tapasztalat állandó megújításának és a nyomában fölismeret viszony rendezésének (kultusz), valamint tematizálásának (teológia) tekinti.

A vallástörténet fő témáját a nagy világvallások adják (buddhizmus, mohamedanizmus, kereszténység). A *súlypontot* az utóbbi, a *kereszténység* képezi. Nem valamilyen elfogult "európacentrizmus" miatt, hanem azért, mert a leendő pedagógus (csakúgy, mint tanítványa) abban a kultúrkörben él, melynek alapvető karakterét a keresztény vallás adja, s melynek bizonyos mértékű ismerete nemcsak az európai ember általános műveltségének része – magja, alapja –, hanem egyben értelmes feltetele más, Európán kívüli vallás értékelhetőségének, ill. a vele való *dialogusnak*.

2. A *vallás* összetett jelenségvilágának többé-kevésbé átfogó *leírásáról* van itt szó, majd pedig arról, hogy miként tekinti e vallást a *lélektan* és a *szociológia*. Lehetőség van arra is, hogy szóba kerüljenek e diszciplínák vallással kapcsolatos *aktuális* kérdései.

3. Ezúttal *magá a vallás jut szóhoz* – és nem a vallást vizsgáljuk. Az imént említett okok miatt ismét csak a kereszténység képviseli a vallást. Kíváncsinos lenne ennek a szakasznak a filozófiai tanulmányokkal való alapos összehangolása. Ennek megléte esetén a vallástannak ez a féléve lenne bizonyos értelemben a legkövetlenebb: jobbára kis csoportos beszélgetések formájában lehetne értelmes, önálló és felelős, nyitott és *meditatív világnézeti dialógust* folytatni tapintatos tanári irányítás, közreműködés mellett.

Vallástörténet

1.) A *történelem előtti* ember vallásossága az ősrégészet alapján, összevetve az etnológia tanúságával

a.) temetkezési szokások, barlangfestmények; b.) mágia, totemizmus; c.) lélekhit.

2.) Az *ókori Kelet* vallásai

a.) sumérok, babilóniaiak, asszírok; b.) kánaániták, föníciaiak, szírek; c.) az egyiptomi vallás; d.) a perzsa vallás; e.) gnoszticizmus, manicheizmus és a keleti misztériumvallások.

3.) *Görög-római* vallás.

4.) *Hinduizmus. Buddhizmus.*

5.) Az *iszlám*.

6.) *Zsidó* monoteizmus.

a.) az ókori zsidóság története (patriárkák, kivonulás és honfoglalás, a bírák kora, a királyság megalakulása és az ország kettészakadása – Saul, Dávid – Salamon, Izrael és Júdea az ókori imperializmus korában, babiloni fogság, a júdaizmus); b.) a zsidó vallás és a történelem; c.) a prófétaság intézménye; d.) a zsidó vallás mint könyvvallás – a Biblia (felosztása, keletkezése, a vele kapcsolatos *reáliák*).

7.) A *kereszténység*

a.) teológiai áramlatok Jézus korában; b.) Jézus élete és tanítása; c.) az ősegyház és teológiája; d.) az Újszövetség és a vele kapcsolatos *reáliák*.

Vallástudomány I.

1.) A vallás tudományos vizsgálatának rövid története, a *vallás mint tudományos probléma*

a.) a vallásosság mint magától értetődő emberi beállítottság – ókor, középkor –: vallástudomány a vallás horizontján belül; b.) újkori felvilágosodás: "szekularizáló-dó" vallástudomány.

2.) A vallás tudományos kutatásának ágai, a *vallástudomány rendszere*

a.) etnológiai vallástudomány; b.) filológiai vallástudomány; c.) valláslélektan; d.) vallásfilozófia; e.) összehasonlító vallástörténet; f.) vallásszociológia.

3.) A vallás tudományos vizsgálatának *módszertani követelményei*

a.) tárgyszerűség, tartózkodás a filozófiai-ideológiai prejudíciunktól; b.) forrás-kutatás, a források filológiai feltárása; c.) "Sitz im Leben" és a hermeneutikai horizont.

Vallástudomány II. (A vallás fenomenológiai leírása)

1.) A vallás *megjelenési formái*

a.) *szent tárgyak* (természetes tárgyak: kő, hegy, föld, víz, villámlás, vihar, nap, hold, csillagok, égbolt, növények, állatok, a természet mint egész; ember által készített tárgyak: fétis, fegyver, gyűrű, stb; a nemiség megjelenítési formái, kereszt, szent képek, képtilalom, szent ruha, szent színek)

b.) *szent helyek* (nyitott tér; fedett tér: barlang, ház, templom, szent város; az ég mint isten lakóhelye, imairány, a végtelen tér, stb.)

c.) *szent idők* (természeti ünnepek, üdvtörténeti ünnepek, a szent év, világperiódusok)

d.) *szent számok*

e.) *szent, kultikus cselekedetek* (apotropéikus, azaz gátló-elhárító rítusok; eliminatérikus, azaz megszüntető, gyógyító rítusok; tisztító rítusok; az áldozat: anyagi áldozat, szellemi áldozat – ima, a szent iratok tanulmányozása, bűnvallás, erkölcsi cselekvés, stb. a misztériumdráma; egyesülési rítusok)

f.) *szent szavak* (istenről való beszéd: istennév, orákulum, prófécia, mítosz, monda, legenda, bölcsességi közlés, allegória, dogma és hitszimbólum, erkölcsi törvény, prédikáció; istenhez való beszéd: titkos szavak, varázsszavak – áldás és átok, eskü, fogadalom gyónás, imádás, dicsőítés, hálaadás, hitvallás, fohász; a szent hallgatás, kultikus csönd)

g.) *szent emberek* (anya, apa, vezér, király, varázsló, pap, szerzetes, apáca, próféta, tanító, misztikus, mártír, szent)

h.) *szent közösség* (házasság, törzs, kaszt, állam, szövetségek, rendek).

2.) A vallási *képzetek és megjelenési formáik*

a.) *isten* (monoteizmus és politeizmus, summum bonum, az istenség szimbólumai, az "egészen más", perszonalizmus és imperszonalizmus az istenképekben)

b.) *teremtés* (elgondolások a teremtésről, angyalok, démonok, ember teremtése)

c.) *kinyilatkoztatás* (formái, a csoda)

d.) *a megváltás* (a megváltó, a megváltás eredménye, a kegyelem és befogadása)

e.) *az örök beteljesedés* (a földi élet folytatása: halottak birodalmában, átszellemített élet formájában; büntetés és jutalmazás: az evilági élet kiegyenlítése a túlvilágon, kiegyenlítés az evilági életbe való visszatérés által; élet istennek és istenben; az

üdvösségi vallások túlvilágképzetei: misztikus–pantisztikus, perszonalista–teista, univerzális–eszkatologikus).

3.) A vallási élmények világa

a.) a vallási élmény *alapformái* (tisztelet, félelem, hit és bizalom, remény, szeretet, béke, öröm; a közlés kényszere)

b.) a vallási élmény *rendkívüli formái* (inspiráció, látomás és hallomás, meghívás, eksztázis).

Vallástudomány III.

(A vallás a lélektan és a szociológia tükrében)

1.) *Vallás és vallásosság az egyénben.* A vallás pszichológiai leírása

a.) a szenttel való találkozás alapélménye ("*religiöses Kernerlebis*"), a vallási élmény intencionalitása, a vallási élmény mint "én-funkció";

b.) a vallási élmény *sajátos vonásai*: találkozás–tudat, én–te kapcsolat, személyesség, döntésre való felszólítás, transzcendencia és immanencia egyidejű megtapasztalása;

c.) a vallási élmény által kiváltott *érzelmek*: tremendum et fascinosum, megajándékozottság – hála, béke, öröm, engedelmesség, szeretet és bűnbánat;

d.) a *megtérés*;

e.) *hallucinogén* anyagok és vallási tapasztalás;

f.) a vallásos *motiváció*: kontingencia–tapasztalat, határhelyzet (betegség, halál); a vallásos *attitűd*;

g.) a *gyermek vallásossága*: spontán vallásosság és a környezet szerepe, szülő–gyermek viszony mint az ember léttel szembeni beállítottságának pszichikai meghatározója (eredendő bizalom és vallásosság), a gyermeki vallásosság jellemzői – antropomorfizmus, animizmus, mágikus gondolkodásmód; isten a gyermek életében

2.) A vallás és a vallásosság *pszichológiai interpretációi*

a.) *S. Freud* vallásértelmezése: a pszichológia mint valláskritika;

b.) *C. G. Jung* vallásértelmezése: a vallás pozitív lélektani értékelése;

c.) *E. Fromm* vallásértelmezése: vallásosság valódi (személyes) transzcendencia nélkül.

3.) *Vallási élmény és vallási cselekedetek*

a.) a vallási kultusz lényege;

b.) a vallási kultusz formái;

c.) etika és vallás.

4.) *Vallás és vallásosság a közösségben.* A vallás közösségi dimenziója. A vallás szociológiai megközelítése

a.) az egyéni vallásosság ráutaltsága a közösségre;

b.) a vallás szociológiai meghatározása, a definíció nehézsége;

c.) vallás társadalmi szerepének különböző megítélése: Durkheim, Weber, Marx;

d.) a szekularizáció jelensége és értelmezése;

e.) vallás és vallásosság a modern társadalomban: P. L. Berger – Th. Luckmann;

f.) vallás és vallásosság Magyarországon aktuális vallásszociológiai fölmérések tükrében – a rendelkezésre álló empirikus kutatások ismertetése és értékelése.

Beszédek és beszélgetések istenről, emberről, világról

I. A "homo religiosus" születése (a vallás kiindulópontja az ember oldaláról; a vallásos tapasztalás hátterét képező kontingencia-tapasztalat)

Cél: Az emberi egzisztencia- és létértelmezés különböző paradigmáinak bemutatása oly módon, hogy kitűnjék a "vallási modell" sajátossága, valamint jogos választhatósága. A beszélgetéseket úgy érdemes irányítani, hogy a hallgatók már kezdetől fogva igazi kortársat lássanak a vallásos emberben, és – ha lehetséges – fedezzék föl önmagukban is a "homo religiosus"-t vagy legalábbis annak nyomait. E felfedezés mértékének, élményszerűsége intenzitásának van egy, racionális fontolgatással aligha meghatározható minimuma, s csak ezen minimum megléte esetén válik értelmessé minden további dialógus. Másként ugyanis a hallgatók – "hallgatóként" – merőben idegennek érzik majd az egész problematikát, s nem pedig olyanak, amihez "közük van".

A beszélgetések menete:

1. A határhelyzet (betegség, halál, társadalmi konfliktus) mint a kontingencia megtapasztalásának "helye".

2. A kontingencia fogalma (bölcseleti reflexió).

3. Az emberi tapasztalat határa és a föltétlen valóság megtapasztalása

a.) az igazság föltétlensége

b.) az érték föltétlensége

c.) a szabadság föltétlensége

d.) a lét föltétlensége.

4. A művészet mint mindeme tapasztalat fölerősítése és artikulációja (példák)

5. A föltétlenség fogalma (bölcseleti reflexió).

6. A kontingencia leküzdése különböző modellek révén

a.) nem, vagy csak részben (quasi) teoretikus módok:

1. a "fogyasztói" modell mint a kontingencia tagadása illetve elfojtása

2. a művészet mint a "kimondhatatlan közvetítője" (Goethe), az "egzisztencia átvilágítása" (Jaspers) – példák;

b.) teoretikus konstrukciók:

1. filozófia (metafizika)

2. (modern) tudományok.

7. A vallás válasza: "non ratiocinatio facit, sed invenit" (Ágoston). Két alapmodell:

1. az "örök világtörvény" vallásai (Glasenapp) – hinduizmus, buddhizmus, kínai univerzizmus

2. a Kereszténység (iszlám): a kontingencia alaptapasztalatát a hit keretei között igazolható "ősbizalom" eredeti élménye hordozza.

A beszélgetések tagolása: Az első beszélgetés az 1–4. pontot foglalja magában, a második a 6. és a 7. pontot. A 2. valamint az 5. pont során a tanár fogalmilag tisztázza az addigi beszélgetés tartalmát, ill. alapot és keretet ad a továbbiak számára.

A vallásos tapasztalat (Hitvallások, megtéréstörténetek)

Cél: Az előző két alkalom során felvázolt értelmezési horizont további tágítása és mélyítése a kontingencia leküzdésének vallásos modellje irányában. Az immanencia-transzcendencia problémakörének első – részben fogalmi – megközelítése. A beszélgetés során különböző szövegtípusokból vett és eltérő korból származó élményleírások, vallási beszámolók váltakoznak mai teológiai reflexiókkal.

A beszélgetés menete:

1. A foglalkozást megelőzően egyénileg olvasott megtéréstörténetek, hitvallások megbeszélése annak kiemelésével, hogy a szóban forgó szövegek miről szólnak, mit közvetítenek: mit közölnek, kinek és milyen szándékkal. Ennek során érinteni lehet a vallási szövegek exegetikai kérdéseit (irodalmi forma – formatörténet – "Sitz im Leben").

2. Karl Rahner: "Találkozhatunk-e Istennel a világban?" in: A hit alapjai, Szent István Társulat Budapest, 1983. 99–108. o.

E szöveg a vallási élmény problémaháttérét vázolja fel, miközben első megközelítést adja a transzcendencia bölcséleti kérdésének.

3. További élményleírások, vallási tapasztalatot közlő beszámolók megbeszélése, immár – a Rahner-szöveg alapján – a pontosabb mérlegelés lehetőségével.

4. Karl Rahner: A Lélek megtapasztalása a mindennapi tapasztalásban. in: Erfahrung des Geistes. Herder, Freiburg, 1977. 34–45. o.

A szerző utalásszerűen fősorakoztatja az ember mindennapi életének azokat a háttértapasztalatait, melyek az immanencia és a transzcendencia kapcsolódási pontjai lehetnek az emberben.

A hit (A vallási kapcsolatteremtés eszköze, az emberi ismeretszerzés módja)

Cél: A hitnek mint a vallás kommunikációs alapjának a kibontása. Hit és tudás egymásra hangoltságának megvilágítása, majd a vallásos hit sajátosságainak kiemelése. Végül utalás hit – hihetőségi rendszer (plauzibilitási struktúra) – paradigmatisztikus létértelmezése összefüggésrendszerére.

A beszélgetés menete:

1. A hit antropológiai meghatározása:

a.) a "hit" szó jelentésváltozatai (különböző nyelvek!);

b.) credo qua creditus: a hit mint személyes aktus

– a hit mint interszubjektív, én–te kapcsolat

– nemo credit nisi volens: a hit mint szabad aktus;

c.) credo quae creditur: a hit mint megismerés

– hitelreméltóság, hihetőség, konvergencia-argumentum – "illatív sense" (J. H.

Newman).

2. Hit és tudás:

- a.) credo ut intelligem (Ágoston)
- b.) credo quia absurdum est (Anzelm).

3. Hit a Bibliában:

- a.) Ószövetség: "Ha nem hisztek, nem maradtok meg!" (Iz 7,9)
- b.) Újszövetség: "Hiszek, Uram, segíts hitetlenségemen!" (Mk 9,24).

4. Hit a mai világban:

- a.) a hit dilemmája a mai világban
- b.) a valóság modern felfogása és a hit helye.

Isten (A hívő ember kommunikációs partnere, a vallás transzcendens forrása, a vallásos tapasztalás tárgya - a "szent")

Cél: A vallásos ember alaptapasztalatának, a személyes találkozás élménye végső valóságának megközelítése, immár a hit – a "homo religiosus" legsajátosabb kommunikációs eszköze – mint sui generis megismerési mód jellemzőinek ismeretében. A "hívő megismerés" isten-képét a "racionális megismerés" isten-fogalmával összevetvén egy rövid bölcslelettörténeti áttekintés keretében érintjük vallás és filozófia viszonyának kérdését.

"Ábrahám, Izsák és Jákob Istene..."

(I.) "Hiszen az én gondolataim nem a ti gondolataitok, az én útjaim nem a ti útjaitok – mondja az Úr. Igen, amennyivel magasabb az ég a földnél, annyival magasabbak az én útjaim a ti útjaitoknál, az én gondolataim – a ti gondolataitoknál.

(Iz 55,8)

Az első beszélgetés menete:

1. Az Ószövetség istenképe:

a.) "Azok az istenek, akik nem alkottak eget és földet, ki fognak veszni a földről és az ég alól." (Jer 10,11)

– monoteizmus

b.) "Király az Úr, fönségbe öltözött (...) hatalommal övezte föl magát."

(Zsolt 93,1)

– transzcendencia: Isten az "egészen más"

c.) "Bízam az Úrban, bizakodtam, s ő lehajolt hozzám és meghallgatott."

(Zsolt 40,2)

– immanencia: Isten a személyes Isten, az abszolút "te", az én Istenem

d.) "Uram..., miért vagy olyan a földön, mint valami jövevény, mint az utas, aki csak éjjeli szállásra tér be?..."

(Jer 14,8)

– deus absconditus.

(...)

2. Jézus Istene

(...)

"...a filozófusok istene."

(II.) "Miként a bagoly szeme a nappali fényben, úgy viszonyult az emberi szellem ahhoz, mely önnön természete szerint mindenek közül a legnyilvánvalóbb."

(Arisztotelész: Met. II. 1. 993b.)

A második beszélgetés menete:

bölcslelettörténeti áttekintés a következő szempontok szerint:

- a.) filozófia és vallás eredendő egysége – a mítosz
- b.) filozófia és vallás különválása
- c.) a két isten – "fogalom" egysége és különbözősége.

A világ

(Az eredet szempontjából, a világ mint teremtett valóság)

Cél: A vallásnak mint végső "szimbolikus értelemadó rendszernek" a bemutatása a létértelmezés "vallási" és "tudományos" paradigmáinak összevetésével. Újabb ízelítő a hermenutikából és vallási szövegek értelmezésének módjairól.

A beszélgetés menete:

1. A textus
 - a.) 1Móz 1.2.
 - b.) P. W. Atkins: Teremtés. Gondolat, Budapest, 1987.
2. A szövegek megbeszélése, arra ügyelve, hogy megközelítőleg tisztázódjanak a következők:
 - mit közölnek az egyes szövegek
 - kihez fordulnak, milyen céllal és milyen szándékkal.
3. A szövegek "összevethetősége"
 - miben igen, miben nem
 - a paradigmák különbözősége.
4. Az 1Móz 1.2. nagyvonalú exegézise alapján a vallásos világkép fölvázolása
 - a.) az ókori Kelet világképe
 - b.) a teremtés jelentése Izraelben
 - c.) mítosz és demitologizálás
 - d.) a bibliai teremtéstörténet mint a világ deszakralizálása és a modern természettudományos vizsgálódás lehetőségének (vallási) megalapozása.
5. Hogyan gondolkodott a "kezdetekről" Joseph Haydn – a "Teremtés" c. oratórium meghallgatása.
6. Hogyan gondolkodunk a "kezdetekről" – mi?...

Az ember (Teológiai antropológia)

Cél: Az ember teremtettségéből adódó ontológiai állapot megvilágítása az erkölcsiség problematikájának fölvezetésével.

A beszélgetés menete:

1. "Mi az ember, hogy megemlékezel róla, az emberfia, hogy gondot viselsz reá" (Zsolt 8,5)
 - beszélgetés a Psalterium emberképéről (a szöveg elolvasása után a hallgatók önállóan tárják föl az ószövetségi hívő emberképét).

2. Az emberiség kezdete
 - a.) a teremtés koronája – az ember teremtése a Biblia leírása alapján
 - b.) Isten képmása és hasonmása – a teremtéstörténet teológiai mondanivalója
 - c.) poligenizmus – monogenizmus.
3. A Biblia antropológiai fogalmai
 - a.) "lélek"
 - b.) "szellem"
 - c.) "test".
4. Az ember mint "bűntől fenyegetett lény" (Rahner)
 - a.) "Vajon nem magadnak köszönheted, amiért elhagytad az Urat, a te Istenedet?" (Jer 2,17)
 - a kérdés felvetése és megfogalmazása
 - b.) "Tele vagyok kínnal..." (Jób 7,4)
 - a bűn "természetrajza" (fizikai–ontológiai rossz, concupiscentia)
 - c.) "Kezdetben nem így volt..." (Mt 19,8)
 - a bűn eredete
 - d.) "Mester, ki vétkezett?..." (Jn 9,2)
 - a bűn kezdete
 - e.) "Bűnös voltam, mikor anyám fogant" (Zsolt 51,7)
 - a bűn hatása.

Az ember II. (Valláserkölcse)

Cél: Annak megvilágítása, hogy az előző beszélgetés(ek)ben feltárt ontológiai állapotból mi következik ember és Isten, ember és ember viszonylatában; valamint, hogy az ontológiai szituációba (bűnösség) átfordult (bűnbeesés) ontológiai állapot (teremtettség, istenképiség) miként szabályozza a vallás erkölcsrendszere.

"Ezek a törvények, amelyeket ma szabok neked, nem túlságosan nehezek és nem elérhetetlenek számodra. Nem az égben vannak, hogy azt kellene mondanod: Ki hajtól föl értük az égbe, ki hozza le s hirdeti őket, hogy hozzájuk szabhassuk tetteinket? De a tengeren túl sincs, hogy azt kellene mondanod: Ki kel át értük a tengeren, ki hozza és hirdeti őket, hogy hozzájuk szabhassuk tetteinket? Egészen közel van hozzád a törvény: a szádban és a szívedben – így hozzá szabhatod tetteidet." (5Móz 30,11–44)

A beszélgetés menete:

1. Az ember Isten képmása (az emberi szabadságjogok megalapozása).
2. Az ember Isten munkatársa ("Mitkreatürlichkeit").
3. Az erkölcsiség lényege és forrásai.
 - actus humanus
 - actus moralis.
4. Az erkölcsiség normái
 - forum externum: az erkölcsi törvény
 - forum internum: a lelkiismeret
 - a szituációs etika.

5. A proprium christianum az erkölcsiség néhány területén

- élet és halál: öngyilkosság, eutanázia, magzatelhajtás
- nemiség: a testben való ember
- tulajdon: a katolikus egyház szociális tanítása.

Előadás: Karl Rahner, a teológus

Cél: Egy neves teológus életének és munkásságának bemutatásán keresztül képet adni – legalább az impresszió szintjén – a kortárs katolikus teológiának, tehát a hit reflektált tudományának világáról.

Beszélgetés magyarországi tanítórendek szerzetes-tanáraival (bencés, ferences, piarista, iskolanővér)

Cél: Bemutatni az egyházi iskolák pedagógiai elveit – a mindennapok munkájában.

A hallgatók itt már mint pedagógusok vesznek részt a beszélgetésben, melynek sikere – és ezzel együtt részben a vallástan oktatásának sikere is – azon mérhető le, hogy képesek-e a hallgatók – immár pedagógiai képzettségük valamint a vallás világról nyert (ön)ismeretük birtokában – átfogó értelemben véve értelmes kérdéseket föltenni, problémákat megfogalmazni.

Módszer és taneszközök

A vallástan oktatásánál alkalmazható módszerek megegyeznek Kamarás István "ember-tan"-ában kidolgozott elgondolásaival. Ez elsősorban a tanterv harmadik részét illeti. Az első két részben az előadások dominálnak, de a kis csoportos beszélgetésre itt is sort kell keríteni.

A legfőbb taneszköznek a könyvtárt kell tekinteni. A könyvtári tájékozódást egy részletesen bibliográfia összeállításával kell elősegíteni és irányítani. Mivel a magyar nyelvű (szak)irodalomban csak részben alkalmas a vallásnak és a vallásos (hívó) embernek az itt kidolgozott tanterv implicit szempontjai szerint való megközelítésére, ezért szükség van bizonyos könyvek, szövegek, szövegrészletek fordítására. (Ezek pontos kiválogatása a tanterv kidolgozásának következő fázisához tartozik.) Nyilvánvaló, hogy a harmadik rész a leggondosabban összeállított szöveggyűjtemény alkalmazását feltételezi. Hasznos segítség, de nem fő követelmény egy rövid, kompendiumszerű írott jegyzet használata.

T. KISS TAMÁS

Lehetne például: ...tan is - ám másról is kellene beszélni!

Nemcsak aktuális és megszívlelendő megállapítást, de lényeges strukturális problémát is felvetett *Kamarás István*, amikor fontos társadalmi és pedagógiai kérdésre terelte az oktatási rendszer figyelmét (Iskolakultúra, 1991/1-2. sz. 82-90. p.). Szóvátette, hogy az embernevelésre felkészítő intézményekben nem vált központi témává az ember, még annyira sem, mint egy olvasótáborban vagy egy bérnálásra előkészítő kurzuson. Pedig az embergyereket az emberi világba, a társadalomba bevezető szakembernek elengedhetetlenül szüksége van hiteles és "konvertibilis" emberképre. Az írás szerzője *Embertan* című tárgy bevezetését javasolja, részletezve a "tananyag" összetevőit.

I. Lehetne: Közösségtan, ... is!

Ugyanis az embernevelésre felkészítő oktatási intézményekben azért *sem* válhatott fő és központi témává az ember, mert azokról a csoportalakzatokról, közösségekről, melyek a gyermeket (ill. a felnővekvő nemzedéket) felnőtte, az egyént személyiséggé, a személyt önmagáért és másokért felelős (állam)polgárrá formálják, vagy ellenkezőleg: felelőtlené, igénytelené teszik, személytelenné szűrkitik – hogy csupán e két szélső pólusra utaljak –, alig vagy egyáltalán nem esik szó.

Pedig köztudott, hogy a közössége(ke)t alapvető(k)nek és meghatározó(k)nak kell tekinteni az egyes ember, és a társadalom életében egyaránt. Az emberében, mert számára a közösség(ek) biztonságot nyújthat(nak), tartalma(ka)t, cél(oka)t adhat(nak) az életnek, termékeny hatékonyságot szándékainak, a gazdagabb, színesebb kibontakozás lehetőségeit személyiségének.

És a társadalomnak (helyi és makrotársadalomnak egyaránt) mint egésznek, mert a közösségek gazdag – sokszintű és sokféle – hálózata nélkül atomizálódik, egyedeire esik szét, tehetetlen tömeggé formálódik, képtelen az egyéni érdekek, értékek, törekvések sokféleségét társadalmilag hatékony csoportérdekké formálva

felelőssíteni, egymással szembesíteni, s ezzel önmaga belső alakulását szerves fejlődéssé formálni.

Az oktatók és tanárok a különböző tudományágak keretében általában a közösség(ek) – típusok – egyes jelenségeit, keletkezésük, létük, működési zavarai kiragadott elemeit mutatják be, jól-rosszul. Arról nem is beszélve, hogy az oktatási intézmények többsége megfeleldez az arról a nyilvánvalóról, hogy pusztán léte, "mimikája" mennyire befolyásolja a diákok közösségekké alakulását és kiforrását. Az alma materek színtereikkel nem csupán közvetett hatást gyakorolnak a hallgatók ismeretszerzési és -feldolgozási folyamataira, hanem olyan intézményes mintákkal, modellekkel, egyéni jelzésekkel, "face to face" szituációkkal, személyes élményekkel szolgálnak, melyek maradandóbban meghatározzák a leendő tanítók, tanárok és oktatók által az oktatási intézményekben, a helyi társadalmakban elfoglalandó (elvárt, illetve a munkamegosztásban kijelölt) közösségfejlesztő szerepét és pozícióját, mint azt ma sokan gondolják.

II. Milyen tananyaggal?

Kamarás István Embertan-tematikájában külön részt, fejezetet szentelt az egyén és a közösségek kapcsolataira. Az *ember a közösségekben* című blokkban az "egymás nélküliség" – mármint az egyén és a közösség kapcsolatát tekintve – valamenyny objektív és szubjektív feltételéről, alkotóeleméről szólt. Éppen annyiról, és éppen azokról beszélt, amennyiről és amelyekről e tan nem mondhat le. A kialakulófélben lévő új társadalmi struktúra azonban a közösségekről sokkal több és más tudásanyagot is megkövetel, például attól a leendő tanítótól és tanártól, aki majd közösségfejlesztő feladatokat lát el az adott iskolában, illetve településen (közösségfejlesztésen az egyén közösségekért végzett cselekvéseit értem, s ezek körébe éppúgy beletartozik a tanító és a tanár osztályteremben betöltött funkciója, mint az iskola falain túli szerepe).

A "mit tartalmazzon a közösségtan" tematikájának és oktatási tapasztalatainak ismertetése helyett, most fontosabbról, az "előttről" szeretnék szólni. Pontosabban néhány általam lényegesnek tartott strukturális gátról és oktatási problémáról, melyek megszüntetése és megválaszolása nélkül kétségessé válhat egy új tudásanyag – legyen az bármilyen fontos – szervessé tétele az oktatási rendszerben.

A mit tartalmazzon a ...tan? kérdésre adható válasz előtt tisztázni kell – írja K. I. –, hogy mennyi időt lehet szentelni a tárgyra, és mennyiben lehet számítani más tárgyak ismeretére. Ha a jelenlegi tantárgyi és tanszéki szerkezetben gondolkodunk, akkor a számba veendő, oktatásra fordítható időt az határozza meg, hogy a létező tárgyak miben és mennyiben foglalkoznak – esetünkben például – a közösségekkel. Amennyiben ezt tennénk, jótányt sem jutnánk előbbre a bevezetőben jelzett probléma megoldásában. Ezt Kamarás is érzí, mert amikor ismerteti elgondolásait az Embertanról, nemcsak egy új tárgy bevezetésére tesz javaslatot. Kimondatlanul, de megkérdőjelezi azt a létező oktatási struktúrát is, amely – természetéből adódóan – csak szétdaraboltan tudja az egyébként együvé tartozó tudnivalókat.

A napjainkban már gombamód szaporodó új tudásanyagokra, melyek helyet és teret követelnek a társadalomban és az oktatási rendszerekben, alapvetően az inter-

diszciplinaritás a jellemző. Ebből következően nem – vagy mind nehezebben – tűrik a merev, egy-egy tudományra, illetve tudományágra épülő kari, tanszéki keretek korlátait. Ez a közismert jelenség nemcsak abból származott, hogy az oktató, lépést tartandó a tudományok differenciálódó fejlődésével, valósággal rákényszerült arra, hogy mind jobban bővítse az általa oktatott tárgy ismeretkörét, hanem abból is következett, hogy a felsőoktatási intézményekből kiűzetett az *universitas* eszménye és értéke. Az ismert oktatáspolitikai okokon túl erre vagy azért nem került sor, mert valamennyi kar, tanszék önmagában akart teljes lenni (nem akarván ráhagyatkozni más karok, vagy éppen főiskolák rokonegységeire), vagy azért, mert a kari, tanszéki keretek olyan válaszfalakat emeltek, amelyek lehetetlenné tették, hogy a diákok "át-hallgathassanak" az egyikből a másikba.

A hazai felsőoktatás egyik legjellegzetesebb diszfunkciójáról van itt szó. Mivel a hallgató nem választhatott tanárt, (vagyis az általa előadott tudásanyagot), az oktató kényszerült rá arra, hogy áttörje (legalább "megrepassze") a kari, tanszéki falakat azáltal, hogy felvállalta az általa oktatott tananyag ismeretkörének mind erőteljesebb bővítését. Ez a tisztességes szándék egy működésképtelenné váló felsőoktatási struktúrában számos nem várt következménnyel járt. Csupán kettőt említek meg.

A tudásanyag bővítése nem csupán interdiszciplinaritással járt együtt, hanem a karok és tanszékek közti "határvillongásokkal" is. Számos tanulmányt, cikket lehetne felsorolni, főként az utóbbi tíz, tizenöt év szakirodalmából, melyek részint a "ki a tudósabb, illetve tudományosabb?" kiszorítódsdi, megbélyegződsdi jegyében íródtak, részint az "összehangolatlanságért" emeltek szót, egyszerű kommunikációs zavarnak tekintve e korántsem kommunikációs problémát. Másrészt a hallgató, idő teltével, azt érezte, hogy "átfedések" vannak, az oktatók "ismétlésekbe" bocsátkoznak, és nem látván-hallván az egyébként meglévő "egészet", mintegy a felsőoktatással együttjáró fölöslegességgént élte meg a különböző karokon és tanszékeken tapasztalható oktatói törekvéseket.

Az új tudományágak és tanok bevezetése előtt feltétlenül szükséges azt az alapvető kérdést megválaszolni, hogy a jelenlegi felsőoktatás struktúrája reformálható-e, tehát hogy módosítható-e a kialakuló új társadalmi és (az elmúlt évtizedekétől gyökeresen különböző) gazdasági struktúra valóságának és szükségleteinek tükrében. Nyilvánvaló, hogy ebben a kérdésben elsősorban az adott egyetemeknek és főiskoláknak kell döntenie. De hogy döntenie kell, az biztos.

A mögöttünk álló évtizedek oktatáspolitikai jellemzőjeként szoktuk emlegetni, hogy a felsőoktatás (valamire és bizonyos szempontok alapján) kiképezve a hallgatókat, akik erről valamilyen oklevelet kaptak, aminek a birtokában elhelyezkedtek. *Valamennyi* végzett számára biztosított volt *valamilyen* munkahely.

Tudjuk, törvény intézkedett az állandó foglalkoztatottságról; a munkanélküliség büntetendő "cselekménynek" minősült. Ez a munkaerőpiac látszólag megrendelőként funkcionált, ám a gyakorlatban olyan felfogóterületként létezett, amely "szociális háló" is volt, meg nem is. A "szocialista munkaerőpiacnak" mindenkit kötelező volt megvennie, mindegy, hogy szükség volt-e rá vagy sem. Ez az állapot rendkívül kényelmessé alakította a hazai felsőoktatást (de a szakmunkásképzést is). Az egyetemeknek és a főiskoláknak csupán a "tervszámokat" kellett teljesíteniük. Évente meghatározott számú – például – tanítói, tanári oklevél kiállításra volt a feladat. Azok a viták, melyek e tárgyban zajlottak, szinte kivétel nélkül a keretszámo-

kat, s nem pedig az oktatás lényegét, illetve irányultságát érintették.

Ezen foglalkoztatási elv és sablon oktatókat kívánt. Aki megkísérelt mást is oktatni (itt kanyarodhatunk vissza a korábban említett interdiszciplinaritás kérdésköréhez), mint amiért "tartva volt", az megnézhetette magát, az nem úszhatta meg következmények nélkül.

Mostanság nem csupán fordult a világ, de a (fentiekben vázolt) szerkezeti felállítás is jelentősen megváltozik. Ma már nem újságíró keres egy szerkesztőség, hanem olyan munkatársat, aki jól tud írni, és ha még a tördeléshez, a szerkesztéshez vagy a szövegszerkesztő kezeléséhez is ért, "meg van véve". A kiforróban lévő munkaerőpiacon már annak a fiatalnak van "magasabb ára", aki a tanítói képzettségét igazoló dokumentum mellett olyan tudásalappal is rendelkezik, melyből bármelyik elem konvertálható. Ma még egy hallgató csak azért harcol, hogy "papírt" kapjon, mert úgy érzi, attól válik hitelessé. Pedig már másról van szó. Arról, hogy mit tud, és mi mindenre képezhető (tovább). Az egyénnek, az egyetemet és főiskolát végzett fiatalnak a "statikus szocialista foglalkoztatópiac" helyett egy folyamatosan változó szerkezetű, dinamikus munkaerőpiacon kell helytállnia.

A múltban is voltak és lesznek a jövőben is olyan munkakörök, melyek speciális, szakirányú végzettséget igényelnek. (Persze nem biztos, hogy azt egy egyetem vagy főiskola nyújtja majd. Meglehet, hogy ezt a kiképzést az a cég fogja biztosítani, amelyik alkalmazza az illetőt.) De gombamód szaporodnak azok a munkahelyek is, ahol a felvételt csupán az dönti el, hogy a jelentkező elsajátította-e ezt vagy azt a tudásanyagot. Eljőhet ezután még olyan idő is, amikor az egyén munkaerőpiaci értékét az is befolyásolja, hogy *melyik* oktatási intézményben végzett, mi több, *személy szerint* ki tanította. Amikor a szerves fejlődésnek induló munkaerőpiac – valószínűs megrendelővé válva – az oktatási intézmény és a tanár munkájának leghitelesebb visszaigazolója lesz.

III. A struktúrák kialakulása és egymáshoz illesztése

Ezt a feladatkomplexumot a legfontosabbak egyikének tekintem. Egy új tudásanyag értékét – tematikájának tartalmi megfogalmazásán és összeillesztésén, színvonalas tanítói "közvetítésén" túl – alapvetően az "legitimizálja", hogy az adott oktatási struktúra és az új "tan" szerkezete milyen viszonyban áll egymással, s tovább: miként kötődik a munkaerőpiaci struktúrához. Másként mondva: egy új népgazdasági rendszer kialakításának, működésének – működtetésének kérdéséről van szó.

Ezt a feladatot nemcsak a legfontosabbak egyikének, de a legnehezebbek közül valóknak is tartom.

Ahhoz, hogy egy új népgazdasági rendszer kialakulhasson, nagyon nehéz eldönteni, melyik struktúra mozduljon először, és főként miben. Mert amennyiben az egyik a másikra vagy a harmadikra vár (e sorrendiség tetszőlegesen cserélhető), jó és gyümölcsöző megoldások aligha születhetnek. Üdvözlőnek az látszana, ha e struktúrák olyan kapcsolatot alakítanának ki egymással, amely révén kölcsönös változásokra-változtatásokra kerülhetne sor. (Többek között ezek a tanulságok is

megfogalmazódtak azon a tanácskozáson, melynek a Jászberényi Tanítóképző Főiskola adott otthont, *Átképzési Kollokvium* címmel, 1991. október 17–18-án.)

A munkaerőpiacra tekintettel lévő új tudásanyag abban az esetben válhat egy képzési struktúra szerves alkotóelemévé, ha a "fogadó" oktatási struktúra is a szerves fejlődés útját választja. Ellenkező esetben nagy nehézségekkel kell számolnia az újítóknak, és nem csak azokkal, melyekről az interdiszciplinaritás kapcsán szóltam.

Nyilvánvaló lett, hogy az eltelt évtizedek "járt utat a járatanért el ne hagydi!" szemléletű oktatása a kialakulófélben lévő munkaerőpiacon már nem vezet sehová, de jelenléte még komoly ellenérdekeltségeket konzerválhat tanárnál és diáknál egyaránt. Gondoljunk csak az úgynevezett "főtárgyak" és "melléktárgyak" hierarchikusan kijelölt szerepére és – ebből fakadó – hamis megítélésére. Ez közismert jelenség a mostani oktatási szerkezetben, jóllehet számos, felsőoktatási intézményben végzett fiatal elhelyezkedését éppen ezek a "melléktárgyak" teszik majd lehetővé.

Nem lett központi témává az ember – kesereg K. I. Hát miért is lett volna "főtárgy", amikor nem az ember és sokféle közössége volt a fontos, hanem az, hogy a diák elsajátítsa a központilag előírt ismereteket, eszmét, ideológiát.

Miért nem vált "fő témává" ...? Lehetne még hosszasan folytatni a felsorolást. Meggyőződésem, hogy a mai szükségleteket figyelembe vévő, korszerű tudásanyagok eredményes bevezetése és meggyökereztetése felsőoktatásunkban – alapvetően strukturális feladat. Hiába gyarapítjuk az oktató tanok számát, ha azokat egy korszerűtlen szerkezetbe próbáljuk illeszteni. Egy rossz struktúra előbb vagy utóbb valamennyi új elemet "felőrli". (A különféle pedagógiai kísérletek kudarcsorozatait is elsősorban erre tudom visszavezetni.)

Korántsem akarom azt, hogy oktatásunk valamennyi problémáját és feladatát strukturális kérdéssé transzformáljuk. De *Kamarás István* Embertant ajánló sorait olvasva, mindinkább azt éreztem: eljött az idő, amikor másról is, másként szólva erről is kellene beszélnünk.

HANÁK PÉTER

A történészek szerepe a rendszerváltásban*

Előzetesen három kérdést szeretnék érinteni, csak úgy bemelegítésként. Néhány nappal ezelőtt felhívtott egy újságíró azzal, hogy szeretne telefonon interjút kérni arról, mi értelme van ennek az előadásnak. Lehetséges-e egyáltalán, hogy egy tudomány hozzájáruljon valamilyen politikai átalakuláshoz? Mondtam, jöjjön el, hallgassa meg, mert én két perc alatt telefonon nem tudok interjút adni. Most válaszlok az újságíró kérdésére is. De előrebocsátom – és ez a második megjegyzésem –: homogén történetírás semmilyen országban sem létezik, és az jó, hogy nem létezik. Vannak különböző irányzatok, felfogások, intézmények, amelyek nem képviselnek egyforma álláspontot. A diktatúra legsötétebb esztendeiben sem volt teljesen homogén a történetírás, de a Kádár-korszakban bizonyára nem volt az. Nem beszélhetünk az egész magyar történetírás hozzájárulásáról, mert voltak olyan intézmények, csoportok, történészek, akik a marxizmus-leninizmus letéteményeseként szembeszálltak minden változással. Konzervatív, ideológiai cenzori funkciójukat hűségesen őrizték. Ezt a szerepet nem akarom minősíteni. Az is nyilvánvaló, hogy sok kolléga egy ideológia- és politikamentes, szakszerű történetírást akart művelni, terjesztetni, és nem állt ki harcosan valami ellen vagy valamiért, de az ideológiamentesség maga is állásfoglalás volt. Én arról a csoportról szeretnék beszélni, amely elsősorban a Történettudományi Intézetben, az egyetemeken és más műhelyekben formálódott, és amelynek tagjai aktívan szálltak szembe az uralkodó hivatalos ideológiával. Mert a történettudomány ideológiai tevékenységgé vált, és nem szaktudomány volt ezekben az években. Nem akarom tehát glorifikálni a történetírást, mert sok és erős volt benne az ellenáramlat, és azért sem, mert nem a történészek jártak élen a politikai változásban (hanem – úgy gondolom – a közgazdászok). Ők könnyebben megtehették, mert a közgazdászokra a napi életben a reform kidolgozásában nagy szükség volt. Azért nem lebecsülhető az a szerep sem, amit a történetírás: történetírók, történettanárok játszottak az elmúlt évtizedben.

Az időben '56–ig érdemes visszamenni. Talán a Petőfi-kör volt az első szervezett forma, ahol az ellenzékiiség megnyilvánult, mégpedig három kérdésben. Egy-

* Elhangzott a Történelemtanárok Egylete által szervezett Történelemtanárok Országos Konferenciájának megnyitóján 1991. szeptember 24-én.

részt a pártirányítás önkényes, diktatorikus jellegét érte bírálat. Másodsorban a dogmatizmus, főként Sztálin kultusza ellen léptünk fel. A harmadik vitatéma, amellyel bővebben is szeretnék foglalkozni, a pártosság volt.

Őnök valószínűleg többségükben nem élték át ezt a periódust, amikor a pártosság volt az egyedül elfogadható, a magasrendű történelemtanításnak és történelemírásnak az alapvető mércéje. Hogy mi az a "pártosság"? Mindaz, ami a munkásosztály és a párt érdekeit szolgálja, az az igazi történetírás. És minden más, akármenynyire szakszerű és tényszerű is, a burzsoá objektivizmus bélyegét viseli magán. A pártosság nem volt egyéb, mint a tudomány rangjára emelt történethamisítás. Ezt nem szükségtelen, nem felesleges újra elmondani. Történelemhamisításról volt szó a magyar történelem és az európai történelem legtöbb kérdésében. Bizonyos esetekben még tényhamisításról is beszélhetünk, de mindenképpen ideologikus hamisítás volt a pártosság. Ez az első, amelyet 1956 után a reformer történészcsoportok, egyének vita tárgyává tettek. A pártosság szorosan összefüggött azzal, hogy a marxista-leninista történetírás prekoncepcióból indul ki. Van egy előzetes koncepció, amelyhez hozzá kell idomítani a történelmet. Ez a prekoncepció. Ez egyrészt a marxizmus-leninizmus-sztálinizmus mestereinek idézeteiből, megállapításaiból alakult ki (pl. az "eredeti felhalmozás" megelőzte a tőkés felhalmozást, és abban állt, hogy a parasztok telkeit kisajátították, a közlegelőket elkerítették, és így tovább. Ha pedig ez volt a marxista történetírás koncepciója, akkor ennek Magyarországon is így kellett történnie. És voltak munkák, amelyek lemásolták *Marx* Tőkéjéből az első kötet 24. fejezetében írtakat, és azokat aztán magyarországi példákkal igazolták. Hiszen a történelemben mindenre lehet példákat találni. A tények végtelenek és a végtelenből valamilyen adatot mindig ki lehet halászni. A prekoncepció másrészt abból adódott, hogy a marxista történetírás a hegelianus alapokból kiindulva, a történelmet egy meghatározott cél felé irányuló, determinált mozgásként tüntette fel, vagyis teleológikus volt. Ez *Hegelnél* a világsszellem tökéletes megnyilvánulása, *Marxnál* és követőinél pedig a kommunizmus. Minden abból a szempontból értékelődött, hogy mi az, ami a teleológikusan kitűzött végcél elérését segíti. Ez a felfogás két nagyon súlyos következménnyel járt. Egyik, hogy a történelem bipoláris lett. Haladó és nem haladó. Forradalmár és reakciós. Visszatért tulajdonképpen egy középkori bipoláris szemlélethez, a jó és a rossz, az isteni és a sátáni bipolaritáshoz. Emiatt szörnyű visszaesés következik be a gondolkodásunkban. A sokoldalúság, a sokszínű látás helyébe egy sematikus gondolkodásmód: a haladó és nem haladó lépett. Ez volt az egyik súlyos következmény. A másik az, hogy a történetírás feladta, elvesztette és elítélte az emberi cselekvések etikai értékelését. Mert ha a történelem a kommunizmus felé halad, akkor minden jó, ami ezt a célt elősegíti, és az eszköz nem érdekes. Hogy ahhoz vezet-e, azt a párt dönti el, ill. a pártvezérek. A marxizmus elvetette a kantianus etikát, a belénk épített etikai parancs értékét, azt, hogy az embereket, a történelmi személyiségeket történetileg, a helyzethez mérten, belülről is átélve etikailag is megmérhessék. Ez így egy etikátlan történettanítás volt. Ezt a véleményemet már a Történelmi Szemle egyik 1969-es számában is elmondtam.

A másik súlyos következménye a dogmatikus szemléletnek az volt, hogy a leninista-sztálinista történetírás irracionálissá mitizálta a történelmet. Alkotott egy nép fogalmat, amely a történelem igazi létrehozója, és amely mindig helyesen cse-

lekszik. Ez a nép mitikus fogalommá vált, elvonatkoztatva konkrét időtől, országtól, a nép valóságos mivoltától. Ebből a mitizált népből, amely lehetett az Isten népe, kialakult a messianisztikus vezetőosztály, a munkásosztály: letéteményese és végrehajtója a világtörténelem üzeneteinek, parancsainak, törvényszerűségeinek. Ennek a munkásosztálynak volt egy, a világtörténelem által kiválasztott elitje, élcsapata, a kollektív bölcsesség és kollektív vezetés fundamentuma: a párt. És volt egy karizmatikus vezére. E sémára épült a marxista-leninista történelmi mitizálás és idealizálás: egy absztrakt nép, egy messianisztikus vezetőosztály, egy elitista párt és egy karizmatikus vezér.

Körülbelül 1954 és 1956 között vetették fel először (a Nagy Imre-korszakban), hogy a dogmatizmus a nacionalizmussal fonódott össze. Elsősorban és kiváltképpen a Szovjetunióban. A "proletár internacionalizmus – szocialista hazafiság" jelszó szovjet jelszóként született, és a dogmatikus diktatórikus rendszer ideológiájának érdekháassága volt a nacionalizmussal. A mi helyi nacionalizmusaink csak ebbe a rendszerbe beilleszthető elemekkel foglalkoztak. Amelyek nem voltak beilleszthetők, mert valamiképpen antikommunisták voltak, mint pl. *Jászi Oszkár*, *Bibó István*, azok szóba sem jöhettek, még haladó hagyományként sem. Esetleg ún. honismeretként voltak beiktathatók. Magyarország rosszabbul járt ebben is, mint a győztes hatalmakként kezelt Románia, Csehszlovákia és Jugoszlávia. Nagyon szűkre szabták a mi hagyományainkat. *Dózsa*val kezdődött, és néhány parasztforradalmárral, azután jött *Rákóczi*, *Kossuth*, *Kun Béla*. Csodálatos sor ez: mert *Dózsa* hogy illett *Rákóczi*-hoz, hogy *Kossuth* *Kun Bélához*? Látható, hogy a magyar fiókdogmatizmus–fióknacionalizmus csak egy adaptált változata volt a sztálinista szovjet mintáknak.

Ezek voltak azok a vonások a hivatalos történetírásnak, amelyek kritikájával a történészek ellenzéki, reformer csoportja megpróbálta fellazítani és bomlasztani azt a zárt ideológiai rendszert, amely reája telepedett. Ami azonban zárt ideológiai rendszer volt, olyannyira, hogy a koncepció és a mítosz konzisztenciája nem tűrt meg ellentmondást. Például, ha egyszer kimondták, hogy az 1867. évi kiegyezés hazaáruló aktus, akkor azzal nem lehetett szembeszállni, és kimutatni, hogy voltak pozitívumai. Ugyanakkor a kommunista mitológia mint konzisztens rendszer nem tűrt el semmilyen ellentmondást. Ha valaki a mítosz konzisztenciáját megsértette, őt is és ellenérveit is töröltették a történelemből. Ezért volt az, hogy több történelmi esemény és személy egyszerűen eltűnt a történelemből.

A következő esemény, amely fellazította a zárt kommunista történetírást, az ún. *Molnár Erik*–vita volt. Talán nem abban az értelemben, ahogy eddig kollégáim nagy része ezt értékelte. (Szeretném előrebocsátani, nekem *Molnár Erik* talán tizenöt-húsz éven át igazgatóm volt, és mindvégig rendkívül toleráns, jó vezetője az intézetnek. *Molnár Erik* ritka példánynak, a "kommunista gentleman-nek" volt egy magyarországi képviselője.) 1956 után *Molnár Erik* szembefordult azzal a *Révai József*, *Andics Erzsébet* és bizonyos értelemben *Mód Aladár* által képviselt irányzattal, amely mindent, ami nemzeti hagyománynak számított (az egész négy száz éves harcot a független Magyarorszáért) pozitívnak értékelt. *Mód Aladár*t az előző kettővel azonban nem szeretném egy sorban említeni, mert nem szerettem a kommunista diktatúrát. *Molnár Erik* ezzel szállt szembe. Vitacikkeiben azt állította, hogy a XVI–XVII. századi függetlenségi harcok alapjában rendi harcok voltak. Tehát nem a haladás irányába mutattak, hanem a nemesi uralomért, a jobbágytság fönntartásáért

folytak. Véleménye szerint ezek a függetlenségi harcok rendi érdekharcok a feudális privilégiumok megtartásáért. Kétségtelen, hogy Molnár Erik e gondolatait részben a kommunizmusnak a nacionalizmussal való házassága elleni ellenérzéséből fakadóan fogalmazta meg. E házasságot illegitimnek tartotta, és törvénytelen gyermekét, a kommunista nacionalizmust elvetette. Csakhogy nemcsak erről volt szó. Az eseményeknek az értékelésekor nem lehet kategorikus pozitív vagy negatív ítéletet hozni. Így nem lehet, úgy gondolom, a XVI–XVII. századi magyar függetlenségi mozgalmakat, különösen a XVII. század kezdetétől, *Bocskai, Bethlen, Rákócziak* harcait egyértelműen a negatív, a rendi hagyományokhoz sorolni.

Először is azért nem, mert *Molnár Erik* és követői nem vették figyelembe, hogy milyen hatalom ellen irányultak ezek. Ez nem a Tudoroknak, *VIII. Henrik*nek, *Erzsébet királynő*nek az abszolutizmusa volt, amely valóban egyfajta polgáriasodást segített elő Angliában. Vagy nem *Cromwell*nek a diktatúrája volt, amely nagymértékben a polgáriasodás eredményeit védte. Ez nem *Colbert*, hanem *Kollonich* rendszere volt. Az ellenreformáció győzelmének világi hatalma a *Habsburgok* monarchiája volt. A *Habsburgok* egyáltalán nem játszották ekkor azt a szerepet, amelyet *Mária Terézia* és *II. József* – már megváltozott körülmények között képviselt.

Azt sem vették kellően figyelembe, hogy a magyar függetlenségi harcok egybevágtak nagy részben a protestantizmusnak az ellenreformáció elleni európai harcaival, és ilyen értelemben Svédországgal, Hollandiával álltak szövetségben. Amiből az következik, hogy Magyarországon a protestáns Erdély, amely a fészke volt ezeknek a harcoknak, közelebb állt ahhoz az Európa-képhez, amelyet ma olyan szívesen melengetünk, mint a Habsburgok XVI–XVII. századi birodalma és annak ideológusai. Továbbá: a magyar nemesek szükségképpen rászorultak a magyar parasztság munkájára, és ilyen értelemben igaz, hogy nem voltak nagyon haladók a jobbágyszerűségben. A katonáskodó elemnél azonban mégiscsak tettek kivételt *Bocskaitól* kezdve egészen *Rákócziig*, sőt *Rákóczinál* rendszerré vált a katonáskodó elem felszabadítása. A katonáskodó, vitézlő elemek kialakulása bizonyos könnyítéseket hozott az egész parasztság számára is. Végül nem szabad elfelejtenünk: a nemzet kialakulása nem húsz és nem harminc évnek, nem a reformkornak a terméke. Ez évszázados mű; ezt a nemzetet évszázadok alkották. Ehhez hozzátartozik a történelem, a nyelv, az irodalom, a közös hagyomány és a nemzeti identitás megtartása és megőrzése is. A magyar államalapításnak, az Árpádoknak, Mátyás korának a megőrzése és az ahhoz való visszanyúlás, *Zrínyi* koncepciójának a továbbvitele. A XVI–XVII. századi függetlenségi harcok akkor is a nemzeti identitást segítették elő, ha nagyon sok negatívvá vált terheltek is ezek a rendi irányítás alatt álló mozgalmak. De hát ezt így kell értékelni: a maga sokoldalúságában, a maga ellentmondásosságában, de összességükben mégiscsak a pozitív, az előremutató sajátosságok jegyében. Én ebben látom a *Molnár Erik* által képviselt gondolat kritikáját, elismerve egyben azt, hogy az megpezdítette a magyar történész-gondolkodást. A nemzeti kérdés körül megkezdődött egy újraértékelés, amelyet nagyon elősegítettek a hetvenes évektől a népi írók. És akármilyen vita van is ma köztünk körülöttük, akkor kétségtelenül a népi írók sokat tettek a nemzeti identitásunk megőrzése végett.

Másik kérdés az, amiben a ma demokratikus ellenzéknek nevezett csoportosulás járt az élen, az a felfogás, hogy nem csupán a forradalmak a történelem "mozdonyai". Mivel a forradalom egy elkeseredett és végső pillanatban következik be, sok-

kal jobb az evolúciós fejlődés. Az evolúciónak a melléállítása vagy éppenséggel szembeállítás a forradalommal – ez a reformer nemzedék kritikája a kommunista rendszerrel szemben. Ettől inspirálva kezdődött a magyar történelem reformkor-szakainak, reformátalakulásainak felélesztése, visszanyúlva egészen Szent Istvánig, akinek az újraértékelését Györffy végezte el. Megtörtént a Hunyadi-korszak újraértékelése, és legfőképpen a *Széchenyi*-kép újrarajzolása (ami 1960-ban, halálának 100. évfordulóján kezdődött és a mai napig tart). *Széchenyi* egy evolúciós reform megalapozója, s az innovatív vállalkozói gondolkodás képviselője. *Széchenyi* után következett *Deák* újraértékelése. És így tovább: *Jászi Oszkár*, a polgári radikálisok, a szociáldemokraták csakúgy, mint az egyház szerepének újraértékelése. Mindazon reformmozgalmaké, amelyek nem szükségképpen ellentétesek a forradalommal, de mindenképpen tagadják, hogy csak forradalommal lehet a célokat elérni. Mai példát is említve erre, mennyivel jobb például a mi átalakulásunk békés jellege, mint a szomszédságunkban dúló, még lezáratlan, vulkanikus kitörések, ellenőrizhetetlen mozgalmak, vagy éppenséggel polgárháborúk, amelyek a változásokat kísérik. Még három egyéb mozzanatot említenék. Az egyik: Magyarország helye a Monarchiában és Európában eléggé tisztázatlan volt az oktatásban, történetírásban és az érzelmekben. Amíg a nagyapák nagy nosztalgiával gondoltak vissza az első világháború előtti korszakra, és ameddig gyönyörködtünk e korszak városképeiben, fróiban, addig a hivatalos történetírásban a kiegyezés roppant negatív értéket kapott. A dualizmus kora a nemzeti hanyatlás, visszafejlődés, a parasztnyűzás, a cselédsors legsötétebb korszakának számított. 1958-ban zajlott le az a konferencia, amelyen először szembeszálltunk a "Magyarország gyarmati helyzete a Monarchiában" tétellel. Lassan megindult aztán egy új kép kialakítása arról, hogy mi volt ténylegesen Magyarország helye és szerepe a dualista Monarchiában. Arnyaltabban nézve a kérdést megállapítható, hogy ez a korszak Magyarország Európához való felzárkózásának lendületes korszaka. Ez az az időszak, amikor gazdaságilag konszolidálódtunk, amikor a feudális, elmaradott Magyarországon még a nagybirtok is kapitalizálódott és polgárosodott. Kialakult egy új, részben hivatalnoki – dzsentri szellemű, de az életformájában polgárosodott –, részben polgári középosztály. A magyar társadalomban nemcsak a minimuma, hanem annál több volt a civil társadalom elemeiből. Előszörban persze a polgári középosztályban, amely elmagyarosodó németekből, magyarokból, zsidókból, szerbekből, örményekből, görögökből tevődött össze. És ekkor történt a civilizatorikus vívmányok bevezetése: az egész magyar oktatásügy *Eötvös*, *Trefort* és utódai általi átalakítása. Egyetemeink születtek és nemcsak a gazdaság, de a kultúra is felvirágzott. Igaz, hogy Magyarországnak számos hátránya is származott az együttélésből. Mindezt azért hangsúlyozom, mert azoknak a kollégáknak egy része, akik annak idején szembenálltak a mi irányzatunkkal, ma a Monarchiát tartja a legkiválóbbnak. Mintha nyomorúságos cselédsors, erős feudális maradványok, az uralkodói abszolutizmus bizonyos maradványai nem lettek volna. De voltak! *Ferenc József*nek megmaradtak olyan jogai, amelyek korlátozták Magyarországot és a többi együttélő nép önrendelkezését, szabad fejlődését. Nem kell idealizálni a dualizmus korát, csak azt látni benne, ami akkor elősegítette a felzárkózást Európához. Egy elmaradott országnak, mint amilyen 1830-ban, a Hitel megjelenésekor Magyarország volt – és erről fogadjuk el *Széchenyit* hiteles tanúnak – annak a felzárkózása nem könnyű. Ahogyan semmi kétség, hogy a mai Bulgáriának,

Szerbiának, Romániának is nagy árat kell majd fizetnie azért, hogy Európához fölzárkózzon. Hogyha mi a Monarchiához való tartozásunkat pozitívnak értékeljük a gazdasági, civilizatorikus haladás tényei alapján, akkor is látnunk kell, hogy Magyarország olyan szövetséghez csatlakotott, amely az első világháború idején az országot pusztulásba sodorta.

Az előzőekhez kapcsolódik a "két vagy három régió" vita, amelyek odasorolhatók a történetészek demokratikus átalakuláshoz való hozzájárulásához. A történetészek egy része – elsősorban Szűcs Jenő – a hetvenes évek végén Bibó István hagyatékához visszanyúlva vitára tűzte Európa három régiójának a problémáját. Tudniillik a hivatalos történetírásban Európa csak két régióra tagolódott: nyugati és keleti részre. A keletit nagyjából a szocialista táborral azonosították. Ezt az álláspontot erősítették az akkori nyugati politikai és politológiai vélemények, amelyek szerint Európa csupán a nyugati blokk, a keleti blokk pedig ázsiai, szovjet kommunizmus világa. A szamizdatként megjelent Bibó emlékkönyvben fordult szembe először több történész is ezzel a kétrégiós elmélettel. Szűcs pl. azt állította, hogy Európának a kora középkortól kezdve három régiója van. Nyugat és Kelet között létezett egy átmeneti zóna. Ezt én nagyjából a német birodalom és az orosz birodalom közötti területre teszem. A kétrégiós elmélet a szovjet blokk népeinek történeti közösségét részben a hasonló strukturális elemekre alapozta. Nevezetesen, hogy a poroszutas fejlődés, a második jobbagyság kifejlődése jellemző Poroszországtól Oroszorszáig, és ez kapcsolja össze ezeket a népeket. Kései feudalizmus, kései polgárosodás: ez a történeti sorközösség alapja. A másik álláspont, a háromrégiós viszont egészen a kezdetektől kimutatja, hogy melyek azok az alapvető ismérvek, amelyek nyugathoz közelítették a mi régiónkat és elválasztották keletről. Ebből csak hármat sorolnék föl. Először is a Nyugathoz hasonlított a feudális viszonyok szerződéses jellege. Ellentétben Kelettel, ahol a cártól vagy a császártól elrendelt és a földesuraktól lefele továbbvitt önkényes rendszer uralkodott, és amelyben a jobbágy jogállása tisztázatlan és csaknem teljesen kiszolgáltatott (nálunk a hűbéres- és a jobbágyviszony is szerződéses jellegű). Másodsor: a helyi szabadságok, szabad királyi városok, privilégiumok rendszere, amely nyugaton teljesen kifejlődött, hozzánk is áthatolt. Igaz, hogy – mint Bibó és Szűcs kimutatja – sosem fejlődött olyan mértékben, annyira nem hatotta át a társadalmat a kis közösségek szabadságának ez a rendszere, mint a Nyugatot, de keleten a feudalizmusnak ez a típusa egyáltalán nem fejlődött ki. A harmadik ismerv pedig a vallás. Óriási különbség van ugyanis Európának ama része között, ahol a nyugati római katolicizmus az uralkodó vallás, és aközött, ahol a görög-keleti ortodox. Nem a vallásban rejlett a különbség magyarázata, hanem abban a struktúrában, amit kiépített. A nyugati kereszténység mindig dualista volt: császár és pápa, egyház és állam nem fonódott össze, mint a keletiben, ahol az államfő egyben egyházfő is. Az egyház nem képezett ellenpólust ez utóbbi esetben, hanem a központosított hatalom kiszolgálója és támasza. A nyugati kereszténységben ezenkívül mindig is elevenen élt a megújulás képessége. A cluny reformtól kezdve állandó reformok jellemezték. A szerzetesrendek, koldulórendek, a protestantizmus mind ezt a reformképességet bizonyítják. A protestantizmusban kialakul a kereszténység polgári ágazata is. Tehát a megújulás, megújítás és az Európához alkalmazkodás képessége folyamatosan nyomon követhető a *Rerum novarum*-ig és XXII. János pápa reformjáig. A keleti egyház ezzel szemben majd-

hogynem mozdulatlan, alig reformálódott az évszázadok alatt. A nyugati kereszténységben kialakulnak a dolgozó szerzetesrendek: az imádkozzál és dolgozzál parancsa. E felfogás semmilyen keleti, se az iszlám, se a buddhista szerzetesrendben, se a görög–keleti, ortodox szerzetesrendben nem alakult ki. Az a munkaerkölcs, amely a protestáns etikában – ahogy azt Max Weber kimutatta – életvezérlő etikai parancssá vált. A megújulásnak, az alkalmazkodásnak, a nyitottságnak és az európai pluralitásnak a gondolata a nyugati kereszténységben benne rejtett, a keletiben nem. Nem véletlen az, ahogy Európa nyugati része alkalmazkodni tudott a változó világhoz a kora középkortól egészen napjainkig.

Ezek voltak az ismérvek, amelyek alapján mi úgy gondoltuk, hogy Magyarország a közbülső régióhoz tartozott, társadalmi struktúráját, politikai felépítését, vallási hovatartozását, és egész kultúráját tekintve. Magyarország és Erdély volt a keleti határa a nyugati katolicizmusnak, a protestantizmusnak, a liberalizmusnak, a szociáldemokráciának, mindannak, amit pluralizmusnak és toleranciának nevezünk.

Az előzőekhez fűzve szólni kell a magyar kisebbség ügyének felkarolásáról. Teljes összhang uralkodott az ellenzék minden akkori irányzata között arról, hogy a magyar nemzeti kisebbségekkel foglalkoznunk kell. A kommunista történetírás egyszerűen hallgatott a két világháború közötti és a második világháború utáni Romániáról, Erdélyről, Szlovákiáról, a kitelepítésekről. Ez nem lehetett téma. Az 1970-es évek közepétől–végéig hozzákezdtünk Erdély történetének a megírásához, amely eredménye azóta megjelent. A háromkötetes *Erdély története*-hez tartozik egy vitakötet is *Tanulmányok Erdély történetéhez* címmel. Ez fontos kiegészítése az *Erdély történetének*, mert az sajnálatos módon csak az I. világháború utáni eseményekig dolgozza fel *Erdély történetét*. Mi azt szerettük volna, ha *Erdély története* 1945-tel zárul, mert akkor benne lett volna a Romániában élő magyarság sorsa, és az, hogy a románok nem váltották be ígéretüket, amelyet 1918-ban tettek. Ez kimaradt belőle. A vitakötet azonban tartalmaz számos tanulmányt a két világháború közöttiről, sőt a '45 utáni Románia nemzetiségi politikájáról is. Ez a vállalkozás is egy új vonás, és az új orientációban teljes összhang jellemezte az ellenzék különböző árnálait. A magyar nemzeti kisebbség ügyének kapcsán megpróbáltunk egy új magyar nemzet–fogalmat megfogalmazni. Nevezetesen, hogy a magyar nemzet – amint Európa nagy nemzetei – történetileg kialakult, a nyelv, a kultúra, a történelem által összefogott sorsközösség, történelmi közösség. Ebbe a nemzet fogalomba mindenki beletartozik, aki ezen a tájon, vagy bárhol a világon ehhez a kultúrközösséghez tartozónak vallja magát. Ez a nemzet fogalmának tág felfogása, és nem lenne jó, ha ma ismét beszűkülne különböző ellentendenciák hatására.

Utolsó probléma, amit fölvetnék: 1956. Kétségtelen, hogy ez volt az a tabu téma, amelyhez 1988-ig hozzányúlni sem volt szabad, mert mindenkitől megkövetelték, hogy ellenforradalmi lázadásként elítélje. Nos, a történetíráson belül egy határozott – lassan bővülő – csoport alakult ki, akik ezt nem tették. És ez számos történészre áll, az Akadémia mai elnökétől, SZDSZ- és MDF- képviselőig. Ez a történész csoport indított egy széles körű okmánygyűjtést (például a munkástanácsok dokumentumainak összegyűjtését, ami az 1980-as évektől folyt). A dokumentumgyűjtés, valamint számos életrajzírás készítése tárgyilagossá, objektív, állást nem foglaltó dolgoknak voltak feltűntethetők. A történészek jelentős része soha le nem írta azt a szót, hogy "ellenforradalom". Helyette tragédia, tragikus események, vagy egy-

szerűen: '56. Azután megindult az 1980-as évek közepétől '56 lassú rehabilitációja. A harmincadik évfordulón – magánalapon szervezett, de széles körben ismertté váló – kétnapos konferencia rehabilitálta az ellenzéki történész körökben 56-ot. Nem egyszerűen mint népfölkelést, hanem mint forradalmat, amelynek nemzeti és szociális tartalma volt, és megalapozója mai legjobb törekvéseinknek.

Volt néhány olyan folyóirat, ahol objektív vagy legalábbis a hivatalostól eltérő cikkek jelentek meg (Történelmi Szemle, a História, az Alföld, a Tiszatáj és a Kortárs). Említenem kell az Agrártörténeti Szemlét, amely a maga módján teljesen szakszerű cikkekben határozottan szembefordult a hivatalos állásponttal majdnem minden kérdésben. A Történelmi Szemle felvetette Trianon problémáját is. A Históriaról elmondhatok talán annyit, hogy már 1985–86-tól a pluralizmust, a többpártrendszert, a "választások Magyarországon" témát széles körben ismertté tette. 1988-ban '56 kérdése és a Rákosi-korszak is napirendre került. A Rákosi-korszak szatirikusan történő leleplezése az elmúlt öt-hat évben, azt hiszem, ugyancsak hozzájárult az átalakuláshoz.

Egy dologban mégis tévedtünk. Sejtettük azt, hogy előbb–utóbb változások fognak bekövetkezni. Ezt a változást azonban úgy értékeltük, hogy Közép-Európa vagy Kelet-Közép-Európa népeinek nemcsak a felszabadulását hozza meg, hanem az egymáshoz közeledést is. Azt gondoltuk, hogy a hitleri elnyomás, a sztálinista diktatúra és a brezsnyevi korszak kizsákmányoló politikája megérleli azt az egyszerű bölcsességet, hogy ezek a kis népek csak a maguk sírját ássák akkor, ha nem tudnak megbékélni egymással. És most mit látunk? A csehek a szlovákokkal, a szlovákok a magyarokkal, a magyarok a románokkal, a románok a magyarokkal, szerbekkel, a szerbek a horvátokkal állandó vitában és harcban állnak. Ez történelmi abszurditás! Ez minden racionális észnek ellentmond, mert így vagy a németek vagy az oroszok, vagy egy másik hatalom előbb–utóbb mindig gazda lesz. Mi magunk keressük a gazdát, aki segít bennünket, az ugyanolyan sorsú szomszéd ellen. Azt hittük, hogy 1989–90 egy új korszakot fog nyitni. Amikor láttuk a prágai tüntetéseket, láttuk a temesvári felkelést, Ceausescu bukását, azt hittük, új korszak jött el. Tévedtünk. Javíthatatlan, felvilágosult racionalista utópisták voltunk. A régióban a mai napig erősebb a nacionalizmus, mint a józan belátás. S ha történelemmel foglalkozó szakemberekként nem követünk el mindent a tanításban, kutatásban, népművelésben, hogy ezt a nacionalizmust racionális alapjaira, az együttélés reális alapjaira vezessük vissza, akkor ez a régió tovább is szétesett marad, s újabb áldozatává válhat a gyűlöletnek, a viszálynak, lemarad Európa hajójáról – és örökre más hatalmi érdekek ütköző régiója marad.

BÁN B. ANDRÁS

A csehszlovákiai magyarság iskolái (1918-1945)

A Csehszlovák Köztársaság iskolapolitikáját jellemezve először azokat a törvényeket, rendeleteket vesszük sorra, amelyek az államfordulat előtti magyar oktatásügy fejlődését döntő mértékben, sokszor gyökeresen befolyásolták. Ezután azt próbáljuk bemutatni, miként alkalmazták, vagy éppen játszották ki ezeket a törvényeket a gyakorlatban – minél adatszerűbben, ahol a rendelkezésre álló források erre lehetőséget adnak. Eközben utalni szeretnénk a felvidéki magyar kisebbség politikai képviselőinek a hivatalos iskolapolitikával kapcsolatos megnyilatkozásaira.

Az iskolarendszer alapját képező népiskoláknak két típusát különböztették meg: az alsóbb fokú elemi és a felsőbb fokú polgári iskolát. Az 1919. évi 189. sz. a népiskolákról, a magán tan- és nevelőintézetekről szóló törvény 1. paragrafusa kimondta: *"Nyilvános általános népiskola minden oly közösségben létesíthető, melyben három évi átlag szerint legalább 40 tanköteles gyermek van, ha az iskolaközösségben nincs oly tannyelvű nyilvános iskola, mely ezen gyermekek anyanyelve."*

Ily népiskola tannyelvének az illető gyermekek anyanyelvével azonosnak kell lennie." Ugyanennek a törvénynek a 2. paragrafusa a polgári iskolák létrehozásáról intézkedett: *"Minden oly nyilvános általános népiskola mellett, amely valamely iskolaközösségben az 1. paragrafusban megjelölt viszonyok alatt létesítettik, vagy ezen törvény hatályba lépte előtt létesítették és amelyet az iskolaközösségből legalább 400 gyermek látogat, nyilvános polgári iskola létesíthető, mégpedig a fiútanulók és leánytanulók részére külön-külön, vagy pedig a mindkét neműek részére együtt."*

Ha valamely vegyes polgári iskola három egymás utáni iskolai éven keresztül legalább 300 fiútanulót és leánynövendéket mutatna föl, akkor két önálló polgári iskolára, egy polgári fiú- és egy leányiskolára osztandó." (1) A 15. paragrafus értelmében a törvény érvényessége Szlovákiára és Kárpátaljára nem terjedt ki. Később meghozandó rendeletre bízta, hogy ott mikor lép hatályba.

Ami a magyar iskolaügyet alapvetően érintő többi jogszabályt illeti, a nyelvhasználati jog alapelveiről szóló 1920. évi 122. sz. alkotmánytörvény 5. paragrafusa pedig a nemzeti kisebbségek számára létesített összes iskolákban az illető nemzetiség anyanyelvi tanítását rendelte el.

A tankötelezettségre vonatkozóan a régi magyar iskolarendszer oktatási törvényei (1868. és 1891. évi) egy ideig érvényben maradtak, vagyis az elemi iskolák hatosztályosak voltak. Ezen a helyzeten a 226/1922. sz. törvény változtatott, amely ki-

mondta a nyolcéves általános tankötelezettséget, azt azonban a *fokozatos végrehajtás* elvével kapcsolta össze. A képesített tanerők alacsony száma miatt csak az 1927/28-as tanévtől kezdve képzelte el bevezetését Szlovákia egész területére. Ugyanennek a törvénynek az 1. paragrafusa pedig más tantárgyak, "különösen a cseh-szlovák nyelv" oktatását szorgalmazta, sőt: előírta, hogy az Iskola és Népművelésügyi Minisztérium határozatával annak tanítása valamely iskola számára kötelezővé tehető.

Az 1921/22-es tanévben a magyar elemi iskolákból 845 volt, ebből 727 Szlovákiában, 118 pedig Kárpátalján. A 94.175 tanulóból 80.106 szlovákiai, 14.069 kárpátaljai magyar iskolába járt. Mivel azonban a hatodik osztály befejezése után a tanulók két éven át ún. ismétlő-tagozatba jártak, ezért tulajdonképpen ehhez a számhoz Szlovákiában hozzászámítható még 21.162, Kárpátalján 4.413 tanuló. Így összesen 119.750 fő járt magyar iskolába – 101.268 Szlovákiában, 18.462 Kárpátalján. (2) Az 1925/26-os tanévben már csak 806 magyar elemi iskolát találunk – ebből 705-öt Szlovákiában, 101-et Kárpátalján. Valamivel jobb a helyzet 1937/38-ban, amikor összesen 857 a magyar elemi iskolák száma.

A polgári iskolák a húszas évek elején négyosztályosak, majd 1925-ben a 137/1925. sz. kormányrendelet alapján háromosztályosak voltak. Az 1921/22-es tanév 18 magyar polgári iskolája 1936/37-ben is ugyanennyi maradt, viszont a tanulók száma 3.800-ról mintegy 5.000 főre nőtt. (3)

A Csehszlovák Köztársaság iskolapolitikájáról írva nem kerülhető meg a Slovenská liga (Szlovák Liga) elnevezésű szervezet, amely 1920. október 22-én alakult Pozsonyban. A ligának deklarált célja volt, hogy Dél-Szlovákiában (elsősorban tehát a magyar többségű területeken) szlovák óvodákat létesítsen. Tényleges feladata azonban szlovák tanítási nyelvű elemi és polgári iskolák szervezése volt, s a magyar szülők rászorítása arra, hogy gyermekeiket szlovák iskolába írássák. Ezt különböző eszközökkel érték el. Így pl. a liga szervezte iskolákban ingyenes tankönyvellátást és étkeztetést biztosítottak. Hogy ez az iskolapolitika mennyire "eredményes" volt, azt szépen mutatja Jaross Andor nemzetgyűlési képviselő felszólalása a prágai parlamentben 1937 júniusában: *"Hetvenkét olyan szlovák tannyelvű, a Slovenská liga által felállított állami népiskola van – mondotta (t. i. Jaross – B. D. A.) –, amelyeket olyan községekben létesítettek, ahol a lakosság abszolút és túlnyomó többsége magyar és ezen községekben még annyi szlovák gyermek sincs, amennyi egy osztály létesítésére szükséges. A somorjai járásban 4, a dunaszerdahelyiben 4, a gaiántaiban 7, a vágsellyeiben 1, a komáromiban 4, az érsekújváriban 2, az ógyallaiban 5, a nyitraiban 4, a zseliziben 7, a párkányiban 6, a korponaiban 4, a kékkőiben 5, a losonciban 3, a felediben 6, a tornaljaiban 1, a rozsnyóiban 1, a szepsiben 1, a tóketerebesiben 1, a királyhalmeciben 5 és a nagymihályiban egy olyan község van, ahol nincsen létjogosultsága a szlovák tannyelvű iskolának. Ezzel szemben 60 olyan abszolút magyar többséggel bíró község van, amelyekben nincs magyar tannyelvű iskola."* (4)

A magyar polgári iskolákra vonatkozó statisztikai adatok hasonló tendenciát mutatnak. *"Hivatalos csehszlovák statisztikák szerint pl. az 1933–34. iskolai évben Szlovénországban 6.015 magyar polgári iskolai tanuló közül 1.805 járt nem magyar polgári iskolába. Az összes magyar polgári iskolások 30%-a! (...) Kárpátalján még szomorúbb a helyzet. Az 1.669 magyar polgári iskolai tanuló közül 1.062 tanult nem magyar nyelvű iskolában. A magyar tanulók 63,63%-a."* (5)

A felvidéki magyar középiskolai oktatásról szólva, előljáróban el kell mondanunk, hogy az államfordulat előtt – a háború előtti utolsó békeévben, 1913–14-ben – 48 középiskola működött ezen a területen. Ebből 36 gimnázium, 7 főiskola és 5 líceum volt. (6) A Csehszlovák Köztársaságban a tanítóképző intézeteket is a középiskolák kategóriájába sorolták, ezért itt azok, valamint a középiskolai jellegű képzettséget nyújtó szakiskolák vizsgálatára is sort kerfünk. Mivel 1918 előtt a volt magyar területek iskolarendszere több ponton eltért a cseh országrészekétől, ezért Csehszlovákia létrejötte után az iskolaügyi hatóságok azonnal hozzáálltak az egységesítéshez. A középiskolai oktatásra vonatkoztatva ennek első lépése a 293/1919. sz. törvény volt, amely szerint a kihirdetés napjától (1919. június 6.): *"amennyiben Szlovákországban a középiskolákra és ezekkel egyenrangú tanintézetekre (gimnázium, reálgimnázium, reáliskola, tanítóképző intézet, leánylíceum, kereskedelmi- és ipariskolák) kivételek előírva nincsenek, az érettségi vizsgák, a tanuló felvétele, a vizsgák és osztályozások, az iskolai szünidők, az érettségi vizsgák, a tantervek szolgálati viszonyai stb. tekintetében a középiskolákra és a nevezett intézetekre Csehországban, Morvaországban és Sziléziában érvényes határozmányok érvényesek."* (7) A középiskolák tanítási nyelvét az 1923. évi 137. sz. törvény szabályozta. Ennek értelmében az államnyelv – tekintet nélkül a tanítási nyelvre – minden középiskolában kötelező. (1. paragrafus.) Ezzel szemben a nemzeti kisebbségek nyelve kötelező vagy nem kötelező tantárgyként szintén *tanítható*. Ennek eldöntését az iskolaügyi miniszterre bízta a törvény. (2. és 3. paragrafus.)

Magyar nyelvű gimnázium összesen 8 működött a húszas-harmincas években: Komáromban, Pozsonyban, Kassán, Érsekújváron, Ipolyságon, Rimaszombaton, Losoncon és Beregszászon. Különösen fájú pont volt a magyar kisebbség számára a rozsnyói és a munkácsi magyar középiskola hiánya. 1918 után mindkét helyen megszüntették a magyar középfokú oktatást, holott Rozsnyón pl. két magyar középiskola is működött a háború előtt. Egy 1937-es adat szerint a rozsnyói csehszlovák gimnázium tanulójának nemzetiségi megoszlása a következőképpen festett: 407 tanulóból szlovák volt 218, magyar 139, cseh 31, német 15, orosz 2, zsidó 2. (8)

Ami a szakiskolákat és a tanítóképzőket illeti, erről az alábbiakat mondhatjuk. A középiskolai jellegű képzést nyújtó szakiskolák száma mind 1918 előtt, mind 1918 után elenyésző volt. Pozsonyban és Munkácson négyéves kereskedelmi, Kassán ipari magyar nyelvű szakiskola volt. Kétéves földműves gazdasági iskola csak egyetlen egy maradt, Komáromban. Ezen kívül az 1921/22-es tanévben 9 magyar tanítási nyelvű, 4 szlovák–magyar, 2 német–magyar és 1 rutén–magyar tanonciskola is létezett. (9) Tanítóképző intézetből pedig mindössze egy volt a húszas évek elején, a pozsonyi női tanítóképző, négy osztállyal. Ungváron a rutén tanítóképző rendelkezett kétosztályos magyar tagozattal. 1925/26-ra ez annyiban változott, hogy Pozsonyban a szlovák tanítóképző mellett egy magyar nyelvű kurzus is működött. Ezután térjünk rá a felvidéki magyar felsőoktatás helyzetének rövid ismertetésére.

1918 előtt a Felvidéken az alábbi 4 város rendelkezett nagy tradíciójú felsőoktatási intézményekkel: Pozsony, Eperjes, Kassa és Selmecbánya. Pozsonyban az Erzsébet Tudományegyetem kívánczik kiemelésre, Eperjesen jogi és teológiai akadémia működött, Kassán jogi és mezőgazdasági, Selmecbányán bánya- és erdőmérnöki főiskola. Az államfordulat után mindegyikük hasonló sorsra jutott: vagy Magyarországra költöztek (p. az eperjesi és selmecbányai) vagy feloszlatták őket, és helyü-

kön új csehszlovák egyetemeket létesítettek (pl. pozsonyi). A pozsonyi csehszlovák állami egyetem létesítéséről az 1919. évi 375. törvény intézkedett. 1. paragrafusában ki-
mondta: *"Bratislavában (sic!) az egykori magyar egyetem helyett jogi, orvosi, természet-
tudományi és bölcsészeti, tehát négyszakos csehszlovák állami egyetem létesítetik. Az
előadások csehül és szlovákul tartatnak."*(10)

Az 1919. november 11-i 595. sz. kormányrendelet pedig az egyetem elnevezését
hirdette ki: e rendelettel lett Komensky Egyetem az Erzsébet Tudományegyetem-
ből. Azt azév nyarán bezárták, igaz, jogi karán még két évig – 1921. július 31-ig –
folytathatták az oktatást. Az 1919/20-as tanévben az orvosi kart, 1921/22-től a böl-
csész- és jogtudományi kart indították be, míg a természettudományi kar felállítása
csak papíron maradt. A felvidéki magyar felsőoktatás felszámolása 1922 nyarán, a
kassai jogakadémia bezárásával fejeződött be.

Az 1921/22-es tanévben a csehszlovákiai egyetemeken és főiskolákon közel 900
magyar hallgató tanult. Túlnyomó többségük (686) fő a prágai német egyetemet és
a prágai és brünni német műszaki főiskolát látogatta. Ezzel szemben 64 fő volt
azoknak a száma, akik a csehszlovák egyetemekre jártak, s ebből is 28-an a Ko-
mensky Egyetemre. Ez a tendencia az 1929/30-as tanévre fordult meg, amikor
1.127 magyar nemzetiségű hallgató közül 601 iratkozott be csehszlovák, 526 pedig
német tanítási nyelvű felsőoktatási iskolába.(11) Itt kell megemlíteni, hogy az Isko-
laügyi Minisztérium 1928. október 1-től megtiltotta a Magyarországon megszerzett
diplomák nosztrifikálását, ezzel gyakorlatilag kizárta, hogy a felvidéki magyarok
magyarországi tanulmányokat folytassanak, illetve ha mégis, akkor diplomájukkal
Csehszlovákiában helyezkedhessenek el.

Helyzeténél fogva különleges szerep jutott a felvidéki felsőoktatásban a losonci
református teológiának. Az 1925. szeptember 22-én megnyílt főiskola 1939 januári
bezárásáig mindvégig az egyetlen magyar nyelvű felsőoktatási intézmény Csehszlo-
vákiában a jelzett időszakban. Igazgatója Sörös Béla losonci teológus volt. Hatás-
körébe tartozott az előadók és az előadásra kerülő tárgyak megválasztása, a növen-
dékek felvétele és elbocsátása, segélyezésük intézése. 1928-as konventi jelentésé-
ben írta: *"Különös gondot fordítunk a szemináriumban arra, hogy ifjúságunk tevékeny
részt vegyen mindazokban a református jellegű keresztyén építő munkákban, amelyek-
ben később az életben, az egyház szolgálatában helyt kell állania. Nemcsak a teológiai
tudományokban képezzük őket, hanem megragadunk minden alkalmat a belső hitépí-
tésre, a keresztyén szolgálatkészség előhívására és a gyakorlatban lévő érvényesítésére.*

*Nagy súlyt helyeztünk arra, hogy azokban az ifjúsági megmozdulásokban, amelyek
Szlovenszko, a történelmi Csehország és a hozzánk oly közel eső külföld: Magyarország
területén jelentkeznek, a szeminárium ifjúsága a maga képviselői útján mindenkor
résztvegyen."*(12)

Bár az iskola anyagi helyzete nem mondható éppen rózsásnak (államsegélyből
például egyáltalán nem részesült), működése idején mégis kb. 120 teológus végzett
itt. (Egyébként a csehszlovák állam a teológia főiskolai jellegét csak hallgatólago-
san volt hajlandó elismerni.) Ezen a felvidéki magyar oktatásügy különböző érdek-
védelmi szervezetei sem tudtak változtatni.

A magyar tanerők érdekvédelmét a különböző szintű iskolatípusokhoz kapcso-
lódó szervezetek látták el. 1921 májusában jött létre a Szlovenszko-i Általános Ma-
gyar Tanítóegyesület, 1930 januárjában a Szlovenszko-i és Ruszinszko-i Progresszív

Magyar Tanítók Szövetsége, 1937-ben a Szlovákiai Magyar Tanáregyesület. A diákok fő érdekvédelmi szervezete az 1925 májusában Prágában megalakult Magyar Akadémikusok Keresztény Köre (MAKK) volt. Deklarált célja a magyar egyetemi hallgatóság megszervezése, szervezetbe tömörítése a köztársaságban. 1926-ban Pozsonyban és Brünnben, 1926 és 1929 között Léván, Érsekújváron, Ipolyságon, Rimaszombaton, Rozsnyón, Kassán, Losoncon, Eperjesen, Komáromban, Ungváron, Beregszászon alakultak MAKK-ok. Ezekből jött létre később a Csehszlovákiai Magyar Akadémikusok Szövetsége (CSMASZ), ugyanazzal a céllal, mint a Magyar Akadémikusok Keresztény Köre. A CSMASZ 1929-es érsekújvári kongresszusa kimondta: *"A CSMASZ és annak minden szerve diákérdekvédelmi alakulat, tehát semmilyen ideológiai állásfoglalásra nem bírható. Az ideológiai egyesületek, mint a brünni és a pozsonyi Sarló, vagy a prágai, brünni és pozsonyi Magyar Főiskolai Cserkészek Köre nem lehetnek tagjai a CSMASZ-nak, de minden egyes tagjuk az illető egyetemi város érdekvédelmi diákegyesületének (a MAKK-nak) tagja kell hogy legyen."*(13)

A felvidéki magyar iskolák 1918 és 1938 közötti helyzetét összegzően, mindennél pregnansabban fejezik ki az Egyesült Magyar Párt ügyvezető elnökének, a párt 1937 augusztusi, nagyidai gyűlésén mondott szavai. Jaross szerint: *"a csehszlovákiai magyarságnak, országos számarányát véve alapul, még 60 elemi népiskolára, 5 gimnáziumra, egy tanítóképzőre, 14 polgári iskolára, 3 szakiskolára és egy magyar egyetemre volna igénye."*(...)

"Beszédében főleg arra mutatott rá, hogy a magyarság országos 4,7%-ot kitevő arányszámát alapul véve, a magyar kisebbséget a 311 középiskolából 15 magyar középiskola illetné meg, evvel szemben létezik 8. A 97 tanítóképzőből 5 járna a magyarságnak. Van: 2. A 15 óvóképzőből egyetlen intézet sem jutott a magyar kisebbségnek. A 2.573 óvodából 34 magyar van, 132 helyett. A közel 1.000 magyar főiskolásnak nemcsak magyar egyeteme nincsen, de a magyar tanszék is betöltetlen a pozsonyi egyetemen. 2.054 magyar diák más nyelvű középiskolába jár. 13.000 magyar elemi iskolás nem részesül magyar anyanyelvű oktatásban. Ugyanez a helyzet a polgári iskolák terén is, ahol a magyarságnak 36 polgári iskolára volna igénye a pontos arányszám alapján – és van 17 magyar polgári iskolája."(14)

A Szlovák Allam megalakulásával (1939. március 14.) az ottani magyar iskola-rendszer jelentős változásokon ment keresztül. Elsősorban a 308/1940. sz. népiskolai törvény említendő meg, amely az e típusú iskolák felekezetivé vagy községivé tételéről rendelkezett. A törvény szerint: *"A felekezetek kötelesek az épületeket és taneszközöket, valamint az iskolafenntartásra szolgáló alapokat és pénzeszközöket átadni a községnek, mert ezentúl az vállalja a dologi kiadások fedezését, míg a személyieket az állam viseli. Hogy mely iskolából lesz felekezeti s melyikből községi, arra nézve úgy intézkedik a törvény, hogy a tanköteles gyermekek összeírása alapján megállapítandó, mely vallásfelekezethez tartoznak valamely város vagy község tanulói s amilyen vallású a tanulók négyötöd része, olyan felekezeti iskola létesítendő. A felekezeti kisebbség számára a felekezeti többség iskolájának keretén belül külön osztályok szervezhetők."*(15)

Ha a fent jelzett arányt egyetlen vallásfelekezethez tartozó tanulók száma sem érte el, a törvény községi iskolák felállítását írta elő. A magyar kisebbség számára különösen fontos volt e törvénynek a nemzetiségi osztályok létesítéséről szóló fejezete. Eszerint nemzetiségi osztályt kell indítani akkor, ha a községben legalább 30 azonos nemzetiségű tanköteles gyerek van. Ezt azonban több helyen – így pl. Nyit-

rán, Eperjesen, Stószon – nem tartották be. A törvény hatályba lépésének napját 1941. január 1-jében határozták meg, s e nappal az összes megelőző népiskolai törvényt hatályon kívül helyezték.

Az oktatást gyökeresen megváltoztatta az az 1940-ben kiadott minisztériumi rendelet is, amely a gimnáziumi latin, német és francia nyelvkönyveket kivéve az összes 1939. március 14. előtti tankönyv használatát megtiltotta. Új magyar tankönyvek kiadásához, illetve az azokból történő tanításhoz pedig az iskolaügyi hatóságok nem járultak hozzá.

A középiskolák egységesítését célozta az 1939. évi 168. sz. kormányrendelet, amely a különböző középiskola-típusokat egységesen gimnáziumként kezelte. Egyúttal megszüntette a koedukációt.

A tanítóképzést illetően a 288/1940. sz. törvényt kell említenünk, amely kimondta, hogy a tanulmányi idő a tanítóképző intézetekben négyről öt évre emelkedik, a koedukáció megszűnik, ezen kívül beíratkozási-, tan-, és vizsgadíjilletéket vezetnek be. Az egyetlen magyar tanítóképzőt Pozsonyban oly módon szüntették meg, hogy az 1939/40-es tanévtől kezdve nem indítottak első osztályt.

A felsőoktatásban a pozsonyi Komensky Egyetemet a 168/1940. sz. törvénycikkkel szervezték át. (Elnevezését már 1939. február 23-án Szlovák Egyetemre változtatták.) Újból kimondták (akárcsak 1919-ben) természettudományi kar fölállítását, ezen felül azonban az addig önállóan működő katolikus és evangélikus főiskolát az egyetemhez csatolták. Ugyancsak Pozsonyban működött egy kereskedelmi és egy műszaki főiskola.

A szlovák felsőoktatási intézetekbe járó magyar nemzetiségű hallgatók számáról Popély Gyula e dolgozatban többször idézett tanulmányából kaphatunk képet. Eszerint: 1938/39-ben 104, 1939/40-ben 131, 1940/41-ben 169, 1941/42-ben 171, 1942/43-ban 202 magyar nemzetiségű hallgató iratkozott be azokba.

Az 1918 és 1945 között csehszlovákiai magyar iskolarendszerről összegzőképpen megállapítható: a törvények és rendeletek megalkotói igyekeztek e téren is "demokratikus", a kisebbségek jogait figyelembe vevő jogszabályokat hozni, a gyakorlati megvalósulásban azonban egészen más volt a helyzet. Amint azt érzékeltettük, nemcsak hogy az ottani magyarság nem részesült számarányának megfelelő mértékben magyar nyelvű oktatásban, hanem az államfordulat óta a hivatalos csehszlovák politika tudatosan törekedett egy 1918 előtti viszonylag fejlett, jól kiépített iskolarendszer szétbomlasztására. Ez a tevékenysége saját szempontjából sikeresnek mondható, még akkor is, ha az ellenzéki magyar pártok képviselői folyamatosan napirenden tartották a magyar iskolaügyi sérelmeket. Ők sem gondolhatták még ekkor, hogy ami 1945 után a magyar iskolákkal történik, ahhoz képest a Csehszlovák Köztársaság iskolapolitikája messzemenően demokratikusnak minősíthető.

Jegyzetek

1. Dr. Pálesch Ervin: Cseh–szlovák törvények és rendeletek 1918–19 – Prešov (Eperjes)
2. Lásd Popély Gyula: A magyar oktatásügy helyzete a Felvidéken 1918–1945 – Magyarságkutató Intézet Archívuma (Kézirat)

3. Turczel Lajos: Két kor mezsgyéjén (A magyar irodalom fejlődési feltételei és problémái Csehszlovákiában 1918 és 1938 között) – Madách, 1983.
4. Ölvédi János: Magyar kisebbség Csehszlovákiában – Magyar Szemle, 1937. július – p. 285.
5. Ölvédi János: Magyar kisebbség Csehszlovákiában – Magyar Szemle, 1937. október – p. 183.
6. Lásd Popély: i. m.
7. Cseh–szlovák törvények és rendeletek 1918–19.
8. Ölvédi János: Magyar kisebbség Csehszlovákiában – Magyar Szemle, 1937. október
9. Popély Gyula: i. m.
10. Cseh–szlovák törvények és rendeletek 1918–19
11. Lásd Popély: i. m.
12. Csomár Zoltán: A csehszlovák államkeretbe kényszerített magyar református keresztyén egyház húszéves története (1918–1938) – M. Kir. Állami Nyomda Kirendeltsége, Ungvár, 1940. p. 148–149.
13. Turczel: i. m. p. 52.
14. Ölvédi János: Magyar kisebbség Csehszlovákiában – Magyar Szemle, 1937. október p. 186.
15. Stelczer Lajos: A szlovákiai magyar iskolaügy – In: A szlovákiai magyarság élete 1938–1942 – Athenaeum 1942.

OROSZ SÁNDOR

Kibocsátó tudásszint az általános iskolában II.

11. Veszteségeink

Az *Iskolakultúra* 1. számában jelent meg e dolgozat első része. Annak legfőbb megállapítása az volt, hogy az általános iskolából *kilépő* gyerekek háromnegyede hagyja el az alapiskolát olyan tudással, amelyre építhetők a középfokú tanulmányok, egynegyede viszont csak bizonyítványt kap, de használható tudást nem.

Vagyis a korosztályok létszámától függően évente 40–45 ezer gyerek az elvárt tudás nélkül hagyja el az alapiskolát, S történik mindez egy és egynegyed évszázaddal az általános tankötelezettség törvénybe iktatása után, évről-évre ismétlődően "biztosítva" az ország népessége egynegyedének – egyötödének konstans alulképzettségét, általános műveletlenségét.

Ez a helyzet Magyarországon a világméretű gazdasági versengés korszakában, amikor minden apró előrelépés, parányi térnyerés is legfőképpen a jobb, magasabb szintű képzettségtől függ.

Századunk dekolonizációs évtizedeiben, elsősorban a 60-as és 70-es években az UNESCO úgynevezett *wastage-vizsgálatokat* folytatott, elsősorban a gyarmati sorból kilépett országok iskolarendszerének jellemzésére. E vizsgálatok keretében elemezték, hogy a tankötelezettségi törvény bevezetését követő időszakban az alapiskola egymást követő évfolyamaiból a gyerekek hány százaléka maradt vissza bukás következtében, illetőleg mekkora a különféle okok miatt kimaradók aránya: ezek az adatok a veszteség (=wastage) alap-mutatói ("embervesztesség"). De kiszámítottak egy általános indexet is, amely azt mutatja, hogy a tanulók átlagosan hány év alatt végzik el az alapiskolát. Például Dahomey-ben az 1960-as évtized elején indult osztályok részére a 6 osztályos alapiskola elvégzésének átlagos ideje 11,44 év, Equadorban 10,82 év volt. S természetesen ez utóbbi nemcsak időben, hanem költségfordításban is csaknem a kétszerese a normálisnak.

Mindez természetesnek tekinthető egy ország alapiskolarendszerének kialakítása korszakában az iskolaépület-, tanterem-, felszerelés- és pedagógushiány miatt, továbbá a tanulók családi – tudati, gazdasági, társadalmi, kulturális helyzete s egyéb okok következtében.

Az iskolatörvény érvényesülése, a belső erők összpontosítása és a nemzetközi szervezetek segítsége következtében a veszteségek csökkennek idővel, az áthaladási idő fokozatosan rövidül, s néhány évtized alatt elér egy – nemzetközi összehasonlí-

tásban is – elfogadható szintet. Ez a szint, a "normál-veszteség" eléggé laza kritériumok szerint sem lehet több mint az évjáratok 4–6%-a, illetőleg az áthaladási idő 6–8%-a. Magyarországon manapság ez a fajta nyilvánvaló veszteség minimális, 1–1,5% körül van – "hála" a bukásmentesség elvének. *Annál súlyosabb az a rejtett veszteség, amely a kibocsátott gyerekek tudatlanságából adódik.*

A kezdeti nagy veszteségek és ezek idővel csökkenő tendenciája az iskolarendszerek egyik természetes fejlődéstörvényének tekinthető.

De semmiképpen nem fogadható el természetesnek, törvényszerűnek ez a nagymértű veszteség napjaink Magyarországon, több mint egy évszázaddal az alapfokú iskolarendszer kialakítása után. A "wastage" szó pazarlást, tékozlást is jelent: esetünkben minden bizonnyal erről van szó.

Vizsgálatunkban okora utaló tényeket is kerestünk: lássunk ezekből néhányat!

12. Objektív okok

E dolgozat első részének 8. pontja ("Iskolák és iskolák") az egyes iskolák színvonala közötti igen nagy különbségekről tanúskodó adatokat tartalmazott. E színvonal-különbségeknek igen sokféle okai lehetnek.

a) Települési viszonyok

A közfelfogás eme különbségek egyik fő okát abban látja, hogy az eltérő települési viszonyok szinte determinálják az iskola működési feltételeit, ezáltal eredményeit is.

Saját vizsgálatunk összesített adatai is a községi iskolák valamiféle hátrányát jelzik a városiakéval szemben. De a differenciáltabb, tantárgyankénti elemzés azt is feltárta, hogy ez a hátrány nem egyértelmű, nem szükségszerű. Magyar nyelvtanból például az azonos átlag mellett a városi iskolák eredményeinek szóródás-terjedelme jóval nagyobb, a teljesítmények egyenetlenebbek, szélsőségeesebbek a községiéknél: jobbnak tekinthető tehát a községié eredménye. Matematikából az átlag is, a szóródás-terjedelem is előnyösebb a községi iskolákban. Biológiából ugyan jobb a községi iskolák átlaga a városiakénál, de a szóródás kedvezőtlenebb s így tovább. Szükség van olyan indexszámra, amely segítségével összevethetők ezek a nehezen összemérhető adatok. Ilyen a korrelációs együttható (r). Ez tantárgyanként igen eltérő értékeket mutat, de egyik eredmény sem szignifikáns. Mindezek alapján csupán azt mondhatjuk ki, hogy valóban lehet összefüggés az iskolaszékhely településformája és az iskolai munka eredményessége között a városiak javára, ez a hatás azonban nem meghatározó erejű.

b) Osztálylétszám

Eléggé eltérő nézetek alakultak ki arról is, hogy az eredményes tanulás – tanítás szempontjából mekkora az optimális csoportlétszám. Nehezen eldönthető a kérdés, hiszen a létszám is sok más, objektív és szubjektív tényezővel együtt van hatással az eredményekre. Objektív tényező a tantárgy és azon belül is az aktuális tananyagegy-

ség: sok egyéni tevékenységet, gyakorlást kívánó tantárgy (matematika, idegen nyelv, a kísérletes tárgyak) vagy egység tanításához nyilván kedvezőbb feltételt nyújt a kisebb létszámú csoport, mint egy azonos színvonalú nagyobb osztály. A szubjektív oldalt tekintve azonban az is eléggé általános tapasztalat, hogy vannak pedagógusok, akik nagy létszámú csoportot is képesek eredményesen foglalkoztatni, mások kisebb létszámúval sem tudnak mit kezdeni és így tovább.

Az egyéb tényezők hatását lehetőleg kiszűrni szándékozván, többféle csoportképzéssel végeztem számításokat. Az adatok egy általánosabb és egy speciálisabb összefüggést jeleznek. Az általánosabb összefüggés, hogy a *25-nél nagyobb csoportlétszám általában és más tényezőktől függetlenül előnytelen*. Egy "tantárgyspecifikus" összefüggést pedig a negatív korrelációs együtthatók alapján tételezhetünk fel: matematikából, biológiából, idegen nyelvből, kémiából és rajzból általában is a csoportlétszám növekedésével várhatóan csökken az eredményesség. Ez – persze – a mindennapos tapasztalatokat erősíti csupán; lényegében nem új információ.

c) Az iskola felszereltsége

A felszereltséget tekintve az 1980-as évtized közepe-vége tájára nagyjából azonos szintre hozta a kormányzat az általános iskolákat: mindegyiket ellátta a még legkorszerűbbnek tekintett oktatástechnikai eszközzel: televízióval és személyi számítógéppel is.

Feltéve, hogy a szaktantermekben a rendelkezésre álló eszközöket valamilyen rendszerbe szervezték az iskolák, azt a kérdést tettük fel az 1988/89. tanév végén a mérésbe bevont tantárgyakat tanító pedagógusoknak, hogy milyen mértékben hasznosítják a szaktantermet tantárgyuk tanításában.

Az adatok alapján nem mondhatjuk ki, hogy általában hasznos a szaktanterem használata, csupán biológiából jelez az átlagok alakulása figyelemre érdemes tendenciát, de egyúttal figyelmeztetést is: még e tárgyból sem feltétlenül szükséges minden órát szakteremben tartani. A korrelációs együttható egyik tárgyból sem mutat jelentősebb összefüggést, figyelemre méltónak is csak az idegen nyelvnél mondható a pozitív kapcsolat. Az anyanyelvi nyelvtannál a negatív előjelű együttható arról informál, hogy e tárgyból vgy szükségtelen a rendszerbe állított eszközök koncentrálása, vagy nem megfelelő a szaktantermek berendezése – eszközrendszerre, vagy nem helyesen használják őket a tanárok.

d) A pedagógusok gyakorlottsága

Ismereteseek a pedagógusok tanítási tapasztalatai és az eredményesség közötti összefüggést felderíteni szándékozó vizsgálatok is. Ezek általában nem hoztak szignifikáns eredményeket, de bizonyos tendenciákat jeleznek.

Az említett tanári kérdőíven erre a tényre is rákérdeztünk. *A saját vizsgálat sem mutat szignifikáns összefüggést a pedagógusok munkában eltöltött ideje és az elért eredmények között*. De a 61 tanár adataiból is kirajzolódik egy emelkedő – hanyatló tendencia: az első 15, tanítással töltött évben emelkedik az eredmény mind a négy vizsgált tantárgyban, innentől elkezdődik egy "hanyatlás", kivéve a biológiát. Érdekes, hogy csupán az anyanyelv nyelvtanának tanításában mutatkozik a 15 – 25. év között erős visszaesés, matematikából és biológiából ez a "törés" a 25. év után kö-

vetkezik be, míg az idegen nyelvből a 15. év tájára elért "teljesítőképesség" szinte változatlan marad az aktív kor végéig.

e) A tanulók neme

Nemcsak az iskola világában, hanem a szélesebb köztudatban is él az a nézet, hogy a lányok általában szorgalmasabbak, jobb tanulók a fiúknál.

E felfogás ellenőrzésére többféle számítást végeztem. Első közelítésben nemenként átlagoltam a teljesítményeket a vizsgálatba bevont 7 tantárgyból, iskolánként külön-külön és a reprezentatív minta egészére is. Kiszámoltam a korrelációs együtthatót a nemek és a mért tantárgyi átlagok között.

Az adatokat iskolánkénti, tantárgyankénti és nemek szerinti bontásban feltüntető táblázat nagy helyet igényelne, s lényeges információja egyetlen mondatban összegezhető: a lányok mért átlagai az iskolák 80%-ában jobbak a fiúkéknál az anyanyelv nyelvtanából és rajzból, az iskolák háromnegyedében matematikából, biológiából és kémiából, földrajzból az iskolák 60%-ában, végül orosz nyelvből az iskolák 90%-ában.

Négy tantárgyból megnéztem, hogy a legjobb és a leggyengébb teljesítményt elért gyerekek között milyen a fiúk és lányok aránya. (Kiemelkedőnek a 95%p feletti, lemaradónak a 25%p alatti mért teljesítmény minősül.)

A legjobb eredményt elért tanulók között 6-8-szor annyi a leány, mint a fiú, a leggyengébbek között pedig fél- vagy harmad-annyi a leány, mint a fiú. Továbbá: amíg minden kiemelkedő teljesítményt nyújtó fiú egyetlen tárgyból érte el azt a szintet, addig a lányok között figyelemre méltó arányban vannak 2 és 3 tárgyból kiemelkedő, sőt akad, aki mind a négy tantárgyból kiváló. – Más oldalról nézve: kevesebb lány nyújt nagyon gyengét két tárgyból, mint fiú, és kettőnél több tárgyból igen gyenge lány nem volt.

Végül az "életkori maximum"-ot elért tanulók között magyar nyelvtanból 91%, matematikából 85%, biológiából 75%, orosz nyelvből 72% lány. (Életkori maximumnak tekintve a teljes minta azon 2%-át kitevő tanulók átlagát, akik a legjobb teljesítményt nyújtották.)

f) Otthoni tanulási körülmények

A "tanulási körülmények" sok szubjektív és objektív tényező együttesét jelentik. Közülük a tárgyi környezetről nyerhetők objektív adatok. A tanulók a kérdőíven szereplő "Van-e otthon külön helyed, ahol nyugodtan tanulhatsz?" kérdésre előre fogalmazott válaszokkal 3 kategóriába sorolhatták magukat: 1.) Másokkal együtt lakom egy szobában, nincs külön asztalom, szekrényem vagy polcom. 2.) Másokkal lakom egy szobában, de van külön asztalom vagy polcom. 3.) Külön szobám van.

Elsősorban a családok gazdasági és szociális helyzetéről adnak képet a következő adatok: a tanulók kb. 3%-a tartozik az első, 42%-a a második kategóriába és a Veszprém megyei nyolcadikosok 55%-ának volt külön szobája a mérések idején.

Tekintsünk el a kategóriánkénti tudás-átlagok bemutatásától a hét tantárgyban, mert nem mutatnak semmi látható jellegzetességet. Az összefüggés jellegét és erősségét mutató korrelációs együtthatók alapján is az állapítható meg, hogy *egészében általában nem különösebben jelentős ez a faktor a tanulás eredményessége szempont-*

jából. Az együttthatók előjelei alapján feltehető, hogy általában nem hátrányos, ha a gyerekek külön szobája van, és az idegen nyelv eredményes tanulása szempontjából határozottan előnyösnek mutatkozik, ha a családtól szeparáltan tanulhat a gyerek.

g) Családi együttlét

A háttértényezőket feltáró kérdőívnek volt egy olyan zárt kérdése, amely alapján – igaz, csak közvetve – arra lehet következtetni, hogy milyen hatással van a gyerekek tanulására a szülőknek a családdal töltött ideje. A kérdés:

"Veled élő szüleid (nevelőszüleid) hol dolgoznak? – Karikázd be a megfelelő számot!" (Apára, anyára vonatkozóan külön-külön.) "1. Nem élek vele együtt. 2. Nem a lakóhelyünkön dolgozik, nem jár haza minden nap. 3. Nem a lakóhelyünkön dolgozik, de minden nap hazajár. 4. Ugyanabban a helységben dolgozik, ahol lakunk. 5. Otthon tevékenykedik. (Pl. kisiparos, háztartásbeli, nyugdíjas stb.)

Családszociológiai szempontból érdekes, hogy az apák 9, az anyák 2,5%-a nem él a családdal; nagyjából azonos arányban (1,5 – 2%) vannak a lakóhelytől távol dolgozó, csak hétvégeken hazajáró anyák és apák, viszont: az apák 52, az anyák 39%-a naponta utazik más helységbe dolgozni, ennek megfelelően az apák 32, az anyák 47%-ának munkahelye a lakóhelyén van, s végül az apák 6, az anyák 11%-a tevékenykedik otthon.

Kategóriánként kiszámoltuk a gyerekek mért eredményét, valamint az eredmény és a szülők munkába járása közötti korrelációt.

Ezeknek az adatoknak az alapján sem mondható ki semmi egyértelműen érvényes összefüggés, csupán egy-két feltevés fogalmazható meg. Az egyik nagyon közhelyes, hiszen egybeesik a mindennapi tapasztalatokkal: általában előnytelen, ha a szülők bármelyike naponta lakóhelyéről más helységbe jár dolgozni; erre utalnak a 3. kategória negatív korrelációs együttthatói, ill. más oldalról a 4. kategória "Együtt"-rovatának pozitív előjelei. A korreláció alacsony értéke ugyanakkor azt mutatja, hogy nincs különösebb hatással a szülőknek gyerekeikkel töltött ideje a tanulási eredményekre. Ennek okára többféle hipotézis állítható fel. Például az, hogy a szülők többségének a képzettsége nem elegendő ahhoz, hogy gyerekeik szaktantárgyi tanulmányaiban segíteni tudjanak, ill. hajlandóság, idő stb. hiányában nem segítenek gyerekeiknek.

13. Szubjektív tényezők

Szinte banalitásnak tűnik az a megállapítás, hogy a tanulás – tanítás eredményessége igen sok szubjektív tényezőtől (is) függ. Ezek számbavétele sem könnyű, hatásuk mértékének meghatározása pedig igencsak sok nehézségbe ütközik, minthogy nagyon nehezen objektíválhatók és adatolhatók. Emiatt csupán néhány tényezőt vizsgáltunk.

A szubjektív tényezők jelentősek a tanároknál és a gyerekeknél egyaránt. Ezért mindkét mintában próbálkoztunk feltárásukkal. A pedagógusoknál annak felderítése lenne a legizgalmasabb, hogy személyiség-jellemzőik miképpen hatnak a gyere-

kek tanulási folyamatára és eredményességére. A tanári személyiség-jellemzők feltárására alkalmas bármely teszt (például a California Personality Inventory – CPI) használata esetünkben szinte áthidalhatatlan nehézségekbe ütközött volna, ezért végül is csak az alkalmazott tanítási módszerek, eljárások felderítését célzó önbesorolós kérdőív kitöltésére kértük a tanárokat 1989-ben; a szerzett tapasztalatok miatt 1990-ben ezt is elhagytuk.

A tanári munkában jelen levő másik szubjektív tényezőre, a követelményállítás és –értékelés minőségére viszont két adat: a félévi tantárgyi osztályzat és a mért tudás összevetésével igyekeztünk következtetni.

A tanulóknál két szubjektív tényezőt vizsgáltunk: a tantárgyi attitűdöt, és az önismeret-önértékelés hatását az eredményekre.

a) Néhány tanítási módszer és az eredmények összefüggése

A tanári kérdőív adatainak összesítésével kapott adatok *nem bizonyító erejűek, csak tájékoztató értékűek*, mert a 16 iskola közel 400 tanulója általában – egészében jól reprezentálja a megye iskoláinak nyolcadikos diákjait, de ugyanezen 16 iskola 58 teljes választ adó tanára nem reprezentálja a megye iskoláinak pedagógusait. Így természetes, hogy a négy vizsgált tanítási eljárás és a tanulási eredmények között semmiféle értékelhető korrelációt nem találtunk.

A *frontális foglalkoztatás* adatai alapján nem kedvező a helyzetkép, hiszen a megkérdezett tanárok nagy többsége (76%) minden különösebb megfontolás – indoklás nélkül, "megszokásból" frontálisan foglalkoztatja tanítványait.

A *tanulók valamiféle differenciált foglalkoztatására* minden tanár gondol, noha 50%-uk csak ritkán alkalmazza akár csoportos, akár egyéni formáját.

Ha a kapott adatok mögött valós összefüggések vannak, s nem véletlen egybeesés, akkor az az ellentmondás tűnik szembe, hogy a magyartanárok a "legkonzervatívabbak" e módszer-alkalmazás tekintetében (csak ritkán szerveznek csoportfoglalkozást), az eredmény viszont e tárgyból a legjobb. Ebből meg az következne, hogy a "hagyományos" módszereket is lehet eredményesen alkalmazni. De hangsúlyozom ismét: e következtetések csupán ellenőrizendő hipotézisek, hiszen az adatok nem szignifikánsak.

Ami az ellenőrzési formák alkalmazását illeti: matematikából és orosz nyelvből az arányok nagyjában "a tárgy természetének megfelelőek"; meglepő ("természetellenes") viszont, hogy az anyanyelv nyelvtanából mennyire alacsony, biológiából pedig mennyire magas az írásbeli ellenőrzés aránya.

b) Követelmény, osztályozás és eredményesség

A tanári értékelés realitásának vizsgálata úgy lett volna a legegyszerűbb, ha a tanárokkal osztályoztattuk volna tanítványaik kijavított mérőlapjait. Erre nem volt módunk, így a mért teljesítményeket a tantárgy félévi osztályzatához viszonyítottuk. A gyakorlatban ugyanis ez fejezi ki a kibocsátó szintet, mivel ezzel jelentkeznek a gyerekek a középfokú iskolákba.

Tudjuk persze, hogy egy félévi vagy év végi lezáró – összesítő osztályzat megállapításakor a tudáson kívül több más tényezőt is számításba vesznek a tanárok, ezért eleve nem fedheti a 8. osztályos félévi érdemjegy a valódi tudást. E most következő

összevetésnek éppen az az egyik funkciója, hogy megmutassa, mennyire torzul ezáltal az értékelés.

ba) Osztályzatok és mért eredmények "átlagban"

Az alap-adatokat úgy kaptuk, hogy minden tantárgyból kiszámoltuk érdemjegykategóriánként a gyerekek mért eredményeinek az átlagát. Az 1989. júniusi mérés négy tantárgyából a helyzetet a következő táblázat mutatja. (Jelölések: % = a tanulók %-os aránya a teljes mintában, $\bar{x}$ = teljesítmény-átlag %pontban kifejezve.)

	Félévi osztályzat				
	Elégtelen	Elégséges	Közepes	Jó	Jeles
Magyar % nyelvtan $\bar{x}$	0.2 47	24.2 48	29.8 64	29.3 75	16.5 85
Matematika % tika $\bar{x}$	1.9 11	30.8 34	29.5 50	22.5 68	15.3 82
Biológia % gia $\bar{x}$	0.5 23	25.3 32	28.0 40	29.3 53	16.9 68
Orosz % nyelv $\bar{x}$	1.0 30	24.7 46	33.0 58	25.2 75	16.1 87
Átlag %	0.9	26.3	30.1	26.5	16.2

7. táblázat: Teljesítmény-átlagok osztályzatonként

Jelest a tanulók 16%-a kapott félévkor, s ez az arány megfelel a normális eloszlás elméleti értékének. Ezzel szemben "rendellenesen kevés" gyerek kapott elégtelent: átlagosan kevesebb, mint egy százalék; figyelembe véve a mérés alapján leszakadóknak minősítettek 20% körüli arányát, ez aránytalanul kevés, és alighanem a "középiskolába segítés" szándékát számszerűsíti.

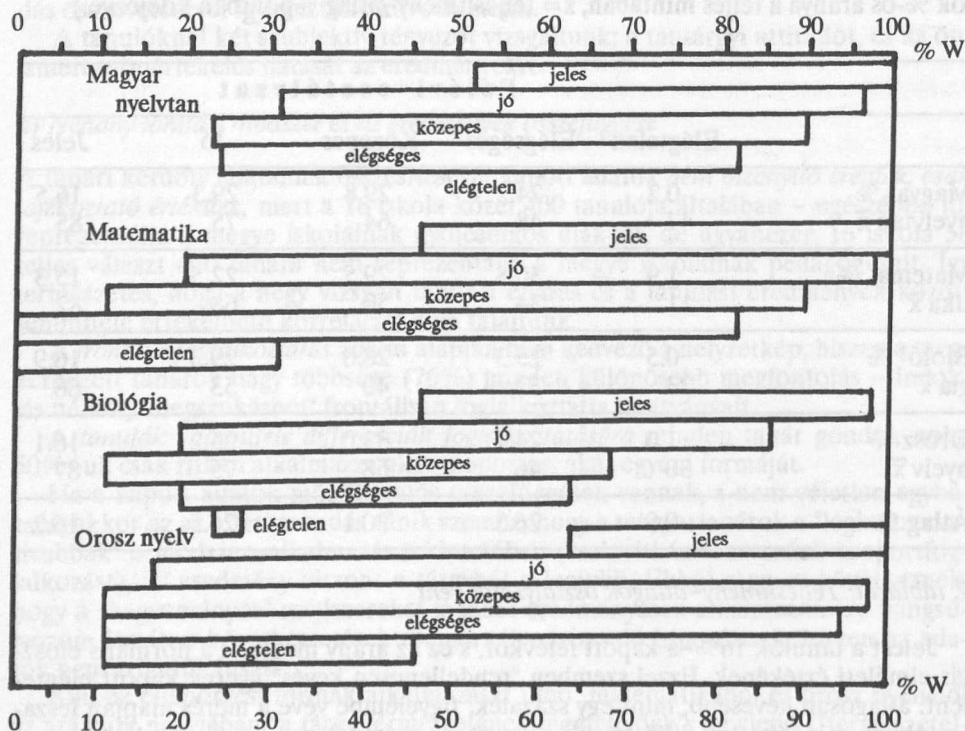
Az érdemjegykategóriához tartozó mért átlagok szerint úgy tűnik, hogy létezik egy "kollektív osztályozási érzék", mert minden jobb érdemjegyhez magasabb mért átlag tartozik mind a négy tárgyban.

De tantárgyanként jelentős eltérések vannak az azonos érdemjegykategóriákban mért átlagok között. Vajon véletlen-e, hogy (az elégtelentől eltekintve) minden érdemjegykategóriában biológiából a legalacsonyabb a mért átlag, és a teljes minta mért átlaga is ebből a tantárgyból a leggyengébb? Van-e okozati összefüggés e két tényező között: azért alacsonyabb-e biológiából a gyerekek tényleges tudása, mint más tantárgyból, mert lazábbak a követelmények, vagy azért szállították le a tanárok az igény szintet, mert különböző okokból (elhízázott tantárgy-konceptió, maximalista tanterv, rossz tankönyv, hiányos eszközkészletek stb.) nem teljesíthetők a

követelmények? – Választ e kérdésekre mélyebbre ható szaktárgyi vizsgálatoktól remélhetünk.

bb) Szóródás

Nézzük meg tantárgyanként és osztályzatonként a mért eredmények szóródásának a terjedelmét egy ábra segítségével!



4. ábra: A mért eredmények szóródása osztályzatonként

Legszembetűnőbb az ábrán, hogy igencsak tág határok között helyezkedik el az egyazon osztállyal értékelt tanulók tényleges tudása. Még a jelesek legjobbjainak és leggyengébbjeinek a teljesítménye között is átlagosan 40 – 45% pont különbség van. Vajon elfogadható-e, hogy a jeles tanulók egy része objektív megmérés esetén csupán 50 – 60% közötti eredményt mutat fel?

Másik feltűnő jelenség, hogy a félévkor jó, közepes és elégségesre értékelt tanulók mért teljesítményei nagyjából azonos értékhatárok között mozognak. Más szóval: a félévet záró osztályzatok nem differenciálnak a valódi tudás szerint. Ezt a differenciátlanságot mutatja az is, hogy az 55 és 65% pont között teljesítők csoportjába

ban mind a négy tantárgyból találhatók jeles, jó, közepes és elégséges osztályzatú tanulók egyaránt, továbbá a 20 – 35% pontot teljesítők között jó, közepes, elégséges és elégtelen érdemjegyek is vannak. Más oldalról nézve: a "leszakadók"-nak minősített tanulók nem mind elégtelen vagy elégséges érdemjegyek, hanem vannak közöttük jóra és közepesre minősítettek is. És mit lehet szólni ahhoz, hogy van olyan, félévkor jelesre értékelt tanuló, akinek a mért tudása 36% pont?! – hogy orosz nyelvből a jó, a közepes és az elégséges osztályzatúak teljesítménye szinte hajszálra azonosan a 15 és 95% pont közötti intervallumban szóródik? Vajon ez a "minden lehetséges – teljes a bizonytalanság" állapot hogyan hat a gyerekek igyekezetére, szorgalmára, munkamoráljára?

Ezek után nyugodtan kimondható, hogy az említett "kollektív osztályozási érzék" látszólagos, nem valóságos, nem létezik.

bc) Értékrend az egyes iskolákban

Összeállítottam olyan táblázatot is, amelyen iskolánként és tantárgyanként a mért átlag és a félévi osztályzat-átlag van feltüntetve, továbbá mindkét átlag alapján az iskolák sorában elfoglalt rangpozíció. Reális az iskolai értékelés, ha az osztályzat szerinti helyezés megegyezik a mért átlag szerinti pozícióval, vagy a kettő közel áll egymáshoz. Eltérésnek csak az olyan különbséget tekintve, ahol a két rangsorban elfoglalt hely között három és annál több a különbség, kiszámítottam az eltérés mutatószámát, az eltérési indexet.

$$\text{Eltérési index} = \frac{\text{eltérést mutató iskolák száma}}{\text{összes iskolák száma}}$$

A bonyolult táblázatot nem közlöm, csak tanulságait jelzem.

Az *eltérési index* magyar nyelvtanból 50%, matematikából 56%, biológiából 44% és orosz nyelvből 50%. Igen ritka az egybeesés: anyanyelvi nyelvtanból nincs, matematikából kettő, biológiából három, orosz nyelvből egy iskolában. Az eltérési index alapján az mondható ki általánosságban, hogy tantárgyanként az iskolák mintegy felében reálisan értékelik a tanulók tudását.

Az egyes iskolák irányítása, belső élete szempontjából fontos információ, hogy külön-külön az egyes tantárgyakat tanító tanároknak és a testület egészének milyen az értékelési szintje. Az egyik iskola igazgatója részére például megnyugtató lehet, hogy tanárai mind a négy tantárgyból reálisan értékelik tanítványaik tudását. Az viszont kevésbé megnyugtató, hogy iskolája a 15. helyet foglalja el a rangsorban a 16 között, de ennek biztosan nem a liberális vagy irreális értékelés az oka. Vagy az összesített eredmények alapján első helyezett iskolában a gyenge biológia-eredmény egyik oka lehet a többi tantárgynál lazább követelmény: míg nyelvtanból az érdemjegy szerinti 4. helyezéssel szemben a mért teljesítmény alapján csak a 8. helyet érte el az iskola.

A földrajz, a kémia és a rajz mérésében kedvezőtlenebb a helyzet. Az *eltérési index* földrajzból 80%, kémiából 67%, rajzból 67%, s ez azt jelenti, hogy az iskolának alig több mint egynegyedében reális az értékelés. De van olyan iskola is, amelyben mind a három tantárgyból sokkal jobb az érdemjegy szerinti helyezés a mért eredmény szerintinél, és ezek között olyan is található, ahol földrajzból és kémiából is az

érdemjegy-átlag szerint a legelső, a mért eredmény alapján viszont a legutolsó az iskola. Más szóval: ebben az iskolában két tantárgyból teljes az "értékrend-átfordulás".

Az osztályzattal kifejezett értékelés és a mért eredmények közötti korrelációt is számítottam. Ezek szerint a magyar nyelvtan, a matematika, a biológia és az orosz nyelv érdemjegyei és mért eredményei között szignifikáns pozitív összefüggés van, a földrajz, a kémia és a rajz esetében nem szignifikáns és negatív az összefüggés. Ez arra az általános összefüggésre enged következtetni, hogy ha a pedagógus követelése és értékelése közelíti a realitásokat, annak pozitív hatása van a tanulói teljesítményekre, és minél inkább eltér a realitásoktól, annak egyre inkább negatív a hatása az eredményekre. – A D = determinációs együttható azt becsüli, hogy az összes befolyásoló tényező közül a vizsgált faktornak mekkora a súlya a többihez viszonyítva. A tanári értékelés hatása e hét tantárgy esetében átlagosan 18% körüli, azaz igen jelentős.

c) Szubjektív tényezők a tanulóknál

Mérésünk kapcsán mindössze két tényező hatásának feltárására vállalkoztunk. Az egyik a tantárgyi attitűd, a másik a gyerekek önismerete-önértékelése, illetőleg – közvetve – munkakultúrája.

ca) Attitűd a tantárgyhoz

Vizsgálatára nagyon egyszerű eljárást alkalmaztunk. A mérések előtt, amikor még nem tudhatták a tanulók, hogy lesz mérés, s főképpen hogy mely tantárgyakból, kitöltöttünk velük egy kérdőívet. Azt kértük tőlük, írják külön-külön rovatba, hogy mely tantárgyakat kedvelik, illetőleg melyeket nem kedvelik. Ha a mért tantárgy a kedveltek között szerepelt, ezt pozitív attitűdnek vettük, ha a nem kedveltek között sorolta fel a tanuló, ez negatív attitűdnek minősült, s ha egyik felsorolásban sem találtuk a mérés tantárgyát, azt közömbös, indifferens attitűdnek számítottuk.

Az adatokat többféle csoportosításban (arányok, átlagteljesítmények attitűdönként stb.) illetőleg különféle bontásban (iskolák, tantárgyak szerint stb.) rendeztem, és korrelációt is számítottam az egyes attitűdök és az eredmények között. Mind-egyik szolgál figyelemre méltó információkkal.

Az arányokat illetően: a hét tantárgy átlagában a mérés tárgya iránti indifferens tanulók vannak nagy többségben (44%), és a negatív attitűdöt tanúsítók a legkevesebben (26%). A tantárgyat kedvelők aránya átlagosan 30%. Nem az elutasító viszonyulás a jellemző tehát a 8. osztály végén, mint némelyek föltételezik, de nem is kedvező az összkép.

Az attitűdnek az eredményre gyakorolt hatására jelzés értékűnek vehetjük, hogy a hét tantárgy közül ötnél a tantárgyat kedvelő tanulók tudás-átlaga a legmagasabb. A két kivétel az orosz nyelv és a rajz. Az első közleményben ("5. A tudás általános jellemzői") jeleztem az okokat.

Ezek alapján nem tételezhető fel szoros összefüggés a tantárgyi attitűd és az eredmények között. Erre utal más oldalról az a tény is, hogy a negatív attitűdöt mutató tanulóknak alig több mint a fele (55%) kerül ki a "leszakadó" tanulók közül, vagyis a negatív viszonyulású gyerekek közel fele eredményesen tanult.

A korrelációs együtthatók értéke alapján úgy tűnik, hogy a 14 éves kor táján nem olyan erős a tantárgy iránti attitűd szerepe a tanulás eredményességében, mint azt ál-

talában feltételezzük, hiszen mindössze két együtttható szignifikáns. *De tantárgyanként is eltérő az attitűd szerepe.* Például *biológiából* nagyobb a jelentősége, mint a többi tárgyból. Igen érdekes az összefüggés *földrajzból*: egészen jelentéktelen a pozitív attitűd szerepe az eredmény alakulásában, viszont nagyon hátrányos, ha a gyerekek nagy százaléka nem kedveli a tárgyat: erre utal a szignifikáns negatív együtttható; és az indifferens beállítódás is valamelyest gátolni látszik a jó eredmény elérését. Így mégiscsak jobb, ha kedvelik a gyerekek a földrajzt.

Pozitív attitűd esetén minden tárgyból pozitív az attitűd-eredmény korreláció, kivéve az orosz nyelvet; itt azonban – mint már többször szó volt róla – nem természetes szituációval volt dolgunk 1989-ben.

Negatív és indifferens attitűd esetén a korreláció is döntő többségben negatív, noha általában nem szignifikáns.

Összegzésül ez állapítható meg: *noha vannak ezen emocionális tényezőnél erősebben ható szubjektív faktorok, nem jelentéktelen a tantárgyi attitűd sem ebben az életkorban.* (Ezt jelzi az átlagosan 10% körüli determinációs index is.)

cb) Önismeret, önértékelés és eredményesség

A serdülők egyik igen fontos jellemzője a "saját értékek felfedezésének igénye" (Veczkó J.: Gyerekek, tanárok, iskolák. 42. o.), s ez a személyiségnek minden jellemzőjében jelentkezik. Feltehető, hogy az életpályára készülés, a felnőtté válás, a helyes iskolaválasztási döntés szempontjából is igen jelentős "saját érték" a gyerek tanuláshoz és annak eredményéhez való viszonya, a reális önismeret és önértékelés.

Ennek vizsgálatát szolgáló kérdés az említett tanulói kérdőívben a következő:

"Mi a véleményed tanulmányi eredményeidről?" – S az aláhúzással jelölendő hat válaszlehetőség:

"1. Nem vagyok szorgalmas, de jók a tanulmányi eredményeim."

Ez a választás egy érték határozott vállalását fejezi ki, ezért *pozitív dominanciájúnak* tekintem.

"2. Szorgalmasan tanulok, s ennek megfelelően jók a tanulmányi eredményeim."

Ez a válasz *egészében pozitív*: két érték, a szorgalom és a (tehetséggel, felkészültséggel járó) jó eredmények tudatos, nyílt vállalását fejezi ki. (Implicite talán további értékek: a céltudatosság, célratörés, kitartás vállalását is: "Azért tanulok szorgalmasan, hogy jó eredményeket érjek el.")

"3. Csak azt a tantárgyat tanulom szorgalmasan, amelyiket szeretem."

Ezt is pozitív dominanciájúnak tételeztem fel, de az eredmény ezt megcáfolta.

"4. Sokat tanulok, de nem sikerül jobb eredményt elérnem."

Ezt a választ *negatív dominanciájúnak* tételeztem, de pozitívnek bizonyult.

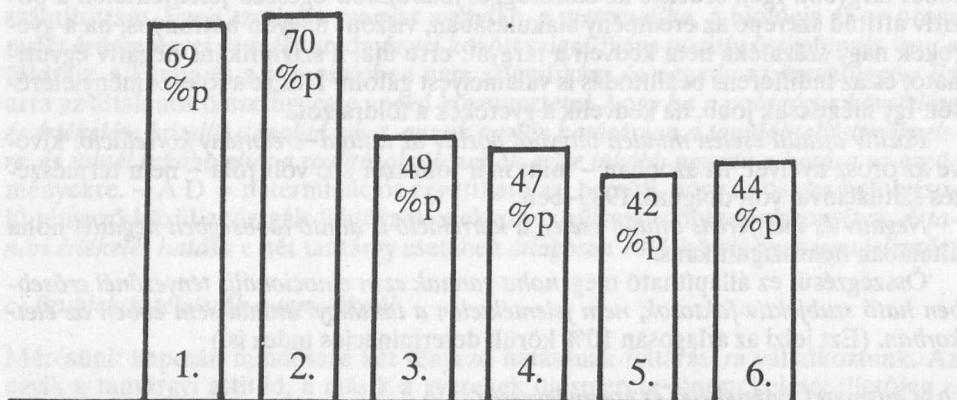
"5. Lehetnék jobb is, de nem látom értelmét annak, hogy tanuljak."

Ezt is *negatív dominanciájú* válasznak tekintem, mert a "lehetnék jobb is" csak bizonytalan pozitív önértékelés, aligha nyugszik valós, határozott önismereten, s vele szemben két negatív kijelentés: "nem tanulok", "nincs értelme a tanulásnak" áll.

"6. Nem vagyok szorgalmas, de ha tanulnék sem érhetnék el jobb eredményt."

Egyértelműen *egészében negatív* ez a válasz: a szorgalom tagadása és felelősség-elhárító lemondás nyilatkozik meg benne.

Az elemzést azzal az ábrával kezdjük, amely azt mutatja, hogy a hat önértékelési kategóriába tartozó tanulóknak a 7 tárgy átlagában hány % pontos a teljesítménye.



5. ábra: Mért átlagok az önértékelési kategóriában

Kiugróan jobb az 1. és 2. kategóriába tartozó gyerekeknek az átlaga, mint a 3–6. kategóriába tartozókénak, a hét tárgy összesítésében: ez eléggé meggyőző. De lássuk azt is, hogy milyen szoros az összefüggés a tanulási habitus és az elért eredmények között!

	K a t e g ó r i á k					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Magyar nyelv	0.564	0.473	-0.321	0.463	-0.338	-0.574
Matematika	0.700	0.633	0.050	0.234	-0.573	-0.284
Biológia	0.893	0.629	-0.424	0.134	-0.211	-0.242
Orosz nyelv	0.185	0.170	-0.190	-0.031	-0.021	-0.196
Földrajz	0.127	0.084	-0.218	0.140	-0.246	-0.280
Kémia	0.588	0.120	0.231	0.076	-0.228	-0.096
Rajz	0.343	-0.067	-0.154	0.663	-0.229	-0.042

8. táblázat: Korreláció az önismeret – önértékelés és az eredmények között

(Folyamatos vonallal keretelve a szignifikáns együtthatók, szaggatott vonalas keretben az azonos trendet mutató együtthatók.)

Némi meglepetést okoz bizonyára, hogy ami a "nyers" adatok ábrájáról egészen egyértelműnek látszott, arról is kiderül, mennyire differenciált helyzetképet takar.

Szembevetünk a tantárgyak közötti hasonlóságok és különbségek.

Az orosz nyelv és a rajz eredményeivel kapcsolatos rendellenességet már említettem, ez megmutatkozik, korrelációs együttthatóik elemzésétől ezért eltekintünk

Minden tárgyból negatív előjelű együttthatót kaptunk az 5. és a 6. kategóriában kifejeződő habitus és az eredmények között: e habitus negatív hatását joggal feltételezzük az egyértelműen negatív előjelek alapján. S a determinációs együtttható 9% körüli átlag-értéke (nincs feltüntetve a táblázaton) arra figyelmeztet, hogy eléggé jelentős mértékű ez a negatív hatás.

Minden tárgyból (a rajzot figyelmen kívül hagyva) pozitív korrelációt kaptunk az 1. és a 2. kategóriában. Ezek közül az anyanyelv, a matematika és a biológia együttthatója mindkét kategóriában szignifikáns, s ugyancsak szignifikáns a kémiaából az 1. kategóriában. E négy tárgy esetében joggal mondható, hogy *igen pozitívan befolyásolja az eredményes tanulást az olyan önértékek vállalása, mint a szorgalom, a rendszeresség, céltudatosság, egyszóval: egyfajta pozitív tanulási habitus.*

Földrajzból az összefüggés jellege, tendenciája hasonló, mértéke gyengébb, vagyis a tanulási habitusnak alig van kimutatható jelentősége az eredményes tanulásban. Mint korábban láttuk, itt a tantárgy iránti attitűdnek van nagyobb szerepe.

Módosult az eredmények alapján a megadott válasz-lehetőségek minősítése: a 3. válasz negatív dominanciájúnak, a 4. pozitívnak bizonyult. Úgy látszik, *a tanulás vállalása vagy nem vállalása döntőbb tényező, mint az eredmény-tudat. Vagyis a szorgalommal kapcsolatos bármilyen "engedmény", "lazítás", a "szelektív szorgalom" (a "csak azt tanulom szorgalmasan..." habitus) következménye szinte törvényszerűen negatív.*

Minthogy az önismeret – önértékelés ilyen jelentős tényezőnek bizonyult, megpróbáltam más összefüggésekben is vizsgálni. Például hogy az egyes tanulói csoportok önismereti szintje és eredményei milyen általános összefüggést mutatnak. – Pregnánsan jelzik a tanulási habitus és az eredmények közötti összefüggést azok az együttthatók, amelyeket a pozitív és negatív habitusú tanulók osztályon belüli aránya és az osztálynak a mérésben elért össz-pontszáma közötti korreláció kiszámításával kaptunk.

Tanulási habitus	Összesített eredmény	
	nyelvtan., matek., biológia., orosz ny.	földrajz., kémia, rajz
Pozitív	0.7915	0.2960
Negatív	-0.7692	-0.2632

9. táblázat: Korreláció a tanulási habitus és az eredmények között

Az anyanyelvi nyelvtan, a matematika, a biológia és az orosz nyelv esetében magasan szignifikáns az összefüggés (még a nagyon szigorú $P=0,99$ szinten is!), a földrajz, kémia és rajz viszonylatában hasonló trendet találtunk, bizonyító mértékű összefüggést nem. Mindezt összevetve kimondható, hogy *az eredményes tanulást jelentősen befolyásoló tényezőnek bizonyult a tanulási habitus, akkor is, ha a tantárgyak összességét tekintve egyenletlenségek, eltérések is tapasztalhatók.*

14. Egynévelő konklúzió

A vizsgált minta Veszprém megye nyolcadikosait reprezentálja, a tanulási eredményekre vonatkozó konkrét eredmények tehát csak e megyére érvényesek. Az eredmények alakulását befolyásoló tényezők között azonban van egy sor olyan, amely nem lokális, nem "helyhez kötött", hanem általában érvényes. Mennyiben függhet a konkrét területi – közigazgatási egységtől például a tanulók nemének, a tanári követelés és értékelés realitásának, a gyerekek tantárgyi attitűdjének, tanulási habitusuknak a hatása az eredményekre? – Ezek annyira általános relációk, hogy a reprezentatív mintánkban kapott eredmények alapján is *megalapozottan vonhatók le általános pedagógiai konklúziók.*

Lássuk a leglényegesebb következtetéseket és feladatokat!

a) Az átlagos kibocsátó tudásszint alapján úgy tűnik, hogy az *egységes általános iskola legfőbb eredménye az egységesen középszintű színvonal.*

b) Ez azonban látszat-egység: a közepes szint hihetetlenül szóródó, szélsőségesen eltérő eredményekből jön létre, és az egymást követő korosztályok egyegyede folytonosan tudatlanul lép ki az általános iskolából. Ez az évről évre ismétlődő veszteség az általános iskola csődjeként minősíthető.

c) A vizsgált "háttér-tényezők" rangsora a statisztikai becsléssel meghatározott determinációs együtthatók alapján a következő:

F a k t o r o k	Determinációs súly
1. Tanulói önismeret, tanulási habitus	30
2. Tanári követelmény, értékelés	18
3. A tanuló tantárgyi attitűdje	11
4. A tanulók neme	8
5. Otthoni tanulási körülmények	6
6. Az iskola települése (város, község)	4
7. A szülők munkába járása (családi együttlét)	3
8. Az iskola felszereltsége	2
9. Osztálylétszám	1
10. A tanárok szolgálati ideje (gyakorlottsága)	0.3

10. táblázat: Tíz faktor rangsora determinációs súlyuk alapján

Az első három helyen álló egyértelműen szubjektív tényező. Ezek együttes súlya csaknem háromszor akkora, mint a többi hét faktoré együttvéve. Közülük a gyerekek tanulási habitusa egymaga többet nyom a latba, mint a hét objektív tényező együttesen; s a gyerekek tantárgyi attitűdje szintén kiemelkedő fontosságú a többi faktorhoz viszonyítva.

A tanárookra vonatkozóan vizsgált faktorok között a legjelentősebb, hogy milyen követelmény-szint alapján, hogyan értékeli tanítványaik teljesítményeit.

d.) A szubjektív tényezők ilyen meghatározó súlya olyan "támadási pontokat" jelez, amelyekre alapozva a nehéz gazdasági helyzet közepette is lehetőség nyílik bizonyos továbblépésre.

A feladatok megfogalmazására teendő próbálkozáskor *a tanári személyiség problematikájával* kezdem. Először: mert a tanulói szubjektum alakulását nem kis mértékben a pedagógus személyisége befolyásolja. Másodsor: joggal tételezhetjük fel, hogy további tanári személyiség-faktorok vizsgálata ezt az arányt is megváltoztatná, hiszen a követelmény-állítás és az értékelés csupán része a tanár gyerekkel szembeni általános habitusának. És ebben a *habitusban* – más vizsgálatok és a tapasztalatok szerint is – *sok fogyatékoság mutatkozik*. Például egy iskolai légkör-vizsgálatban a pedagógusok által "listázott" faktorok között mindössze 7% vonatkozott a gyerekekre, s amikor azt kértük, sorolják fel azokat a tényezőket, amelyek – szerintük – fontosak ahhoz, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az iskolában, még mindig csak 16% volt valóban gyerek-központú, gyerek-szempontú. De más adatok is *beteges empátia-hiányt* jeleznek.

Komoly erőfeszítések szükségesek a pedagógusok személyiségének fejlesztésére. Szerencsére szaporodnak a pedagógusok személyiségének fejlesztésére irányuló próbálkozások. e) *A mindennapi iskolai tevékenységben* az eredményes tanulás érdekében gondoljanak a tanárok a gyerekek tantárgy iránti attitűdjének pozitív befolyásolására, természetesen ne "formális-szólamosan", hanem a tantárgyi tartalmak élményszerű kibontása útján.

f) Az életkor előrehaladtával azonban *egyre jelentősebbé válik a szorgalom, a tanulási habitus mint az általános munkakultúra alkotóeleme*: erőfeszítések kellenek annak érdekében, hogy *a tanulás, a tudás, a szorgalom váljon újra értékke* az iskolában, *a diákközvéleményben*.

g) E három fontos szubjektív tényező alakításához *szemléletváltozás* kell elsősorban, s a hagyományos továbbképzések keretei között biztosítandók az *adekvát tartalmak és tevékenységek*.

h) Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a *kisebb súlyúnak* mutatkozott objektív tényezőket sem: *hatásuk negatív irányba fordulhat és növekedhet, ha elhagyagoljuk őket*.

Napjainkban egyes önkormányzati szervek a pénzhányra hivatkozva összevonnak párhuzamos osztályokat, ezek gyakran 40-nél is nagyobb létszámú tanulócsoportokat hoznak létre. Ez *felelőtlenség, elfogadhatatlan*. Adataink azt mutatják, hogy a 25-ös létszám olyan fordulópont, *amelyen túl szabályszerűen jelentkezik az eredménycsökkenés tendenciája*. És a mért trend alapján feltételezhető, hogy *létezhet egy "második fordulópont", egy olyan kritikus létszám, amelyen túl lehetetlenné válik az eredményes tanulás*.

Néhány, külön költségigénnyel nem járó *hatásos intézkedés azonnal megtehető*, főképp a szubjektív szférában, *de nem szabad engedményeket tenni az objektív feltételek biztosítása terén sem*. Azt se feledjük, hogy *hiába teszünk nagy erőfeszítéseket a pedagógus személyiség alakítására, ha ellehetetlenülő életfeltételeik tovább romlanak*. – A pedagógusok lelkiismeretére, áldozatkészségére sokat alapoztak a múltban. Tíz évvel ezelőtti folyóirat-cikkben ezt írtam: "...de van-e jogunk örökké erre a morális tényezőre apellálni, hagyatkozni?" – Ma ez fokozottan aktuális, *de nem lehet kérdés többé*.

Szegényes körülmények között sem fogadható el a bénult tehetetlenkedés a nehéz gazdasági helyzet iskolát nyomorító hatására hivatkozva. Összpontosítsuk a szellemi, a morális és az anyagi erőket olyan területekre, ahol rövidebb távon is bizonyosan eredményt hoznak, s *minden ismert tényező hatását figyelembe véve tervezünk hosszabb távra*.

A tanári szakma változásai

A tanári szakma problémái a nyolcvanas években számos országban az oktatáspolitikai viták középpontjába kerültek. A hetvenes években különböző gazdasági, társadalmi, demográfiai okok miatt az oktatás fejlődése megtorpant. A korábbi, a központi költségvetés bőséges ráfordításával működő "igényorientált" oktatáspolitikát felváltotta egy "költségorientált" politika. A változások a tanárpolitikában is megjelentek: átalakultak a tanárok foglalkoztatásával és értékelésével kapcsolatos elképzelések, s megváltozott a tanári szervezetekkel mint oktatáspolitikai szereplőkkel kapcsolatos kormányzati politika is. (1)

A szakmával kapcsolatos új elvárások a lehangzatosabban talán a tanári munkaerő *professzionalizálódásának* követelményében fogalmazódtak meg, amit egy, a huszonegyedik század oktatáspolitikájának alternatíváival foglalkozó szerző egyenesen a fejlődés négy legfontosabb tényezője egyikeként említ. (2)

A szakmának ez a változása az egységesülő Európában is megjelenik. A kormányzati költségvetésben gondolkodó angol oktatási minisztereknek a tanároktól nagyobb hatékonyságot, magasabb színvonalat és javuló teljesítményt követelő megnyilatkozásai például lényegükben, szellemükben, sőt megfogalmazásaikban is megegyeznek a jelentős oktatási költségnövekedéssel működő, a középiskolázás továbbbi kiterjesztését célzó francia oktatási kormányzat megnyilatkozásaival. (3)

Hasonló ideológiák jelentkeznek a dél-európai országok oktatáspolitikájában is, ahol az iskolázás kiterjesztése az ötvenes-hatvanas években korántsem volt olyan mértékű, mint Nyugat- és Észak-Európában. Ezekben az országokban (főként Portugáliában, de Olaszországban is) az iskolarendszer demokratizálásának és modernizálásának kényszere így ma egyidejűleg jelentkezik, bár az utóbbi főként külső kényszerként, a kialakuló európai gazdasági integráció szükséges következményeként. (4) Ezeknek az országoknak az oktatáspolitikája ezért korántsem olyan egynemű, mint az említett angol és amerikai konzervatív-liberális kormányzatoké, ám annak sok elemét tartalmazza, így a tanárok professzionalizációjával kapcsolatos elvárásokat is, gyakran a gyakorlati lépéseket is átvéve.

A tanári szakma változásai (elsősorban a professzionalizálódással kapcsolatos elvárások) az integrálódó Európában ma általánosan meghatározóak, még ha azok az egyéni jellegzetességek, melyek az egyes nemzetek történeti hagyományaiban és jelenlegi politikai-gazdasági helyzetükben gyökereznek, módosítják is az összképet.

A tanárok és az oktatás presztízse

Egy, a tanárszakszervezetek jövőjével foglalkozó tanulmány szerzője szerint a szervezetek befolyása alapvetően két tényezőtől függ: az oktatásügy társadalmi elismertségétől, valamint az arra fordított pénzforrás nagyságától.⁽⁵⁾ Valójában e két dolog sem teljesen független egymástól; nem véletlen, hogy éppen kedvezőtlen pénzügyi helyzetben merül fel a leggyakrabban a szakma részéről az a vád, hogy a társadalom nem ismeri el munkája fontosságát, és ilyenkor szeretnek olyan példákra hivatkozni, ahol a kettő együtt járásából jelentős társadalmi, gazdasági sikerek születtek. Mégis igaz, hogy két, az oktatásügyre arányában hasonló összeget fordító társadalomban is igen eltérően vélekedhetnek az oktatásügyről vagy a tanárról.

A szakma mai presztízisének megítélésekor nem feledkezhetünk meg kialakulásának körülményeiről. Az elemi iskolai tanítói munka a tizenkilencedik század elején-közepén mindenütt igen alacsony szakértelmet igénylő feladatnak számított (gyakorta még az írástudást sem követelték meg ellátójától), többnyire olyan emberek vállalták, akik más munkában használhatatlanok voltak. Az állami oktatási rendszerek kialakulásával, a tanítóképző iskolák kiépítésével ez a helyzet persze változott, ám például Amerikában, ahol a helyi laikus irányítás sokáig fennmaradt, a tanítók alkalmazásakor a maguk is kevésbé iskolázott iskolairányítók nem sok figyelmet fordítottak a formális végzettségi követelményekre. A tipikus tanítók a társadalom alsóbb rétegeiből származtak; a munkásosztályból kerültek ki vagy éppen "az eke szarva mellől" érkeztek a pályára. Ez a tendencia még a huszadik század folyamán is érvényesült, csak éppen maguk a társadalmak "középosztályosodtak" el, és most már e középosztály alsó és felső rétegeiből érkeztek e pályára nagyobb számban. A szakma "elndősődésével" is javult a rétegösszetétel; a nők mindenütt a férfiakénál magasabb társadalmi rétegekből érkeztek ide.⁽⁶⁾

Volt persze a szakmának egy másik vonulata is, a nagyobb megbecsültségnek örvendő, kezdetektől fogva egyetemi végzettséghez kötött, számarányában kisebb szaktanári réteg, amely – más diplomásokhoz hasonlóan – magasabb társadalmi szinteken is verbuválódott. A két réteg közti távolság azonban nem tette lehetővé, hogy olyan szakmai szervezeteket hozzanak létre, mint más diplomások. Míg például Angliában az orvosok már 1858-ban megalakították szakmai érdekvédő egyesületüket, amely a vizsgabizottságok színvonalán örködött es nyilvántartotta a szakmához tartozókat, a tanári szakmában csak jóval később, 1870-ben jött létre az első (és mindmáig legnagyobb) tanárszervezet, a *National Union of Teachers*, amely sokkal inkább hasonlított a munkásszakszervezetekhez, mint egy értelmiségi szakmai szerveződéshez, és amely főként az osztálytanítókra és nem a szaktanárookra épített.

Ez a kettősség máig többé-kevésbé megőrződött mindenütt. Van, ahol jobban, mint a német iskolarendszerben, ahol a gimnáziumi tanárok szervezete (*Deutscher Philologenverein – DPhV*) a magas presztízszű, jó fizetésű, egyetemi végzettségű felsőiskolai tanárok szakmai, gyakran szaktárgyi szervezete, amely jó kapcsolatot ápol a kereszténydemokrata politikai erővel, és tevékenységét alapvetően szakmai, módszertani kérdésekre irányítja, a szakma színvonalán örködik.⁽⁷⁾ Ezzel szemben az elemi iskolai tanárok szervezete (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW*) a nem egyetemi diplomás, nem magas presztízszű tanítók szervezete, amely

gyakran politikai célokért is harcba indul, és a szociáldemokrata párttal van hagyományosan jó kapcsolatban. Emögött persze egy máig erősen hierarchizált iskolarendszer húzódik, amelyben az elitképzési célok megőrzése biztosítja az oktatásügy "általánosan" magas presztízsét, ami persze nem sugárzik át különösebben az alacsonyabb képzési formákra.

Jóval egységesebb a tanári réteg ott, ahol az iskolarendszer maga is egységesebbé vált. Egy 1974-es angol presztízsvizsgálat szerint az elemi és a középiskolai tanárok a rangskála egyazon fokára kerültek (valahová a műszaki alkalmazottak és a színészek, művészek, újságírók közé), és csak az iskolaigazgatók, -irányítók rétege különült el tőlük (került magasabbra a ranglétrán)(8). A tanárok egységesebb megítélése és foglalkozási presztízse nagyon hasonló volt a korabeli amerikai tanár megítéléshez is, míg a német tanárok (igaz, korábbi: 1955-ös) vizsgálata szerint a középiskolai tanár ott rangsorban az orvos után jön, az elemi iskolai tanárt nyolc-tíz helyvel megelőzve. Ugyanakkor persze az angol iskolarendszerben nagyon is megőrződtek a hagyományos elitképző intézmények (a *public school*-ok), és az egységes pedagógus-szakszervezet mellett a kisebb szakszervezetek. Köztük elitideológiával rendelkező és a harciasabb szervezeti viselkedést elutasító szakmai szervezetek is léteznek.

Sajátos példát jelentenek a skandináv országok, amelyekben maguk a társadalmak is nagyon jelentős homogenizálódási, demokratizálódási folyamatokon mentek át, és amelyekben az iskolarendszer egységesítése is a legmesszebre ment. Ezekben az országokban mára mindenütt általánossá vált a kilenc osztályos elemi iskola, amelyre rövid elitképző illetve szakmunkásképzés épül. Az oktatásügy ezekben a századfordulón még többnyire szegény országokban egyaránt jelenti az egyéni és a nemzeti boldogulás egyik legfontosabb eszközét, és ily módon – mint erre a kutatók is gyakran hivatkoznak – az iskolai eredmények nagymértékű tiszteletét.(9) Van, aki egyenesen ezzel magyarázza a svéd tanárok nemzetközi összehasonlításban is irigylésre méltó élet- és munkakörülményeit. Ezekben az országokban is elkülöníthető persze a kétféle nevelői réteg, ámde a szakszervezetek hagyományos ereje és az országok gazdasági lehetőségei folytán a szakma általánosan magas presztízse mindkettőre kisugárzik.

Sajátos a kelet-európai tanárok szakmai presztízse. Egy 1961-es lengyel presztízsvizsgálat szerint a tanárok egy 29 foglalkozást tartalmazó listán az igen előkelő harmadik helyre kerültek. Sajnos, csekély tudással rendelkezünk a kelet-európai tanárság oktatáspolitikai szerepéről, így inkább csak néhány feltételezést kockáztatunk meg. Fejlődésében ez a réteg sem eltérő a nyugat-európai tanárságtól. Ezekben a huszadik században is rendiesebbnek megmaradt társadalmakban ugyanakkor a magasabb presztízszű értelmiséghez tartozó egyetemi végzettségű tanárok talán még nagyobb távolságba kerültek a társadalmi megítélésben a tanítók rétegétől. Az 1945 után radikálisan egységesített és demokratizált iskolarendszerben az erősen központosított bérrendszer mellett radikális módon egységesült a szakma is. Ezt a tanárképzés változásai tovább erősítették. A hatvanas évek elején a nyugati kutatók meglepő magas presztízsz valószínűleg ezt az állapotot tükrözte. Ugyanakkor ma a biztonságos és összenyomott központi bérrendszer megszűnésével, az egységes iskolarendszer és tanárság illúzióinak összeomlása mellett valószínű, hogy az előző állapotokhoz viszonyítva mindenképpen (de más társadalmakhoz viszonyítva is)

inkább e mesterségesen egységesített szakma alacsonyabb társadalmi megbecsültsége érzékelhető e térségben. A szakma ugyanis itt sokkal inkább nivellálódott, míg a társadalmak valószínűleg sokkal kevésbé demokratizálódtak, homogenizálódtak.

A szakma presztízsét persze nemcsak a tanárok szociális eredete, az iskolarendszer és a társadalom megosztottsága befolyásolja, hanem sok egyéb tényező is. A más értelmiségi szakmáknál jóval kiterjedtebb tanári munkaerő-állomány nagysága is státuszcsökkentő tényező, legalábbis a kis létszámú elitcsoportokhoz mérten. De a nők más szakértelmiségi csoportokban megszokott arányánál jóval magasabb jelenléte is csökkenti a szakma presztízsét. A tanárképző intézeteknek, a tanárképzésnek a felsőfokú képzés ranglétráján elfoglalt helye sem egyértelmű: míg a szaktanárok képzése magas, egyetemi szinten történik általában, az osztálytanítók képzését végző intézmények sokhelyütt fél-felsőfokú intézményeknek számítanak. Végül, a szakma speciális klientúrája is presztízs-csökkentő hatású, kétféle értelemben is. Egyrészt amiatt, hogy gyerekekkel, nem felnőtt és érett személyekkel foglalkozik, másrészt pedig amiatt, hogy ezek a gyerekek döntő többségükben nem önkéntes, hanem kötelező formában kerülnek érintkezésbe a szakmával, és nem személyes, egyedi viszonyban állnak a tanárral, hanem csoportok, osztályok formájában. A tanári szakma több értelmiségi foglalkozástól abban is eltér, hogy kevesebb lehetőséget nyújt egyéni, alkotó jellegű munkavégzésre, mert sok rutinelemet és kollektívvisztikus vonást mutat.(10)

A tanárszakszervezetek története természetesen mindenütt a szakmai presztízs javítására irányuló harc története. A következőkben erről lesz szó.

Tanári szervezetek: funkciók, eszközök és ideológiák

A tanárszervezeteknek háromféle, egymástól nem mindig világosan megkülönböztethető funkciója van: jóléti-érdekvédelmi, pedagógiai-szakmai és társadalmi-politikai. Hogy mikor, melyik funkció kerül előtérbe, az több tényezőtől függ. Előfordul az is, hogy a különböző szakszervezetek egy országon belül némiképp "szakosodnak"; az egyik inkább a szorosabban vett érdekvédelmi, a másik inkább a szakmai-pedagógiai funkciót teljesíti ki. Meghatározó az a nagypolitikai rendszer is, amelyen belül a szakszervezetek működnek. Olyan zárt politikai rendszerekben például, ahol a különböző társadalmi érdekek megjelenítése akadályba ütközik, ahol túlsúlyos politikai erőkkel áll szemben az alapvetően szakmai részérdekek kifejezésére hivatott szakszervezet, ott a normál alapfunkciók is súlyos terhekkel tétőzödnak; a szakmai érdekek megjelenítése is politikai értelmet kap. Jól látható ez a diktatúrából kibontakozó Spanyolországban vagy Portugáliában, ahol a hosszú ideig működésükben akadályozott szervezetek a demokratizálódás folyamatában elkerülhetetlenül nagyobb politikai szerepet vállalnak, ill. szakmai érdekvédelmi harcaik is politikai jelentőségűek. De a politikai rendszer centralizáltsága következtében a szakszervezetek működése jóval átpolitikizáltabb, még az olyan hagyományos polgári demokráciákban is, amilyen a francia, mint a decentralizáltabb rendszerekben.(11)

Bár minden szakszervezet rendelkezik *politikai funkciókkal*, és természetesen kialakít kapcsolatokat politikai pártokkal, ez a funkciója többnyire jóval észrevétle-

nebb a másik kettőnél. A nagyobb tanárszakszervezetek mindenütt hagyományosan inkább a szociáldemokrata típusú pártokhoz, a munkásmozgalmi hagyományokat őrző politikai erőkhöz állnak közelebb, azonban a szakszervezeti vezetés pártorientációja nagyon gyakran nem esik egybe a tagság választásokon tanúsított politikai szimpátiájával. Így például az angol tanárszakszervezet, a NUT erős munkáspárti kötődése ellenére az angol tanárok többségükben a konzervatív párt szavazótáborát gyarapították a legutóbbi választásokon. Mindez azt tükrözi, hogy a tanárok általában nem fűznek különösebb elvárásokat, nem támasztanak különösebb politikai-ideológiai követelményeket szakszervezeti vezetésükkel szemben. A túlságosan radikális politikai orientáció általában a tagság elidegenítésének a veszélyével jár.

Értelemszerűen hangsúlyosabb a szakszervezetek jóléti és szakmai érdekvédelmi funkciója. Gyakran szembeállítják egymással a professzionális és a "trade-unionista" szervezeteket, bár a kétféle viselkedés és ideológia mindig is egymás mellett, egymással párhuzamosan létezett a szakszervezetek működésében.

Fontos tényező a szakszervezeteknek a kormányzattal való kapcsolata. Általában megkülönböztethetünk alapvetően konszenzuson alapuló és alapvetően konfliktusos korszakokat. A konszenzuson alapuló oktatáspolitikai korszakokban erősebb a szakszervezetek professzionalizmust hirdető ön-ideológiája, míg a konfliktusos időszakok az érdekvédelmi tevékenységek militánsabb formáit állítják előtérbe. Ezek ellentmondásba kerülhetnek a professzionális szervezeti ideológiával, és jobban megosztják a tanárok szakszervezeteit, megbontva a szakmai – jóléti-érdekvédelmi tevékenységek egyensúlyát.

A *jóléti-érdekvédelmi funkciók* gyakorlásának legfőbb terepe a *bérluk* rendszere.⁽¹²⁾ Azt, hogy milyen irányítási szinten folynak a bértárgyalások, nagymértékben meghatározza a tanárok alkalmazásának módja. Franciaországban például, ahol a tanár állami, közszolgálati alkalmazott, csak központi szintű bértárgyalások folynak, hiszen országos bércsúcsok vannak, amelyek a tanárság egyes kategóriáin belül egységesen érvényesek. Az Egyesült Államokban alapvetően helyi iskolakerületi szinten folynak a bérluk-tárgyalások. Angliában, ahol a tanárok a helyi hatóságok alkalmazottai, a bérekről és a munkakörülményekről jóideig csak helyi szinteken tárgyaltak, az első világháborút követően alakult ki az a legutóbbi időkig élő gyakorlat, hogy a béreket országos szinten is tárgyalják. Az angolok 1944 óta egységes bérrendszerrel rendelkeznek, és a központi bérmegállapodások kötelezőek a helyi hatóságokra, akik azonban az alkalmazásban nagyfokú szabadsággal rendelkeznek és az országos szintű bérmegállapodások figyelembevételével kedvükre alakíthatják iskoláik tantestületeit. De egyéb szabályozástól is függhet a bérluk színtere: a japán tanárszakszervezetek számára például törvény tiltja a kollektív bérluk, csupán korlátozott témakörű, helyi szintű bértárgyalásokra van lehetőségük.

Kik tárgyalnak? Természetesen a munkáltatók és a munkavállalók megbízottai. Ahol többféle szervezet létezik e csoportokon belül, ott különböző megoldások születnek. Amerikában például két nagy tanárszakszervezet működik, és az egyes iskolakerületekben tárgyalhatnak velük külön-külön, együtt vagy a tanárok által kiválasztott szakszervezet megbízottjával.

Angliában az első világháborút követően az országos szintű bértárgyalásokra létrehozott bizottságban a munkáltatók és a munkavállalók panelje működött, változó összetételben. A munkáltatók oldalán az angol bértárgyalásokon a helyi hatóságok

két nagy szövetsége vett részt (az inkább munkáspárti orientáltságú nagyvárosi és az inkább konzervatív vidéki megyék szövetségei), 1964 óta pedig a minisztérium képviselője is. A tanári panelben a legnagyobb szakszervezetek képviselői kaptak helyet, megfelelő arányban. (A szakszervezetek között egyébként nagy harc folyt a helyekért is.) A tárgyalások során gyakran több időt kell az egyes paneleken belüli viták rendezésére fordítani, mint a két panel közti vitákra. 1987-ben megszüntették az országos béralku bizottságot, amelynek működése alapvetően az oktatás folyamatos kiterjesztésére, a tanárok létszámának a növelésére és a fizetési skálák évenkénti kiigazítására volt alkalmas, de nem tudta kezelni a csökkenő tanulói létszámok, megszűnő tanári állások problémáját. A bértárgyalások súlypontja a helyi szintre tevődött át, megnőtt a helyi hatóságok és az iskolai szint jelentősége.

A francia oktatáspolitikai korporatív jellege a bértárgyalásokban is tettenérhető. Résztvevői a minisztériumi bürokrácia és a tanárszakszervezetek, s kettejük rutinosan működő, nagyfokú professzionalizmust mutató tárgyalásainak eredményei a különböző tanári bérek alapjául szolgáló pontrendszer változásai. A tárgyalások kizárják a külső résztvevőket, és mentesek a politikai pártok befolyásától is. A minisztériumban külön közszolgálati miniszter (vagy államtitkár) működik, aki a tárgyalások egyik állandó résztvevője.

Amerikában némelyik iskolakerületben a sajtó képviselői is jelen lehetnek a tárgyalásokon, sőt, van olyan iskolakerület is, ahol a tárgyalások teljesen nyilvánosak, a lakosság számára is látogathatók.

Miről folynak, mire terjednek ki a tárgyalások? Az angoloknál a központi béralkuk során kizárólag bérkérdésekről volt szó, a tanárok alkalmazásával és munkafeltételeivel kapcsolatos kérdéseket egy külön bizottság tárgyalta. A nyolcvanas évek változó gazdasági és oktatáspolitikai viszonyai közepette, amelyek végül is a központi béralku bizottság megszűnéséhez vezettek, a helyi hatóságok folyamatosan sürgették a kétféle bizottság egybeolvasztását, azaz a két téma együttes tárgyalását. A francia központi bértárgyalások sem foglalkoznak az alkalmazás kérdéseivel, ezeket jórészt a tanári vizsgák rendszerével szabályozzák.

Az amerikai iskolakerületekben, minthogy a tárgyalások a közvetlen gyakorlat-hoz közelebb folynak, nemcsak szigorúan vett bérkérdésekről van szó, hanem a munkavégzés egyéb feltételeiről is. Az iskolarendszer decentralizáltsága folytán ezen a szinten döntenek az iskolaév és a tanítási nap hosszáról is, a nem osztálytermi feladatokról (tantestületi vagy szülői értekezletek, sportesemények felügyelete, jelentések készítése stb.), sőt az osztálylétszámokról is. A hetvenes évek végétől, a csökkenő osztálylétszámok és a professzionalizmus ideológiájának térhódítása következtében, megnőtt az iskolán belüli előléptetések, valamint az elbocsátások körüli viták száma és jelentősége. Oktatáspolitikai kérdésekről általában nem folynak viták ezeken a tárgyalásokon, ezekre egyéb fórumok szolgálnak. A szakszervezetek munkájának változásaira vonatkozó javaslatokban és néhány új kísérletben azonban a szakszervezeti tárgyalásokon is megjelennek oktatáspolitikai témák (erről a későbbiekben még lesz szó).

Milyen gyakran vannak a tárgyalások? Ez mindenütt változó, sokszor a körülményektől is függ. A centralizáltabb rendszerekben többnyire éves nagy tárgyalások folynak, míg a decentralizáltabb béralkuk a helyi költségvetés készítésének idejéhez kötődnek, de előfordul, hogy meglehetősen rendszerességgel, akár hetente is folynak.

Van, ahol a tárgyalások időtartamát előre behatárolják, hogy hatékonyságukat biztosítsák.

Mi befolyásolja leginkább a tárgyalások eredményét? A tárgyalófelek általában rendkívül felkészültek, a tárgyalásra kerülő kérdések közgazdasági, jogi vonatkozásait jól ismerik, sőt a politikai körülményekkel is tisztában vannak. A tárgyalások többnyire politikamentesek, csak kivételes esetekben (ezekről a későbbiekben lesz szó) kerül sor külső felek bevonására vagy a tárgyalások politikai eszközökkel történő megoldására. A tárgyalásokat alapvetően pénzügyi feltételek határozzák meg.

Mi történik, ha holtpontra jutnak a tárgyalások? Ez igen gyakran megesik, sőt még a nagyobb prosperitással jellemezhető hatvanas években is többször előfordult. Feloldásukhoz azonban akkor kevésbé volt szükség a drasztikusabb eszközök használatára. A tárgyalófelek közti patthelyzet feloldásának legismertebb módjai a közvetítés, a tényfeltárás, a döntőbíráskodási eljárások és a sztrájkok. A közvetítés során a megakadt tárgyalásokat egy, a mindkét tárgyalófél által elfogadott, külső és semleges harmadik fél közvetítése lendíti előre, aki új szempontokat vagy új taktikai lépéseket kísérel meg alkalmazni. A közvetítők többnyire jól képzett szakértők, de az USA-ban például az állami és a szövetségi kormány is biztosít közvetítőket a megakadt helyi tárgyalásokhoz. A ténymegállapításra is semleges harmadik fél vállalkozik, aki a vitatott kérdésekből többletinformációt gyűjt és azokat frásos jelentés formájában teszi közzé. A jelentés ajánlásai természetesen nem kötelező érvényűek a felekre, de hozzásegíthetnek a holtpontról való elmozduláshoz. Hasonlóan szervezik a döntőbíráskodási eljárásokat, csak hogy az itt hozott döntéseket a feleknek el kell fogadniuk.

A patthelyzet feloldásának legdrasztikusabb eszköze a sztrájk. Ez az eszköz az ipari szakszervezetek kellektárában gazdasági jellegű, a munkáltató számára súlyos bevételi kieséssel járhat. A tanárszakszervezetek sztrájkjainak nem túl jelentősek a gazdasági kihatásai, egyértelműbb viszont a politikai szerepük. Minthogy klienseiket, a gyerekeket éppúgy sújtja, mint munkáltatóikat, különösen a professzionalizmus ideológiájának térhódítása mellett igen vitatott fegyver. Bár a legtöbb oktatási rendszerben rendelkeznek a tanárok sztrájkjoggal (nem mindenütt, Japánban például nem), maguk a szakszervezetek is megosztottak alkalmazásának kérdésében, s nem kevésbé megosztott a közvélemény.

Ha nem is a jóléti érdekvédelmi funkció egészében, de direkt politikai eszközeinek használatára ellentmondásba kerülhet a tanárokról mint értelmiségi szakemberekről kialakított önkép, illetve közvélekedéssel. Kevésbé ellentmondásos a harmadik szakszervezeti funkció, a *szakmai-pedagógiai* megítélése.

E funkció gyakorlásának legismertebb eszköze a képzettségi szint javítása. Látuk, hogy a szakma alacsonyabb presztízse nem kis mértékben a tanári diplomák más felsőoktatási végzettségekhez mért alacsonyabb értékéből is fakad, nem csodálkozhatunk hát, hogy a tanári szakma történetén végigvonul a képzettség elismertetéseért és a képzési szint emeléséért folytatott harc, különösen a tanítók esetében. A szakma huszadik századi története mindenütt a tanítóképzés szintje és képzési ideje emelésének története, bár korántsem egységes ez a történet. Portugáliában például 1936 és 1942 között bezárták a tanárképző főiskolákat, és diploma nélkülieket (akár négy éves iskolázás után is) a pályára engedtek. Hasonló (bár nem ilyen extrém) gyakorlatra magyar példát is találunk; az iskolarendszer demokratikus áta-

lakítása során inkább gazdasági, mintsem politikai okokból sok képesítés vagy megfelelő képzettség nélküli tanár került a pályára vagy a pályán belül magasabb munkakörbe. A szakmai szint emelésének ambíciója is magyarázza azt az általánosan ismert tényt, hogy az alsóbb iskolafokokon tanítók lelkes támogatói az oktatás kiterjesztését, demokratizálását és egységesítését célzó törekvéseknek.

Külön története van a sajátos pedagógiai képzettség és szakértelem elismertetéséért folytatott harcnak. Angliában például, ahol a középiskolákban általában egyetemi végzettségű, de nem feltétlenül pedagógiai képesítésű szaktanárok tanítanak, a szakma presztízsének a növelését célozta a diplomások számára indított pedagógiai továbbképzések bevezetése. Ma sokan, akik a szakmán kívülről a szakma professzionalizálódását sürgetik, elvetik ezt a képzési formát, és megkérdőjelezzik, hogy egyáltalán a pedagógiai képesítéseket kell-e feltétlenül a jövőben is a szakma utánpótlási forrásának tekinteni. De éppen az angol tanárság történetében fedezhetjük fel a sikeres szakmai érdekvédelem sok példáját is. Híresek a helyi tanár-továbbképző központok, amelyek a pedagógiai szakmai fejlesztés és továbbképzés helyi műhelyei. A tanári szakma a pedagógiai tartalom és eszközök meghatározásában rendkívül erős szerepet játszott, különösen az egyes kutatók által "a tanárok évtizedé"-nek nevezett hatvanas években. A korábbi időszak sikeres érdekvédelmi tevékenységét jelzi az is, hogy a tanárok számára elérhetővé vált egy bizonyos oktatásiügyi tudományos fokozat megszerzése, tanári munka révén.

A szakmai érdekvédelem sajátos területe a különböző oktatási érdekcsoportok, lobbyk kialakítása, ami persze a politikai funkciók gyakorlásának is egyik területe. A tanárszervezetek például speciális szakértelmet biztosíthatnak az iskolákat érintő törvényhozás számára. Sajátos érdekvédelmi eszköz (ismét a szakmai és a politikai funkciók határán) a más érdekcsoportokkal való kapcsolatok alakítása, a koalíciókötések területe. Itt nemcsak a politikai pártokkal való, már említett kapcsolatokra gondolhatunk, de olyan esetekre is, ahol – különösen a helyi irányítással, a helyi bürokráciával szemben – kialakul a tanárok és a szülők alkalmi vagy tartósabb szövetsége, mint például a legutóbbi évtizedekben a skót rendszerben. De magasabb szintű, meglehetősen befolyással rendelkező országos tanár–szülő szervezetek is léteznek sok oktatási rendszerben.

A tanári szakma professzionalizálódása: ideológiák és gyakorlat

Jóllehet a tanári professzionalizálódás a nyolcvanas évek jellegzetes témája, nem tekinthető új jelenségnek. Az angol tanárság és az állam viszonyában például a húszas években vált meghatározóvá az ún. "lojális professzionalizmus" eszméje. Ez a korábbi időszakokhoz képest romló gazdasági helyzet, a politikai baloldal viszonylagos visszaszorulása körülményei között a tanárság számára valamelyest romló életfeltételek mellett biztos és ellenőrizhető állami garanciákat, valamint fokozódó tantervi és osztálytermi autonómiát jelentett. A lojális professzionalizmus eszméje alapvetően a szakmai viselkedés depolitizálódását takarta, ami különösen a korábbi

évtized élénk, a munkásmozgalommal szoros kapcsolatban lévő tanárszakszervezeti mozgalommal való összevetésben értelmezhető.

Hasonló módon a professzionalizmus ideológiájára épült Angliában a kormányzat és a tanárság "társadalmi partner"-kapcsolata a második világháború utáni gazdasági (és oktatási) virágzás idején. A hatvanas évek végén a különböző gazdasági és politikai változások következtében a tanárszakszervezetek szakítottak korábbi viselkedésformájukkal, és militáns akciókba kezdtek; 1969-ben, hosszú idő óta először, országos sztrájkot hirdettek, a következő évben pedig csatlakoztak a munkáspárti orientációjú országos szakszervezeti szövetséghez. A professzionalizmus ideológiáját a konzervatív oktatási kormányzat elevenítette fel ismét, a nyolcvanas évek elején.

De nemcsak időben jelenthet mást és mást a professzionalizmus eszméje, és nemcsak különböző gazdasági-politikai körülmények között válhat uralkodó ideológiává egy-egy országon belül. Azt is tapasztalhatjuk, hogy ez a tanárság viselkedését vagy az oktatási kormányzatok elvárásait ma sok helyütt kifejtő eszme különböző országokban nagyon eltérő dolgokat jelent. A hetvenes évek végén a legtöbb helyen a szakmán kívülről fogalmazták meg először ezt a gondolatot, s a megfogalmazások igen kritikusak voltak. A társadalmi-gazdasági élet különböző jelenségeivel kapcsolatban (a gazdasági megtorpanás, az ifjúsági munkanélküliség, a munkába álló fiatalok tudásszintje) nyilvánították ki a politikusok, az üzleti körök vagy a közvélemény kétségeit a tanárok munkavégzésének hatékonyságával kapcsolatban. A kérdés, hogy megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok, vagy hogy egyáltalán szakma-e a tanítás, sokszor igen éles és durva támadásban fogalmazódott meg. A nyolcvanas évek elejének egy amerikai sikerkönyve például: *Segítség! A tanárok nem tudnak tanítani!* címmel jelent meg.

Úgy tűnik, az angol oktatáspolitikában máig inkább kívülről-felülről szorgalmazták a professzionalizálódást, elsősorban a konzervatív oktatási kormányzat és az azt támogató szakértői körök, amelyek a "társadalmi partnerség" gondolatával szakítva újragondolták, és az 1988-as reformtörvénnyel újraszabályozták az oktatási rendszer működésének egészét, benne a tanárság szerepét is. A tanári szakma és a velük lojális oktatásügyi kutatók széles köre ma inkább elszenvedi ezeket a változásokat. A professzionalizmus gondolata itt a szakma korábbi, túlzottan nyilvánított oktatáspolitikai szerepének és hatalmának megnyirbálását jelenti, méghozzá két irányból. Egyrészt erősödik a központi szabályozás szerepe (központi tantervi előírásokkal, a tanári teljesítmény tesztelésével), másrészt pedig nő a szülői választás szerepe az iskoláztatásban (a felvételi körzetek eltörlésével). A helyi hatóságok irányítói szerepének csökkenésével, azzal a lehetőséggel, hogy az iskolák az iskoláirányító testületek döntése nyomán kikerülhetnek a helyi hatóságok irányítása alól, a tanári fizetések megállapításában is megnő az intézményi szintű irányító testületek hatalma.

Az amerikai oktatáspolitikában a professzionalizmus gondolata ma sokkal inkább tanárpárti. Az új ideológia éle az elbürokratizált iskolai gyakorlat ellen irányul, és a szakma felszabadítását, önkiteljesedését célozza. A fő alapelv természetesen itt is a teljesítmény növelésének a kívánalma, ám ez – az angol helyzettel ellentétben – a tanári hatalom megerősítését, az iskolai szintű irányításban játszott szerepük, fizetésük és társadalmi presztízsük növelésének a szándékát jelenti. Az

újonnan demokratizálódó dél-európai rendszerekben (spanyol, portugál) a professzionizmus mint az oktatási rendszer modernizálódásának feltétele jelenik meg, és elsősorban a tanárok képzettségének, pedagógiai-módszertani jártasságának a növelését célozza.

Ahogy a professzionizmus ideológiája nem új a tanárok és az irányítók közti kapcsolatok történetében, ugyanúgy nem ismeretlenek azok az eszközök sem, amelyekkel a cél megvalósítását szolgálni kívánják. Ezek között a legutóbbi évtizedben azok kerültek inkább előtérbe, amelyek a tanárok értékelésének és jutalmazásának rendszerét kísérelték meg átalakítani. A változások azon a gondolon alapulnak, hogy a tanárok teljesítménye mérhető, az értékelési rendszernek az egyes tanárok közötti különbségek felismerésére kell épülnie, s hogy az alacsonyabb teljesítményűeknek a pályáról el kell kerülniük, a jól teljesítőknek pedig meg kell kapniuk a megfelelő előrejutási lehetőségeket – csakúgy, mint más értelmiségi szakmákban. Mindez gyökeresen szemben áll azzal a bérezési és előrejutási rendszerrel, ami a szakmában mára a világon mindenütt kialakult: az alapvetően a végzettséghez és a pályán eltöltött időhöz kapcsolódó egységes fizetési skálák rendszerével.

Nem ismeretlenek ugyanakkor az egyéni megkülönböztetésen alapuló fizetési rendszerek a tanárság régmúltjának történetében. A különböző "érdem szerinti fizetési" (merit pay) javaslatokat és kísérleteket elemző kutatók számos ilyen vagy hasonló kísérletre bukkantak a szakma történetében. Az első merit pay javaslat az amerikai iskolarendszerben valószínűleg 1903-ban született, Chicago-ban, s a század huszas éveiben az amerikai iskolaterületek 40–50%-ában működtek ilyesféle rendszerek.⁽¹³⁾ Valójában történetileg sok helyen inkább az egységes fizetési skála kialakulása tekinthető a későbbi fejleménynek. Az érdem szerinti fizetési javaslatokat a tanárok a szabályozatlan ósállapothoz való visszatérésként értékelték, és a korábbi tapasztalatok még friss emlékével harcoltak ellene.

A hetvenes évek érdem szerinti fizetés-vitáit részben a kormányzati oktatáspolitikai elvek változásai, de nem kis részben a tanári munkaerőpiacon bekövetkező változások hívták életre. A tanulói létszámok csökkenésével és az oktatás kiterjesztésének megtorpanásával a korábbi évtizedek tanárhánya helyett a munkaerőpiacon mindenütt inkább felesleg mutatkozott. Ez azonban területenként és tanított tantárgyanként igen eltérő volt, tehát a tanárok különböző csoportjait különbözőképpen érintette. Egyes rétegeknél, amelyeknek a szaktudása konvertálható volt (elsősorban a természettudományos tantárgyakat tanítóknál, a matematikusoknál és az idegen nyelv tanároknál) továbbra is a tanárok megtartása illetve pályára vonzása maradt a munkáltatók célja, míg a tanárok többi, népesebb rétegénél létszámfölösleg mutatkozott. Ezekkel a rétegekkel kapcsolatban az a kérdés vetődött fel, hogy milyen szempontokat érvényesítsenek az elbocsájtásoknál illetve az esetleges új felvételeknél.

Ez a helyzet természetszerűleg fokozta a kormányzatok differenciálásra irányuló törekvéseit a tanárok alkalmazásában és jutalmazásában. A differenciálás természetes igénye kapcsolódott az új-konzervatív, új-liberális politikák ideológiai elemeivel: a minőség és az elszámoltathatóság igényével és a takarékosabb költségvetési politika kialakításának a gyakorlatával. Mindez az érdem szerinti fizetések gyakorlatának felelevenítéséhez vezetett, amely alkalmas arra, hogy magasabb fizetéseket nyújtson, ugyanakkor ne kelljen az összes fizetést felemelni.

Az érdem szerinti fizetés gondolata szorosan kapcsolódik a teljesítmények mérésének gondolatához, és sokan szorgalmazták is a kettő összekapcsolását. Ma már kiterjedt irodalma van annak a kérdésnek, hogy mérhető-e egyáltalán a tanári teljesítmény, és anyagi eszközökkel javítható-e. (14) A kutatók sokféle érvet hoztak fel a teljesítménymérés ellen (hogy a tanári munkának csak kis szeleteire terjed ki; hogy a tanárok figyelmét túlzottan a mért képességekre irányítja mások elhanyagolása árán; hogy az igazgató által végzett mérés a hierarchikus viszonyokat erősíti fel az iskolákban, a kollégák által végzett értékelés pedig a tantestületi szolidaritást bontja meg; hogy a tanári pályán az anyagi jutalmazás csak az egyik, és nem is a legfontosabb ösztönző erő stb.). Ennek ellenére a tanári teljesítmények mérésének gyakorlata (különböző formákban) egyre elterjedtebb, különösen az amerikai oktatási rendszerben. Igaz viszont, hogy a mérési eredmények és a fizetések mechanikus összekapcsolásával a gyakorlatban nemigen találkozunk. Az eredményesség, az ellenőrizhetőség, a munkával való elszámolás kívánalma azonban ma megkerülhetetlen téma a tanári pályán. Az érdem szerinti fizetés elvével szemben ma egyre elfogadottabbá válik az a tanárok által is támogatott értelmezés, hogy a tanári pályán is szükség van a teljesítmények elismerésére, ez azonban nem mehet a többiek rovására, és csak növekvő átlagfizetések mellett fogadható el.

Sokkal inkább beépül a gyakorlatba az egységes fizetési skálák uralmát és a senioritás alapelvét megkérdőjelező másik megoldás, az előrejutási létra (career ladder). Sokan érvelnek amellett, hogy a tanári pálya abban is különbözik az "igazi" értelmiségi szakmáktól, hogy nincs benne igazi karrier-lehetőség, nem lehet kiemelkedni, ezért sokan, talán épp a legtehetségesebbek, a pályán kívüli gyorsabb boldogulás reményében elhagyják. Másrészt viszont nincs lehetőség a nem a pályára való kiszűrésére sem. Ennek érdekében több helyütt különböző rangfokozatokat vezettek be. A pályára való alkalmasság megállapítása érdekében az angol rendszerben és néhány amerikai iskolakerületben is ún. gyakorló évet vagy időszakot vezetnek be (entry grade), amelyek végén értékelik a tanár munkáját, mielőtt állandó státust kapna. A kiemelkedő munka vagy a továbbtanulás jutalmazásául különböző fokozatokat is bevezettek, nemegyszer az egyetemi rangok mintájára. Az előrejutási létra elvét és gyakorlatát általában a tanárszakszervezetek is támogatják.

A szakma differenciálódására, az egyéni erőfeszítések ösztönzésére számos elképzelés született a szakmán belül és kívül egyaránt. Sokan a továbbképzést kívánják ösztönözni, néhányan a más értelmiségi szakmákból ismert tanulmányi szabadság bevezetését javasolják, mások a tanárok bekapcsolását sürgetik az oktatási kutatásokba. Olyan elképzelések is ismertek, amelyek relativizálnák a tanári képesítések jelentőségét, és a tantárgyak egy részénél nem tartanák szükségesnek szaktanári vagy pedagógiai végzettséggel rendelkezők alkalmazását, hanem lehetővé kívánnák tenni, hogy meghatározott iskolai gyakorlat révén is megszerezhető legyen a tanári státus. Ez, különösen a közeljövőre tanárhíányt mutató statisztikai előrejelzések ismeretében, megint meglehetősen fenyegetően hathat a tanárság számára. (15)

Jellemző törekvés az, hogy más értelmiségi szakmák (orvosok, ügyvédek) kamaráihoz hasonló professzionális szervezeteket hozzanak létre. Angliában gyakran hallani a *Tanárok Általános Tanácsa* (General Teachers' Council) felállítása mellett érveket, igen gyakran a militáns akciókra is vállalkozó szakszervezetekkel szemben javasolt, a tanárok szakmai státusát erősítendő alternatív megoldásként. A ta-

nárszakszervezet megosztott ebben a kérdésben: nem veti el a szakmai szerveződés ötletét, de csak a szakszervezeti mozgalom mellett létező formaként támogatja, és mindenképpen ellenzi a szakértőknek azt a megkötését, hogy csak az lehet e szervezetnek tagja, aki a sztrájk gondolatát elutasítja. A Tanárok Általános Tanácsa a javaslatok szerint, az ügyvédi és orvosi kamarákhoz hasonlóan, a tanárképzés színvonalán öröködné, tagjai számára szakmai érdekvédelmet nyújtana, akár a pályára nem valók eltanácsolása árán is.

Az amerikai oktatási rendszerben a gyakorlatban is működnek ilyesféle szakmai testületek. 1987-ben három állam kivételével mindenütt léteztek ilyen professzionális testületek, amelyek elsősorban a tanári diplomák színvonalának a megállapításával foglalkoztak. Tagjai főként az oktatásirányítók köréből kerültek ki. (16)

A tanári szakszervezetek ma kétségtelenül nehéz helyzetben vannak, általában jellemző a taglétszám csökkenése. Az ipari modell szerint szerveződött tanárszakszervezetek munkája nem tükrözi igazán a tanári munka jellegét, nem fejezi ki és nem képes megfelelő módon védeni a szakma sajátos érdekeit. A kollektív béralku-rendszer ugyan biztosítja a tanárok szervezeti hatalmát, fizetésük emelkedését, és munkafeltételeik szabályozottságát, ám megerősíti a munkáltatóktól való függésüket, és nem teszi lehetővé, hogy a munkafolyamatok meghatározásában alkotó módon vegyenek részt. A kollektív béralku rendszere a munkafolyamatok standardizálhatóságán és a munkavégzés kívülről-felülről történő ellenőrzésén alapul, és ily módon ellentmondásba kerül a tanári munka alkotó jellegével. Az ipari szakszervezeti érdekvédelmi modell a munkabérek és a munkafeltételek területén egységesítésre és igazságosságra törekszik, holott a tanári munkában nagyfokú flexibilitása, adaptivitásra és improvizációra is szükség van. Míg az ipari szervezetekben a munkavégzés alapvetően a fegyelemre és az engedelmisségre épül, a tanári munkában ezek az elvárások a munka minőségéért vállalt felelősséget csökkentik. A profeszszionalizmuson alapuló érdekvédelem elképzelése arra a felismerésre épül, hogy az iskolai munkában eredményesség csak a tanárok elkötelezett és autonóm akcióiból származhat. A kollektív szerződések rendszerét a szakértők szerint tehát fel kell hogy váltsa – vagy legalább ki kell, hogy egészítse – az irányítók és a tanárok közös döntéshozatali felelősségén alapuló megegyezések rendszere. Mindezzel együtt jár az az igény, hogy a szakszervezeti tárgyalásokon a jóléti érdekvédelmi funkciók szakmai témákkal egészüljenek ki, és a tárgyalások a kliensek érdekvédelmére is terjedjenek ki. A követelések vitája helyett költségvetési vitákra lenne szükség, azaz a bérköveteléseket a rendelkezésre álló erőforrások áttekintésével, az oktatási célokról folytatandó vitákban kellene megtárgyalni. A tárgyalásoknak egyre inkább ki kellene terjedniük az értékelési, minősítési, előléptetési és elbocsájtási kérdésekre is. Ezzel összefüggésben változnia kell a megegyezések természetének is: a megegyezések betartásában nemcsak az irányítóknak kell felelősséget vállalniuk, és nemcsak a meghatározott lépések ellenőrzése a cél, hanem annak eldöntése is, hogy a megegyezések szerinti irányban folynak-e a területen az események. Megfogalmazódik az is, hogy változnia kell maguknak a tárgyaló egységeknek is: szükség van az iskola és a helyi közösségek szintjén zajló tárgyalásokra is. A szakszervezeti mozgalom ily módon reagálni tudna arra a változásra, hogy az oktatáspolitikai alakításában egyre fontosabb szerepet játszanak az egymástól eltérő kulturális, társadalmi, gazdasági meghatározottságú helyi közösségek.

Mindezek a változások kétségtelenül fokoznak a tanári munka szakmai jellegét és eredményességét, s ezzel együtt erősítenék a tanárok hatalmát is. Mindez azonban ennek az igen népes szakmának ma még inkább csak az elitjét érinti. A szakma "felülről" történő megerősítése a tanárok saját autonómiájuk szélesítésére irányuló törekvései nélkül nem vezethetnek eredményre. Hogy a tanári szakma professzionalizálódásának gyakorlata és a szakma minőségi átalakulása valóban a jövő század fontos oktatáspolitikai fejleménye lesz-e, azt az elkövetkező évtizedek eseményei mutatják majd meg, szerte a világon.

Jegyzetek

- 1) Az angol és az amerikai oktatáspolitikai változásokról, azon belül a tanárpolitika változásairól részletesebben lásd a Tanárok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájában című fordításgyűjteményt, (Tájékoztató a közoktatási kutatásokról, 18; Közoktatási Kutatások Titkársága, 1991. augusztus)
- 2) Douglas E. Mitchell, Education Politics for the New Century: past issues and future directions. = Politics of Education Association Yearbook, 1989. Ed. by D. E. Mitchell, M. E. Goetz. Co-published as a special issue of the Journal of Education Policy, 4/5/, 1989. pp. 153–167.
- 3) John S. Ambler, Constraints on Policy Innovation in Education: Thatcher's Britain and Mitterand's France. Institute for Policy Analysis, Houston, Texas, 87/5.
- 4) L. az European Journal of Education, Vol. 23. No.3. 1988., a dél-európai oktatásüggyel foglalkozó célszámát.
- 5) Roy Adam, The Future of Teachers's Unions. = Comparative Education, Vol. 18. No.2. 1982. pp.197–203.
- 6) L. The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context. ISCHE Conference, 1988, Joensuu. Vol. 1–5.
- 7) Daniel P. Huden, The Case of the Federal Republic of Germany. = Western European Education, Vol. 10. No.1. 1978.
- 8) L. T. Husén, T.N. Postlethwaite (eds.) International encyclopedia of education: Research and studies. Oxford, Pergamon Press, 1985. következő címszavait: Teachers' Social Backgrounds, Teachers' Organizations, Collective Bargaining in Education.
- 9) Leon Boucher, Teacher Unions: some Swedish perspectives. In: M. Lawn /Ed./ The Politics of Teacher Unionism. International Perspectives. Croom Helm, London, Sydney etc., 1985. pp. 141–157
- 10) L. Kieron Wals, The Politics of Teacher Appraisal. In: M. Lawn, G. Grace /Eds./ Teachers: The Culture and Politics of Work. Falmer, London, New York, Philadelphia, 1987. pp. 147–167. Magyar fordítását l. az 1. sz. jegyzetben idézett kötetben.
- 11) L. az European Journal of Education 4. sz. jegyzetben említett célszámát és Roger Duclaud-Williams, Teacher Unions and Educational Policy in France című tanulmányát. In: M. Lawn /Ed./op.cit. pp. 73–102.
- 12) L. Bajomi Iván tanulmányát a francia és Pásztor György tanulmányát az angol béralku-rendszerről, In: Pedagógusok, bérek, érdekek. Szerk. Nagy Mária. Bp. Edukáció, 1990
- 13) W.J. Urban, Old Wine, New Bottles? In: H.C. Johnson, Jr. /Ed./ Merit, Money and Teachers' Careers. Univ. Press of America, Lanham, New York, London, 1985. /Magyar fordítását l. az 1. sz. jegyzetben idézett kötetben, valamint S.L. Jacobson, Merit Pay and Teaching as a Career., Kézirat.
- 14) V.ö. 1. sz. jegyzet
- 15) M.Merson, Teacher match and education policy. = Journal of Education Policy, Vol.4.No.2. 1989. pp. 171–184.
- 16) A.C. Ornstein, The Changing Status of the Teaching Profession. = Urban Education, Vol. 23.No.3. 1988. pp. 261–279.

Iskolafejlesztések a terciér szektor szakemberképzéséért

A gazdasági szerkezetváltás egyik jellemzője lesz – ha bekövetkezik –, hogy nagyságrendileg megnövekedik a humán szolgáltatások területén dolgozók száma és aránya az összes foglalkoztatotthoz képest. A hazai szakmai képzés erre ma még jobbára felkészületlen, a szakképzés-fejlesztéssel foglalkozók figyelmét amúgy is az ipari és a mezőgazdasági oktatás modernizációja és a pénzipar szakképzési hátterének kialakítása köti le.

A humán szolgáltatások világában való helytállást a jelenlegi közoktatási gyakorlat nem készíti elő kellőképpen, kevés az ezen a területen jól használható képzési program, de ami még nagyobb hiány: maga az iskolai "üzemmenet" mond ellent a humán szolgáltatások körében megkövetelt alapértékeknek és attitűdöknek (tolerancia, együttműködési készség, empátia, "szolgáló attitűd", személyközpontú megközelítés stb.) Mindezen értékek iskolai megjelenése külön projekt keretében képezi kiterjedt kutatás tárgyát az *Iskolafejlesztési Központban* (lásd: *Humanizációs projekt*).

A szociálisasszisztens-képzési program egy speciális terület: a segítő szakember középfokú képzése kapcsán keresi a terciér szektorban munkát vállaló fiatalok felkészítésének és/vagy átképzésének lehetőségét úgy, hogy eredményeit (elsősorban az iskolai szervezeti klímára és kommunikációs stílusra, valamint a tréning-szerű képességfejlesztő programok kidolgozására vonatkozókat) a közoktatási gyakorlat számára is felkínálja. Az *OPI*, majd az *Országos Közoktatási Intézet* arra kapott állami megbízást a *Népjóléti Minisztériumtól*, hogy a hazai viszonyok között lehetséges, a szakma által támogatott és kivitelezhető modellt dolgozzon ki a nappali (full-time) és a felnőttképzés számára hozzáférhető (part-time) oktatási formákra.

A projekt 1989-ben kezdődött és 1994-ben ér véget. (Részletes leírása megtalálható a *Neveléstudományok és Iskolakutatás* c. folyóirat 1989–90. 3. számában.)

Az európai országok többségében a hivatásos szociálisasszisztens-képzés felsőfokú vagy középfokú, miközben a hazai gyakorlatban dolgozók többsége középfokú (többnyire nem szakirányú) végzettséggel rendelkezik. A szakma középfokát elismerő Lengyelországban is érettségi utáni kétéves tanfolyam keretében folyik szociálisasszisztens-képzés.

A hazai realitások és az európai tapasztalatok együttes figyelembevételével valószínűsíthető, hogy tartósan kell számolnunk a szociálisasszisztensi foglalkozás hazai

gyakorlatban való jelenlétével.

Ugyanakkor el kell kerülnünk a szakma hierarchizálódását, valamint azt is, hogy a középfokú szakemberek tömeges megjelenésével a segítő szakmák adminisztratív (direkt) irányítás, illetve bürokratikus nyomás alá kerüljenek. (*Izidor Vallmann*, a baseli szociálismunkás-képző tanszék professzora szíves szóbeli közlése alapján tudjuk, hogy ez a veszély majdnem törvényszerűen megjelenik ott, ahol a segítő szakmában dolgozók zömének nincs felsőfokú végzettsége.)

Ezért a projekt keretében a perspektivikusan kívánatosnak, de legalább elfogadhatónak tekinthető végzettségi arányokra is tekintettel keressük a választ arra a kérdésre, hogy melyik út tekinthető követendőnek: az iskolarendszeren belüli (magas óraszámú gyakorlatokkal, ötödik, képesítő évvel, független, önkéntes szakmai képesítő vizsgával), vagy a széles alapozású (általános, szemléletformáló iskolai képzéssel, munkábaállással, majd munkavégzés mellett szaktanfolyami képesítéssel járó). Annyi bizonyos, hogy a jelenlegi hazai munkaerőhelyzetben mindkét 'modell' iránt erőteljes társadalmi kereslet és munkaadói érdeklődés nyilvánul meg, s az is bizonyos, hogy megbízható válasz majd csak az első szociálisasszisztensek munkábaállása után néhány évvel adható.

A projekt egyik legfontosabb feladata éppen e két szakképzési pálya tapasztalatainak összegzése és modellértékű konzekvenciák megállapítása. Az azonban mindkét út esetében bizonyos, hogy az asszisztensképzésnek nyitottnak kell lennie, amely a felsőfokú képzést mint a szakma elsajátításának "természetes" folytatását megengedi.

"Féldőben", a kutatás jelenlegi szakaszában elképzelhetőnek tartjuk, hogy a full-time ágon és a part-time ágon érkező (más érettségizett) hallgatókat közös, nappali tagozatos, de hosszabb szakmai gyakorlati szakaszokat magába foglaló képzéssel készítsük fel.

A projekt feladata tehát egy olyan rugalmas, a felsőfokú képzés tartalmaival megfelelően egyeztetett szociálisasszisztens-képzési modell (struktúra, képzési tartalom, metodika és fejlesztési eljárásmód) kutatási, kísérleti és fejlesztési eszközökkel történő kidolgozása, amely perspektivikusan egyaránt hozzájárul e szakma európai nivóra emeléséhez és a hazai szakmeterszükséglet színvonalas kielégítéséhez.

A folyó kísérletek

Az 1986/87-es tanévben indult a pécsi *Apáczai Nevelési Központ Gimnáziumában* a Humán szolgáltatások nagyfakultáció. Ebben a fakultációs programban a tanulók olyan szemléletformáló (előkészítő jellegű, nem-szakmai) képzésben vesznek részt, aminek célja: gyakorlatilag megismerni a segítő foglalkozásokkal, illetve személyes élményen keresztül formálni a segítő attitűdöt. A program a menetközbeni korrekciók során fokozatosan veszített szakmai előképzés jellegéből és folyamatosan közelített egy társadalomismereti fakultáció megvalósulásához.

A pécsi humán-szolgáltatási programot kisvárosi körülmények között Kiskőrösön próbáltuk ki, és úgy tapasztaltuk, hogy ez az egy gimnáziumos-, illetve az ún. "és-iskolával" (gimnázium és szakközépiskola) rendelkező-kisvárosokban, nagyközségekben a továbbtanulási esélyekkel nem rendelkező (ún. 'közepes', illetve a

továbbtanulással mint a szocializációs 'életprogram' 'természetes' állomásaival nem számoló, tehetséges középiskolai tanulók "testreszabott" fakultációja lehet.

Alapvetően más célokkal és lényegesen differenciáltabb képzési programmal – a modellalkotás vállalt célkitűzésével – indult az 1988/89-es tanévben az *egri Egészségügyi Szakközépiskolában* a Humán szolgáltató Szakközépiskola első évfolyama. Az általános tantervi koncepció megfogalmazásában: "A humán szolgáltató szakközépiskolai képzés célja, hogy a tanulóknak rendszerezett alapismereteket nyújtson a humán szolgáltatásokról és a humán szolgáltatások területén alkalmazott szakismeretek alapjaival megismertesse őket. Alakítsa ki a tanulóknak önálló társadalmi problémafeltáró, -érzékelő és -rendszerező képességet, formálja szociológiai, pszichológiai látásmódjukat. Ismertesse meg a tanulókat a segítő foglalkozások társadalmi, makroszintű meghatározottságával, tegye őket képessé arra, hogy – alkotóan hasznosítva más tantárgyakban és iskolán kívül szerzett ismereteiket – összefüggéseiben lássák a segítő foglalkozások társadalmi jelentőségét és szerepét..."

Készítse elő a humán szolgáltatások területén alkalmazott tudományok (szociológia, pszichológia, szociálpszichológia, szociálpolitika, jog, kommunikációelmélet stb.) felsőfokú elsajátítását, a tanulóknak alakítsa ki a szakterületük iránti elkötelezettséget és pozitív attitűdöt, tegye őket alkalmassá közvetlen emberi kommunikációban alkalmazott segítő kapcsolat kialakítására. A képzés feladata, hogy kialakítsa a tanulóknak a reális önismeretre és tárgyi ismeretekre alapozott tudatos feladatvállalást a humán foglalkozások valamelyikében. Adjon átfogó képet a humán szolgáltatások intézményrendszeréről, ismertesse meg a tanulókat a segítő beavatkozás minden területén érvényes közös alapelvekkel és legfontosabb etikai – filozófiai dilemmákkal. (...) Segítse a tanulókat saját életvitelük igényeik és lehetőségeik szerinti optimális alakításában, segítse elő az arra vállalkozóknak és rátermetteknak a továbbtanulást a felsőoktatás elsősorban szakirányú (de más) területein is."

A szakközépiskolai asszisztensképzés nem alapelveiben (gyakorlat- és személyközpontúság, differenciálás, alkalmazkodás az egyéni haladási ütemhez, stb.), hanem mélységében tér el a fakultációs képzéstől.

Tantárgyi struktúrája, illetve óraterve lényegében megfelel a fakultációban közvetített tartalmaknak, bár annál lényegesen differenciáltabb, szakmaibb (v.ö.: a szociális munka alapjai, szociálpolitika, a szociális munka etikája stb.) és mélyebb.

Az *egri* kísérlet követő iskolájaként, – részben módosított programmal – indul 1989/90-ben *Tiszafehérváron* a Humán szolgáltató és humán tevékenységszervező ágazat a *Hajnóczy József Óvónőképző Szakközépiskolában és Gimnáziumban*. Ebben a kísérletben a tanulók választhatnak majd a szociálisasszisztensi, illetve a szociálpedagógusi elágazás között. Mindkét irány közös alapokra épül, de ez utóbbiban az ember- és társismeret – hangsúlyeltolódásokkal – gyermektanulmányként jelenik meg (a tantervet *Vekerdy Tamás és Honti Mária* írta), valamint folyamatosan nagyobb szerepet kap a humán tevékenység-szervezés gyakorlata. Önálló stúdiumként a szociálpedagógia is megjelenik, de ez a tárgy sem váltja ki a szociális munka elméletét és gyakorlatát, ami közös tartalmi alapstúdium.

Az országban több helyen indult munka mellett végezhető, szociálisasszisztensi végzettséget nyújtó tanfolyami képzés is. A képzésre érettségivel és legalább két-éves (egészségügyi gondozói-ápolói, szociális gondozói, közművelődési, stb.) szakmai gyakorlattal rendelkező, gyakorlatban dolgozó szakemberek jelentkezhetnek.

A képzési program keretében a tanfolyami hallgatók társadalomismeretet, családpszichológiát, szociálpszichológiát, mentálhigiénés ismereteket, valamint pszichológiát, szociálpolitikát, a szociális munka elméletét és gyakorlatát, a szociális munka etikáját, kommunikációelméletet, közigazgatási és jogi ismereteket tanulnak és folyamatos ("sajátélményű") csoportmunkában vesznek részt.

A tanfolyam programjának összeállítása a tanfolyamszervező (vagy megbízottja) feladata, a képzések színvonaláról a független állami vizsgabizottság előtt leteendő vizsga, illetve annak egységes, nyilvános követelménye (lásd: NEIK, 1989-90/3. sz. 51-65. old.) hivatott gondoskodni.

A tanfolyami és a középiskolai programok eredményességének összehasonlításával választ várunk azokra az általános kérdésekre, hogy

1.) a szervezeti struktúrát tekintve az iskolarendszerű, vagy az iskolarendszeren kívüli képzési forma alkalmazkodóbb-e a képzésben közvetített értékekhez?

2.) az előképzettség nélküli, 14-19 év közötti, vagy a 19 évnél idősebb, de már dolgozó fiatalok "képezhetőbbek"-e, illetve képzésük milyen specifikumokkal (tanulásszervezési és metodikai igényekkel) jár az egyik illetve a másik (esetleg harmadik: "öszvér") megoldás esetében?

A kísérleti képzések során szerzett eddigi tapasztalatok alapján a szociálisasszisztens-képzés főbb (standard, nélkülözhetetlen) tartalmi elemei a következők:

1.) *Készségfejlesztés* – tanulási készségek fejlesztése Tanulástechnika c. stúdium keretében; kommunikációs készségfejlesztés csoportfoglalkozás keretében; problémamegoldó készségfejlesztés, részben kifejezetten erre a célra szerveződő kis csoportos foglalkozások keretében, részben minden tananyag, illetve tananyagcsoport gyakorlata keretében, stb.

2.) *Emberismeret*; ön- és társismeret – önismereti, sajátélményű csoportban; mentálhigiénés foglalkozások keretében; pszichológiai ismeretközvetítésben; speciális nyári táborok, terepgyakorlatok, illetve tapasztalatelemző megbeszélések keretében, stb.

3.) *Társadalomismeret* – család- és társadalomismeret; A társadalom élete című tantárgy; szociológia; szociológiai, szociográfiai tábor; illetve évközi gyakorlat, stb.

4.) *A segítő foglalkozások elméleti alapjai* – A szociális munka elmélete című tantárgyblokk; szakmai gyakorlat; irányított esetfeldolgozó csoport; terepgyakorlat évközben, illetve intenzív formában, stb.

5.) *Általános gyakorlat* – családinterjúk; társadalomtörténeti gyakorlat; szociográfiai tábor; laborgyakorlatok és – nem-éles helyzetekben – az elsajátított készségek gyakorlása, stb.

6.) *Szakismeretek, szakmai gyakorlat* – szakmai elméleti tantárgyak, illetve tantárgyblokkok; szakmai orientációs, illetve specializációs blokkok; fakultációs foglalkozások; szakmai gyakorlat, illetve tábor stb. (Kristóf, 1989.)

A nagyobb tartalmi csoportok egymáshoz viszonyított belső arányai a képzés jellege, célja, helyszíne, konkrét iránya függvényében jelentős mértékben változhatnak, a viszonyított vizsgakövetelmények által megengedett határokon belül.

A kutatás előtt álló feladatok között legfontosabb a vizsgabizottság létrehozásának segítése, illetve az első vizsgatapasztalatok tudományos értékű elemzése, valamint a pályára kerülő szociálisasszisztensek nyomkövetése.

A projekt előzményeinek vázlatos bemutatásából is kitetszik, hogy az eddigi lépéseket egyértelműen az egyes kísérletek belső szükséglete határozta meg, ami mi-

att az eddigiek során viszonylag szerényebb figyelem jutott a szociálisasszisztens-képzés *modellalkotására*. Ez nem az eddigi munka hiányossága, hanem az ezen a területen – az előzmények ismeretében – egyedül követhető indukciós logika természetes velejárója. Az egyes kísérletekből származó tapasztalatoknak azonban rövidebb – hosszabb idő elteltével el kell jutni az általánosítás, majd a széleskörű terjesztés fázisába. Az OPI gestori beszámolójában hangsúlyoztuk: "... a képzés esetleges «bevezetése» a képzés szakmai kritériumainak feladását, a képzési programban gondosan megtervezett tartalmi és módszerbeli követelmények «visszarendeződését» eredményezné."

Ezért a kutatás egyik legfontosabb szakmapolitikai feladata meghatározni azokat a feltételeket és körülményeket, amik között a szociális szakember-képzés elindítása indokolt. Ehhez a fejlesztés új módszereinek felhasználására van szükség; nem egyszerűen egy képzési vállalkozásról, hanem egy-egy település szociálpolitikájának hosszabb távú stratégiai megalapozásáról kell dönteni az esetek többségében. A képzés nem a tanár-céh egyedüli feladata (annál is inkább, mivel jelen pillanatban a szociálpolitika – szociális munka szaktanárképzése megoldatlan), hanem a település tercier szektorban foglalkoztatott értelmiségének együttes gondja (különös tekintettel a gyakorlatban dolgozókra, akik a képzés tereptanárai lehetnek).

A kutatás kiterjed a szakmai nyilvánossággal való együttműködés modellálására.

Bár a megrendelő az államigazgatás, a szakmai nyilvánosság támogatása nélkül nem indulhat meg a képzés kiterjesztése. Ezért a kutatás eredményeit, legfontosabb dilemmáit folyamatosan megvitatjuk a *Szociális Munkások Magyarországi Egyesületének* szakmai szervezeteivel, valamint a *Szociális Munkást és Szociálisasszisztent Képző Iskolák és Oktatók Egyesületének* (Iskolaszövetség) különböző munkabizottságaival. E szakmai szervezetekkel együtt a munkaadók képviselőivel is keressük a kapcsolatot.

A projekt keretében megkezdődött a képzés bármelyik helyszínén és bármelyik formájában részt vevő tanulók személyiségfejlődésének, pályamotivációjának és képességeinek elemzése, a végzett tanulók nyomonkövetése. Ezen elemzések alapján kívánjuk megválaszolni a kutatás egyik alapkérdését: milyen képzési formában és melyik tartalmi (curriculáris) alternatíva felhasználásával remélhetjük a szakma és a gyakorlat igényeinek egyaránt megfelelő szakemberek pályára kerülését.

Ezenközben a projekt óvatos kiterjesztése is folyik: 1991/92-ben újabb nappali tagozatos és munka melletti tanfolyami programok elindulása remélhető.

Irodalom

Neveléstudomány és Iskolakutatás, 1989–90/3. sz. (Tematikus különszám)

Pócze Gábor: Kell-e szociális munkás az iskolának? In.: Esély, 1990/4. szám, 83–88.

Pócze Gábor: Szociálisasszisztens-képzés: tények,

dilemmák, perspektívák In.: Esély, 1990/2. szám, 75–82. p.

Pócze Gábor: Felkészülés a segítő foglalkozásokra In.: Felnőttképzés, 1990/4. sz. 5–12. p.

TARJÁN TAMÁS

A bölcsésztanárok gyakorlati felkészítéséről

Vázlatpontok a tanárképzés és

- továbbképzés kérdésköreihez - objektív és szubjektív hangon

Captatio benevolentiae

Soha nem akartam tanár lenni. Amikor elkezdtem egyetemi tanulmányaimat, egyértelműen és önmagában a bölcsészet vonzott. A több mint húsz esztendővel előtti felvételi rendszerben azonban nem volt sok választásom: tanári szakokra – magyar irodalom és nyelvre, illetve oroszra – kellett iratkoznom. Később, amikor az orosz többszörös megfontolásból a néprajzra cseréltem, tehát egyik tanári szakom helyére egy nem tanári szak lépett, rögvest tapasztaltam a karunkon (az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán) belüli feszültséget, mely a tanári és a nem tanári képzést nyújtók, illetve a kétféle képzésben részesülők között villongott. Mindezt azért említtem előljáróban, mert olyan egyetemi struktúrára, országosan nagyjából egységes felsőoktatási rendszer keretei közt kezdtem tanulmányaimat, amely szinte a bölcsészeti stúdiumok feltételeként – kiváltképp a bölcsészdiploma majdnem elengedhetetlen feltételeként – kezelte a pedagógiai iskolázottságot, a tanári végzettséget. E sorok olvasói is nyilván nem kis részben olyan tanárkollégák közül kerülnek ki majd, kik hasonló előzményekre és tapasztalatokra emlékezhetnek vissza.

Az idők folyamán változott, alakult, enyhült a helyzet. Fokozatosan előtérbe került a tanári diploma megszerzésére nem kötelező bölcsész végzettség lehetősége. A pedagóguspálya társadalmi presztizsvesztésével, a mind nehezebb tanári munkával párhuzamosan vonzóbbá lett – noha egzisztenciálisan bizonytalanabb volt – az ún. szabad bölcsész diploma, amely nevében és szellemében korábbi egyetemi periódusokat idézett (sőt társult hozzá egy progresszív, nemes hagyományú fiatalember-magatartás, némiképp a politikai rebelliség tudata is).

Napjainkra – legalábbis az ELTE Bölcsészkarán, ahol öt évi diákoskodás után tizenkilenc esztendeje tanítok, tehát majdnem negyedszázadnyi kötődés van mögöttem – döntően átalakult a bölcsésztanári és a "csak" bölcsészi képzés viszonya. Az 1991/92-es tanévtől egyértelműen az utóbbit – a bölcsész alapképzést, az ún. BA-szisztémát – részesíti előnyben a kari döntés. Négy éves képzési időtartamon belül bölcsész(alap)diplomát lehet szerezni, amely után *esetlegesen* következhet a kilencedik és tizedik szemeszterben a tanári diploma kiérdemlése. Tanárrá képezi magát az is, aki az első nyolc év után még négyszer egy félévet vállalva ún. bölcsészmagisz-

teri fokozatot nyer – ez ugyanis kötelezően magában foglalja a pedagógiai ismeretek elsajátítását (vagyis ebben az utóbbi esetben a BA-diploma után a hallgató két esztendő alatt *három esztendőnyi* tananyagból: "magiszterségből" és "tanárságból" vizsgázik).

Már a fentebbiekből is következik, hogy a bölcsésztanár ma is elég nehezen karakterizálható Magyarországon. Nem mindegy, melyik egyetemről (főiskoláról) került ki, és nem mindegy, hogy – nagyjából 1950–1955 óta – melyik évtized melyik szakaszában került ki. A bölcsésztanár mint foglalkozástípus a legközelebbi jövőben még osztottabb, bonyolultabb, "megfoghatatlanabb" lesz, mivel önállóuló egyetemeink, főiskoláink más-más recepteket alkalmaznak; számolni kell azzal, hogy a különféle magániskoláknak nyilvánvalóan joguk van és joguk lesz tanári diplomával nem rendelkező bölcsészeket – sőt akár nem bölcsészdiplomás diplomásokat! – bölcsésztanárként foglalkoztatni. Vonzóan kaotikus állapot ígérkezik, amelyben a (kétoldalúan) szabad választás és a fejetlenség között nemegyszer elmosódik majd a határ, és viszonylag hamarosan észlelni fogjuk, hogy a sokféle indíttatású, eltérő képzettségű tanárgárda a jelenleginél is sokkal heterogénebb tudású maturandusokat bocsát majd útjukra. Ennek a várható állapotnak azonban több az előnye, mind a hátránya – merthogy kulcsszava jó esetben tényleg a szabadság, a szabad választás (és vele a jó értelemben vett sokszínűség) lesz. Az Amerikai Egyesült Államok sem omlott még össze attól, hogy oktatási rendszerét szélsőségei jellemzik, s annak ellenére is állják velünk a versenyt, hogy mértékadó vélemények szerint az össz-oktatás *átlagos* színvonala ott valamivel alacsonyabb, mint amilyen ma hazánkban.

Jelen dolgozat címe – *A bölcsésztanárok gyakorlati felkészítéséről* – tehát szinte megoldhatatlan feladat elé állít. Mondhatni: a már aktív és a pályára készülő bölcsésztanárokat is elsőrendűen erre a küszöbön álló helyzetre kell felkészíteni! A szűkebben vett szakmai kérdések – melyekről alább persze mégiscsak szó lesz – nem vonhatók ki az általános feltételrendszer keretei közül. Ez a feltételrendszer pedig az iskolák számától a tanítézmények jellegén és anyagi ellátottságát át a követelmények szabályozásáig rengeteg bizonytalansági tényezőt tartalmaz, vagyis a kilencéves évek legelején még körvonalazhatatlan.

Soha nem akartam tanár lenni – vallottam be a legelső mondatban. Tizenkilencedik éve tanítok – árultam el később (igaz, az egyetemi oktatást magam is kissé más természetű dolognak tartom, mint a "klasszikus" középiskolai tanári munkát). Miért lettem mégis pedagógus? Miért from a kérdőívek rubrikájába – noha elég sokféle tevékenységbe belekaptam már – azt, hogy: *foglalkozása – tanár?*

Azért, mert egyetemi éveim utolsó két évfolyamán, illetve gyakorlótanításom idején olyan tanáregyéniségekkel találkozhattam, akiknek szellemi, erkölcsi és szakmai példája alól nem vonhattam ki magam. Az egyetemen ekkor teljesedett ki bennem a tárgyi néprajzi és a folklór tanszék vezetőinek és néhány más oktatójának emberi és pedagógiai hatása, s ugyanígy – programos erejükkel, elhivatottságukkal (s hozzá: kritizálhatóságukkal!) hatottak többen a XX. századi magyar irodalom professzorai közül. Korábban is becsült középiskolai tanárain egyikével–másikával ekkor, visszajáró öregdiákként alakíthattam ki a szakmai segítőkészségben is megmutatkozó baráti viszonyt. Végül gyakorlóiskolai vezetőtanárom – a pedagógia sok területén jártas, tapasztalt tanárnő – nagyvonalúságával, irodalomszeretetével, fel-

készültségével és humorával azt is elérte, hogy a nemszeretem kötelességnek érzett tizenkét órányi "vizsgatanítás" helyett majdnem egy teljes félévre boldogan szabadultam rá – irodalomtanárként – az érettségi előtt álló IV. A-ra.

E vallomásféléből remélhetőleg kiviláglik, hogy a tanári hivatás legfőbb értelmének, döntő összetevőjének az *erkölcsi és szakmai szuverenitás személyes példáját*, a személyiség intenzitását, sugallatosságát tartom. Változhat az iskolarendszer, születethet és újjászülethet oktatási és felsőoktatási törvény, lehet egy osztály létszáma tíz gyermek vagy ötven fő – a tanári feladatkör, összetett tevékenység elsődleges funkciója lényegében nem változik. Nem szükséges túlzott emelkedettséggel szólni pályánk ezen eleméről – egyrészt, mert (jó esetben) ez az emberi–szakmai hatni tudás természetes, elengedhetetlen része személyiségünknek és munkánkunk; másrészt, mert a tanári hivatás illetén jellegéről, a tanár mint társadalmi ember jelentőségéről (és szimbolikusságáról) bőségesen szolt már a szépirodalom és az esszéirodalom. Elegendő itt az egyik legkiválóbb magyar bölcsésztanár – a fogorvos, iskolaorvos Németh László számos írására, szépirói művére utalni. (*Szerencsére a tanár és a tanárság* elriasztó negatívumainak, a pálya veszélyforrásainak sem hiányzik értékes szép- és szakirodalma.)

Amennyiben megállja a helyét az előbbi bekezdés, akkor – *első szinten* – nem lehet és nem is szükséges különbséget tenni a bölcsésztanárok és a más tárgyakat oktató tanárok felkészítése között. Elengedhetetlen, hogy abban, aki tanárnak készül, vagy sorsa a katedrára veti, az önképzés során kialakuljon, ill. bármikor bevetésre készen álljon az a felelősség és méltóság, amely – mint magatartás – az oktató szak tudását, emberi kvalitásait, egyéniségének színeit, humorát stb. is magába foglalja.

Ezt az érzéket, megbecsülést kiváltó önbecsülést nem tanárok tanítják leendő tanároknak; nem pedagógiai szemináriumok keretében lehet elsajátítani. A személyes kondíciókon kívül az szükséges, hogy a *társadalom ébressze fel* és ápolja azt a tudatot, amelyet elsőrendűen meg is kíván – mintegy "visszakér" – a tanároktól. (Ugyanez a szociális és erkölcsi viszonyulás kijár természetesen más, az emberi létezés döntően meghatározó hivatásoknak és szakmáknak is.)

Sajnos, nem működik egészségesen az a társadalom, amely a történelmi sorsforduló "pillanatában" – most, a nyolcvanas–kilencvenes évek fordulóján – alaptalan ideológiai vádakot harsogva nekiront az "ateista, materialista, marxista stb. mótelyt" "évtizedeken át terjesztő" pedagógusgárda egészének, *általában* az oktatásnak. Nem beszélve most arról, hogy aki példának okáért a materializmust terjeszti, csak abban az esetben terjeszt "mótelyt", ha ellentmondást nem tűrően rákényszeríti felfogását másokra; akár a többségre (ez a vád viszont bármely felfogás, hit elvakult inkvizitort joggal érheti) – nos, ezt figyelmen kívül hagyva összességében nem igaz, hogy a magyar pedagógustársadalomnak erkölcsi–szellemi szegénységi bizonyítványt kellene átvennie az elmúlt négy–öt évtizedben végzett munkáért. Bizonyos intézményeknek, tendenciáknak, személyeknek van mit felróni, a különbségtézés nélküli elítélő, demagóg dörge-delem azonban elriaszt az amúgysem a legvonzóbbak közé számító, áldozatos tanári munkától.

Tapasztalatom szerint éppen a talán az átlagosnál is érzékenyebb és ideologikusabb bölcsészdiákság vette zokon ezeket a handabandázó kijelentéseket. Nem nyugtatta meg őket az sem, hogy a művelődés- és oktatásirányítás illetékesei általában nem azonosították magukat a szélsőségesen bíráló deklarációkkal. Az ilyesfajta fe-

szélyező mozzanatok igencsak hozzájárulnak ahhoz, hogy a bölcseész – akár van tanári diplomája, akár nincs – kedveszegetten valami más, nem is feltétlenül több keresetet vagy előnyösebb időbeosztást hozó tennivaló után kullogjon. Az még relatíve megnyugtató átáramlás lenne, ha a bölcseésztanár a filológia, a szerkesztőségek, a sajtó, a könyvkiadók felé tájékozódna – de mert ezeknek a műhelyeknek a száma is alaposan megcsappant, manapság kóros egyensúlyzavar figyelhető meg a bölcseész-társadalomban. Egyfelől – a felvételi adatszámok szerint is – megnőtt az érdeklődés a humaniorák iránt, másfelől ez a fölfokozott érdeklődés főleg a gyorsan és előnyösen kamatoztatható nyelvszakoknak (azon belül is néhány preferált nyelvnek) szól. Egyfelől változatosabbá, kötetlenebbé lett a tanárképzés, másfelől immár érdemes a bölcseésznek csak azért tanárrá is lennie, hogy ezzel időt nyerjen magának, nem ok nélkül gondolva, hogy pár esztendő múltán harmonikusabban illeszkedhet be a konszolidálódottabb társadalomba (valószínűleg nem tanárként...). Ismét legjobban ismert példámra, az ELTE Bölcseészkarának példájára hivatkozhatom: a lojális új rendelkezések lehetővé teszik, hogy a felvételt nyert hallgató csak három évvel a sikeres felvételi után kezdje meg tanulmányait; másfelől a nyolc alapfélév elvégzésére maximálisan tizenhat félévet (azaz dupla időt, nyolc esztendőt!) vehet igénybe. A tendenciák még nem kitapinthatóak, hiszen az oktatási reform csak most kezdődött a karon, mégis kiszámítható, hogy két–három éven belül a talpraesettebb diákok akként fogják beosztani idejüket, hogy a vélhetően legelőnyösebb versenypillanatban léphessenek ki az egyetem kapuján. Ha ügyesek, ez személy szerint előnyös lesz számukra a (bölcseész)tanár–utánpótlásban azonban könnyen belátható aritmiákat idéz majd elő.

"Ezen rövid bevezető után mondanivalómat tizenkét cikkelyre osztom..." – szokta volt tréfásan mondogatni egyik gimnáziumi tanárom, miután már vagy harminc percet prédikált valóban szószéknek érzett katedrájáról, belemerülve a biológia tudományának hasonlíthatatlan szépségeibe. Következzenek most már a bölcseésztanárok *gyakorlati* fölkészítésének kérdései – ha nem is tizenkét cikkelyben...

A bölcseészet: a készenlét tudománya (avagy: képzés és továbbképzés viszonyáról)

Valamennyi tudományszakra igaz (igaz kellene hogy legyen): állandó szellemi készenlétet parancsol elkötelezett, szenvedélyes művelőjére. A legfrissebb ismeretekre, tudományos eredményekre, alkotásokra való kíváncsiság és fogékonyság, a folytonos továbblépés igénye hierarchikus rend nélkül, egységesen jellemzi a kutatómunka minden területét. Önmagában tehát nincs ok arra, hogy éppen a bölcseészetet tüntessük ki "a készenlét tudománya" rangjával – kiváltképp, ha számításba vesszük, hogy a bölcseésztanárság nem tudományos, hanem oktató alapjellegű tevékenység.

Am éppen ezt a felfogást szereném meghaladni – meghaladására biztatni –, két megfontolás alapján. Az egyik: a bölcseésztanár önképében, mindennapi munkájában *sohasem* halványulhat a tudományos elem; az, amit veretes–archaikus magyar

szavunk, a 'bölcshészet' takar. A másik: a bölcshészet művelője igenis fokozottan ugrásra kész szellemi ember más stúdiúmokat bíró pályatársaihoz képest is, mert eleve a terrénumába foglaltatik az állandó tanulni-tudás, önképzés: *a készenlét filozófiája és metodikája*.

Tudom, mindkét vélekedéssel utópiákat kergetek. Az általános iskola felső tagozatában vagy a középiskolában dolgozó tanárkollégáknak csupán igen csekély százaléka engedheti meg magának napi teendői mellett, ha még győzi energiával és idegzettel, hogy nyilvános szakmai-tudományos tevékenységet, vagy önmagára szabott, önművelő műhelymunkát folytasson. Másfelől: pontosan az elmélet és a módszertan az a két terület, amelytől a legodaadóbb bölcshészek többsége is retteg, mint a tűztől. (Adatok garmadájával, s még inkább tapasztalatokkal bizonyíthatnám, hogy egyetemeinken mennyi gátba, nehézségbe ütközik a filozófiai képzés – nemcsak azért, mert a közelmúlt ideológiává kényszerítette és monopolizálta az elméleti gondolkodást, megfosztva így azt az ifjúságra gyakorolt vonzerejétől. A pedagógiai módszertan számos módosítás, tanszéki átszervezés után végre lábra kapott, legalábbis a pesti bölcshészkaron, ennek ellenére a tanár szakos hallgatók óriási hányada számára ma is alig körvonalazható, esetleges és mellékes abszolváltnivaló. A szűkebben vett bölcshészet körén belül maradva: az irodalomtudomány történetének és kutatási módszertanának oktatásánál talán csak egy másik – lényegében metodikai – specifikum előadása hálátlanabb: a poétikáé.)

Bármennyire utópisztikus is elképzelésem, nem indulhatok ki másból, csak ebből. Nem maximalizmusról van szó ugyanis, hanem a kedvező feltételek megteremtésének jogos igényéről. A "bölcshésztanár" szóban, a szó összetettségében is kifejeződő tevékenységkomplexitásról. Arról, hogy – véleményem szerint – a tanári munkának is az "utópia" a mindenkori vezérelve: tanítani az osztályközösség, tanulócsoporthat legjobbbjainak szintje fölött kell és érdemes; nem az a cél, hogy a diákok a tanár minden szavát, nézetét, elképzelését értsék, hanem hogy e karakteres nézetrendszer és világos kifejtésmód által mágnesezve a jobb és a gyöngébb képességű tanulók is képesek legyenek a maguk tudása szerint földolgozni és mintegy újraépíteni, önmagukhoz alkalmazni, személyes érintettségben átérteni a hallottakat. (Ha ezzel netán az "elitképzés vagy nem elitképzés" problematikáját pendíttettem volna meg, akkor más helyen és alkalommal annak megvitatásában is szívesen ringbe szálllok, de itt nincs mód kitérőre.)

Úgy ítélem, hogy bölcshészegyetemeinken üdvös lenne a *tudományosság tudatának és öntudatának* erősítése. Annak állandó nyomatékosítása, hogy a filológia is tudomány, tudományág. Jelenleg az az uralkodó, lépten-nyomon kimondott közfelfogás, hogy a filozófia: olvasgatás, locsogás-fecsegés, az egyik ezt mondja, a másik azt mondja, és semmi sem bizonyítható, minden csak "én úgy vélem" meg "szerintem a mű azt mondja" – szóval minden ez, csak nem tudomány. Ki ne hallotta volna, hogy "bezzeg a matematikusok!", "bezzeg a mérnökök!". Ott feketén-fehéren kiviláglik, ki tud és ki nem tud; ott röpi, aki nem fújja a levezetést, a tételt!

Ezt a felfogást *mint önkicsinylést* általában átveszi az egyetemi, főiskolai bölcshésztársadalom. Cinkosan-gunyorosan legyint is rá – mégis tudja, vállalja, hogy van ebben igazság. De a bölcshészpálántát nem nagyon érdekli a tudományosság, a magas szakmai mérce (kivéve persze a nagy tehetségeket, az eltökélten tudósnak készülőket). A bölcshészet, benne a bölcshésztanárság "charme"-ja ma is a művészet-

közelség, a filozopteri bohémia, a szabadság. Míg például a mérnökök, az orvosok, a jogászok majdnem kivétel nélkül már egyetemi éveik alatt is *befelé készülnek a társadalomba* – hozzuk-e aktuális példának a fiatal "juristáknak" a reformkorra emlékeztetően hangsúlyos jelenlétét parlamentünkben illetve alakuló politikai közéletünkben? –, addig a bölcsészek tekintélyes része azzal tölti diák éveit, hogy *kifelé készül a társadalomból*, igyekszik már jóelőre szabadulni azoktól a kötelemektől és anyagi hátrányoktól, amelyek nemcsak mérnök, jogász, orvos kortársaihoz, de a reál tárgyakat tanító pedagógustársaihoz képest is drasztikusabban fogják béklyózní.

Ez az ellentétes irányú mozgásfolyamat az ifjúság-, illetve az értelmiségszociológiára tartozik, megoldási kísérlete pedig magára a társadalomra. Az egyetemi bölcsészképzésre háruló feladat az, hogy visszaállítsa és egyben megerősítse a tudományosság rangját. Ehhez az ország valamennyi bölcsészkarán szigorúbb vizsgakövetelmények bevezetésére lenne szükség, illetve ahol már látszólag bevezették őket, ott érvényt is kellene szerezni ezeknek a kevésbé engedékeny követelményeknek. Bizony a bölcsészkarai oktatók nagy része is belefáradt abba, hogy tudósnak, vagy legalábbis tudományperemi gondolkodónak fogadtassa el magát ott, ahol a műszaki és a közgazdasági tudományok árnyékában legfeljebb a történészek egy maroknyi csoportja vétehető észre magát. (A jelenség mélyebb vizsgálata megintcsak nem tartozik e dolgozat körébe, a teljesség kedvéért azonban megemlíteném, hogy az irodalomtudomány reprezentánsainak szinte teljes eltűnése a nyilvánosság elől – s ezzel együtt természetesen az irodalomtudomány tekintélyvesztése – összefügg e tudományszak közelmúltjának túlzott átpolitizáltságával. Legjelentékenyebb professzorai – akiknek néhányra már nincs is az élők sorában – vitathatatlanul magas színvonalú egyetemi, oktató-nevelő munkásságukkal és mértéket jelentő irodalomtudományi működésükkel párhuzamosan az ideológiai életben is vezető szerepet vállaltak, itt már nagyonis vitathatót, kényszerítő erejűt. Paradox módon visszaszorításuk egyben azt is magával hozta, hogy jellegzetesen a politikától távol álló, csakis a szakmának elkötelezett kollégáik, vitapartnereik is elvesztették azt a nyilvánosságot, amelyet régen ömlesztük oly nehezen, ám éppen ellenerőként vívhattak ki.)

A bölcsész(tanári) képzést célszerű lenne arra a hangsúlyozottabb alapgondolatra, eshetőségre építeni, hogy aki e karokon megkezdte tanulmányait, abban *potenciálisan* szakembernél több: tudós rejlik, sejlik. Semmi esetre sem "kötelező tudósképzésre" gondolok! Csak arra, hogy ezt a – ma alig-alig hallott, és társadalmi realitással alig-alig bíró – lehetőséget alaposan megfontolva, az első egy-két egyetemi évet akár a kísérletezésre szánva, ettől az esélytől indulva dönthessen minden diák arról, hogy a bölcsészet mely szintjén óhajt majd megállapodni; s hogy lelkiismereti parancsá váljék a tudományszak iránti lankadatlan figyelem. Ma ez csak a jobbkat – a hallgatók negyedénél nem többet! – jellemzi. Hány és hány volt hallgatóm otthonában megfordultam, szomorúan látva – azazhogy éppen nem látva... –: még a legalapvetőbb kézikönyvek is hiányoznak könyvespolcáról (nem anyagi okokból). Mindig elkedvetlenített, ha javakorabeli volt tanárim, vagy nálam fiatalabb volt diákjaim azzal kerestek meg: tartsak szabálytalan irodalomórát osztályukban mai magyar vagy világirodalomból, mert ők bizony "megálltak a második szigorlatnál", vagy "nem nagyon értik, ami Illyés, Német, Déry, Pilinszky után következett"...

A tudományosságot nyomatékosítva átgondolandó a magyar felsőoktatást átfogó egyetlen és belső szerveződésű tudományos hálózat, a *tudományos diákköri mozga-*

lom újjászervezése, felélesztése. Valóban felélesztésre lenne szükség, mert egyes univerzitásokon, illetve jónéhány szaktárgyon belül haldoklik vagy elhalt a tudományos diákköri élet. (Nem egészen TDK-keretek között bonyolódott, de jellemző volt, hogy az 1990/91-es tanévben az ELTE Bölcsészkarán meghirdettük – diákkezdemenyezésre – "az év legjobb szemináriumi dolgozata" pályázatot. Elvileg öt évfolyam legalább ötven kötelező és sokszor ennyi szabadon választott szemináriumáról százával érkezhettek volna az írásművek, amelyeket csak a tárgy – a magyar irodalom – kötött meg. Szinte értékelhetetlenül csekély számú munkát terjesztettek a bíráló bizottság elé, s bár végül is a döntés megszületett, a szerény könyvjutalmakat a mai napig nem vették át a helyezettek. Mire ehhez az aktushoz érkezünk volna, már sem a versenyzők, sem a bírálók előtt nem volt tekintélye a kezdeményezésnek. Ez nem csak tanszékcsoporthi belügy: összefügg a következőkben mondandókkal).

A TDK-mozgalom akkor kaphatna ismét lábra, ha *nem mozgalom*, de erősödő belső kíváncsi, szakmai becsvágy szülte munkák nyilvánossága lehetne. Egy pár angali természetű ősbölcsészén kívül azonban ki írogatna ötven oldalakat, sok hetes kemény munkával – egy 500 forintos könyvtulványért? Ez jelképnek szép, a tudósképzéshez kevés. A tudományos diákköri munkát a jelenleginél sokkal szervezettebben be kellene illeszteni a *diploma után elnyerhető ösztöndíjak* rendszerébe, és – a mostani, esetleges, hitványul sokszorosított formájú füzetkék helyett – biztosítani kellene a *tudományos diákköri konferenciák díjnyertes pályamunkáinak publikusságát*, tényleges nyilvánosságát. (Mindezek nem új ötletek, időről előre felmerülnek – és elmerülnek. Elmerülnek az alkalmiságban, a véletlenszerűen odaítélt ösztöndíjak szövevényében. Természetesen különböző felsőfokú tanintézményekben és különböző szakokon más és más a helyzet, hiszen évtizedek óta ismeretes, hogy a szerkesztőségektől, szakmai műhelyektől távolabb működő létesítmények diákjai ambíciózusabbak, jobban keresik a kitörés lehetőségeit, a konferenciákat rendező városok mindig kitesznek magukért a dolgozatok számában és minőségében is, a szakok népszerűsége közt hullámmozgás figyelhető meg stb.).

Valójában összefügg a tudományosság itt boncolgatott és nem boncolgatott kérdéseivel az elméleti-filozófiai és a metodikai képzettség, állandó önképzés kérdése is. Nagyjából-egészből ismerem a tanárképzés és a tanártovábbképzés mai – nem egészen egységes – rendszerét. A képzésben optimizmusra jogosító tény, hogy egyes egyetemeken (Szeged, Pécs) a bölcsésztanárképzés terén, másutt (Budapest, ELTE) a filozófiai és a művelődéstörténeti képzésben – mindkettő szintén érintheti a tanár szakosokat is – látnivalóan és eredményeket is hozóan megnőtt az elméleti alaposztottság, igényesség szerepe. Most, amikor bölcsészkarainkon tendenciaszerűen lazult a tudnivalók történeti sorrendű elsajátításának kötelezettsége (mivelhogy az irodalomtörténeti rend lehetséges elhagyásában fejeződhet ki legelsődlegesebben a diák szabad tárgyválasztása), különösen megfontolandó, hogy legalább az ajánlott, illetve speciálszemináriumokon *növekedjék az elméleti stúdiumok száma*. Igaz ugyan, hogy a felbolygatott – sokak által joggal vitatott – történeti, történelmi sorrendért a történetiség tudatát és fontosságát erősítő, visszaállító szemináriumok kárpótolhatnak látszólag; ám azokat a "réseket", melyeket a szabad sorrendű tárgyválasztás ütött, így nem lehet betömögetni. Sokkal inkább az elméleti tudás kötőanyagával. (Példával élve: a pesti bölcsészkaron ma már nincs akadálya annak, hogy valaki előbb tanuljon Örkényről, és vizsgázzon is munkásságából, mint hogy Ma-

dáchról és *Az ember tragédiájáról* hallgatott volna kollégiumot. S a vizsgáztatónak nincs is joga a "Pisti, küzdj, és..." kérdéskörét firtatni, a stációs drámák összefüggéseiről érdeklődni: a hallgató ezt később fogja tanulni. Nyilvánvaló, hogy aki e "fel-dúlt" sorrend mellett döntött – talán mert a jelen irodalma jobban izgatja, mint a régisége –, az nem Madách-órát fog választani speciálszemináriumként. Kapóra jöhetne viszont egy dramaturgiai, drámaelméleti szeminárium.)

A tanártovábbképzés: akut kérdés. Az elmúlt tíz esztendőben többször is részt vettem olyan miniszteriális bizottságok munkájában, amelyek ennek szisztémáját igyekeztek kidolgozni, illetve javítani. Egy-két logikus gyakorlati egyszerűsítésen kívül csupán egy "adu" volt e bizottságok kezében: anyagilag tenni érdekeltté a gyakorló pedagógusokat abban, hogy vállalják a továbbképzés többletmunkáját és azt a pszichológiai terhet, hogy akár záródolgozatot is készítve, negyven- vagy ötvenéves fejjel újra diákok is lesznek kissé.

Ha elbírná az iskolák erszénye, vagy a nagy felsőoktatási buksza, most sem tudok mást, mint hogy az *eredményes* továbbképzést ismerje el némi meghatározott anyagi ellenszolgáltatás. Be kell vallani ugyanis, hogy az egyetemeken időnként összesereg-lő, továbbképzendő tanárkollégáknak csak két kis örömük van ebben a hercehurcá-ban. Egy időre kiszakadhatnak az iskolai munkából (viszont halmozódik ott a végez-nivalójuk), és – ez a legfontosabb – találkozásokra, ismerkedésre, tapasztalat-cserére, a kollegialitás ápolására van módjuk. Azok a rövid előadások, odaadó mű-elemzések, gyors párbeszédok, amelyek a továbbképzések szemináriumain elhang-zanak, tulajdonképp a készenléti állapotban levő, szabad idővel rendelkező pedagó-gus önálló könyvtári munkájaként is megvalósulhatnak...

De nem a pedagógustovábbképzés ellen beszélek – sőt, e téren is az *elméleti írá-nyítást* erősíteném (szemben azzal az általános kíváncsisággal, hogy "a legújabb írókról" essék szó). Kíváncsi, célszerű, költségkímélő lenne, ha a Magyar Iroda-lomtörténeti Társasággal – illetve más tárgyak megfelelő intézményeivel – szoro-sabb, gyakorlatiasabb kapcsolat alakulhatna ki.

Tanári munka – a tanári munka mellett

Ma szinte mindenki rákényszerül arra, hogy részt vállaljon a sokat emlegetett máso-dik, vagy akár harmadik gazdaságból. Számos tanár is kiegészítő foglalkozás, fize-téspótló kereset után néz. A túlóra, túlmunka kevezőtlen hatásairól, idegörlő, ener-gia-pusztító vitáról sajnos szinte minden embernek van éppen elegendő ismerete, arról nem is beszélve, hogy felborítja életrendünket, időbeosztásunkat, reménytelen versenyre készít félórakkal, órákkal is.

Ennek ellenére a tanári pluszmunkának lehetnek személyiségfejlesztő, képesség-gyapartó hatásai is, amennyiben ezt a tevékenységet ugyancsak a tanári pályán, de alapfoglalkozásától (általában a középiskolai tanári feladatkörrel) eltérő körülmé-nyek között fejti ki.

Erre a dolgotra készülve szűk körű felmérést végeztem egyetemi csoportjaim-ban: kik azok, akik már most, diákkorukban megpróbálkoznak a jellegzetes, régtől fogva ismerős tanári mellékmunkákkal: a korrepetálással, a "paukolással"?

Némi meglepetésemre azt a választ kaptam, hogy: senki. Sem pénzkereseti forrásként nem veszik számításba ezt az általában lenézett – és, tévesen, kevésbé eredményesnek tartott – mesterséget, sem pedagógiai értéket, jelentőséget nem tulajdonítanak neki. Holott a bölcsészhallgatók felkészítésében már ezektől az első évektől kezdve fontos, hogy ne csupán megszokott tennivalójukban – előbb a tanulásban és a szemináriumi munkában, utóbb a hospitálásban és a vizsgatanításban, végül a gyakorló tanárkodásban – találják föl magukat, hanem *szokatlanbb pedagógiai szituációkban* is, a megszokottól eltérő létszámú vagy összetételű hallgatóság előtt.

A külön tanári segítségre, vezetésre szoruló kisdíákok és középiskolások korrepetálása a legutóbbi tíz esztendő "vállalkozáscentrikus" időszakában intézményesedett: különféle oktató gmk-k üzlete lett, vagy idősebb, nagy rutinú és tekintélyű tanáregyeniségek privilégiumává vált. Az iskolán kívüli oktatás legszembetűnőbb és legdöntőbb változása az idegen nyelvek oktatása terén: követhetetlenül sok, sokféle, eltérő színvonalú nyelvstúdió, nyelvtanári munkaközösség jött létre. A tanulni vágyók bokáig járnak a legkülönbébb hazai és külföldi gyártmányú nyelvkönyvekben, a távoktatástól az újságoldalakon történő oktatáson át az alvatanulásig és a szuggesztópédiáig tucatnyi változatot hirdetnek, ajánlanak. A nem iskolai oktatás nagy mennyiségi foglalkozásait, vérvesztéseit a nagy megrázkódtatásokat átélő Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szenvedte el: szabadegyetemi kurzusainak száma visszaesett, látogatói lassacskán már csak az időződő "törzsgárdatagokból" verbuválódnak, igazi érdeklődést – a fiatalabbak körében – csak egy-egy sikertéma előadássorozataival, a pillanatnyilag legnépszerűbb tudománynépszerűsítő foglalkoztatásával képes elérni. A szabálytalan irodalomórák, más tárgykör előadások aránya az egyes szakosztályokon belül eltérő módon, ám harmadára-negyedére esett vissza.

Talán elég lett volna a tendenciák jelzése nélkül egyszerűen csak felsorolni azokat a leggyakoribb, iskolán kívüli oktatásformákat, amelyekben a pedagógus eredményesen lelheti meg a maga második gazdaságát – és szakmai gazdagodását is. Ugyanis az említettek mindegyike – a korrepetálástól a kis csoportos nyelvtanári tevékenységen át a szabadegyetemi, populárisabb előadásig – jó kiegészítője, metodikai értelemben, a tanári alaptevékenységnek: mindegyik tartalmaz, életre hív olyan elemeket, viselkedésmintákat, készségeket, tanóraszervező ötleteket, amelyek friss áramot vezethetnek a megszokottan pergő tanári hétköznapiokba, és alkalmazásuk szakmai örömmel, sikerrel is megajándékozhat.

A bölcsésztanárok képzése ma szinte kizárólag tanóracentrikus. Tanterv és óravázlat – óravázlat és tanterv. Akiknek jó érzékük van ahhoz, hogy kézben tartsanak, ügyesen vezessenek egy iskolai negyvenöt percet, sokszor azok is megilletődöttek, ha diákjaikat kiállításon kalauzolván kell tanárnak (is) lenniük. Akik délelőtt magabiztosan adnak elő az avantgardizmusról, délután nem mernek alkalmi tanárelnökök lenni a történelmi, irodalmi önképzőkörben. Vagy hogy ismét egyetemi, saját tapasztalatra hivatkozzam: akik az egyik félévben kiváló szemináriumi dolgozatot nyújtanak be, a második félévben, amikor írott munka helyett szóbeli, szemináriumvezetői munkát kívánok meg, képtelenek szabatosan kifejezni nézeteiket, s főleg meg sem próbálkoznak azzal, hogy csoporttársaikat dinamizálják, megszólaltassák. (Ez különben számomra az utolsó húsz év legkülönösebb pedagógiai fejleménye: egyre inkább sértésszámba megy, ha szemináriumon az ember megszólít, felszólít a

véleményformálásra, válaszadásra valakit. A hallgatók ezt egymás közt is így érzik: provokációra, a legádázabb vitára készek, ha már nekilódult a polémia, de egyik a másikához fordulva még bocsánatkérően sem kezdeményez. Végzős diákjaim vizsgatanításaira be-benézve, vagy középiskolai órákon, fiatalabb kollégáknál ugyanezt tapasztalom: kiment a divatból a felszólítás. S tudomásul kell vennünk, hogy – az előbbiekkal összefüggésben – ma már a harminc-negyven évvel ezelőtti értelemben vett hagyományos feleltetés is alig szerepel a bölcsestanári repertoáron. Új "tanár-diák etikett" van kialakulóban – ami a számos új oktatási forma, új segéd-eszköz világában, és a változó emberi viszonyok világában természetes is.)

Summa summarum: helyesnek vélném, ha a bölcsestszkarok – és netán más tanárképző intézmények – pedagógusi módszertani szakcsoportjai erőteljesen szorgalmaznák, hogy a tanárnak készülők már hallgató korukban minél többféle pedagógiai szituációval aktívan megismerkedjenek. (A jelenlegi nyári pedagógia gyakorlat, valamint a hospitálást megelőző iskolai gyakorlat ugyan erre szolgál, az előbbinek azonban – nagyon jól emlékszem – mindig nyaralás- és táborozás-jellege van, az utóbbi során pedig az iskolák általában csak nagynehezen tudják azt a "kamasztanárt" begyömészölni valamelyik szakkörbe vagy fakultációba.)

Az iskolán kívüli tanári munkalehetőségek tendenciáinak vázolása annyiban mégsem volt felesleges, hogy kitűnt: ma még nyelvtanárként csinálhatja a leggyorsabb karriert (és szerezhet leggyorsabban tanári tapasztalatokat) akár egy egyetemista is. Holnap, holnapután már nem egészen így lesz, hiszen nagy lendületet vett az önálló nyelvtanárképzős (a nyelvszakos bölcsestszek képzésénél rövidebb idő alatt kapnak diplomát). Ugyanakkor szinte megszűnt az az áldásos lehetőség, hogy kiemelkedően tehetséges másod-harmadéves tanítványát már a TIT megfelelő szakosztályába "protezsálta" a tanár, a szabálytalan órák mélyvizébe dobva ezzel a jelöl-tet. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat kevésbé megingott, vidéki bázisain valószínűleg még ma is eredményes lehet ez a kooperáció, a TIT-szervezet és az adott felsőfokú tanintézmény bölcsestszekének közös hasznára.

Ha szabad, megfontolásra ajánlom fentebb példaszerűen említett egyetemi gyakorlatomat (nyilván nem én próbálkozom vele egyedül): az ómódi "harminc percig felolvasott dolgozat – korreferátum – vita" módszer időrablása helyett a – mégoly kockázatos – *hallgatói óravezetést* (nem speciálszemináriumon, hanem kötelezőn! – Egyébként a "dolgozatos" szemináriumokon sem hangzik már el az írás: előre, sokszorosítva nyújtják be, körözik. A szeminárium teljes egészében a megbeszélésé, továbbgondolásé.) Ez a néha bizony kudarcra végződő kísérlet sajnos hétről hétre fölfedi – bármily színvonalas is a munka –, hogy a leendő bölcsestszkarok mintegy kilenczede nincs birtokában a tisztességes beszédképességnek.

Az elemi retorika szükségessége

A bölcsestszkarok beszédképességének siralmassága több tényezőre vezethető vissza; magyarázata több is van.

Az egyik: – jogos! – filológiai igényesség, a bibliográfiai járatosság, a "jegyzet-éstudomány" megkövetelése túlzottan is előtérbe tolta a dolgozatírást. A hallgatók

a félévek folyamán erre a megmérettetési formára koncentrálnak – kissé túldimenzionálva fontosságát, *egyszeri* hangsúlyosságát. (Ez az "egyszeri" azáltal is súlyosbított, hogy legtöbb bölcsészkarunkon az egyelőre még kétszakos diákoktól *csak az egyik szakon szabadna* dolgozatot megkövetelni, illetve a két féléves szemináriumokon *csak az egyik félévben lenne* feladata a hallgatónak a dolgozatírás. Így a szemináriumi munka tíz hete mintegy belesűrűsödik a dolgozatba – amelynek viszont a mai feltételrendszerben az osztályzatot döntően meghatározó szerepén kívül nincs igazán látszatja. A szemináriumi dolgozat – jól kiválasztott és kiosztott téma esetében – későbbi, nagyobb lélegzetű írások alapja kellene hogy legyen – akár egészen a szakdolgozatig, a doktori disszertációig. Jelenleg azonban a tanszéki széttagoltság viszonyai közepette, a sokkal koncepciózusabb – reménybeli – *intézeti struktúrát* egyelőre nélkülözve az egyes évfolyamokon írott szemináriumi dolgozatok nem egymásra épülnek, nem egymásból következnek, nem vezetnek – hosszabb távon – sehova, bármiféle publikálásuk a legritkább esetben történik meg. Holott – mint más összefüggésben már kiemelttem – a bölcsész (tanár) közösségben, nyilvánosság előtt dolgozó személyiség, akinek általában alkati sajátossága, hogy vágyik a *nyomtatott jelenlétre*, gondolatainak közlétevéseire. Ezért – s ezt talán nem is egy zárójelen belül kellene javasolnom – egyetemeink, főiskoláink szűkös anyagi adottságai ellenére növelni kellene azoknak a *belső* publikációs fórumoknak a számát, amelyek nyilván nem az örökkévalóságnak szóló, de első lépcsőfokot, ugrópontot jelentő írások kis példányszámú közzétételét viszonylag rövid időn belül, legalább *egyetemközi* terjesztéssel biztosítják.)

A másik ok: a kulturált, iskolázott beszéd fontosságának össztársadalmi semmibevétele. (Egy hallgatóm hívta fel arra a figyelmet, hogy a televíziós parlamenti közvetítések elriasztják őket az élőbeszéd művelésétől: a demagógiától a klapanciákig mindenre látnak rossz példát, az indulatosság vagy a blazírtság köntösébe öltöztetve. Saját tapasztalatom korántsem ennyire rossz a Tisztelt Ház megszólalásairól, de az bizonyos: egy alapos stilisztiko–retorikai elemzést, akár szakdolgozatot megérne, amit hétről hétre hallunk.)

A harmadik ok: a középiskolából "hozott" beszédképzetlenség. E készséghiány el nem hagyható részleteleme az *artikulálatlan beszéd*, az általánosan jellemző halkság, a megszólalás tétovasága, az emocionális sablonok ("én úgy érzem...", "szerintem", "nem tudom, de talán..." stb.) ösztönös alkalmazása.

A negyedik ok – egyben jelenség –: a bölcsészhallgatók ritkán igyekeznek elsajátítani azt a *kettős* szaknyelvet, amelynek segítségével valóban érvényesen szólhatnak a feldolgozott, elemzett alkotásokról. Ez a kettős szaknyelv a terminus technicusok természetzerű, gyakorlott használatát, és rögvest való magyartításukat foglalná magába. Hány százszor hallottam már például, hogy "a mondatnak, tagmondatnak nincs vége a verssorral" – amit enjambement–nak kellene nevezni, s mindjárt (mondat)áthajlásként, áthajtásként dekódolni. Ez az egyszerre tudományos és közérthető szakmai nyelvezet már a középiskolában is kívánatos. Sem az egyik stílusréttegnek – az idegenes–arisztokratikusnak –, sem a másíknak – a megfejtő–magyartónak – az alkalmazása nem elégséges. A kettő együtt képezi az irodalomtudományi, történettudományi, nyelvtudományi szakszerűséget.

A vizsgatanításukhoz érkező bölcsésztanárok különösen megszenvedik ezt a hiányosságot. Túl azon, hogy a fegyelmezés, a lélektani segítség még nem erősségük, az

érthető megszólalás mikéntjével sincsenek tisztában.

Azokon a bölcsészfakultásokon, ahol ez még megoldatlan, szükségesnek tűnik az *elemi retorika* beiktatása az oktatásba. Vagy önálló – vizsgakötelezettség nélküli, de aláírást igénylő, egy szemeszteres szemináriumi tárgyként –, vagy annak a sokirányú szemináriumi alapvetésnek a keretében, amelyet leginkább az *általános bölcsészműveltség szemináriumának* neveznék. Hallgató korom óta, és egyetemi oktatói éveim alatt négy-öt esztendőnként visszatérően intenzív hallgatói kezdeményezés volt, hogy a bölcsésztanár ne hagyhassa el az egyetemet a minimális természettudományi, társművészeti (zenei, képzőművészeti stb.) ismeretek megszerzése nélkül. Helyénvalónak tartanék egy olyan, az első tanulóéven végighúzóódó, szintén vizsgakötelezettség nélküli "proszemináriumot", amely meghatározott elosztásban ezen stúdiumok közül tekintene át hármat–négyet. Úgy vélem, ezen belül néhány órában a "megszólalás-művészetnek" is juthatna megfelelő hely.

Az írnitudásról

A régi idők falusi tanítója ezernyi iskolai és iskolán kívüli teendője mellett a közöség "íródeákja" is volt, aki az ügyes-bajos dolgok intézésében kérelmek, beadványok, levelek fogalmazásával és megírásával működött közre. A mai bölcsésztanárnak városi, kisvárosi környezetben nincs ilyesfajta dolga, községekben sem nagyon.

Egy valamit kellene tudnia jól: az írásbeli – szakmai, irodalommal, történelemmel, filozófiával, nyelvekkel kapcsolatos – megszólalás műfajainak ismérveit. Dolgozat, esszé, tanulmány, recenzió, kritika és más műfajok kritériumait. A filológiai apparátus tipográfiailag is kifogástalan "üzemeltetését".

Ezzel szemben mi a helyzet? Az utóbbi öt esztendőben hozzám benyújtott szemináriumi dolgozatoknak mintegy negyede volt kifogástalan, negyedét kellett át-dolgozás, tökéletesítés, pontosítás céljából visszaatalom a szerzőnek, fele súrolta vagy túllépte az ilyen értelemben való minősíthetetlenség határát. A továbbképzések esetében (zárdolgozat) szembeötlő módon *rosszabb* a helyzet! Mintha a pályán töltött tíz–hús év visszafejlesztené a szerkesztőkészséget, a bibliográfiai jártasságot stb. Itt is kitűnik, hogy a bölcsésztanárok *általában* csak a tanári hivatást gyakorolják az egyetemi évek után, a bölcsészt nem!

Véleményformálásban, műfajban, stílusban teljes szabadságot – a formai követelmények terén kérlelhetetlen, aprólékos, "németes" szigor tartok szükségesnek a szemináriumi és egyéb dolgozatok elkészítésekor, illetve elbírálásakor. Különösen vonatkozik ez a szakdolgozatok megírtására. (Évente megközelítőleg ezer magyar irodalmi felvételi tesztlap és fogalmazás átolvasásából sűrűm le azt a nyilván mások által is tudott észleletet: ami a szerkesztési, stíláriis készséget, az írásos kifejezést illeti, középiskolásaink többsége semmivel sem áll jobban, mint az élőbeszéd terén...)

Bár külön fejezetet – "cikkelyt" – érdemelne, itt említem felsőfokú tanintézményeink nagy részének gyatra tárgyi feltételeit. Évek hosszú során át megfigyeltem, hogy az ún. "tanszéki kereteket" (amíg értékelhető nagyságrendben léteztek: az évente elkölthető, belső felhasználású összegeket) alkalmasszerűen fordították kevésbé hasznos gépek, segédeszközök vásárlására (megint, természetesen, az ELTE

mindennapjaiból indulok ki). Hány és hány az első perctől fogva használhatatlan magyar gyártmányú magnetofon porosodik a szekrényekben – évente gondosan leltározva...! Hány esztendeig volt szigorú tilalom sokszorosító- vagy fénymásológép beszerzésére! Hány írógép hiányzik a tanszékeken!

Ezek a nehézségeken az oktatók úgy-ahogy, saját készülékek (és kapcsolatok) igénybevételével túlteszik magukat. A hallgatók azonban a liberális felsőoktatási intézmények legliberálisabb tanszékein is csak nagy nehézségek árán vehetik igénybe például a dolgozatok másolásakor nagy könnyebbséget jelentő sokszorosító berendezést. Nem hozakodom elő azzal, hogy például a müncheni vagy bolognai egyetemeken – nemcsak bölcsészkarokon – megfordulva rácsudálkozhattam a diákok saját számító- és fénymásológépes termeire...

Mindenesetre erkölcsileg zaklató szigorú vagy utópisztikus követelményekkel előállni, "fölte" tanítani, ha a hallgató nem rendelkezik megfelelő feltételekkel. (Mivel kedvtelve végzek fölméréseket, megtudtam, hogy a negyed-ötödéves bölcsészek tizenöt százalékának van csak saját írógépe, pedig ez a szerkentyű a "mesterség címere", nélkülözhetetlen kellék. Nem magyar klaviatúrás géppel a nyelvszakosok között jobbra csak azon bírnak, akik már külföldön is folytattak tanulmányokat, hosszabb külföldi tartózkodás után tértek haza.)

Vágyalmokra kár fecsecelni a papírt – de megjegyzem: egyetemeink, főiskoláink bölcsész-tanszéki könyvtárainak (valamint központi könyvtárainak) állaga, állománya és befogadóképessége ugyanúgy, vagy még rohamosabban romlik, mint szinte valamennyi nagy könyvtárunké. De miért említsem, hogy míg az ELTE Irodalomtudományi Tanszékcsoportjának könyvtára a hetvenes évek közepéig szinte minden új magyar szép- és szakirodalmi kötetet beszerezett, addig ma már a legszükségesebbekre is alig futja (idegen nyelvűekre szinte egyáltalán nem) – amikor az Országos Széchényi Könyvtár katalógusában is mind több a fehér folt, az 1987/88. óta is hiányzó – vagy csak katalogizálatlan – alapmű?

Midőn tehát jogos kifogást emelünk a hallgatók tekintélyes részének hiányos beszédtechnikai képzettsége és stiláris készsége ellen, nem feledhetjük, hogy a hallgatók általában előnytelen feltételek között végzik munkájukat (több felsőoktatási intézményünkben gond a megfelelő számú üldölköztettség biztosítása! A debreceni egyetem kivételével bölcsészképző intézményeink szegényes, vagy éppen siralmas képet nyújtanak. Nem ritka széttagoltságuk az ésszerű órarend kialakítása ellen hat. Aprópó órarend: legtöbb bölcsészképző intézményünk jó szándékkal végrehajtott tanreformja – az eredmények mellett – oda vezetett, hogy jelenleg az öt napos egyetemi tanulóhétfő kihasználtsága olyan, mint országosan az öt napos munkahét: hétfőn délelőtt még alig vannak órák, szemináriumok, pénteken pedig már egész nap üresen konganak a folyosók...).

Ezeknek az állapotokon aligha fog javítani, és a meglehetősen keserű – s a keserűség miatt nem kis mértékben agresszív – bölcsészközhangulatot nem fogja javítani tárcánk miniszterének mégoly kényszerű kijelentése, miszerint "el kell ismerni, hogy 1992-ben a nyomor esztendeje következik". A bölcsészek és bölcsésztanárok cinikusabbja is vallja, hogy egy ország jövője nem kis részben az oktatás, a művelődés, a kultúra színvonalán múlik. Ezt a tényt nyilván a kormányzat is felismerte (példákra, így a robbanásszerűen fejlődő távol-keleti kisebb országok példájára szoktak is hivatkozni), az oktatás és a kultúra azonban ma minden eddigénél elha-

nyagoltabb. Mecénásokra várni szinte reménytelen; és az oktatás majdhogynem privatizálhatatlan: a magánegyetemek csak szerény terheket vehetnek át (ha végre pont kerül a rengeteg ostoba huzavona végére). A bölcsésztség, a bölcsésztanárság ma egy kissé "misszionárius" tevékenység: hitből, megszállottságból is csinálja, aki csinálja.

De a misszionáriusok szívét az melengette, hogy néha kegyesen megdicsérte és némi támogatásban részesítette őket a római pápa...

A fordulópont-pillanat

A bölcsésztanárképzés a társadalmi szerkezetváltozással, a demokrácia építésének folyamatával egyi dóben érkezett fordulópontjához. (Ezt szimbolikusnak is tekin-tem, mert a bölcsészértelmiség, a több tízezer tagot számláló "tanári kar" és hallga-tóifjúság java aktív szerepet játszott az átalakulásban.) Mint az élet valamennyi te-rületén, a bölcsésztanárok gyakorlati képzésében, a pálya népszerűsítésében is meg kell ragadni az idő kínálta lehetőséget.

Bölcsésztanárképzésünk az egyszakosság, a specializálódás felé tart (ennek egyik mellékága, külön problémaköre a nyelvszakokon folyó képzés, a nyelvi tanszékek arisztokratikus elszakadása az egyetemek más tanszékeitől, s mindezen belül első-sorban az angol nyelvi tanszékek mindenütt bölcsészkar "tempót diktáló" fölénye, amivel még a német nyelvterület katedrái sem versenyezhetnek).

A történelmi fordulópont-pillanat, illetve a kialakuló új helyzet azt parancsolja, hogy – lényegében az *egyetem* szó értelméből kiindulva – a diplomát szerző kétsza-kos, és még inkább a meghatározó szerepbe kerülő egyszakos hallgatók *univerzális* képzése valósuljon meg. E sorok írója egyfelől minden vonatkozásban az egyetemi polgár *szabadságának*, szuverenitásának szószólója – másfelől viszont a követelmé-nyek *nehezítése*, a vizsgarendszer szigorítása mellett foglal állást. Azt tekinti tehát eszménynek, amit ebben a vázlatos – és legtöbbször szükségképp az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának precedenseivel érvelő – vázlatos dolgozatban már elmondott: hogy a bölcsésztanári képzésben egyenlő és komolyan vett nyomaték essék a bölcsész- és a tanárképzésre is, illetve hogy a végzett pedagó-gusok diplomájuk "bölcsész felét" se vágják sutba.

Megújulóban van a tudományos minősítés rendszere is: új feltételek teljesítésé-vel (részben) új címek elnyerésére lesz lehetőség. Bár ezekben a kérdésekben még nem született konkrét döntés, remélhetőleg a kimunkált szisztémából nem fog hiá-nyozni az a motívum, amely egyértelműen inspirálja a bölcsész(tanár)t arra, hogy emberi és szakmai életútjának legfogékonyabb periódusában, közvetlenül az egye-temi évek után vagy kevéssel utóbb belevágjon a fokozat(ok) megszerzésébe. Ehhez olyan középiskolai érték- és munkarendre is szükség lesz, amely nem hat e törekvés ellenében (ellentétben a mai kedvezőtlen gyakorlattal).

Akár erkölcsi, akár gyakorlati, akár anyagi, akár egyéb okai lennének, a felfoko-zott várakozással teli fordulópont-pillanat elszalasztása, a *nagyvonalú* döntések ha-logatása legalább egy évtizedre visszavetné, az érdektelen közepszerűségbe taszítá-ná, társadalmi dinamikájától és évszázados morális erejétől fosztaná meg a böl-

csésztanárképzést, általában is a tanárképzést, és a rossz példával nyirbálná az értelmiségnek a társadalmi változásba vetett hitét.

Hangozzék bár költőien: a bölcsésztanárképzés fő kérdéseiről dönteni ugyanúgy a "fölkött" magas szintjén szükséges, mint ahogy a jó tanár még legjobb diákjának is messze előtte akar járni az iskolai oktatásban.

Az "ideális bölcsésztanár"

Ilyen éppúgy nincs, mint ahogy nem létezik a bölcsésztanár sem. Ám megfogalmazhatjuk, hogy a jelen bölcsésztanárja – tudományszakjától függetlenül – öntörvényű, anyagát szabadon és szakszerűen értelmező–interpretáló, tanóraszervező erővel és szuggesztivitással rendelkező egyéniség, aki tudja Németh Lászlótól, hogy a tanár (az előadó) "színész és rendező is" – tehát megszervezi, megkomponálja, naprakészen vezeti (de aktualitásokkal agyon nem zsúfolja) óráját. Hagyomány és újítás egyensúlyában talál önmagára; hivatásának gyakorlására az iskolai tanórától eltérő pedagógiai szituációban is felkészült. Pszichológiai vértettségse, mentalitásérzékenysége, a friss kutatási eredményekre való fogékonysága meghaladja elődeiét; hivatástudata fanyarabb, de – rejtve bár – öntudatos és érzelemgazdag.

Álmodjunk tovább.

BAGDY EMŐKE

A hivatásra nevelés

Mit tehetünk a pedagógusképzés megújítása érdekében?

"A század betegsége ez:
A tudatra félelmetes
Láz szabadul – szórakozás
És cirkusz lesz a hivatás."

(Váci Mihály: Írók külföldön)

A pedagógusképzésben a legutóbbi évekig jobbra sablonok uralkodtak. A normatív pedagógiák imperatív szellemében pontos utasítások szabályozták azt, milyennek kell lennie egy, a pálya művelésére alkalmas pedagógusnak illetve azt is, mit kell (általánosan) elérnünk a "nevelt" (gyermek) személyiségének fejlesztésében. Amint azt Mérei Ferenc már 1948-ban leírta a *"Demokrácia az iskolában"* című munkájában: a hagyományos oktató-nevelő munkában a képzés az "amit- és ahogyan" tanítunk, tehát az "anyag és a módszer" kérdéseivé zsugorodott. Pedig a valódi, személyiségformáló nevelés elsősorban az iskolai atmoszférának és a pedagógusi személyiség varázsanak a függvénye. Nem is kétséges, hogy ez a Mérei gondolat az 50-es években a pedológia (gyermekközpontú pedagógia) felett megült szellemi véstörvényszék által éppúgy elítéltetett, mint minden, haladó nevelési koncepció, amely a kényszerítő központi ideológia nyomása alól igyekezett megszabadulni. Szabad légkörű iskolák csak valódi demokráciában lehetnek, ahol a demosz (a nép) akarata valóban érvényesül mind a vezetésben, mind a társadalmi gyakorlatban. Bármilyen "egyedül üdvözítő"-nek kötelezett tan gúzsba kötheti a szellem fejlődését, mert a kényszerített társadalmi légkör az iskola világára is rátelepedik.

Mégsem állíthatjuk, hogy egyedül a társadalmi valóság helyzet akadályozta az elmúlt évtizedekben a pedagógiai nevelőmunka megújításának kísérleteit. Ilyen kísérletek mindig léteztek, akármilyen sorsra is kellett jutniuk. Ami talán a legnagyobb akadállyá vált a pedagógiai innováció keresésében, az a közép-európai, sőt "porosz-pedagógia" sablonjainak hatása. E szellemben a nevelés lineáris ok-okozati elvű "nevelő és nevelt"-re, mint "ható és elszennvedő", a ráhatásokat átvevő gyermeki személyiség feltételezésére épült. Ilyen felfogásban a tanuló (a nevelt) a bánásmódtól függően változik, fejlődik, tanul; a pedagógusnak pedig a "bánásmódszertant" kell jól elsajátítania ahhoz, hogy oktató-nevelő szakember lehessen. E feltételezésben nincs tere a kölcsönösségi viszonyoknak.

Az ötvenes évek ún. humanisztikus pedagógiájának köszönhetjük azt a fejlődést, amely ma már a hazai nevelőmunka koncepcióiban is érezteti hatását. Ez a Rogers, amerikai pszichológus nevével fémjelezhető személyiségközpontú pedagógia a köl-

csönhatásokra, a pedagógus és a gyermek kölcsönösen elfogadó, teherbíró, jó kapcsolatra építi a nevelőmunkát és azt állítja, hogy a két személyiség találkozásából, kapcsolati érzelmeiből, kölcsönösségük fejlődéséből erednek a gyermek kibontakozásának, *önalakító fejlődésének* erői. A pedagógus – mint a jó kertész – olyan klímát teremthet, amelyben a gyermekpalánta érzelmi melegben, a követelmények szigorának nyesegető hatásaiban válhat igazán olyanná, aki Ő. A benne rejlő lehetőségeket a jó atmoszférában úgy bontakoztathatja ki, miként a magban rejlő potenciálokat csíráztatja, majd neveli fel egészséges növénné a megfelelő klíma. Nem is kétséges, hogy ebben a felfogásban az emberi "saját potenciálok" mély tisztelete uralkodik: minden ember (a pedagógus, a gyermek is) páratlan saját világ. A nevelőnek az a dolga, hogy a legkedvezőbb fejlődéshez, a meglévő, rejtett lehetőségek felszabadításához és felelős vezetéséhez teremtsen jó kapcsolati klímát.

Ez olyan szakemberi (emberi) viselkedést, "szerepmagatartást" kíván, amely nem születik magától, de a csírái minden emberben adottak. Mindannyiunknak meg kell tanulni, hogyan ismerhetjük fel pozitívumainkat. A pedagógusnak pedig életfeladata a benne rejlő leghatékonyabb, legpozitívabb személyiségi erők megismerése, hiszen ezekkel segítheti elő növendéke "*saját*" kibontakozását. A humanisztikus pedagógia a "kompetencia-modell"-l dolgozik. (Ojemann, 1981.). Ez azt jelenti, hogy az egyoldalú, ismeretátadó, oktató szerep helyett a személyiségi "erőtér" jelentőségét állítja a pedagógiai munka középpontjába. Attól tanulunk valamit, akit elfogadunk, tisztelünk és szeretünk. A gyermek számára csak az a "tanító", aki érzelmileg is jelentős emberré tud válni az életében. Az ismeretek a személyiség elfogadásán át lehetnek "vágyakozási célok". Akihez szeretnénk hasonlóvá válni, aki vonzerőt gyakorol ránk, attól mindazt átvesszük, amit csak a számunkra kínál. De még ennél is fontosabb, hogy a jó kapcsolatban bátran kipróbálhatjuk, mire vagyunk *mi magunk* képesek (kompetencia), és így önmagunk lehetőségeiből építkezünk. Erre a fundamentumra aztán teherbíró ház, megtartó és megőrizhető ismeretek épülhetnek. A kompetencia-modell szellemében a jó nevelő rendelkezik a professzionális segítő magatartás (PSM) képességeivel, s akinél e készség nem elegendő mértékű, annál lehetséges a "szakmai szereptréningekkel" való tanulás.

A pedagógusi szakember-nevelésben hazánkban mindmáig hiányoznak azok a képzésbe integrált módszerek, amelyekkel a *pedagógus személyisége* gazdagítható, szakmai szerepviselkedése pallérozható. Ezért a növendékével való kapcsolatban minden pedagógus olyan szerepmintákból él, amelyeket a képzése során a tanítás szűkösen adódó gyakorlati helyzeteiben elleshetett (obszervációs tanulással), más pedagógusoktól eltanulhatott (azonosítással, mintakövetéssel). Ma még a szakmára nevelésben nem kapott elegendő helyet a hivatásra, a személyiség "megfelelő működtetésére" irányuló felkészítő munka. Pedig aki tanít, az a személyiséggel, mint legfőbb munkaeszközzel dolgozik, ezért ezt a munkaeszközt is éppúgy fejleszteni kell, mint ahogyan el kell sajátítani a professzió legfontosabb ismereteit (metodikákat, didaktikát, stb.). A pedagógus mindig *interakciós* helyzetben dolgozik. Ismernie kell tehát azt, hogyan működik az a lélektani tér, amelybe ő belép, milyen atmoszférát tud teremteni, hogyan reagál a tanítványa által közvetített, a rá gyakorolt hatásokra, hogyan kezeli "spontán módon" a kölcsönösségi teret.

Mindig voltak kiváló pedagógusok, akik mintául szolgáltak számunkra pedagógiai hitünk megerősítéséhez. Mitől "jó" egy pedagógus? Hogyan válhat valaki "nagy-

hatásúvá"? Mindez titoknak tűnt, azt a feltételezést erősítve, hogy "pedagógusnak születni kell". Mintha már a méhen belüli fejlődésben "elhivatott volna" a magzat a jövőendő élet e területének művelésére. A hivatás szó is hordozza ezt a fatális determinációs hiedelmet. A "hivatás" nemességét, jelentésének tisztaságát nem felhőzheti be az az állításunk, hogy a hivatáserők is fejleszthetők, nincs szó tehát fatális elrendeltetettségről a jó pedagógiai képességek esetében. Mindnyájan valahol megtanuljuk (a gyermekkori szocializációban a családdunktól, szüleinktől, szeretteinktől) azt a viselkedést, amely pl. a pedagógiai szintéren különösen alkalmasnak mutatkozik a hatékony munkára. Aki nem hozhatja magával a korai gyermekkorból ezt a – családi mintán alapuló – képességet, az megtanulhatja mindezt felnőttként, akár hány évesen is, ha érez magában olyan szándékot, hogy saját magát alaposabban megismerhesse "működés közben", az emberi kapcsolatok élő közegében.

Megújulásra és megújításra váró pedagógiai világunkban igen fontos, hogy a legfőbb tényezőre: a pedagógus személyiségére irányítsuk a fejlesztési szándékainkat, hiszen az iskola világa a pedagógusoktól válik vonzóvá, rossz esetben pedig taszítóvá a gyermek számára.

Mivel igen fontosnak tartjuk, hogy e megújulást a jövőendő pedagógusok képzésében kell elkezdenünk, mind alkalmasabbá téve a pedagógusjelölteket a krízistől, a "pályakezdési sokk"-tól mentes, örömteli nevelőmunkára; s mivel éppilyen fontosnak látjuk a "hivatás" fogalom "helyretevését", misztikus, ezoterikus jelentéskódjától való megtisztítást, ezért egyetemi kollégáimmal együtt elhatároztuk, hogy bebizonyítsuk: a jövőendő pedagógusok képzésében igen jó szolgálatot tesz a pszichológia a "hivatás-személyiséget fejlesztő" tréningműködszerek bevezetésével. A szakmai szerepviselkedés, a beleélő-érzékenység növelése pedig erősíti a hivatástudatot, a szakma szeretetét.

1985-ben kezdtük meg azt a kísérletsorozatot, amelyet első lépésként "objektív", kemény adatokon, eredményeken alapuló bizonyításnak szántunk. Hitünk megerősítésének és a pedagógusokat képző kollégák meggyőzésének vágya hajtott minket olyan próbálkozások felé, amelyekben jelenleg is aktívan tevékenykedünk. Azt a cél tűztük ki, hogy a pszichológiai módszertanból kiemeljük, összegyűjtsük mindazon technikákat, tréningeket, amelyek a pedagógusi személyiség "eszközösítésében" szerepet játszhatnak, amelyek növelik az empátiás (beleélő-megértő) képességet, tudatosítják a kapcsolati erőterben lehetséges interaktív lépéseket, erősítik a hiteles kommunikációt, az interperszonális érzékenységet, és segítséget nyújtanak a jövőendő pedagógusoknak ahhoz, hogy a kritikus szakmai szerephelyzetekben felkészülten és hatékonyan működhessenek.

Az első évben harminc pedagógusjelölttel folytattuk a kísérleti munkát, három csoportban. A kis csoportkeret (10–10 fő) ideálisnak bizonyult arra, hogy az önként jelentkező tanárszakos hallgatók belemerészkedjenek a felkínált gyakorlatok próbahelyzeteibe és a szokványos egyetemi óráktól, sőt a gyakorlatoktól is merőben eltérő "tréninghelyzettel" megbarátkozzanak. Minden héten (speciálkollégiumi órák "terhére") három órát töltöttünk együtt a tréningeken, amelyek során minden csoport azonos fejlesztő technikát tanult. Abban különbözött mégis a három csoport, hogy az egyik videomagnós eszközsegédlettel, a másik magnetofonfelvételekkel rögzítette és ezek alapján gyakorolta a technikákat, míg a harmadik csoportban kész, bevitt felvételekkel dolgoztunk. Ezeket más kollégák készítették el és a cso-

port úgy találta magát szemben ezekkel a felvételekkel, mint egy-egy "rádió vagy tv adással". A különféle segédeszközökkel és az "élő" valamint "bevitt" idegen programokkal az volt a célunk, hogy kipróbáljuk, melyik ad a legnagyobb elemzési bátorságot, melyik teremt valódi "játékkedvet" a fejlesztő munkához. Tudjuk ugyanis, hogy a megszokott oktatási helyzetekben ritkán alkalmazunk "élő demonstrációt" vagy "helyzetjátékokat", többnyire "kész anyagokkal" dolgozunk. Kérdés lehetett tehát, hogy milyen módon jutunk szabadabban előre a fejlesztő tréningekkel: saját gyakorlat vagy idegen példák elemzése útján.

Az egyes tréning-alkalmak mindig bevezető beszélgetéssel indultak, a pedagógus "mesterséggel" kapcsolatban már megtapasztalt helyzetekről, feladatokról, problémákról esett szó. A beszélgetés szabálya az volt, hogy csak egyes szám első személyben lehetett, konkrét történetet idézni és elmondani. A történetekből kiemelt probléma- vagy konfliktusmozzanatot azután a helyszínen lejátszottuk (mindig kétszemélyes találkozási helyzetben), majd pedig ehhez a játékhoz (video-, magnófelvételhez) kapcsoltuk az elemzési technikákat. Néhányat ebből megemlítünk, hogy elképzelhetővé váljék, mi történt a csoportfoglalkozásokon. Mivel a játék mindössze 10 perces lehetett, utána közvetlenül mindig megbeszélhettük átéléseinket, észrevételeinket. Pl.: egy iskolaigazgatóhoz bemegy a tanár, hogy megbeszélje vele az osztályában történt verekedést; vagy pl.: egy - korábban jó tanuló, az utóbbi időben hanyatló teljesítményű - gyermekkel beszélget a tanára; illetve pl.: egy szülő a gyermeke előmenetele és továbbtanulási lehetőségei iránt érdeklődik egy "nehéz" tanárnál, aki nem szívesen tart szülői fogadóórákat stb. A játékban kibontakozó *kapcsolati helyzet* megbeszélése során mind a szereplők, mind a résztvevők elmondhatták érzéseiket, gondolataikat, illetve rögtönző empátia- (a beleélő-megértő viselkedés) mérést is lefolytattunk. E célra kidolgozott kérdőívet töltöttünk ki mindnyájan és jól látható, nagyméretű rajzlapon "dokumentáltuk" a csoport, valamint a két játékos "összehangolódási" számértékeit. Így azonnal szembetűnően mutatkozott meg, ki kivel tudott együttérezni és milyen mértékű volt az összhang a csoporttagok között. Ezután a felvett beszélgetés (video, magnó) anyagát elemeztük különféle technikák szerint. Pl.: minden mondatot külön visszaidéztünk és az volt a feladat, próbáljuk kitalálni, milyen *más helyzetben* hallhattuk volna még ezt a bizonyos mondatot: ki mondhatá ezt kinek? A gyakorlat természetes módon tárta elénk a szándéktalan kapcsolati szerepeket: a személytelen, hivatali szerepben működő pedagógust, az elbizonytalanodott gyermekként tárgyaló szülőt, a látszatra segítőkész, valójában elutasító tanárt stb... Máskor minden mondatnál megállva azt játszottuk pl., hogyan folytatná ki-ki a csoportban a beszélgetést és mit mondana másképp, mint a játékban szereplők. Ezzel az aktuális empátiát, és a lejátszott problémához való viszonyunk egyedi különbözőségeit ismerhettük meg és kiderülhetett, hogy mindig a hiteles, belsőleg érvényesen igaz mondataink gyakorolnak valódi hatást a beszélgetőtársunkra. Máskor viszont a videofelvételt néztük végig, felvéve egy-egy jellegzetes testtartást, amelyben a videofelvétel szereplői "megragadtak", eképp az empátia születését tanulhattuk meg: ha azonos testtartásban van két ember, akkor köztük lelki összhang érvényesül; ha az egyik fél előredől, akkor a másik szabadabban szólal meg a hallgatásából; ha a kezeink összekapaszkodnak, akkor biztonságot keresve kérünk valamint e mozdulattal, stb...

Aligha részletezhetjük tovább e rövid ismertetés kereteiben azt az élményfolyamatot, amelyben a csoportok a hetenkénti gyakorlatokon részesedhettek. Mint ez

már kitűnhetett, szociodramatikussá játékkal, pedagógusi szerephelyzetekkel dolgoztunk mindig, ezekben nem kerülhetett sor intim-személyes probléma lejátszására (ezt a pszichodráma művelheti). Nem törekedtünk többre, mint aprólékos és morzsánkénti – de saját tapasztalatokon alapuló – tanulásra, az interperszonális helyzet mélyebb megértésére, a hermeneutika (rejtett üzenetek felkutatásának módszere) gyakorlására, a beleélő érzékenység apránkénti növelésére. És mindemellett – a kis csoportban való együttes munka közös élményeinek olyan hatását és hasznát is megtapasztalhattuk, ami a csoportfejlődésnek, a csoportdinamika erőinek a megértését lehetővé tette a résztvevők számára.

A kísérletben olyan "méréseket" is végeztünk, amelyek alapján már 30 óra együttes munka után is megvizsgálhattuk az eredményességet. Eszerint igen kedvező fejlődés mutatkozott meg a résztvevők empátiás képességében és kommunikációs érzékenységében.

A kísérletben részt vevő vezetők, akik már a kísérlet előtti évben is hetente együtt dolgoztak (közös tanultuk "saját bőrünkön" azokat a fejlesztő technikákat, amelyeket azután ki-ki kísérleti csoportvezetőként később alkalmazott) – együttesen megállapították az egyetemi "Pályaszocializációs Műhelyt". Felvettük a kapcsolatot azokkal a kollégákkal, akik országgszerte e téren már kísérletező lépéseket tettek és a pályára szocializálóknak, a hivatásra nevelésnek valamilyen módszerével tapasztalatokat szereztek (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Pécsi Tanárképző Főiskola, Szegedi Orvosegyetem, Szegedi Tanárképző Főiskola, Budapesti ELTE Nevelés és Pályaélektani Tanszéke). Országos ankétokat szerveztünk (Budapesten 1987-ben, Debrecenben 1989-ben), ahol együtt gondolkodással, vitákkal, tapasztalatcserével teremtettük meg a közös munka alapjait.

Az egyetemen is folytattuk a megkezdett gyakorlati fejlesztő csoportmunkát. Hasonló csoportokat indítottunk az orvostanhallgatókkal és pszichológia szakos hallgatókkal is, jelenleg pedig a pszichológusok 5 éves egyetemi képzésének kilenc félévére dolgoztunk ki a folyamatos pályaszocializáló speciálkollégiumi munkatervet. Az új módon megindult pszichológusképzésben az első félév csoportmunkájának tapasztalatait éppen napjainkban összegezhetjük és ezek a korábbi kísérlethez hasonlóan kedvezőnek látszanak.

Bízunk abban, hogy öt éve tartó útkeresésünk és folyamatos kísérletező, kutató és gyakorlati munkánk az évtizedes összegzésben már olyan ifjú szakemberek értékelésében láttatja eredményeit, akik hivatásukat személyiségükben is felkészültebben szolgálhatják. Kezdeményező aktivitásunk pedig olyan érdeklődéssel találkozhat, amelyből értékes együttműködés bontakozhat ki a pályaszocializációs fejlesztő munka területén. Talán ily módon elérhetjük, hogy a "hivatás" fogalom ezoterikus mivoltát feloldja a bizonyító gyakorlat, egyszersmind méltó helyére is teszi azt. Mert a hivatás emberszolgálat, amely felelősséggel, a másik ember iránti tisztelettel, szeretettel művelhető.

Egy-egy szakmát, pályát, mesterséget magunk emelhetünk hivatás-magaslatra, ha a művelő személyiség önmagában is felneveli a benne rejlő képességmagot, a lelki hivatásigént. Az adottság is elhal, ha nem gondozzák, a hiányosságok is pótolhatók, ha gondot fordítunk a pótlásra. Az önismeret és emberismeret tanulási-gondozási erőfeszítései tehetik ismét az értékeiben sebzett pedagógus-pályát hivatássá, felelősséggel vállalt élethivatássá. Ekkor és csak így gyógyítható "századunk betegsége", amellyel a mottóként választott Váci Mihály vers szembesít bennünket.

GÁDOR ANNA

Személyközpontú szemlélet

Létezési mód, terápia, iskola

Szerettünk volna másmilyen iskolát a gyerekeinknek. Olyanfélét, amilyeneket Dániában, Hollandiában, Angliában látni: derűs, könnyed légkörű, színes, mozgásban lévő, ugyanakkor fegyelmezett és sok érdekes meg kevésbé érdekes, de szükséges dologgal foglalkozó életteret. Ahol nemcsak felkészülünk a következő évekre, hanem éljük – gyerek és felnőtt együtt – a sokszínű napokat, fontosságot tulajdonítva a jelennek és a jelen jó közérzetének.

De ez nem Dánia, hanem Magyarország, itt nincsenek ilyen iskolák (vagy ha akad egy-egy vállalkozó tanító, elszigetelten és agyonterhelten él, úgysem lehet a közelébe jutni). *Kérdés, hogy lehetne-e nálunk egyáltalán ilyen iskola?* Hiszen egész környezetünk annyira nem kedvez a fent leírt hangulatnak.

1989 őszén 15–20 tanítóval, tanárral, elméleti szakemberrel beindult az azóta is működő Személyközpontú Pedagógus Műhely. Hetente összejöttünk "átformálni" magunkat, hogy megfeleljünk a kitűzött célnak. *Mert a célban, hogy teremtünk egy személyközpontú iskolát, nem kevesebb van benne, mint hogy a résztvevő felnőttek és gyerekek vállalják eddigi viselkedési szokásaiknak, reflexeiknek teljes átvizsgálását, szűrését és átalakítását!* Küzdelmekkel teli, évekre szóló program mindenkinek.

1989 őszén elindítottunk egy vasárnapi gyerekkört is, ahol laza keretek között próbálhattuk ki elképzeléseinket. A következő évben iskolába kerülő 20 gyerek és 3–4 felnőtt volt együtt hetente, miközben a szülőkkel együtt reméltük, hogy létrejön az iskola.

Hiszen ehhez a pedagógiai-pszichológiai felkészülésen kívül még két nagy csokornak rendben kell lennie: kellenek a hivatalos engedélyek és a materiális – épület, pénz – alapok. Fel kell építeni semmiből egy intézményt. Természetesen mindegyik területhez kellenek a megfelelő szakemberek, akik vállalják az úttörő helyzettel járó kockázatot, feszültséget, többletmunkát. Kellenek a családok, akik igénylik az újat és ugyanúgy vállalják a kockázatot és többlettörődést, mint a testület.

Az alapítványunkba került is pénz; az I. kerület pedig egy évre – hogy elindulhassunk – adott egy kicsi, de független helyet. A Műhely tagjai közül ketten késznek érezték magukat arra, hogy minden kételyükkel együtt álljanak a nagy kihívás elébe és találtunk egy lelkes "iskolaanyát", aki megpróbálta az iskola sokrétű működési-gazdasági ügyeit gondozni. Egy óraadó angoltanár, félállású asszisztens, a szakmai ügyekkel törődő ember és kész a csapat! Meglett a 21 család, akik velünk

együtt belevágtak a nagy feladatba. *A kölcsönös bizalom és a közös vállalás nélkül nem jöhetett volna létre az iskola.*

1990 szeptemberében indult el az iskolai munka. A tanév végén költöznünk kellett: a XII. kerületi Önkormányzattal kezdődött egy reméljük hosszú távú együttműködés, ideális helyen: a normafai nyári táborban. Van egy második és egy első osztályunk, 20–20 gyerekkel. Az első osztályban három mozgáskorlátozott gyerek is tanul, szakember segítségével. Az integráció gondolkörét közösen adaptáljuk a hazai viszonyokra a mozgáskorlátozottak "Együtt-lét" alapítványával; a gyakorlatot most kell kiépítenünk.

Mit jelent a személyközpontúság?

A humanisztikus pszichológia egyik fontos reprezentánsa a személyközpontú szemlélet, amely a kliensközpontú terápiás módszerből nőtt ki általánosabb érvényűvé. Mindkettő – gyakorlaton alapuló – megfogalmazása Carl Rogers amerikai pszichológus nevéhez fűződik.

Carl Rogersről

1902-ben Wisconsinban született és 1987 kora tavaszán halt meg. Abban a szerencsében volt részünk, hogy utolsó éveiben találkozhattunk vele személyközpontú rendezvényeken, pl. 1984-ben és 1986-ban Magyarországon is, a szegedi nemzetközi találkozókön. Egész világképéből következett, hogy nagyon hitt a különböző kultúrájú emberek közeledésének pozitív hatásában, így erősen szorgalmazta a nyugati–keleti emberközi kapcsolatokat.

Családjában hat gyerek közül a negyedik volt; szülei vallásos, puritán embereként vallási pályán indították el. 20 évesen egy hosszabb hivatalos út eredményezte benne azt a változást, amelynek hatására otthagyta a teológiát, pszichológiát tanult, ezen a pályán is helyezkedett el. 12 évet dolgozott első munkahelyén, egy gyermek-klinikán. Itt alakította ki tapasztalata alapján saját módszerét. Ezután 24 évet töltött el különböző egyetemeken, ahol tanított és a kliensközpontú terápia elméletével és kutatásával foglalkozott, sok munkatársa és tanítványa közreműködésével.

1964-ben elhagyta az intézményes egyetemi kereteket, Kaliforniában telepedett le és hamarosan létrehozta saját intézetét, Center for Studies of the Person néven. Ezekben az években írta meg híres könyveit is: az összegzés és megint a gyakorlat vált fontossá számára, egy magasabb fokon, hiszen a szemlélet egyre terjedt. Utazott, békíteni igyekezett, világpolitikai méretekben érvényesíteni a személyközpontú szemléletet.

Bár sosem tagadta meg a szülőktől kapott indítást, de azon sokat szélesített, tágabb érvényűvé téve a vallási gyökerű humanista gondolatokat. Személyes fejlődését érdekesfeszítően írja le egyik leghíresebb könyvében: *On becoming a person* (A személyiséggé válásról).

A személyközpontú megközelítés a kliens-centrikus terápiából nőtt ki és ilyen formában már nem egy módszert, egy elméleti rendszert jelöl, hanem egy stílust, szem-

léletet, megközelítésmódot. Rogers a klienssel szemben ülve jött rá az efajta viselkedés hatékonyságára. Hatásos akkor lehet, ha teljesen átítatja az ember életét, éppen ezért elsajátítása nehéz feladat.

Emberképének fontos összetevői: az *aktualizáló tendencia*, az *én*, a *self fogalma*, valamint a *pozitív elfogadás szükséglete*.

Az aktualizáló tendencia két fő szála az önmagunkra, illetve a külső világra vonatkozó megnyilvánulások. Rogers hisz abban, hogy a világot és benne az embert pozitív erők hajtják, azok uralják, és ez a pozitív mag proszociális, a másiknak is jót akaró irányba mozgatja az embert. A destruktív cselekvések és viszonyulások csak a külső frusztrációk hatására alakulnak ki. "Minden organizmus mozgással rendelkezik saját inherens lehetőségeinek konstruktív beteljesítése terén." – mondja Rogers (1). Az emberre leszűkítve azt is vallja, hogy "A fejlődést elősegítően tápláló pszichológiai klímában, amely felkínálta a választás szabad lehetőségét, soha nem találkoztam egyetlen emberrel sem, aki a kegyetlen vagy destruktív utat választotta volna." (2).

Az én-t egy épülő, változó, de az adott pillanatban megragadható komplex "alakzatnak", egységnek tekinti. Ez a szervezett egység tapasztalataink, élményeink alapján alakul ki, saját értékelésünk lecsapódásaképpen. Az énnak a pszichoanalízisben leírt rétegeivel nem foglalkozik: a tudatközelit vagy tudatba hozható, a terápia során az itt és most helyzetben mozgósuló elemek fontosak számára és szerinte a kliens számára is. A múlt tehát csak annyiban játszik szerepet jelen életünkben, amennyiben a jelenre való reakcióinkban benne rejlik: törődni elég a jelen reakciókkal, a magunkhoz, a világhoz való viszonyunkkal, a konkrét élménnyel.

Ha a tapasztalat és az énkép összeütközik, kellemetlen feszültséget, szorongást élünk át, azaz inkongruenciát. Amit ez a fogalom jelent, azzal más lélektani iskolák is foglalkoznak (pl. a szociálpszichológiai kognitív disszonancia). Rogers terápiájában és szemléletében viszont kiemelt szerepet kap: a fő történet és így cél is, hogy az ember kongruenciába kerüljön saját belső különböző erőivel, illetve az élmények az énképbe illeszkedni tudjanak. Ez feltétele az önaktualizáló tendencia pozitív érvényesülésének is, mint a korábbiakból kitetszik.

A pozitív elfogadás szükséglete éppen emiatt szinte ösztön-szintű késztetésként jelenik meg Rogers szerint, hiszen a születéstől kezdve megtapasztalt, feltételekhez nem kötött pozitív elfogadás segíthet az inkongruens elemek kongruenssé formálásában. Ha ez a hétköznapiakban nem történhet meg, akkor van szükség terápiára.

Milyen az a terapeuta, nevelő, aki ezt a hatást biztosítani tudja?

A kérdést mindjárt ki kell egészítenünk, hogy a rogersi felfogásnak megfelelően: milyen az a terapeuta és *milyen kapcsolatban van a másik féllel?*

Alapvető meghatározója a személyközpontú megközelítésnek, hogy nem tartja kedvezőnek a hagyományos tekintélyelvű szereposztást, ahol (az orvos, a terapeuta) a nevelő minden tekintetben, helyzeténél fogva erősebb, meghatározó, utasító sze-

repkörű és (a beteg, a páciens) a gyerek alárendelt, aki regresszíven támaszkodik a szakemberre. Ebben a szereposztásban mindkét fél titkolja gyengéit, énjének egy igen csekély része vesz részt a kapcsolatban. Eszerint a jó orvos, tanár töretlenül viszi mágikus szerepét és a jó (beteg) gyerek ráhagyatkozik, legfeljebb belül lázad.

Rogers egy olyan konstruktív kapcsolatot épít ki a másik emberrel, ahol a segítő fél, iskolázott személyisége által sokat ad a segítségkérőnek: *empátiát, feltétel nélküli pozitív elfogadást, kongruenciát, bizalmat.*

Ül szemben egymással a terapeuta és a kliens, és a segítségkérő felé ez sugárzik a másiktól:

"Elfogadom az autonómiádat, elfogadom a gondolat- és érzésvilágodat, az élményed hitelességét. Megpróbálok mélyen megérteni, átérezni a te indítékaidat. Bízom az erődben, amely kiválasztja a magad számára a fontos és nem fontos dolgokat, megoldja a problémákat, kialakítja helyedet a világban.

Ha ketten beszélgetünk, mert te felkerestél engem a bajoddal, a rossz érzéseiddel, én hallgatlak, nem ítélekem fölötted, nem szövöm bele a beszélgetésbe a magam okos gondolatait és az élményeimet. Igyekszem követni a gondolataidat és érzéseidet – mondd ki, amit most gondolsz, most érzel, az itt és most nagyon fontos, az segít utolérni az igazi problémádat – segítek neked szembesülni magaddal! De a megoldás, a rálátás, az átfogalmazás csak tőled származhat, hiszen rólad van szó. Én segítek ebben, 'facilitállak', serkentem ezt a folyamatot."

Rogers azt a paradoxnak tűnő eredményt találta, amikor ilyen módon foglalkozott a hozzá forduló elakadt emberekkel, hogy minél jobban bízott a látszólag elesett, elbizonytalanodott, magában éppen nem hívó emberben, az annál inkább erőre kapott – míg ha ő adott volna tanácsokat, mint az erős, a mindent megoldó, a kliens újra csak ráhagyatkozott volna valami külső erőre, újabb függésbe kerül és nem az önállósodás útján jár.

Fontos alapelv a non-direktivitás, amelyet Rogers – párhuzamosan Lewinék 40-es évekbeli híres vezetési stílus kísérletével – maga fogalmazott meg: a terapeuta, a vezető nem tereli a témákat, nem szab meg irányokat, ő bizalommal és empátiával, elfogadással követi és erősíti a beszélő szálait.

Hogyan jelenhet meg mindez az intézményes nevelésben és az oktatásban?

Mit mond Rogers a tanár személyiségéről? A legfontosabb, hogy a tanár ne egy merev maszkként hordozza tanárságát, amelynek "felvételekor" személyiségének egy részét otthon hagyja. Lehetünk-e emberi lények az osztályban? – teszi fel Rogers a kérdést "A tanulás szabadsága a 80-as években" című könyvében. Lehetünk és azoknak kell lennünk, ha át akarjuk törni a megszokott határokat tanár és gyerek, gyerek és tananyag között.

Saját magamnak, valódinak lenni – mondja más szavakkal. Valódivá válni, azaz megtalálni saját belső igazságaimat, azokat másokra is figyelve képviselni tudni egy

folyamat, és nem egy "statikus teljesítmény". Többféle segítséget kaphatok ehhez a külvilágból, de a fő munka rám vár.

Az iskolai helyzetnek is az a lényege Rogers szerint, ami minden más társas helyzetnek: az interperszonális kapcsolat. A kapcsolat tanár és gyerek, gyerek és gyerek között; a kapcsolat tanár és tanár, tanár és szülő között. Az egész interperszonális hálónak, amelyben a gyerekek élnek, hasonló attitűdökkel lenne jó élnie.

Nem a tanulásra-tanításra, hanem a tanulás facilitálására kell helyeznünk a hangsúlyt: serkentő légkört teremtetni a facilitáló szerepkörű tanár. A facilitáló minőségek közül Rogers a korábban elmondott alapgondolatai közül a hitelességet emeli ki, mint a legfontosabbat. Csak akkor várhatjuk el a gyerekektől, hogy kifejezzék érzéseiket, gondolataikat, hogy alkotó módon vegyenek részt a folyamatban, ha a tanár is így viselkedik. De talán éppen ilyen fontos a gyerekek elfogadása, a beléjük vetett bizalom – hogy képesek átérezni, kifejezni, hogy mire van igényük – minden gyereknek, mint egyéniségnek a méltánylása.

Mi következik mindebből az oktatás anyagára, mit tanítsunk? Rogers ebbe természetesen nem szól bele, hogyan is szólhatna, de egy lényeges és átfogó gondolatot kapunk tőle: minden és mindenki lehet a tanulás forrása! A Világ tágas, olyan sok tanulásra érdemes van benne és olyan különböző az érdeklődésünk! Vannak persze az emberi kultúra konvenciói szerinti alaptudnivalók, de ezek köre lehet sokkal szűkebb, mint ahogy az az "akadémikus" iskolákban van. Olyan sok az esetlegesnek tűnő és kötelezőnek kikiáltott, megszokott tananyag – biztos, hogy egy gyerek által behozott, őt izgató másik téma nem ugyanolyan alkalmas a vele való foglalkozásra? Rogers szerint a tanár sem a mindent tudó, tudást osztogató személy, ő is egy az értékes, elérhető források közül, de sok más forrás is rendelkezésre áll: a gyerekek, a könyvek, más felnőttek, pl. a szülők!

Ad néhány konkrét módszertani javaslatot is: építsünk a valódinak érzett problémákra; biztosítsunk bő forrásokat; kössünk egyéni szerződéseket a gyerekekkel.

Végül áttekintő összefoglalásként így fogalmazza meg az iskolai helyzetet:

"A személyközpontú megközelítés ... jelenlegi nevelési kultúránkban csak akkor létezhet, ha megvan egy bizonyos előfeltétel. Ha ez az előfeltétel megvan, akkor a többi felsorolt jellegzetességet tapasztaljuk bármelyik nevelési szinten, az óvodától a középiskolán át. Az előfeltétel: egy vezető vagy olyan személy, akit tekintélynek fogadnak el az adott helyzetben, aki elég biztos magában és a többiekkel való kapcsolatában, megvan benne az alapvető bizalom, hogy a többiek képesek a saját fejükkel gondolkodni, maguktól tanulni. Ha ez a feltétel megvan, akkor a következő szempontok megvalósulhatnak, a teljesülés irányába tartanak."

A megvalósulandó szempontok

1. A facilitátor tanár megosztja a többiekkel – a tanulókkal és esetleg a szülőkkel vagy a munkaközösségi tagokkal – a tanulási folyamat felelősségét.

2. A facilitátor gondoskodik a tanulási forrásokról.

3. A tanuló kidolgozza saját tanulási programját, egyedül vagy a többiekkel együttműködve.

4. A tanulási légkör könnyed, gördülékeny. Az életszerűség, a törődés, a megértő hallgatás légköre evidens. Ezt a vezetőként elfogadott személy kezdeményezi.

5. A középpontban elsősorban a folytatandó tanulási folyamat elősegítése áll. A tanulás tartalma, bár fontos, a második helyre kerül.

6. A tanuló céljainak eléréséhez szükséges az önfegyelem, amelyet a tanuló saját kötelezettségeként felismer és elfogad. A külső fegyelem helyére az önfegyelem lép.

7. A tanulás mértékének, fontosságának értékelését elsősorban maga a tanuló végzi, bár önértékelését gazdagítja, befolyásolja a csoport többi tagjának vagy a facilitátornak a törődő visszajelzése is.

8. Ebben a fejlődést elősegítő légkörben a tanulás alaposabb, gyorsabban halad és jobban áthatja a tanuló életét és viselkedését, mint a hagyományos iskolában elsajátított tudás. (3)

A saját iskolánkról

Céljaink a következők:

1. Közösségi megegyezésen alapuló pedagógiai helyszín létrehozása, amelynek keretében a szülők és a szakemberek együttműködnek az iskola valamennyi tevékenységében (elméleti tervezésben és gyakorlati megvalósításban, a problémák megoldásában, a keretfeltételek biztosításában ki-ki szerepének, igényének és lehetőségeinek megfelelően).

2. A gyerekek – széles értelemben vett – megismerő képességének állandó fejlesztése. A "széles értelemben vett" azt jelenti, hogy megismerjük a körülöttünk levő természeti, társadalmi világot, ennek mind tárgyi, mind személyi alkotóelemeit, viszonyait; önmagunk belső világát, a rajtunk kívül levőkhöz való viszonyunkat. Célunk, hogy a gyermek a világot ne a tudás egymástól elválasztott, külön területeiként élje át, hanem mint rendezett, egységes egészt, amelyben benne gyökerezik ő is. A későbbi években ezen a szemléleti alapon lehet és érdemes azután a speciális, egyéni érdeklődések mentén elmélyülni egy-egy téma mélységeiben. A világ sokrétű jelenségeit saját tapasztalati révén tudja befogadni a gyerek; célunk, hogy olyan sokszínűen, változatos formában kerüljenek a gyerekek kapcsolatba a világgal, hogy mindenkinek alkalma, ideje legyen az átéltek valódi feldolgozására, beépítésére.

3. Az iskola eredményeképpen azt várjuk, hogy a gyerekek rendelkezzenek a megismerés igényével és képességével. Felelősen, szabadon és értően tudjanak bányászni saját adottságaikkal, képességeikkel, igényeikkel és lehetőségeikkel. Képesek legyenek arra, hogy belső értékrendjüknek megfelelően állítsanak maguk elé olyan követelményeket, amelyek megfelelnek szintjüknek, és egyben a környezetük számára is konstruktívak, serkentőek.

Az első három év részletesebb leírása

Programunk alapvetően az általános iskola nevelési-oktatási feladataira épül, de elképzeléseinkhez és a gyerekek személyiségéhez igazítva attól eltérő gondolatkö-

rök, időbeosztások, tevékenységek és követelmények szerepelnek. Ragaszkodunk azokhoz az alapkövetelményekhez, amelyek szükség esetén lehetővé teszik az iskolaváltást, illetve amelyek alapfeltételei a további tanulmányoknak (írás, olvasás, matematika). Egyben szorgalmazzuk a követelményszinteknek az egyértelmű tisztázását. Remélhetőleg mindezekhez a készülő nemzeti alaptanterv is sok tájékoztató pontot nyújthat. Kerettanterv jellegével nem akadályozza saját elképzeléseink érvényre jutását.

Az általános célkitűzéseken belül az első három év személyiségformálási célja, hogy a gyerekek ismerjék fel saját lehetőségeiket és saját útjaikra találjanak. Ezt a folyamatot egy olyan hosszabb ideig tartó, ifjúkorra kiteljesedő identitáskialakulás részeként képzeljük el, amelyen mindenkinek át kell esnie és amelynek korai évein nagyon sok múlik.

Ebben az időszakban még élénken él a gyerekekben az intuíció, a non-verbális jelzések adásának-vevésének az érzékeny készsége. Ugyanakkor egy viszonylagos belső harmóniában nyitottak a külvilág felé és annak benyomásait igyekeznek elrendezni magukban. Az átélés-tapasztalás ebben az életkorban még sok mindenre megfelelőbb kiindulási alap, mint a fogalmi-absztrakt gondolkodást igénylő, csak a verbalitással dolgozó feldolgozásmód. Különösen az első két évben szeretnénk a hangsúlyt az előbbi felé tolni. Az átélés-tapasztalás-ismerkedés vonalát kiemeli az esetlegességből az élménymegosztás, az ismétlődés, a lehetőségek és fejlődési utak közös átgondolása. Ezeken a kreatív-gondolati szálakon a fogalmi gondolkodás felé való természetes haladás is megtörténhet, különösebb erőltetés és megterhelés nélkül, az egyén képességeihez mérten. A korszak végére ez az érési folyamat belső igényné teszi az absztrahálást, fogalmi gondolkodást, a verbális megfogalmazásokat.

Azt gondoljuk, hogy a személyiség legjobb adottságainak a fejlesztésével a kevésbé jó adottságok is felfejlődnek egy szabad, széles skálát felmutató közegben; így a személyiség saját magához képest a legnagyobb mértékben fejlődik. Ezzel a folyamattal szervesen megőrződnek a korábbi értékek és vezetnek át érettebb formákba.

A foglalkozások tartalma

A következőkben vázlatosan bemutatjuk tematikánkat, amely az együttlét, a nevelési-tanulási folyamat anyagául és alapjául szolgál.

Az év természetes tagolását adják az évszakok, a természeti változások, amelyeket ősidők óta bizonyos szertartásokkal emelnek ki az emberek a hétköznapiak sorából. Az így kiemelt természeti ünnepek egy részére később társadalmi események is rakódtak, létrejöttek többtartalmú ünnepek. Az első három évben munkánk, életünk keretét ezek az ünnepek adnák: egy-egy időszak fő témaköre készülés az ünnepre. A folyamat természetes lezárása maga az ünneplés. Az éveknek ezáltal lenne egy visszatérő ritmusa, amely stabil, értékmeghatározó keretet ad. A rákészülés, megülés, lecsengés életérzésbeli jellegzetességei az ünnepek konkrét tartalmai fölött képeznek belső ritmust. A későbbi években nem ennyire alaptartalomként és keretként, de szintén szerves illeszkedéssel képzeljük el az ünnepek megtartását.

Hat ünnepet járunk körül:

szüret ideje – őszi, bétakarítás, meggyorsul a napok rövidülése;

karácsony ideje – az év legrövidebb nappalai;

farsang ideje – télbúcsúztató, meggyorsul a nappalok hosszabbodása;

húsvét ideje – tavasz, világosodik, melegedik, éled a természet;

pünkösd ideje – a termések is megjelennek lassan-sorban;

Szent Iván – az év leghosszabb nappalai, évszáró ünneplés. Nyár: tábor, augusztus 20-a körül, új kenyér ünnepe, közös ráhangolódás az új tanévre.

Ebbe a keretbe szervesen beilleszthetők egy-egy témakör tudásanyagát hordozó foglalkozások. Ezek a következők:

1. Matematika – mennyiségek, mérések; szám, műveletek; logika; sok játékkal, mozgással, megjelenítéssel, eszközzel.

2. Informatika – számítástechnika gondolköre.

3. Anyanyelvünk – beszélt nyelv, írott nyelv; mondóka, mese, vers, legenda; kommunikáció széles értelemben.

4. Mozgás – kondicionáló, koordináló, személyiség- és társas viszonyokat fejlesztő; tánc, pantomim, dramatizálás; séta, kirándulás, kerti munka.

5. Idegen nyelv – angol, szoros együttműködésben *Jónai Évával*, aki kidolgozott egy speciális, külföldön már sok sikert aratott gyermek nyelvtanítási módszert, amelynek hazai kísérleti bázisa ez az iskola. (Playfull learning and teaching method, PLT).

6. Zene – ritmus, dallam, éneklés; más tevékenységek kísérőjeként is; zenei alapok, hangszer.

7. Vizuális-manuális terület – képzőművészet, iparművészet; rajzolás, festés, papírmunkák, természetes anyagokra épülő kézművesség (fa, agyag, bőr; szövés, fonás, hímzés, kötés).

8. Környezetünk – természet, társadalom, összefonódások; tárgyi, személyi összetevők, összefonódások; életvezetés.

Az ünnepek, mint kerettémák mellett egy-egy fenti területnek is szánunk összefüggő időszakokat, amikor pl. a környezettel való foglalkozás intenzív, nagy időt és figyelmet vesz igénybe (ún. epochális rendszer). Azt gondoljuk, hogy a jelenségek, történetek, gondolkörök igazi körüljárásához erre szükség van. A különböző fajta foglalkozások tehát megjelennek egyrészt akár mindennap önálló elemként, eszközként vagy kísérőként, rövid időkre; másrészt egy-egy időszakban uralkodóként, kiemeltként.

A kerettanterv és tanmenet tehát a fő szakaszok alapvető tematikáját, az ehhez kapcsolható tevékenységi formákat, forrásokat, eszközöket, anyagokat sorolja fel, mintegy bő választékot adva a megvalósításhoz. A választások, a megvalósítás a tanító és a gyerekek közös döntése, munkája.

A személyiségfejlődés során az emberiség szellemi kultúrtörténetét éljük meg. A különböző korszakok sokrétű megjelenítése, a bennük megjelenő közös vonások, ismétlődések ritmusa szellemi, lelki alapot nyújt a későbbi ismeretbefogadásra. Ezek a folyamatosan előkerülő ismeretek, tapasztalatok valóban be tudnak épülni, hiszen kialakult a gyerekekben egy belső rendszer és rendszerező képesség. Ennek megfelelően strukturáljuk az első három évet: a számukra legismerősebb gondolati körből, a keresztény kultúra ünnepeiből és forrásaiból indulunk ki, hangsúlyt téve a

magyar vonatkozásokra. A második évtől a hatodik évig korábbi korszakok ünnepeinek, szokásainak, legendáinak, művészeti alkotásainak "használata" folyik, mindig keresve a szálakat a különböző kultúrák között. Az előítéletek oldása, a másság iránti tolerancia véleményünk szerint így érhető el. (Zsidó, görög, római, egyiptomi, sumér, távol-keleti kultúrák.)

Ebből a hatalmas anyagból a szűrést segítik az ünnepek, mint mérföldkövek; ennél általánosabban pedig az az alapelv, hogy nem a műveltségi anyag az elsődleges, azaz nem törekszünk egy-egy gondolatkörnek, művészeti korszaknak még csak a részleges lefedésére sem. Segíti választásainkat az is, hogy mindegyik kultúra alkotásai között van néhány olyan híressé vált, jobban vagy kevésbé ismert mű, amely máshol is megjelenő gondolatot, érzéseket hordoz, azaz vannak az egész emberiségnek kvázi "közös alkotásai".

A keret adta személyiségformáláskor szem előtt tartjuk a következő képességek fejlesztését:

1. Kommunikáció – élményfeldolgozási, beszélgetési, önkifejezési kultúra; egymás közti érintkezés verbális és non-verbális módjainak "gyakorlása", érzések, indulatok, igények, elképzelések stb. kifejezési készsége, mások jelzéseinek értése, az az nyílt kommunikáció, mint az együttműködő, hatékony társas kapcsolatok alapja.

2. Kreativitás – az önkifejezésben közös az előbbivel; ötletgazdagság, nyitottság, rugalmasság, divergens gondolkodás stb., mindenkinek saját lehetőségeihez mérten.

3. Logikus gondolkodás – problémamegoldás, konvergens gondolkodás, rendszerezés, csoportosítás, analízis-szintézis stb.

Az iskola rendje, gyakorlata

Az iskola rendjét jellemzi a dolgainkból és belőlünk sugárzó fegyelem és a rugalmasság, nyitottság együttes jelenléte. A reggel a személyes fogadással, a napra hangoló és az előző napot igény szerint feldolgozó résszel kezdődik. Ezt követi az 1. osztályban két és fél órás tematikus blokk, amelyet a vezető tanító tagol a gyerekek állapotának, az anyag természetének mentén. A sétában, kerti munkában, tornában, azaz a következő szabad levegőn és célzottan mozgással töltött időszakban már más felnőtt is részt vesz.

Az ebédet és az egyéni félrevonulást, foglalkozást kreatív műhely követi, szaktanárok vezetésével. Esetenként, blokkonként egy-egy témavendég is rendszeresen jelen lehet az állandó felnőttek mellett. Ragaszkodunk tehát az egyszemélyi jelenléthez, a kötődés igényét így támogatva, de ugyanakkor fontosnak tartjuk más felnőttek bekapcsolódását is. Lehet olyan gyerek, aki nem a tanítóban találja meg legfőbb felnőtt segítőjét; ugyanakkor az is indokoltá teszi vendégek jelenlétét, hogy a gyerekek találkozhassanak olyan szakemberekkel, akik egy-egy dologról mély érintettséggel, értéssel tudnak közvetíteni.

A sokat jelenlévő, lazább szállal kapcsolódó felnőttek között ott vannak a szülők is. Mivel a szülők tagjai az iskolát fenntartó alapítványnak, a megvitatás szintjén részesei a tervezésnek, beleszólási joguk van több gyakorlati kérdésbe – természetes, hogy fizikai jelenlétük és a programokból való aktív részvállalásuk is része életünk-

nek. Az iskola végül is nekik "számol el", ők jelentik a valóságos társadalmi ellenőrzést. A szakmai külső kontroll mellett ők is ügyelnek arra, hogy az elvárható és váltalt gyarapodás valóban meglegyen a gyerekeknél. A programokon való jelenlét mellett a konstruktív együttműködést rendszeres (havi egy vagy kétszeri) "stábmegbeszéléssel" is elősegítjük, amelyen az elmúlt illetve a következő időszakot beszéljük meg minden szempontból.

Egy-két eddigi tapasztalat, kérdésfelvetés

Sokrétű élményeinkből, amelyek egy év alatt összegyűltek, kettőt emelnék ki.

Az egyik az a nagyon fontos kérdés, hogy *miyen gyerekeknek való ez az iskola?* Mellette a másik kérdés: *miyen felnőtteknek ajánljuk a csatlakozást?* Természetesen vannak nehezen megjósolható tényezők a folyamatban, de mi, akik csináljuk a műhelyt, az iskolát, foglalkozunk a személyközpontú szemlélettel, abban hiszünk, hogy *mindenkinek való!* Hosszú távon beérlik az a folyamat, hogy az ember – különösen a gyerek – megtanulja a pozitív (proszociális) önértékesítés és a konstruktív alkalmazkodás jó keverékét; hogy felelősségteljes, önálló lény lesz belőle.

De hogy néz ki ennek a folyamatnak az eleje, itt nálunk Magyarországon, 7 év körüli gyerekek és különböző korú felnőttek esetében?

Íde kívánczik írásom elejéről Rogers idézete: szabad, választást megengedő légkörben az ember konstruktívan viselkedik. Mi azt tapasztaljuk, hogy szabad, választást engedő, kevesebb korlátozást használó helyzetben mi, akik itt szocializálódunk, nagyon széles viselkedési sávban reagálunk. Mindenki saját teljes személyiséggel vesz részt a helyzetben, megmutatja magát, ami az első fázisban azt eredményezi, hogy *nagyon sokféle erő, temperamentum, igény jelenik meg egy időben!* Ez borzasztó szokatlan a beszabályozott csoportléttben növekedő/növekedett embereknek. A félénkebbek elveszettnek érezhetik magukat; az indulatosabbak, akikben sok elfojtott érzés, reakció gyűlt össze, úgy érzik, itt kiélhetik azokat – és ki is élük.

Mindehhez a személyközpontú pedagógus eszköze: saját magának, az értékeinek a konzekvens és kongruens képviselése, az elfogadó és megértő alapú, állandó visszajelentés a másinak, a párbeszéd fenntartása.

Nagyon sok türelem és óriási energia kell ahhoz mindenkitől, hogy ezek az átmenetileg széttartó viselkedésmódok idomuljanak egymáshoz, figyeljenek a résztvevő felek egymásra úgy, hogy közben magukat se kelljen feladni. Aránykeresés, próbálkozások sok-sok kitérővel; több hónapos folyamat a csoport, esetleg rövidebb, de lehet, hogy még hosszabb egy-egy személy esetében.

Azt érezzük, hogy *tudatos, állandó önfejlesztés, a hasonló szemléletű közeggel való állandó párbeszéd, nagy-nagy befektetés és türelem nélkül ez a megújító szándék sem érheti el célját – ahogy egyetlen más útkeresés, kísérlet sem!*

Irodalom

- (1) Carl R. Rogers: On Becoming a Person, 1961. Houghton Mifflin Company, Boston
- (2) Szenes Andrea: Igen – Carl Rogers személyközpontú pszichológiájáról – személyes tapasztalatok alapján, Relaxa, 1991.

- (3) Carl Rogers: A tanulás szabadsága a 80-as években, Szeged, JGYTF kiadvány, 1986. fordította Angster Mária

A Nemzeti Könyvesház sorozatterve

Száz magyar klasszikust kíván három éven belül kiadni a Szépirodalmi Könyvkiadó. A száz művet a kiadó szerkesztői közös megegyezéssel választották ki és hagyták jóvá, s olyan szerzőket és műveket szemeltek ki, akik és amelyek nem hiányozhatnak egyetlen magyar család könyvespolcáról sem. Vagyis a Szépirodalmi Könyvkiadó a vitathatatlan értékeket, a népszerű klasszikusokat részesíti előnyben: legnagyobb nemzeti költőinket és regényíróinkat, s elsősorban azokat a munkákat, melyekkel az olvasó már az iskolapadban is találkozott. Fájó szívvel, de egy-két kivételtől eltekintve le kellett mondanunk a magyar dráma, emlékirat, történetírás, szociográfia, esszé és kritika jeles alkotásairól csakúgy, mint a félműlt és az élő irodalom kiválóságairól. A válogatás zömét tudatosan a tizenkilencedik század és a huszadik század első felének kiemelkedő és közismert munkái alkotják, az ábécé rendje szerint Ady Endrétől Zilahy Lajosig, Arany Jánostól Weöres Sándorig.

A Szépirodalmi Könyvkiadó fennállása óta számos sorozatban, sok milliós példányszámban bocsátotta közre a magyar klasszikusokat, mégis - a könyvkereskedelem visszásságai miatt - állandó hiány mutatkozott és mutatkozik éppen a legnépszerűbb és legfontosabb klasszikus szerzők műveiből. A Kiadó most központi pénzügyi támogatás nélkül, nyomdai, terjesztői és banki összefogással kívánja a legégetőbb hiányokat pótolni. A Nemzeti Könyvesház sorozatát elegáns papírkötésben, jelentős példányszámban és hozzáférhető áron kívánjuk forgalomba hozni, de az előfizetők kívánságára díszes bőrkötésben is kibocsátjuk.

Ady Endre összes versei

Arany János összes versei

Áprily Lajos és Jékely Zoltán válogatott versei

Babits Mihály összes versei

Balassi Bálint és Janus Pannonius összes versei

Berzsenyi Dániel összes versei

Csookonai Vitéz Mihály összes versei

Déry Tibor: Kisregények

Dezsa Jenő összes versei

Eötvös József: A falu jegyzője

Fekete István állatregényei

Fazekas Mihály válogatott művei

Füst Milán: A feleségem története

Ádvent

Gárdonyi Géza: Egri csillagok

Láthatatlan ember

Gyöngyösi István, Zrinyi Miklós és Rimay

János válogatott versei

József Attila összes versei

Jókai Mór: A löcsei fehér asszony

Fekete gyémántok

Szegény gazdagok

Egy magyar nábob

Kárpáthy Zoltán

Aranyember

Új földesúr

És mégis mozog a föld

A köszívű ember fiai

A jövő század regénye

Juhász Gyula összes versei

Kaffka Margit: Színek és évek

Karácsony Benő: Napos oldal

A megnyugvás óvszéne

Katona József: Bánk bán és

Madách: Az ember tragédiája

Karinthy Frigyes: Így írtok ti

Utazás a koponyám körül

Tanár úr kérem

Kassák válogatott versei

Kazinczy Ferenc összes versei

Kemény Zsigmond: A rajongók

Zord idő

Kosztolányi Dezső összes versei

Kosztolányi Dezső regényei

Kós Károly: Az országépítő

Kossuth Lajos: Válogatott írások és beszédek

Kodolányi János: Boldog Margit

Julianus barát

Kölcsény Ferenc összes versei

Kriza János: Vadrózsák

Kuncz Aladár: Fekete kolostor

Krúdy Gyula: Szindbád

Makkai Sándor: Sároga vihar

Márai Sándor: Egy polgár vallomása

Mikszáth Kálmán: Válogatott novellák

Szent Péter esernyője

Berszterce ostroma

Új Zrinyiász

Különös házasság

A fekete város

A Noszty fiú esete Tóth Marival

Móra Ferenc: Aranykoporsó

Móricz Zsigmond: Életem regénye

Rokonok

Légy jó mindhalálig

Rózsa Sándor

Erdély-trilógia

Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk és más írások

Nagy László összes versei

Németh László: Iszony

Gyász

Égető Eszter

Nyíró József: Jézusfaragó ember

Ottlik Géza: Iskola a határon

Örkény István: Kisregények és novellák

Petőfi Sándor összes versei

Pilisinszky János összes versei

Radnóti Miklós összes versei

Rideg Sándor: Indul a bakterház és

Szabó Dezső: Feltámadás Makucsán

Századvégi költők (válogatás)

Századvégi novellisták (válogatás)

Szerb Antal: A Pendragon legenda

Utazás a holdvilág

Széchenyi válogatott művei

Széchenyi Zsigmond: Nahar

Tamási Áron: Ábel-trilógia

Novellák

Tersánszky J. Jenő: Kakuk Marci

Tompai Mihály válogatott versei

Tóth Árpád összes versei és műfordításai

Vajda János összes versei

Vörösmarty Mihály összes versei

Weöres Sándor válogatott versei

Zilahy Lajos: Két fogoly

Egy izgalmas nyomozás

Lukács Péter: Színvonal és szelekció

"Az iskolákból kikerülők évről-évre kevesebbet tudnak. A tanítás színvonala folyamatosan hanyatlik" – kevés állítás találkozhatna manapság nagyobb közmegegyezéssel, mint ez. Középiskolai és egyetemi tanárok, az iskolával foglalkozó kutatók, a frissen végzeteket fogadó munkahelyi vezetők, szülők, érdeklődő laikusok, kőfaragók és balett-táncosok egyaránt így érzik, és mint minden nyilvánvaló igazságot, tovább nem is elemzik. Kutató elmék is tapasztalhatták önmagukon, milyen nehéz kitörni a közmegegyezésből, milyen nehéz a gondolkodásnak új irányt szabva akár a legegyszerűbb kérdéseket is feltenni. Lukács Péternek sikerült két igen egyszerű, ám alapvető kérdést megfogalmaznia: Mihez képest tudnak kevesebbet? És egyáltalán: Igaz ez?

Mihez képest? A könyv első részében idézett vélemények szerint már az elmúlt néhány évhez képest is. A különböző iskolafokokon végzetek tudása kevesebb mennyiségig, de nem képesek már a logikus gondolkodásra sem – írják a hetvenes és nyolcvanas évek szerzői. Csakhogy – kiderül az előbányászott dokumentumokból – ugyanerről panaszkodtak a hatvanas évek szerzői is.

Óhatatlanul felmerül a kérdés: mióta tart ez a folyamatos színvonalcsökkenés? A különböző dokumentumok – úgy tűnik – egyre közelebb visznek a forráshoz. Már az ötvenes évek szerzői is arról értekeztek, hogy a középiskolát végzetek nincsenek a "továbbtanuláshoz szükséges alapismeretek" birtokában, meg hogy "az önálló gondolkodási készség csak nagyon kevés hallgatónál állapítható meg". Már-már azt hisszük, hogy megvan a magyarázat: az 1945-tel kezdődő földrengésszerű társadalmi változások oly mértékben szétzilálták az értékrendszert meg magát az oktatást, hogy az lett volna a csoda, ha meg tudja őrizni színvonalát.

Csakhogy: sorjáznak tovább a dokumentumok, és kiderül, hogy már a huszas-harmincas években az volt az általános vélemény, hogy a "mai magyar ifjúság számottevő része készületlenül jó az egyetemre", meg hogy a középiskola "nem tesz alkalmassá a logikus gondolkodásra". Sőt, már a múlt század második felében is arról panaszkodtak, hogy a középiskolák "értelmileg petyhüdt, elegendő ismerettel nem rendelkező" ifjakat adnak a főiskoláknak, és hogy "a túlnyomó többségnél hiába keresni a felvett anyag megemésztését, a betanult adatok közti összefüggés kellő megfontolását".

Különösen érdekes, hogy e különböző korok különböző emberei mind úgy érezték, hogy az oktatás színvonala egyre hanyatlik, a tanulók tudása egyre kevesebb. Idáig érve a nyomozásban már az olvasóban is felmerül a kérdés: igaz ez? Micsoda tanügyi titánok és diákóriások népesíthették be a múlt századi tantestületeket és osztályokat, hogy – folyamatos hanyatlást feltételezve – azért még napjainkra is maradt valamiféle iskolászerű képződmény?

Lukács Péter észreveszi, hogy a nyilatkozók érzésekre, nehezen ellenőrizhető tapasztalatokra hivatkoznak, és sohasem valamiféle objektív mérésre meg összehasonlításra. Persze nem is hivatkozhatnának mérésekre, mert ilyeneket 1969-ig egyáltalán nem végeztek, holott technikai lehetőség lett volna rá. Intelligencia-tesztek már voltak a század elején Európában, és a magyar pedagógiai sajtó közölt tantárgy-teszteket a 30-as években. De az oktatáspolitikusok nem tartották szükségesnek ezek alkalmazását.

A panaszokból úgy látszik, mintha az elérendő tudásnak lett volna valamilyen objektív mércéje, és a diákok egymást követő nemzedékei ezt egyre kevésbé érték volna el. Ilyen mércé azonban sosem létezett, sőt óvakodtak attól, hogy felállítsák. "A jó tanulóknak nem valamit valahogyan tudnia kellett", hanem egy "társadalmi követelményrendszernek kellett jól megfelelnie" – írja Lukács Péter. Durva leegyszerűsítéssel: a második világháború előtt az úriemberség, utána jódarabig a politikai megbízhatóság volt ez a nehezen definiálható, ám annál pontosabban működő követelmény. Ha létezett volna egységes mércé, akkor kizárólag a diákok képességeitől és akaraterejétől függött volna, hogy mennyien lépnek tovább az oktatási rendszer egyes fokozataiban. Ebben az esetben a tanügyi kormányzat nem tudta volna központilag ellenőrizni az iskolán keresztül zajló mobilitást, és közvetve: a politika nem tudta volna ellenőrizni a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyek betöltését. Ez a piaci versenyszemlélet pedig a magyar társadalomfejlődéstől a háború előtt és a háború után is idegen volt.

Ezen a ponton jut el Lukács gondolatmenete a dolgozat legnagyobb leleményéhez: a színvonallal kapcsolatos panaszok, és esetenként a panaszok nyomán hozott rendelkezések voltaképpen a szelekció ideológiáját és eszközeit szolgáltatták. A panaszkodók két fő okot találtak a jelenség magyarázatára: a túlterhelést és az oktatás eltömegesedését. Ebből a két fő okból már lehetett "gyakorlati következtetésekre" jutni. Bár a Lukács által megkülönböztetett két korszakban mindkét ok megjelent a magyarázatokban, más-más módon működtek az ideológiai gépezetben. A második világháború előtt a túlterhelés okát – a múlt századig visszamenően – abban látták, hogy sok "oda nem való tanuló" kerül be a középiskolákba, akik nem elég felkészültek, nem elég műveltek. Ezek a tanulók képtelenek teljesíteni a követelményeket, és óhatatlanul leszállítják az általános színvonalat. Az idézett dokumentumok nem hagynak kétséget afelől, hogy kik ezek a "nem odavalók". Először is: "A tömegek, a társadalmi felemelkedés vágyától és reményétől feltüzelve, valósággal megrohamozzák a magasabb értelmiségi pályák felé vezető iskolákat." Az sem marad homályban, hogy kik ezek a feltüzelt tömegek: "Kis iparos, földműves, kereskedő osztályunk...ha megvagyonosodik, úgy az uralkodó társadalmi előítéletek következtében fiát nem a maga életpályájára neveli többé, nem a maga jártá úton akarja továbbra, többre vinni."

Ezt persze nem lehet tétlenül nézni, megszólal az óva intő gondoskodás is: "Nem néznek a szülők a távolabbi jövőbe, és nem gondolják meg, hogy az életben mily nehéz a boldogulása az olyan ifjúnak, aki egészen más körből származik. Ahelyett, hogy megelégednének gyermekeik lassú emelkedésével a társadalom létráján, szem előtt tartva a kérlelhetetlen törvényt, hogy a természetben nincs ugrás, hirtelen a szellemi élet legmagasabb polcára akarják juttatni gyermeküket". Van' aztán olyan, aki rögtön történetfilozófiai síkra emeli a kérdést: "Hogy a nép tehetséges fiai a legmagasabb műveltségben is részesüljenek, és a legfontosabb pozíciókat is elfoglalhassák, magában szintén helyes elv. Hogy azonban a közoktatás úgy szerveztessék, hogy a nép minden tehetségét magától a néptől elraboljuk, s számára a saját osztályán belül csak a kevésbé tehetségeseket és tehetségteleneket hagyjuk meg: ez népellenes, antidemokratikus kultúrpolitika volna... Vajon nincs-e szükség okos parasztokra...okos ipari munkásokra?"

A színvonalcsökkenés oka tehát a túlterhelés, a túlterhelés az eltömegesedés. Önként következik a megoldás: vagy többet kell buktatni, vagy jelentősen emelni kell a tandíjakat, vagy mindkettő. Igaza van tehát Lukács Péternek, itt valóban tisztán, pörén a szelekcióról van szó.

A háború után kissé változott az érvelés. Ekkor az vált a túlterhelés okává, hogy az új rendszerrel ellenséges értelmiség a túlzott követelmények álcájában akarja kiebrudalni a munkás- és parasztfiatalokat. Amúgy minden változatlan: a politika most is központilag akarja meghatározni, ki "odaváló". Most sem pedagógiai szempontok, a tudás és a képesség döntenek, hanem a származás és a megbízhatóság. Csak éppen másfajta származás és másfajta megbízhatóság a favorit. Az eltömegesedésről ebben az időszakban nem hallani, hiszen belépett a tervgazdaság, és minden iskolafokra, minden szakírányra központilag írták elő, hány jelentkező vehet fel, meg hogy ebből hány százaléknak kell munkásszármazásúnak lennie. Ez a nyílt politikai szelekció – amely természetesen hatott az oktatás színvonalára – pár év múlva tarthatatlanná vált, hiszen látványosan ellentmondott a hatékonyságnak. Az 1956-os forradalom azután a politikai feltételeket is megeremtetette az értelmiségpolitika liberalizálásához.

Megszűnt a nyílt adminisztratív beavatkozás a szelekcióba, és hosszú átmeneti időt egy kettősség jellemezett. Egyrészt a teljesítmény vált meghatározóvá, másrészt ezt a korlátot különböző formális és informális eszközökkel igyekeztek felpuhítani. A munkás és paraszt származású fiatalokat a felvételi bizottságok kötelesek voltak "enyhébben" elbírálni, ezzel egyidejűleg pedig hivatalosan is lehetőséget kaptak, hogy a vizsgaeredményeken kívül figyelembe vegyék a jelöltek "erkölcsi-politikai magatartását".

A hatvanas évek közepére ez a módszer is tarthatatlanná vált, és jött az új idea: nem az enyhébb elbírálás, hanem a felzárkóztatás a megoldás. Ahhoz azonban, hogy tudni lehessen, milyen szintre kell felzárkóztatni a hátrányos helyzetűeket, most először sürgető igénygel vetődött fel a megkívánt tudás objektív meghatározása. Ezzel párhuzamosan pedig tömeges és objektív tudásszintmérésre is igény támadt.

Ezen a ponton szinte robbanásszerű változás indult be a közoktatásban. Megjelentek a programozott oktatás eszközei, beindult a fakultáció, elfogadottá vált az a gondolat, hogy a tanulók különböző ütemben haladnak, más-más érdekli őket. Lassan teret nyert a tanári önállóság gondolata, a több tankönyv közül való választás lehetőségének elismerése, és mindezen mennyiségi változás megérlelt egy mindőségit: egy mindenkire kötelező alaptanterv van szükség és objektív vizsgarendszerre. A magyar közoktatás elérkezett annak küszöbére, hogy szakítson évszázados rendszerével, a központból vezérelt folyamatszabályozással, és áttérjen a kimenet szabályozására. Ez egyszersmint a szelekció politikai eszközökkel való szabályozásáról a pedagógiaira való áttérést is jelenti.

A könyvnek ez az utolsó néhány fejezete már nem kapcsolódik szorosan az alapgondolathoz, vagyis ahhoz a nyomozáshoz, hogy mi is áll igazán a színvonalcsökkenés koronként ismétlődő panaszai mögött. Itt már csak a magyarázatként megtalált szelekció történetét viszi tovább a szerző napjainkig, de azért ez a rész sem érdektelen.

Egy jó könyv elolvastán az ember vérszemet kap, és minden kérdésére választ szeretne kapni, azokra is, amelyek olvasás közben merültek fel benne. A vérszemet kapott olvasónak hiányérzete támad. Meggyőzte őt a könyv arról, hogy a folyamatos színvonalcsökkenés panasza inkább ideologikus, mint valóságos, hogy itt voltaképpen egy szelekció ideológiai felhőjátékáról van szó. Csakhogy az az érzése támad, mintha a szerző szerint itt soha nem lett volna semmiféle színvonalcsökkenés, mindig csak a szelekció ideológiája. Ez viszont ellentmondani látszik tapasztalatainak, de ellentmondani látszik sok olyan mozzanatnak is, amelyet éppen e könyvben olvasott. Hogyan értjük ezt a könyvet? Igazából soha nem volt alapja a panasznak? Vagy általában nem volt,

de néha azért mégis? Hiszen az ötvenes évek nyíltan politikai szelekciója éppen nem igazította az oktatás színvonalát. Vagy a "bukásmentes iskola". Mit gondoljunk a bukásmentes iskolában megtestesülő "szocialista humanizmus" hatásáról a színvonalra? Talán nem ártott volna a könyvben végigvonuló egységes és lendületes gondolati ívről néha le-lelépni, és elidőzni egy-két részletnél.

Egy másik hiány: a kevesebb történelmi tudással rendelkező vagy értelmiségi létét most kezdő olvasó enyhe bizonytalanságban marad, és nem érti pontosan, hogyan is kapcsolódnak a panaszok a szelekcióhoz? Ha egyszer már a múlt században felismerték az eltömegesedés hatását, miért panaszkodnak róla még a két háború között is? Hiszen egy uralkodó politikai elitnek egyszerű ezt megoldani, csak elhatározás kérdése: több tanulót nem vesznek fel, több iskolát nem építenek. Talán csak néhány, a két részt összekötő mondat hiányzik arról, hogy a múlt század közepétől a népesség növekedése, a társadalom gazdasági struktúrájának átalakulása következtében micsoda roppant tömegnyomás keletkezett, amely ellen legfeljebb kapálódzni lehetett, de kitérni előle nem. Hogy ennek következtében vált uralkodó, és az államéletet is átható szellemi áramlattá a liberalizmus. Hogy ha már egyszer a liberalizmus hatotta át a törvényhozást, akkor nehezen lehetett volna gátat vetni a tömegigények kielégítésének, hiszen aligha lehetett volna megakadályozni, hogy feltörekvő, és pénzzel is rendelkező csoportok akár maguk építsenek iskolákat maguknak, és így tovább. Ennek az alaphelyzetnek a megvilágítása nagy segítséget jelentett volna a panaszok és a szelekció összefüggésének megértésében, az egész könyv értelmezésében.

Mindez nem von le Lukács Péter könyvének alapvető érdeméből: szakítani tudott egy bejáratódott gondolati pályával, új kérdéseket vetett fel, és ezekre megtalálta a választ is.

Befejezésül, ismerve a könyvterjesztés sanyarú helyzetét, kötelességemnek érzem felhívni a figyelmet arra, hogy a könyv beszerezhető – ha nem is egyszerűen úgy, hogy az ember betér az első újtába akadó könyvesboltba, és megveszi. Megrendelhető az Educatio Kiadónál (Budapest 1395, Pf. 427), kapható a Studium Akadémiai Könyvesboltban, az Írók Könyvesboltjában és az Egyetemi Könyvesboltban.

Lukács Péter: Színvonal és szelekció
(EDUCATIO, Budapest 1991)

ANDOR MIHÁLY

Mi is mozgatja az olvasót? És merre?

(Nagy Attila: Keresik életük értelmét?

Olvasás – könyvtár – szocializáció című könyvéről)

Vigyázat, a recensens elfogult! Abban a műhelyben (a Könyvtártudományi és Módszertani Központ olvasáskutatói részlegében) érezte magát otthon 17 évig, ahol ez az opusz is született, s így akarva-akaratlan a sorok között is olvas. Most mégis arra próbállok szorítkozni, ami az olvasó számára is felfedett. A mindössze 140 oldalas, megle-

hetősen szerény kiállású és meglehetősen drága könyvecske főcíme akár hitbuzgalmi olvasmányt is hirdethetne, pedig "csupán" egy hiteles mű megnevezése. A nagyot kérdező cím nem annyira műfajról, inkább a szerző beállítódásáról árulkodik. Ugyanis egy "pontosan, szépen" megírt olvasásszociológiai munkát olvashatunk, melyben kevés a filozofálás, és még pszichológus énjét is eléggé (szerintem túlságosan is) visszatartja a szerző. A főszereplő és a nagy kérdés alanya az olvasó, aki ebben a könyvben gyermek, kamasz és ifjú; a fontos mellékszereplők a szülők és a könyvtáros; a dráma díszlete az elmúlt évtizedek Magyarországa. Amelyből több is van, tehetjük hozzá, erről győz meg az első – az egyik legizgalmasabb – fejezet.

Az "erős katolikus hagyományokkal a szekularizációs tendenciáknak többé-kevésbé ellenálló" Vas megye és a "hajdani mezőgazdasági jellegét máig jobban őrző, protestáns gyökerekkel rendelkező" Hajdú-Bihar megye tízéveseit mérkőztette meg olvasásban a szerző 1988-ban. A választás szerencsés, habár nehéz lenne eldönteni, melyik régió szekularizáltabb. Egy bizonyos, Vas megye valamivel közelebb van Európához. Kiderül, előnyére. A szerző szerint a szülők iskolázottsága (is) visszaköszön az eltérő olvasási szokásokban, az olvasmányszerkezetben. (Hozzáteszem – és nem Nagy Attila ellenében –: az iskolák iskolázottsága is!) De még milyen látványosan! A Vas megyei gyerekek többfélélt, több ismeretterjesztő könyvet, több verset, több újdonságot, több értékes irodalmat és több klasszikus gyermekirodalmat stb. stb. olvasnak. Esetenként többször többet, mint azt a szülei végzettségében tapasztalható különbség alapján sejteni lehetne. "Keleten" például négyszer akkora a képregények aránya a kedvenc olvasmányok között, mint "nyugaton", "nyugaton" két és félszer nagyobb az iskolai könyvtárat használók aránya mint "odaát", a Vas megyei gyerekek kétszer nagyobb része beszélget szüleivel könyvekről, mint a másik csoportban. Az, hogy a posztmaterialista értékek és vallásosság nyugaton szerepel nagyobb súllyal a célértékek között, úgy vélem, oka is, következménye is az ottani intenzívebb olvasásnak. Ha a szekularizációt nem egyszerűen a spirituális értékek visszaszorulásának, hanem egy olyan megváltozott helyzetnek fogjuk föl, amelyben a vallás immár nem hatalmi pozícióból, hanem versenyban hat, Magyarországot pedig egy olyan régiónak, ahol együtt hatott az új helyzetet teremtő elvilágiasodás és az értékromboló elvallástalanítás, akkor Nagy Attila leírása és magyarázata továbbgondolható.

A szerzőnek a felső tagozatosok olvasási kultúráját vizsgáló kutatása eredményeit közlétező fejezetből megtudhatjuk, hogy a szabadidő-tevékenységek élén 1977–78-ban már a televíziózás áll, s a tíz évvel azelőtti éllóvas, az olvasás a 6. (szépirodalom), a 15. (ismeretközlő) és a 17. helyre (újság) szorul. Ami a perspektívát illeti, a kutató igen szellemes módszerrel érzékelteti, hogy túl sok jót nem várhatunk a jövőtől e téren, hiszen a "Hogyan képzeled el az életedet tíz év múlva?" kérdésre adott válaszokból egyfelől az derül ki, hogy "kocsira gyűjtők, vagy szalvétát" (mellesleg ez talán megfelelőbb címe lehetett volna ennek a könyvnek!), másfelől a munka sokkal erőteljesebben jelenik meg a jövő képernyőjén, mint az alkotás. Az olvasmányszerkezet alakulásából a szerző egyfelől az ízlés stabilitását, másfelől a kamasz olvasó infantilizálódását olvassa ki. A helyzet drámai (ha nem tragikus), hiszen a gyorsuló fizikai és szellemi érés lassuló érzelmi éréssel, romboló magatartási és viselkedési kultúrával párosul. És e drámai történelemből a tanár mint olvasmányközvetítő teljesen kiszorul. A fiúk és lányok olvasmányszerkezetét tanulmányozva egyfelől megnyugodhatunk, hogy a fiúk egészségesen fiús, a lányoké meg lányos. A kedvelt hősök férfi–nő arányát megismerve – a lányoknál

2:1, a fiúknál 100:1 a férfiak javára (ami csak részben tudható be az ugyancsak egyoldalú kínálatnak), viszont arra gondolhatunk, hogy a nőnek és férfinak teremtett és mindkét nem esetében animus–anima (Jung) lelkületű ember szellemi tápláléka talán nem éppen megfelelő keverékű. Más kutatók tapasztalatai alapján fiaink nem eléggé férfiasak, lányaink nem eléggé nőiesek, ami nyilván csak kisebb (vagy jóval kisebb) részben okolható az olvasmányélményekkel. Akárhogyis, Nagy Attila kutatási eredményeinek ismeretében hajlamos vagyok megerősíteni, hogy kamaszaink – akár mint olvasók, akár mint emberek –nem eléggé egészségesek.

A következő korosztály olvasási szokásait vizsgálva a szociológus megállapíthatja, hogy a szabadidő kitöltésében az évek során csökken az intellektuális tevékenységek szerepe, s hogy a szakmunkástanulók esetében az unaloműzés, a gimnazisták esetében az örömforrás az erősebb olvasási motívum. Újabb dráma: az időrendben legutolsó olvasmányok éllovasai az elsős szakmunkástanulóknál még Móricz, Fekete István és Jókai Mór, a végzősöknél már Rejtő, Dumas és Glut. Az is mehökkentő legalábbis elsőre, hogy az olvasási motívumok terén a gimnazisták és a szakmunkástanulók között csak mennyiségi az eltérés.

Külön is vizsgálja a szerző a 15–18 évesek motivációs bázisát, s – többek között – ezt állapítja meg: "Emlékezzünk csak, milyen kevésbé voltak fontosak a szeretet, a barátság, az igazság, a szabadság a korábbi felsorolásban! S most íme, a gyűlölet legfontosabb tárgyai épp a személyközi kapcsolatok szintjén bukkannak fel: képmutatás, irigység, veszekedés, erőszak, igazságtalanság, bűnözés. Úgy véljük, a két táblázat adatai kölcsönösen erősítik, kiegészítik egymást. Ha az igazság, a szeretet, a szabadság, a barátság fényesebb csillagként lehetne ott a fiatalok értékudatában, akkor talán a gyűlölet tárgyai között több objektív (háború, étel, ital, betegség, halál, rossz környezet), s kevesebb szubjektív elemet találhatnánk." Azt hiszem, másféle – nem feltétlenül Nagy Attiláénak ellentmondó – következtetés(ek) is elindíthatók ebből a felfedezésből. Például az, hogy a kapcsolat (amely Buber szerint a "kezdetben volt"), vagyis a kapcsolat hiánya mégiscsak nagyon fontos ezeknek a fiataloknak. (Magam egy ugyancsak a hetvenes években végzett, ugyancsak olvasásszociológiai kutatásomban azt tapasztaltam, hogy a magyar középiskolás diákok számára a magány, a reménytelenség, az igazságtalanság, a megaláztatás, a rossz lelkiismeret, a betegség, a gyűlölet, a nyomor és a csalódás a legrosszabb rossz dolgok.) Ennek a fejezetnek a talán legérdekesebb felfedezése az, hogy a magyar 15–18 évesek átlagától csak a pannonhalmi és a debreceni egyházi iskolák diákjai, a hatvani városi könyvtár rendezte olvasótábor hasonló korú résztvevői és a budai József Attila (elit) gimnázium diákjaink értékrendje tér el markánsan, a posztmaterialista értékek irányában. "Feltétlenül jelezniünk kell, hogy sem az olvasótábori csoport, sem az átlagosnál jobb fővárosi gimnázium végzős tanulói esetében nem a keresztény világszemlélet (feltehetően nem vallásos diákokról van szó e két csoportban: az üdvözülés mindkét csoportban utolsó a rangsorban), hanem csupán a humán értékek (személyiség és közösség értékek) iránti vonzalmuk, nyitottságuk, tudásszomjuk, az olvasás iránti fokozott érdeklődésük volt a közös nevező." Lehet. Valószínű. Én azért mégis tovább firtattam volna az eltérő világnézetű rendhagyók konszenzusának titkát, görcső alá tettem volna a vallásos és a "világi" humanizmusok hasonlóságát. Ami azért is fontos lett volna, mert ez a kutatási eredmény mára alaposan felértékelődött, ugyanis, úgy vélem, gomolygó pluralizmusunk egymástól különböző és mégis egy irányban ható értékes másságai reményünk egyik oka lehet. (Azt is megkockáztathat-

tom, hogy a szóbanforgó olvasótábor értékrendje a keresztény értékrend egy világi (kriptokeresztény) variánsa. Ami pedig a József Attila Gimnáziumot illeti – mint "közeli ismerőse" – a legrosszabb időkben is jónéhány keresztény tanárral működő iskolát látok benne, a jócskán szekularizálódott főváros keresztény vonásokkal máig jellemezhető mikromiliójében.

A többi frás is értékes: a kissé bombasztikusan hangzó és mégis igaz "a jó könyvtár a demokrácia és a humánus szabadegeteme" kijelentéssel befejeződő Szocializáció és a könyvtár és az 1988–89 fordulójáról tudósító, politológiai ihletettséggel helyi társadalom és a könyvtár című is. Kár, hogy a végső túllontúl visszafogott ahhoz képest, hogy a szerző a könyvében jócskán túllőtt a célon. Vagyis tette a dolgát, mint életünk értelmét kereső értelmiségi. Túllőtt a célon, hogy olvasói is kedvet kapjanak ilyesmire: olvasni, értelmezni, továbbgondolni azt, amit Nagy Attila ebben – a felelős kiadói ráció által erősen megkarcsúsított és a rút kiskacsa jelmezébe öltöztetett – könyvecskében asztalunkra tett.

(Nagy Attila: Keresik életük értelmét? Olvasás – könyvtár – szocializáció Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertan Központ, 1991)

KAMARÁS ISTVÁN

A magyarságtudomány kézikönyve

A hungarológia (magyarságtudomány) fogalma viszonylag rövid története ellenére többféle értelmezést ért már meg. A tudomány eddigi kutatóit összekötő kapocs nem elsősorban azok szellemi rokonságában kereshető, hiszen számtalan áramlat képviselői vettek részt a magyarságtudomány névvel összefoglalható diszciplína művelésében. Felfogásukban az a közös vonás, hogy a hungarológiát mindannyian több tudományágat magában foglaló tudományegyesítésként értelmezik. (Kivéve talán Bibó Istvánt, aki óvott a szaktudományos ismeretek közvetlen politikai hasznosításától, és Németh Lászlót, aki inkább erkölcsi, mint szaktudományos oldalról közelítette meg a kérdést.)

A magyarságtudomány kutatási körén belül ma kitapinthatóan két fő áramlat különíthető el, legalábbis tudományelméleti szempontból.

Az egyik irányzat azt vallja, hogy a nemzetiség–(magyarság)tudomány a különböző társadalomtudományi ágazatok összességének összehangolt művelését jelenti, amelyben a kutatások középpontjába a nemzettel–magyarsággal kapcsolatos kérdések vizsgálata kerül. (Für Lajos definíciója.) E felfogás szerint a magyarságtudományban helyet kell kapnia az ún. "kemény" társadalomtudományoknak is (szociológia, statisztika, jogtudomány stb.).

A második – Kósa László szerkesztő által is képviselt – irány főképpen a humán tudományok módszereivel igyekszik egy népcsoport (jelen esetben a magyarság) legfőbb jellemzőit összefoglalni. A magyarságot a történelem folyamán kialakult egyéni kultúrája különbözteti meg más népektől, függetlenül attól, hogy mely állam keretei között él – vallja ez a felfogás –, így kultúrkörébe természetesen beletartoznak a határon túl élő magyarok is. A kulturális összetartozást leginkább a közös nyelv használata tarthatja

meg, így a nyelvtörténet, a nyelvfejlődés vizsgálata alapvető fontosságú (nyelvtudomány). A kultúra kialakulására nagy hatással volt a közös történelmi múlt, amelynek kutatása szintén a hungarológia fő feladata (történettudomány). A művészetek fontos szerepet játszanak a kulturális identitás kialakulásában, csakúgy, mint a népszokások, néphagyományok (irodalomtörténet, művészettörténet, néprajz, folklór).

A fentebbi tudományterületi felsorolás egyben a "Magyarságtudomány kézikönyvének" szerkezeti beosztását is jelenti. A bevezető tanulmány után – amely a hungarológia fogalmi változásaival, kutatási előzményeivel foglalkozik – az egyes fejezetek egymással párhuzamosan tárgyalják a magyar nép nyelvtörténetét (szerzője: Kiss Jenő), politikatörténetét (Gergely András), művelődés–(irodalom)történetét (Köszeghy Péter, Szegedy-Maszák Mihály) és néprajzát (Kósa László, Szemerkényi Ágnes); ez utóbbi kivételével kronologikus rendben. Ennek következtében egy-egy korszakot a maga teljességében három helyről "összeolvasva" ismerhet csak meg az olvasó. Talán szerencsésebb lett volna a könyvet egységes kronológiára felfűzni és azon belül alfejezetekre tagolni. (Bár ekkor aligha kaphatta volna a kötet a Magyarságtudomány kézikönyve címet...) Maguk az összefoglalók egyébként színvonalasak és informatívak, bár egy-két kivételtől eltekintve nem mutatnak be újabb kutatási eredményeket. A szerzők – és ez különösen vonatkozik a két irodalom- és művészettörténeti fejezetre – rengeteg adatot zsúfolnak terjedelmében limitált szintéziseikbe, némiképp lexikonszerűvé téve olvasásukat. Az adatgazdagsághoz sajnos nem járulnak a visszakeresést megkönnyítő mutatók (legalább név- és földrajzi mutató), pedig a tanulmányok összefoglaló jellege és különösen a három, ugyanazt a tárgydőszakot párhuzamosan feldolgozó munka időnkénti átfedései ezt szükségessé tennék.

A kötetet a szerkesztői bevezetés három olvasói csoportnak ajánlja: a magyarul tudó külföldieknek, a magyar származású, külföldön élő honpolgároknak és a hazai érdeklődőknek. Az első két kategória esetében a könyvben foglalt adatmennyiség túl sok, míg a harmadik számára túlságosan általános – legalábbis magyar nyelven. Egy ilyen összefoglaló jellegű kiadványt hasznosabb lett volna idegen nyelven (nyelveken) megjelentetni, hasonlóan az 1943-as kiadású "A Companion to Hungarian Studies" című kitűnő kézikönyvhöz, amelyhez képest a Magyarságtudomány kézikönyve kevésbé kikristályosodott szerkesztési koncepciót képvisel. (Szerk.: Kósa László, Budapest, 1991. Akadémiai, 809 l.)

DIPPOLD PÉTER

Hadtörténelem fiataloknak

A történelemtanítás korszerűsítésén munkálkodó szakemberek véleménye egységesnek tűnik abban, hogy a hatékony történelemtanítás és –tanulás kulcsát a tanulók önálló ismeretszerzési képességeinek a korábbinál tudatosabb és sokrétűbb fejlesztésében látják. A külföldi példákat is figyelembe véve, ez a szemlélet tükröződik a készülő Nemzeti Alaptanterv követelményeiben is. Ebben olyan igények fogalmazódnak meg, amelyek megkövetelik, hogy a tanulók a tankönyveken kívül ismeretterjesztő könyveket és cikkeket is rendszeresen felhasználjanak a tanuláshoz. Hiszen enélkül nehezen érhető el

például az a cél, hogy a tanuló "szokjon hozzá, hogy megkérdezze: Honnan tudjuk ezt? Miért van ez így?". Csakhogy egy ilyen korszerű igényeket célként megfogalmazó történelemoktatás elképzelhetetlen színvonalas iskolai könyvtárak és a fiatalok önálló munkájához jól felhasználható történelmi kiadványok nélkül. Ez utóbbira mutat jó példát a Zrínyi Kiadó által elindított Hadtörténelem fiataloknak című sorozat, amelynek három kötetét volt módomban megismerni: Kordé Zoltán – Petrovics István: A magyar kalandozások; Kertész István: A görög–perzsa háborúk; Fenyvesi László: Mátyás király fekete serege.

A sorozat szerkesztői és szerzői fontos szempontnak tekintették az iskolai felhasználhatóságot, ami természetesen kitűnik a sorozat címéből, illetve az egyes kötetek témaválasztásából, terjedelméből és kedvező árából is. Ezenkívül olyan egyéb közös jellemzők is felfedezhetők amelyek arról is tanúskodnak, hogy a történelempedagógiát jól értő szakemberek vettek részt a sorozat megtervezésében. A kötetek átlapozása után rögtön feltűnik az illusztrációk gondos válogatása és szerkesztése. A képek és a megértést jól segítő térképek kellemesen szellőssé teszik a fiatal olvasók számára a könyveket, érzékelhető a válogatás tudatossága azt a célt tekintve is, hogy a vizsgált korra jellemző tárgyakkal és ábrázolásokkal érzékeltessék az atmoszférát, környezetet, amiben az események lejátshódtak. Ezáltal felerősödik a kötetek másik közös erőnye is, mégpedig az, hogy széles teret engednek a korból származó írásos forrásoknak. A magyar kalandozásokról szóló munka például úgy ad egy jól követhető áttekintést az eseményekről, hogy az olvasó mindeközben úgy érzi, mintha arab utazók, bizánci császárok és európai krónikások mesélnék neki el a magyarok sikeres és tragikus fegyveres vállalkozásait. Fenyvesi László pedig a jól kiválogatott forrásrészletekkel hitelesíti a Mátyás korát mozaikszerűen bemutató életképeit és portréit. Természetesen ehhez a szerzők biztos háttérismerete és elegáns stílusa is szükséges, amivel példát mutatnak a diákolvasóknak arra, hogy az elmúlt korok világában biztosan tájékozódva, miként lehet színes és érzékletes, ugyanakkor tényszerű történelmi ismertetést készíteni. A kötetek elolvasása és különböző önálló feladatokhoz történő felhasználása egyszerre nagyon sokféle ismeretforrás feldolgozásának a gyakorlását szolgálhatja. Az igényes bibliográfiák nyomán pedig a legérdekesebb fiatalok – és persze maguk a tanárok is – elindulhatnak azon az úton, amely a történelmi események önálló kutatásáig vezet. Jó lenne, ha az ilyen színvonalas és jól kezelhető könyvekből minél több jelenne meg a történelemtudomány békésebb természetű témáival kapcsolatban is a fiatalok számára.

KOJANITZ LÁSZLÓ

Bene Kálmán: Kalauz a versértelmezéshez

A Mozaik Oktatási Stúdió gondozásában, remek időzítéssel, közvetlenül a tanév megkezdése előtt jelent meg Bene Kálmán tanulmányköte, amely, mint alcíme is jelzi (Bevezetés a lírai művek elemzésébe) az iskolai és az önálló tanulói műelemzéshez kínál segítséget tanárnak, diáknak, sőt leendő tanárnak egyaránt.

A szerző elsősorban az általános iskola hetedik–nyolcadik osztályosai és a középiskolák elsősei és másodikai érdeklődésére számítva állította össze anyagát.

E korosztály ízlését vette figyelembe a kötet tartalmi és technikai szerkesztésénél is. A fejezeteket alkotó mintaelemzéseket minden esetben irodalmi feladatok élénkítik, melyek egyrészt a tanulók kreatív készségére építenek, másrészt az ismeretbővítést erősítik és könyvtári kutatómunkára is ösztönöznek.

A kötet elemzései, az ismertetett célkitűzésekhez igazodva, jól követhető köznyelven íródtak, így nem nevezhetők szigorú értelemben vett tudományos elemzéseknek. Az egyes fejezetek logikai sorrendjén tetten érhető Bene Kálmán azon törekvése, hogy a versszöveg globális megértésétől akar haladni a részletkérdések, részletfinomságok – az árnyaltabb műelemzés felé. A versszöveg globális megértését Babits Mihály Dal, prózában című művének értelmezésén szemlélteti; a cím, a téma, a szókincs, szómagyarázat, képrendszer egységében vizsgálva a prózaverset.

Az első lépések a lírai művek elemzésében című (következő) fejezetben műfaji kérdéseket, stílusproblémákat feszeget, és megismertet a szövegvariáns fogalmával, közreadván az ismert, 1802-es keltezésű Csokonai-vers, a Szegény Zsuzsi, a táborozáskor mellett két korábbi, 1791-es változatot is. Majd a "Miért szép?" örök kérdésére igyekszik választ találni, leltárba véve Petőfi Sándor egyik legnépszerűbb versének, a Szeptember végén című elégiának részletszépségeit.

A szerző különböző megközelítési módokat, technikákat mutat be mint a verselemzés lehetséges kiindulópontjait. Így Ady Endre Dózsa György unokája című művét a vers nyelvi struktúráján át; Juhász Gyula Tiszai csöndjét a vers "vezérmotívumából"; Tóth Árpád Körüti hajnal című költeményét a kompozícióból, a vers idő- és térszerkezetéből kiindulva mutatja be.

Helyet kap a kötetben a képvers, a kalligramma (a szerző által a líra határterületeihez sorolt jelenségek) vizsgálata is. Jó érzékkel válogat a mai magyar irodalomból: Nagy László, Utassy József, Weöres Sándor ide illő műveit sorkoztatja fel. Sőt! Az olvasó tanúja lehet egy képvers születésének, bepillantást nyervén Nagy László vázlatfüzetébe is. Az utolsó fejezetekben az összehasonlító műelemzésre és a komplex verselemzésre mutat be példát.

A kötet szerzőjének a kifejtés, az explikáció fokozataiban mutatkozó eltérései ellenére, valamennyi elemzése egységes szemléletet tükröz. Az irodalmi igényességgel megfogalmazott, de közérthetőségre törekvő rávezetések célja, hogy az interpretáció megnyissa az utat, megteremtse a lehetőséget a műelemzéshez, mintát, "modellt" adván új készséget hozzon létre, illetve a meglévő tudásanyagot rendszerezze. Az elemzéseket követő feladatok ösztönzően hathatnak az alkotó gondolkodásra, jelentősen hozzájárulhatnak a rejtett kapcsolatok feltárásához, valamint új összefüggések kiépítéséhez.

Külön kell szólnunk a könyv tipográfiájáról! Az olvasó kiválóan szerkesztett, a gyakorlatban jól hasznosítható, forgatható könyvet vehet kezébe. A fejezetek, versszemelvények megfelelően tagoltak. A lapszélen olvashatjuk az elemzés vázlatát. A lapszéli kiemelést piktogramok tarkítják, teszik teljessé, melyek jelentése könnyen megfejthető – a palettát, lantot, tulipánt, kottafejet stb. ábrázoló jelek egyértelműen utalnak a vers képvilágára, lírai sajátosságaira, népies elemeire vagy zeneiségére. A szövegben szereplő legfontosabb megállapításokat dőlt betűs szedés emeli ki. A szerző a fejezeteknél hivatkozik a szakirodalomra, és rövid bibliográfiával teszi teljessé művét.

Szűrőpróba

Az Írók Boltjában kosaramba tettem néhány, apró és nagyobb gyermekeknek szánt kiadványt. Szám szerint – és teljesen véletlenül – éppen egy tucatot. A pénztárnál szédülés fogott el: a tizenkét könyv 2821 forintba került! Közülük a legolcsóbbért 150, a legdrágábbért 298 forintot kellett otthagynom. S volt még néhány meglepetésem. Hadd osszam meg Önökkel előljáróban ezeket!

Megrendített a kínálat szinte példátlan gazdagsága.

Színes, s ne szégyelljük kimondani, csiricsaré terhük alatt roskadozó polcok néztek farkasszemet velem. Már-már nyomasztó árubőség, amit ebben a pillanatban semmi sem szabályoz, a könyvek esztétikai színvonaláért senki sem felelős, s ebbe természetesen értsük bele a kiadványok külsejét, tipografizálását is.

Elgondolkodtatott, hogy szinte véletlenül sem találtam paperback kiadványt. Keménykötéses könyvek parádéznak egymás mellett a falon, s kell-e mondanom, a keménykötés legalább kétszer annyiba kerül a vásárlónak (szülőnek, kiskamasznak), mint a talán hitványabb, de nem minden esetben rövidebb életű kiadás. (Végigéltük: a Szép versek antológia, az újjászületett Ujhold, a nem-válogatott verseskötetek nagyrésze hajlékony, legtöbb esetben igénytelen borítást kapott azzal az indokkal, nincs papír, nincs pénz. Lám-lám, van papír, van pénz...)

Egyáltalán, van-e az üzleti haszon kívül más megfontolás abban, hogy szinte minden keményre, szuperszínesre és walt-disneysre kell megtervezni?

Persze, vannak könyvek, amelyek megkívánják a szuperkiadást.

Ilyen a Larousse-Biblia, melyre később még kitérek.

Eltűnődtem azon, mi okból van olyan sok gyermekeknek szánt reprint kiadás. Valóban annyira jók voltak azok a régi könyvek, vagy csak a nagyszülők (konzervatív nevelésben részesült szülők) nosztalgijára épít a piac? Mert mi a különbség az időket dunsztosívegben átvészelt ostobaság és együgyűség és a friss butaság, a korszakokon átmentett giccs és a mai látványos olcsóság között? Vagy – éppen ez lenne a közös nevező? A kor közös nevezője? Tény, az ízléstelenség régen kapott ekkora teret a gyermekkönyvkiadásban, mint ma. Tudom, virágozzék minden madár. (De felkészítette-e valaki a szülőket, hogy ne a könnyebb ellenállás felé terelgessék a gyermekeiket? Mondta-e nekik valaki, hogy ne a Dallast és a Guldenburgokat nézzék közösen a gyermekükkel, hanem a Cimborát és a televízió jobbnál-jobb természetfilmjeit, hogy ne csak a Csipet csapatot vegyék fel videóra a gyerkőcöknek, de a szenzációsan sikerült Jankovics Marcell produkciót, a Magyar népmeséket is! Kvázi: ne az asztalon soha nem hervadó, tökéletesen megformált művirágokat szerettesse meg a gyerekekkel, hanem a rózsát, ne a mintás celofánt, amellyel a virágárusok a virág képzetét is elpusztítják, hanem a természetben fölmagasodó növényt!)

Említettük a Larousse-Bibliát. Sorjáznak már szépen a kötetek, kettőt is találtam belőlük: Mózes • Józua • A bírák címet viseli az egyik, A királyok • Saul • Dávid • Salamon feliratot a másik. Gyönyörű kiadványok ezek, gondom csak annyi velük, mint általában a képregényekkel: nem szeretem őket. Kitűnő rajzok, szájbarágós feliratok, fröccsen Góliát vére két képen is, talán elkeveredik a vérrel valamennyi agyvelő, ezt csak sejtethetjük, ennyire nem naturális – szerencsére – az ábrázolás. De majdnem. A célját azonban a sorozat maradéktalanul betölti: elindítja a gyermek fantáziáját a Bib-

lia világában, előképet ad egy majdani alaposabb olvasathoz, amely remélhetőleg kitorlí az emlékezetéből ezeket a képeket, leginkább az amerikai kosztümös filmek hőseire emlékeztető figurákat.

Kitűnő sorozatnak ígérkezik a Világtörténet - fiataloknak, melynek két kötetét is ott találtam a polcokon: Az ókori Hellász történelme és Az ókori Hellász műveltsége. A könyv az oxfordi Equinox Kiadó vállalkozása (a Holnap Kiadó rendelkezik Magyarországon a megjelenítés jogával), s mindenképpen megérdemli a megkülönböztetett figyelmet. A szerző, Anton Powel hatalmas ismeretanyagot sűrít össze az alig ötven oldalas kiadványokban. Gondolom, nem kis munka lehet ekkora terjedelemre zanzásítani a világtörténet és világkultúra egyik legnagyobb, legfontosabb korszakát. Ebben a sorozatban (a két könyv alapján) ez sikerül. Abból gondolom, hogy olvasás közben egy pillanatra sem jutott eszembe, hogy itt egy újabb, a megszokottnál elegánsabb rágógumisítással van dolgunk. (Azon viszont már eltűnődtem: egy ilyen igényes és drága kiadványban hogyan maradhat benne olyan súlyos hiba, amilyenre a műveltségkönyv 26. oldalán bukkanhatunk. Athén térképét látjuk itt, nyolc fontos, számozott helyet sorol fel az ábra melletti jegyzet, de az ábrán egyetlen számozott objektumot sem találunk. Mondhatja az olvasó: ennyi pénzért – 296 forint – akár alaposan is ellenőrizhették volna a kiadványt.)

Mesekönyvek is kerültek a kosárba – különfélék, kedves összevisszaságban. A nyelves királykisasszonyt (a Rege kft. kiadványa) Amrus Éva válogatta össze nyolc népmesegyűjteményből, Elek Livia álmodott a 33 vidám meséhez vonzóan színes és kedvesen ironikus illusztrációkat. Jó kiadvány, olyan, amilyenből sok kellene a hitványságok letöréséhez.

Szintén népmeséket (+ Andersen) tartalmaz a Hetedhét ország újabb meséi Madách-kiadvány, Viera Janusová feldolgozásában. Szerepelnek benne angol, japán, orosz, eszkimó, vietnami, szlovák, brazil, észt, kazah, tr, horvát, indián (és más) népmesék. A pazar illusztrációk Alexej Vojtásek komoly játékosságát dicsérik. (Megjegyzés: hol vannak már az egykori, olcsó – mondhatni, filléres – Madách-könyvek. A jelen kiadvány ára 298 pengőforint. Szép, de sok!)

Mezey Katalin szerkesztette Peter Haddock gyűjteménye alapján a Nagy Karácsonyi Mesekönyvet. Mivel illusztrátort nem nevez meg a kiadvány, arra kell gondolnom, maga Haddock úr készítette a rajzokat. A rajzok még belül vannak azon a határon, amikor felsóhajtunk: istenem, milyen kevés variációja van az állatok és emberek gyermekvilágba átültetésének! Bumfordi figurái – ismerőségük és visszaköszönőségük ellenére – megnyerőek, helyenként határozottan kellemesek. Maga a könyv szép és hasznos, gyakorlatias és tündérmesés – olyan, amilyen a karácsony, kicsinek, nagyknak, de inkább a kicsinek.

A Park Kiadó Gerard Durrell könyvét jelentette meg – Graham Percy érzékeny, finom rajzaival –, Léghajóval a dinoszauruszok földjén címmel. Nem kell különösebb jóstehetség a vállalkozás sikeréhez. Amihez ez a derék, Durrell nevű ember nyúl, az átváltozik arannyá, vagy legalábbis csillogni kezd. Eltűnődhetünk azon, kapcsolatban van-e a televízióban végeláthatatlan ideig sugárzott Denver-sorozat sikerével ez a mostani könyv. Végső soron mindegy. A dinoszauruszság a levegőben van, s ha már ott van, gyermekeink inkább ettől a komoly tudóstól (akit lehet szeretni, nem szeretni, de hasznosságát elvitatni fölösleges lenne) kapták meg mesés, de hiteles információikat szeretett hullóik világáról, mint a mesegyárosok kasszáit csörgető forgatókönyvíróitól.

A Csodatévő Gopál (az Édesvíz Kiadó gondozásában) a Vyásadéva: Srímad Bhágavatam című műből való. A könyv meglepően drága, igaz, döbbenetesen színes is (az én ízlésemnek sok, amit Vass Ági elkövet stilizálásban – mintha Füzesy Zsuzsát akarná valaki összeötvözni az indiai vonalvilággal), és verseket tartalmaz, melyekkel szintén gondjaim vannak. A fordítás ugyanis (Bakos Attila munkája) elég primitívre magyartja az eredetit – melyről csak remélhetjük, hogy igényesebb rímtechnikájú, s nem ennyire felező tizenkettes verselésű, mint ahogy itt olvashatjuk. Ennek ellenére nem kételkedem abban, hogy a gyerekek szeretni fogják a könyvet – bár a távoli kultúra meggyökereztetése, egy nagy vallás magjainak elültetése a gyermeki lélekbe igényesebb, értem ezen, ízléses–egyszerűbb formában is megtörténhetett volna.

Igen ízléses és esztétikus viszont az Első pillantásra sorozat, melyet a Park Kiadó indított útjára. Három könyve kapható éppen: Méretek, Formák, Számok. Egészen kicsi gyermekeknek való kiadványok ezek, azoknak szólnak, akik ismerkednek a mennyiségekkel, a kiterjedésekkel. A mindössze 17 – hangsúlyozom, gyönyörű – oldalért sokallom a 150 forintot. (Ráadásul az egyik általam vásárolt könyvet fordítva köttették be a borítójába...) Azután látom, ez a sorozat is átvétel, a Dorling Kindersley Limited a copyrighter. S bár Stephen Oliver nagyszerű fotós, eltűnődöm azon, miért Angliából kell importálnunk olyan ötletet, hogy a nyolcas számot nyolc különböző kefével, a hetest hét különböző – noha nagyon mutatós – csigával lehet ábrázolni. Talán akadna itthon is fotóművész, aki jó anyagon jó felvételeket készítené, s a kiadás engedélyének megvásárlására fordított pénzt ki lehetne venni az árkalkulációból...

De én nem vagyok szakember. Csak egy olvasó vagyok, aki örül és szomorkodik. Aki szomorkodik, mert örül. Örülve szomorkodik. Mert nemcsak olvas – vásárol is. Néha, ha bírja a pénztárcája és az idegrendszere...

ZALÁN TIBOR

Iglíce szívem...

Szvorák Kati új lemeze kapcsán

Örömünkre egyre több iskolában épül a tanítás hivatalos menetébe a népművészet. A tanszabadság kihívására sok helyütt alkották meg ezt az új tantárgyat. Ráadásul sokféleképpen. Nem mintha a korábbi tantervek elutasították volna a folklorizmus pedagógiai jelentőségét. A Kodály-i örökség súlya alatt erről sohasem gondolkodott a közoktatás, a pedagógiai hatalom.

Az újfolklorizmus pedagógiai hulláma azonban megannyi újdonságot hozott. A legszembetűnőbb, hogy míg a korábbi elképzelések megfogalmazói azon igyekeztek, hogy a népművészet értékei autonóm műalkotásokká nemesedjenek, magasodjanak – kissé úgy mond "akademizálódjanak" –, addig az új kezdeményezések megőrizni–újratemeteni próbálták a néphagyomány eredeti funkcionáliszmusát. Az elgondolásban nyilván ott munkált a hitelességigény, de alighanem a fejlődéslélektani felismerés is: gyerekek, kamaszok szívesebben merülnek alá ebbe a világba, ha használhatják – olykor a játékhelyzetben is túllendülve – annak eszközeit, jeleit, ritmusait. A stratégia nyilvánvalóan

folyamatos: ha az anyanyelv kulturális-esztétikai tradícióiban otthonra találnak a gyerekek, nagyobb biztonsággal erednek újabb kulturális felfedezőutakra.

A folklorizmus iskolai bevonulásában hitem és java tapasztalatom szerint jelen van a közművelődési mozgalmak elmúlt két évtizede (nemcsak a táncház, de a játszóház, sőt a gyermekszínháték is), legalább annyira, mint az új politika nemzeti ideológiát elemeket hangsúlyozó szólama. Ennek megfelelően remélem tehát, hogy a népművészet iskolai új térhódításában szabadságmozgalmak hagyománya legalább annyira ott munkál, mint elkötelezettség-mozgalmaké. Ez az iskola számára életbevágóan fontos! Ha tananyagszalmazássá válik a néptánc, a kézművesség – ne adj'isten kötelező vizsgafeladatát –, akkor közel áll ahhoz, hogy elveszítse különleges, humánus-közvetítő vonzerejét.

Ezért szurkolunk Törökbálintnak, ahol a Zsolnai József vezette kísérleti iskolában először lett általános iskolai tantárgy a népművészet; szurkolunk Martonvásárnak és az Alsóerdősor utcának, ahol kialakult a néptánc alsótagozatos tanterve; a salgótarjáni Gagarin és Budapesti úti iskoláknak, a bátonyterenyei Erkelnek, az esztergomi képző gyakorlóiskolájának, A Loránd Ferenc irányította "magyar Gesamtschule" 4 újjáépített iskolájának, ahol a kalendárium rendjéhez igazítják a tanítást; Tatárszentgyörgynek, ahol a technika tantárgyat a népi kismesterségekkel váltották fel; Debrecennek, ahol az ének-zene mellett tanítják a kézművességeket; Nyíregyháza orosi iskolájának, ahol a hagyományos művészeti tantárgyak összehajló ágait fonták össze. Ezért szurkolunk Petrás Annának és társainak, hogy a budapesti Szakasits utcában 15 éves partizán-énekesnő – stílusosan mondva: betyárkodás – után megalakíthassák a "népművészeti-kézműves főiskolát". Hogy képzett pedagógust is folyamatos "közművelődési vérátömlesztésből" kapjon a népművészet irányában tájékozódó pedagógustársadalom. Vajon a "kulturális piac", a kiadók segítik-e ezt a tájékozódást? Elég kereslet-e számukra ez az új pedagógiai fellobbanás?

A Hungaroton vállalkozásának szívesen keltem jó hírére. Szvorák Katalin és a Téka együttes lemeze-kazettája, az Iglice szívem jókor érkezett, jó segítség lehet. Az énekesnő karakteres szép hangja, a kísérő együttesnek hagyománytisztelő, de a gyerekek kedvébe járó hangszerezése (tekerő, zajkeltő hangszerek gyakori megszólaltatása), a megszólaló gyerekhangok – az együttes és a népművészeti mozgalom "nagy generációjának" saját gyermekei! – jó íze a lemez-kazetta sikerének záloga. Közismert népi gyermekjátékdalok mellett néhány kuriózum is akad. A gyermekjátékszókban bevált néptánc-tanítási anyag sikerdarabjai (elsősorban ugrósok) hallhatók. Motívumösszefűzésre, házi táncházazásra ez a lemez nem alkalmas. A "B" oldal még egységesebb, hiszen az esztendő jeles napjainak szokásaihoz rendel egy-egy dalt, énekes-hangszeres kompozíciót. Az említett iskolai kísérletek Kalendárium-órán bizonyára felcsendülnek majd ezek a dalok is.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

Álarc a szélben

"Én vagyok én, te vagy te, ki a nagyobb számár, én vagy te?" – e mélyértelmű kiszámoló vitathatatlanul vitatható igazságának súly(talanság)át érezhették át mindazok,

akik tanúi voltak Bob Dylan, a "Nagy Fehér Csoda első magyarországi koncertjének (Kisstadion, 1991. június 12.).

Körülbelül negyedszázada késett ez a bemutatkozás. Sokak szerint meg is késett ennyi idő alatt.

A korosabb, magukat "elfogulatlan elfogultaknak" tekintők nevében azonban megkockáztatom: Bobby zenebohóc 1991-ben is ugyanazt nyújtotta, mint (mondjuk) 1961-ben – felültetett minket a hintára, amelyre mindig is szerettünk volna felülni.

Arról nem ő tehet, hogy időközben a legtöbben – úgymond – felnőttünk, s a hinta összeszuszorodott röpterében egyre nyilvánvalóbb, hogy magát a hintát is kinőttük...

Bobby és a hinta maradt az, aki és ami.

Felnőttes dolog volna rájuk haragudni emiatt.

– Mi vagy? Minek tartod magad? – így egy riporter.

– Trapézművésznek – hangzik a válasz.

Nekem tetszenek azok a könyvek, amelyek nem akarnak meggyőzni semmiről. Van bennük valami, ami a legcsattanósabb propagandánál is meggyőzőbb lehet. A gondolat iránti alázat őszinteséget feltételez, és bizalomra int. A (tudatos) befolyásolás elvééről való lemondás több párhuzamos okot, okozatot sejtet: a téma elég végletes és összetett (kézenfekvően egyszerű) ahhoz, hogy ne kelljen és – hamisítás nélkül – ne lehessen elméletekkel aládúcolni; a szerző nem önmagáról, hanem könyve tárgyáról kíván tudósítani; az olvasó megmenekül attól a méltatlan és vesződéses feladattól hogy a tényeket kicsomagolja az ideológiából. Barna Imre Bob Dylan című munkájában ezek az eredők együttesen teremtenek olyan alaphelyzetet, amely lényegében a rockzene korai éveit meghatározó, előadó–hallgató közti ősegénylősségre emlékeztet.

– Most egy új dal következik. Nem az a fajta, hogy aszongya: "Az én rózsám úgy imád, Itália vár miránk", meg: "Te az enyém, én a tied, úgys egybekelek veled..."

Köhögés, hangolás.

– "Én a tied, te az enyém, jaj de csodálatos regény"...

Nem, ebben egy kicsivel többről lesz szó.

Azzal – egykéthá–négy, egykéthá–négy – rákezd:

Meddig menjen az emberfia

Hogy a neve ember legyen?

A "regény" megjelölés e könyv esetében nem formális meghatározás, a Bob Dylanról mind ez ideig megjelent kaotikus irodalomtömeg tükrében a műfaj megválasztása állásfoglalás. A "regény" definíció elsősorban arra utal, hogy a feldolgozott, átrostált tényanyagot is érdemes, sőt szükséges fenntartással kezelni. Az óvatosság, a forrásmunkák ellentmondásosságán túlmenően, Dylan pályájának még ma is homályos kanyarulatai miatt ajánlatos. Barna Imre megközelítésében végig érezhető egyfajta távolságtartás, amelynek köszönhetően az olvasónak kellő rálátása nyílik a témára.

Formai szempontból rokonszenvesen egyszerű felépítésű a Dylan–könyv. Nincsenek benne fejezetek, alcímek, alpontok és mellékletnyi lábjegyzet. Harminchárom novella-szerű mozaikból áll össze a Dylan életét 1985-ig követő kirakós játék. A sima, mesterkéletlen szerkezet, mintha a folklórnak puritán, köztulajdonú dalformáinak írott megfelelője volna. Ezt az életművet tévedés lenne fontos és kevésbé fontos részekre tagolni. Bob Dylan pályája korántsem lezárt; a könyv is azt sugallja, hogy ha valaki, ő bármikor előállhat valamivel, ami felül- vagy alulmúlja bármely eddigi teljesítményét.

"Egyszerűen arra vágnak, hogy valaki foglalkozzon a bajaikkal. De hiába várják, hogy választ adjak a kérdéseikre. Nekem épp elég a magam baja." (1971)

Dylan szélsőségekben bővelkedő karrierje vonzza a közhelyes megfogalmazásokat, nagyhangú ítéleteket. Barna Imre szikár stílusa, mértékletes kifejezőmódja a ködösítés és a manipuláció ellen irányul. Az olyan belemagyarázásokat, mint "a rock Rimbaud-ja", "a folk királya" vagy "a Nagy Fehér Csoda", tényekkel, a tényeken alapuló megérzéseivel és Dylan saját szavaival szembesíti. A visszatérő, hosszabb-rövidebb önvallo-más-szilánkok kulcsszerepet játszanak a történetészövésben. Az időrendbe sorakoztatott események leírása cselekménnyé elevenedik a különböző évjáratú nyilatkozatokban. Okos szerkesztésre vallanak e közbeiktatott passzusok. Egy-két kivételtől eltekintve a kellő pillanatban frissítik fel a figyelmet, és az író is jól jár velük. Főlöszleges kommentárok helyett, a gondolatmenet pontosítására fordíthatja energiáit. Az ésszerű "ön-megtartóztatás" eredménye egyértelműen lemérhető a regény szemléleti tisztaságában.

"A lemezeimet veszik, és egyre több a pénzem, de azt gyanítom, hogy nem jó úton járok. Kísérteties érzéseim vannak, öregem." (1963)

Barna Imrének sikerült nem sztárportrét írni a rock egyik örökös szupersztárjáról: Bob Dylan története a tehetség és az ego huszadik századi kálváriája. Képzelmek és hiábavaló füstölgések nélküli elemzése egy olyan mechanizmusnak, amelyben ugyanaz az erő működik vonzó, majd taszító közeg gyanánt. Külön érdeme a könyvnek, hogy a gépezet tehetségszalagató-pusztító természetén túl, annak nemzetek fölötti lényegére, az üzleti/politikai szempontok művészetromboló hatására is ráirányítja a figyelmet. Ahogyan sokasodnak az évszámok, interjúk, úgy válik egyre felismerhetőbbé a csapda, amelyet világhírnek neveznek, és benne az ösztönök, sejtelmek és ráérések embere. Nem a szövegelő, blöffölő sztárbohóc, hanem a névtelenség szabadságától megfosztott, saját legendájába bekasztlizott Bob Dylan. Miközben a legagyafűrtabb alakváltoztatásokkal próbál hírt adni létezése jelen idejéről, évekig eltart, amíg rájön: nem az ő zsebében van az aranykalitka kulcsa.

"Amikor kidőltem és kibuktam, sokan nyilván azt hitték, hogy kész, vége, többé vissza se jövök; és akkor megragadtak, és fölraktak egy polcra, ahonnan senki se tudna többé lemászni. Leálltam a kinti munkával; és akkoriban jött be nagyon az LSD, és amikor aztán újra beszálltam, már nem tudtam mit szólni ehhez a világhoz, mert mire lábra álltam, már nem az ment, amit én a baleset előtt csináltam. Benünket még nem ajnároztak, isteníttetek annyira, én tényleg csak egy énekes voltam a sok közül, bár megvoltak a magam hűséges rajongói. Mire újból nekivágtam az útnak, híresebb voltam, mint amikor letértem róla. Összehasonlíthatatlanul híresebb voltam. Rengeteg olyan követőm lett, akik nem is énértem voltak oda, csak a nevéért, merthogy az egy híres név. Az ilyen embereknek fogalmuk se volt róla, hogy mi módon jutottam el idáig, az ő eszükben csak az járt, hogy nekem van egy híres nevem, és hogy Jimi Hendrix is játsza a számaimat: csak ez és semmi más.

Hát szóval így lett sok-sok új rajongóm, hajtani kezdtem, csináltam egypár új lemezt... Benne is voltam ezekben a dolgokban meg nem is. Amikor végre megint eljutottam odáig, hogy ki tudom fejezni magam, egy csomóan meglepődtek. Mert nem tudták, hogy mindig is erről volt szó." (1978)

A Dylan-story persze nem igazi dráma. A főhős él és virul, mi több, időnként elég

tisztességes lemezeket is készít. Az albumokról kerekített röpké zenei és szövegméltató-sok személyes ízt adnak a soroknak, ami talán nagyobb arányban is javára vált volna a kötetnek. Ezekből a hangulatfestésekből, és a kinek-kinek hozzájuk kapcsolódó zenei emléknymokról teljes életnagyságban tűnik elő egy ellentmondásosságában, esetlegességében is jellegzetesen mai (anti)legenda – Bob Dylan, a bölcs meggondolatlan-ságok ceremóniamestere: "Az emberek úgy beszélnek, tesznek-vesznek, élnek, mint-ha sose kéne meghalni. És mi az, amit itthagynak? Semmi. Semmi, csak egy álarc."

(Az idézetek Barna Imre: Bob Dylan című könyvéből valók.)

J. KIRÁLY ISTVÁN

Konferencia a magyartanításról

A budai képző Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke tíz éve programszerűen folyó oktató és kutató munkájának újabb összegzésére készülve, 1991. október 2-án országos konferenciát rendezett, hogy közvetlenül szembesüljön a testvérintézményekben, a pedagógia és oktatáskutató intézetekben, illetve az általános iskolákban tevékenykedő pedagógusok, kutatók és tankönyvszerzők módszertani felfogásával. Időszerűvé tette a találkozózt a közoktatás átalakulási folyamata is. Az evvel járó sokféle próbálkozás ugyanis nem nélkülözheti a szakmai megmérettetést, mert az átmeneti évek korosztályai sem válhatnak kísérletek alanyaivá – nekik is alapos képzést kell kapniuk.

A tanszék már május végén visszaigazolta minden jelentkező előadását, hogy eleendő idő jusson a felkészülésre. A plenáris ülés mellé még öt szekciót kellett szervezni, olyan szép számban vállalkoztak főiskolai okatók, kutatók, tankönyvszerzők arra, hogy ismertessék munkájukat, kifejtssék nézeteiket. A konferencián lehetőség nyílt arra is, hogy az olyan új szerveződést, mint a világszerte már eredményesen működő IRA (Nemzetközi Olvasási Szövetség) alakulóban lévő magyar tagozatát Kádárné dr. Fülöp Judit bemutassa. Hasonlóképpen szót kapott Kállai Eszter, az újjalotai Árendás közti iskolából kiinduló Szépen – emberül anyanyelvi mozgalom képviselője is.

Aktualitást adott a tanácskozásnak, hogy az idei tanévre esik a nagy morva pedagógus, Comenius születésének 400. évfordulója is. "Kitűnő gyakorlati látásával... és a nevelés világjavító hatalmába vetett mérhetetlen hitével" (Fináczy Ernő) Comenius a jó tankönyvek, a hű tanítók és a jó módszerek fontosságát hangsúlyozta. A jó tankönyvek megírásához, a jó módszerek alkalmazásához és a tanítók megfelelő felkészítéséhez elengedhetetlen azonban a szaktudományok eredményeinek az ismerete és helyes közvetítése. Ezt a tanszéki álláspontot fejtette ki nyitó előadásában dr. Adamik Tamásné főiskolai tanár, aki a Nemzetközi Neveléstörténeti Konferenciák állandó előadójaként (és két amerikai vendégoktatói megbízása idején) áttekintette az olvasástanításra vonatkozó nemzetközi pszicholingvisztikai irodalom eredményeit. Ezekre és hazai tantárgytörténeti kutatásaira támaszkodva széles keretbe állította a felmerülő kérdéseket, kiemelve a nyelvi tudatosság szerepét az eredményes olvasástanításban. Ugyanakkor igen tárgyilagosan előlegezte, hogy az V., angol nyelvű szekció vendégelőadója, Moira F. Juliebő – a kanadai Edmonton egyeteméről – az olvasástanításnak egy másik meg-

közelítést (*Whole Language Strategies*) fogja kifejteni. Ugyanilyen elvi jelentőségű volt az egész konferencia számára dr. Szilágyi Imréné vezető szaktanácsadó előadása a Nemzeti Alaptanterv munkálatainak jelenlegi állásáról és újszerű megoldásainak az értelmezéséről.

Ezt követően a különböző kérdések egyéni megközelítése jegyében követték egymást a további plenáris és a délután párhuzamosan folyó szekcióelőadások. Ezeken a tanítóképzés módszertani problémái kaptak hangsúlyt Gabnai Katalin, dr. Hangay Zoltán, Eördögh Endre (Baja), Tóth Beatrix, Tóth Istvánné (Kaposvár), dr. Végh Edit (Zsámbék) előadásában. Gabnai Katalin drámapedagógiai eljárások alkalmazását fejtette ki, dr. Hangay Zoltán a nyelvészeti kiképzés fontosságát bizonyította adatokkal. A többiek a hallgatók szemináriumai és speciális kollégiumi munkájának különböző kérdéseivel foglalkoztak.

A közérdeklődés előterében álló kezdeti olvasás- és írástanításról a legilletékesebbek, maguk a tankönyvszerzők – Kutiné Sahin-Tóth Katalin, Dr. Lovász Gabriella, Romankovics András és Tolnai Gyuláné, továbbá Máda Istvánnéval együtt dolgozó Kertész Sándorné (Kaposvár) – beszéltek. A témához a magyar olvasástanítás történetének a társszerzője, dr. Könyves-Tóth Lilla idézte fel a tanulságos tantárgytörténeti előzményeket, az 1. osztályos tapasztalatokról pedig Bugár Ferencné (Győr) tartott beszámolót. A szekcióban kibontakozó vitában megszólalt a tanítóképzés egyik "great old man"-je, dr. Bihari János, a konferenciavezetésben pedig részt vállalt Bollókné dr. Panyik Ilona főigazgatóhelyettes, és Bereczki Lászlóné gyakorlóiskolai igazgató is.

A kommunikációs nevelés kérdéskörében két plenáris előadás hangzott el. Dr. Demeter Katalin a kommunikációs nevelés problémáit feltáró kísérletét ismertette, dr. Nagy J. József jászberényi főigazgató pedig a nyelvi és a kommunikációs nevelés összekapcsolásáról vallott felfogását mondta el. Szintén saját műhelymunkájukat tárták fel szekcióelőadásokon a budai képzőből dr. Farkas Károly, S. Kis Lajosné dr., Komlódi Ferencné, Maleticsné dr. Riba Magdolna és Seress Kálmánné, Győrből Gyengéné Varga Erika, Bajáról dr. Kubatov Jánosné, továbbá két budapesti szakvezető, Béres Imréné és Horváth Péterné. A játékos informatikaoktatás magyartanítási vonatkozásairól, magnós órákról, a matematika- és a magyartanítás összhangba hozásáról, beszédművelési feladatokról, az íráskészség fejlesztéséről, a helyesírási követelményekről, a dislexia problémájáról, a néprajz adaptációjáról és a fogalmazástanításról szóltak ezek a referátumok.

Külön színt adtak a tanácskozásnak az olyan kitekintések, mint dr. Nagy Attilaé (Országos Széchenyi Könyvtár, a kulturális tradíciók szerepéről, az olvasási szokásokról, egy Vas- és Hajdú-Bihar megyében végzett reprezentatív felmérés alapján. Ilyennek minősíthető Hamrák Anna az igen hátrányos helyzetű gyerekek motiválására kialakított programjának a bemutatása is.

Befejezésül a Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs program különböző oldalakról történő ismertetéseit érdemes megvilágítani. A NYIK program tanítóképzésbeli szerepéről dr. Balogh Lászlóné (Debrecen) tartott még délelőtti plenáris előadást; ő a program főiskolai tantárgypedagógiai jegyzetének a szerzője. Viszont inkább a kitekintések közé sorolhatók voltak Sütő Lászlóné és Gaál Éva referátumai a programnak az általános iskola felső tagozatán való működtetéséről, illetve a gyógypedagógia képzésben való felhasználásáról.

A sűrű program ellenére oldott légkör jellemezte a tanácskozást, ami annak is kö-

szönhető, hogy a résztvevők betartották az időkereteket, így a vitára szánt idő valóban a vitával telhetett el. Ennek legörvendesebb vonása az volt, hogy egyetlen esettől eltekintve, a jobbítás szándéka vált a tanácskozás meghatározó elemévé.

Valóban jó döntések az oktatásügyben akkor fognak születni, ha állandósulnak az ilyenfajta szakmai tanácskozások, és friss, eleven, közvetlen kapcsolatok hálójá szövi át a szakmai köröket.

HANGAY ZOLTÁN

Hungarodidact '91 - humán szemmel

(Nemzetközi Oktatási, Oktatástechnikai és Képzési Szakkiállítás
1991. október 8-11.)

Ha történetesen nem a történelemtanítás új eszközeit keresni mentem volna a kiállításra, hanem mondjuk a számítástechnika vagy a fizika oktatása iránti érdeklődéstől hajtva, bizonyára nagyobb megelégedéssel tértem volna haza, mint így. Elektromechanikus, hidraulikus szerkezetek és számítógépek villogó monitorai adták ugyanis a kiállított anyag legalább 3/4 részét. Mindent előtött a technika, a mechanika és a számítástechnika, a gépek és azok modelljei. A kép, a látvány szinte egyeduradalomra jutott a valóság mögött: lehet itt billentyűket nyomogatni végkimerülésig, de a valódi cselekvés és a kézbevehető tárgyak helyett mindenütt csak árnyképek néznek vissza ránk a képernyőkről.

A technikának ez az egyeduradalmi természetesen a korszellem megnyilvánulása, és célja az új törekvések reprezentálása. akit érint, joggal fogadhatja örömmel. A sajnálatos csak az, hogy a humán témakörök szinte teljesen kiestek a taneszközfejlesztők látóköréből; olyan területek, mint a művészetek, az irodalom és a történelem nemigen voltak itt képviselve. De nem csak a mintegy 200 kiállító feledkezett el ezekről a témakörökről, azok az elhangzott 118 előadásban is alig-alig kerültek említésre. Ez utóbbi tény méginkább az elfeledettség érzetét kelti, hiszen azt jelzi, hogy még az elméleti szakemberek sem igen gondolkodnak a humán szférák tanításának megújításában. A történelemtanítás szempontjából ez annál is érthetlenebb, hiszen éppen most jutottunk el arra a szintre, amelyen több új eszköz és módszer alkalmazásával remény mutatkozik a túlvérbális oktatás túlhaladására az élményszerűség irányában.

A humán szférák háttérbe szorítása veszélyes tendencia, hiszen az egyoldalú műszaki képzés csak féloldalas személyiségű, szűklátókörű technokratákat eredményezhet.

Ez a sok látványosan működő szerkezet és vibráló monitor csak akkor ér valamit, ha odatesszük melléjük a képesség- és személyiségfejlesztés más dimenzióit megcélzó humán tantárgyak módszereit is: a szimulációs játékokat, a manuális-tárgykészítési eszközöket, az emberről szóló filmeket, a művészetek kreativitása nevelő, esztétikai érzéket fejlesztő technikáit, a szerepjátékokat és a projekt-módszert, és mindazokat a megoldásokat, amelyek az emberről beszélnek, az embert hozzák közel képletek, robotok és billentyűk helyett.

Természetesen szó sincs arról, hogy a korszerű technikáknak az oktatásban való célszerű felhasználását akarnánk kifogásolni. De az egyoldalúságok, a túlzások ellen

még jókor fel kell emelni szavunkat. Lehetséges ugyanis, hogy ma már szinte mindent lehet számítógéppel szimulálni – de kétséges, hogy érdemes-e. A valóban elvégzett fizikai és kémiai kísérletek jól kiegészíthetők számítógépes magyarázatokkal, a nehezen végrehajthatók videóval akár helyettesíthetők is, de azért változatlanul törekedni kellene a valóságos, közvetlen élményszerűsége, a természet "működésben" való megfigyelésére is. Nem biztos tehát, hogy mindazt érdemes is megvalósítani, amire az új technikák alkalmasnak tűnnek. Figyelmeztető kell legyen az is, hogy a túltechnicizált oktatási formák diákjaink többsége, a lányok nagy része számára egyáltalán nem vonzó és nem motiváló, sőt sok esetben egyenesen idegenszerű. A technikacentrikus oktatás egyben fiúcentrikus oktatás is!

Természetesen a csúcstechnikára építő eszközökkel elsősorban a külföldi kiállítók kápráztatták el a látogatókat. Nehéznek tűnik jó másfél évtizedes hátrányunkat behozva versenyeznünk velük ezeken a területeken. Ahol a hazai taneszközfejlesztők labdába rúghatnak az elsősorban – s ez mindig is így volt – az eredeti, frappáns ötletek birodalma. Mert ezekből mindig nagy a hiány. Olyasmire gondolunk, mint a Falkaland nevű térbeli építőjáték óvudások számára, amely olcsó anyagból (nemez), sokoldalúan felhasználható, kreativitást és fantáziát fejlesztő játék. Hazai találmány a villogó monitorok tengerében, bizonyítva, hogy egyszerű eszközökkel is lehet jót alkotni – csak ötlet kell hozzá.

Történelemtanítás és taneszközfejlesztés

Hagyományos taneszközök

A történelemtanításnak minden olyan eszközre szüksége van, amellyel tárgyát a gyermekek számára szemléletesebbé, élményszerűbbé képes varázsolni. Sok a kiaknázatlan lehetőség még a hagyományos oktatóeszközök – fólia, dia, makett, modell – terén is, amelyeknek több előnyös tulajdonságát kár lenne elfelejteni. Készítésük és használatuk több évtizedes tapasztalatokra támaszkodik, a pedagógusok többsége napi gyakorlatának részei, tehát nem igényelnek külön felkészítést, mint az új technikák (pl. a számítógép). A megfelelő eszközökkel rendelkező, vállalkozókedvű iskoláknak egyenesen figyelmébe ajánljuk a taneszközök készítésének lehetőségét. A nyomdaipari iskolák készíthetnének pl. makett papírkivágókat, az építőipari és faipari középiskolák épületek makettjeit, a technikai orientációjúak pedig működő modelleket gyárthatnának. Ötezer hazai iskolával számolva ez nem kis feladat, és a tanszerpiac keretei között talán tisztes hasznot hozó tevékenység lehetne.

Számítógép

A számítógép oktatási lehetőségei a történelem számára jóval korlátozottabbak, mint a természettudományok terén. A történelem ugyanis sokkalta bonyolultabb annál, sem hogy olyan egyszerű algoritmusokba lenne szorítható, mint a matematika alapozású "képlettárgyak". A tantárgy lényegétől való idegensége mellett elterjedése ellen ható tényezők még hallatlan drágasága, a számítógépes órák szervezésének nehézsége és a pedagógusok idegenkedése, felkészületlensége is. Mindezek a tényezők együttesen azt jelzik, hogy a számítógéppel a történelemtanításban középtávon nem kell (nem lehet)

számolnunk. A ma elterjedt iskolai számítógépek nem is alkalmasak a történelem magas szintű követelményeinek kielégítésére: alacsony kapacitásuk miatt csak a programozott oktatás legrosszabb hagyományainak felélesztését, a kérdésekre-feleletválasztásokra épülő módszereket hozhatná elő, amelyeket a tantárgy eddig szerencsésen elhárított magától.

Mindezekkel együtt is nagy szükség lenne néhány jól sikerült számítógépes szimulációs játékra, amelyek felhasználására véleményünk szerint nem annyira a tanítási óra, mint inkább a szakkörök, fakultációk adnának teret. Ezeket az iskolai könyvtárban is elérhetnék a tanulók, s akár kikölcsonözve haza is vihetnék a programokat. A tanórai számítógéphasználatnak sem ma, sem a közeljövőben nem látjuk sok esélyét a történelemtanításban.

Video

Az új technikák közül a történelemtanítás számára kétségkívül a video az egyik legfontosabb eszköz. Ezzel teremthető meg első ízben annak lehetősége, hogy a filmet, ezt az olyan dinamikus, életszerű, a múltat megeleveníteni képes formát a tanítási órába szervesen, kedvünk szerint beépíthessük.

Éppen a filmmellátottság – videokazettákon – az a terület, ahol a történelemtanítás az első helyen áll, minden más tantárgyat messze megelőzve. Nem a filmfelhasználásról, hanem a filmek számáról beszélünk. Mindent összevetve ugyanis a Televideo, a Mokép, az OOK és egyéb szervezetek már ma is több száz videoprogramot kínálnak tantárgyunk számára! Ezt még akkor is fontos és figyelemfelkeltő tényként kell értékelnünk, ha tudjuk, hogy a kínált filmeknek csak kis hányada készült eredetileg is iskolai célokra, s a nagyobbik részét a történelmi témát tárgyaló televíziós ismeretterjesztő műsorok és dokumentumfelvételek teszik ki. A video itt is segítségünkre siet: ami eredeti formájában nem felel meg céljainknak, azt szerkesszük át, rövidítsük le; szabjunk játékfilmekből igényeink szerinti oktatóprogramokat!

A videoprogramok a történelemtanítást szemléletesebbé, élményszerűvé, érdekessé tehetik az iskolai oktatásban, ezért a jövő egyik fontos oktatóeszközét látjuk bennük.

A HUNGARODIDACT '91 bizonyította, hogy az új technikák sokféle célra használhatók fel az iskolai oktatásban. De azt is elének állította, hogy a lehetőségek kidolgozásának, gyakorlati megvalósításának még nagyon a kezdetén állunk. Ez a helyzet lehet az egyik fő oka a tapasztalt egyoldalúságoknak. Ma még elsősorban magának a technikának – főként a számítástechnikának – az oktatását, valamint az új eszközök műszaki-természettudományos alkalmazását helyezik előtérbe a gyártók.

Ezúton is felhívjuk a figyelmét mindazoknak, akiket illet, hogy a humán területek is igénylik az új módszereket, a korszerű eszközöket, az iskolai oktatás lehetőségeit kibővítő programokat, s a tantárgyak megújítási törekvéseiben a már bevált eszközök továbbfejlesztése ugyanolyan fontos feladat, mint az újak megfelelő beépítése. Kár lenne erről továbbra is megelégedezni a taneszközfejlesztők új generációinak.

MILTÉNYI MIKLÓS

Zene - zene - zene I. -II. -III.

A Televideo Kiadó sorozata

A Magyar Televízió Zene - zene - zene műsorainak felvételeiből a Televideo Kiadó - Bársony Ágnes szerkesztésében - három kazettából álló sorozatot bocsátott közre az általános iskolai és a gimnáziumi zenehallgatási anyag jobb megismerése érdekében. Az első kazettán az általános iskola 1-5. osztálya, a másodikon a 6-8. és a harmadikon a gimnázium számára készült felvételek találhatók.

A részletesebb tematikus ismertetés előtt néhány olyan elvi és gyakorlati problémát szeretnék fölvetni, amely alapjaiban befolyásolhatja a vásárlási szándékot és kedvet.

Felmerülhet a kérdés: szükség van-e egyáltalán arra, hogy a zene valamiféle képsorral, képsorban jelenjék meg? S ha vannak ilyen felvételek, használjuk-e fel ezeket az iskolai zenehallgatás során?

Úgy vélem, az auditív befogadást - benyomást, élményt - erősítheti a vizuális megjelenítés. (Ennek nem mond ellent az a tény, hogy más alkalommal, nagy figyelemmel, elmélyülten hallgatva a zenét, pusztán az akusztikus befogadás útján ugyanolyan intenzív élményben lehet részünk.) A képpel együtt megjelenő zene, zenehallgatás létjogosultságát - tanárszemmel - a következő érvekkel támasztom alá.

Feltétlenül hasznos ezen felvételek megtekintése, meghallgatása már csak azért is, mert így a tanulók szinte ott érezhetik magukat a hangversenyteremben, olyan illúzióban lehet részük, mintha élő zenét hallgatnának. Közeliről láthajtják a muzsikuskat vagy a szereplőket, megismerhetik az egyes hangszereket, hangszercsoportokat s a teljes zenekart. Ha a rendező zeneileg eléggé felkészült és igazi fantáziája van, akkor az intellektuális élmények esztétikai élményekkel: nemcsak zeneiekkel, hanem vizuálisokkal is társulnak, mint pl. Ravel Bolerójának felvételén.

Azt se felejtjük el, hogy a tanulók gyerekek, akik szeretik a "mozit". Ezt az igényüket elégtí ki pl. a korhű ruhákban és környezetben előadott Parasztkantáta teljes, szcenírozott felvétele.

Izgalmas lehet a gyerekek számára az is, ha a szereplők (előadók) egy része velük egykorú. Bartók Gyermekeknek című sorozatának darabjait részben zeneiskolások adják elő (akik azóta már felnőtt művészekké váltak, pl. Würtz Klára, Várjon Dénes és mások). Egészen megkapó a Poznani Zeneiskola gyermekművészeinek igyekezete, koncentrációja, együttes játéka L. Mozart Gyermekszimfóniájának előadása közben.

Külön élményt jelenthet a tanulóknak olyan egyéniségekkel találkozni, akiknek egy része ma is világhíró művész (Nyestyrenko, Kocsis Zoltán stb.), és másokkal, akiknek már sajnos, csak mágnesszalag őrzi művészetét (Doráti Antal, Ferencsik János).

Mindezekből következik, hogy a kazetták megvételét melegen ajánlom az iskoláknak, a tanár kollégáknak. Különösen ott fontos ez, ahol a gyerekek csak ritkán vagy éppen soha nem jutnak el "igazi" hangversenyre, operába. Viszont egy képmagnó ma talán már nem elérhetetlen vágyálom egy iskola számára.

Ami a felvételek szorosabb értelemben vett (zenei) szakmai részét illeti: az elhangzó művek művészi interpretálása az esetek nagy részében kiváló. A technikai minőség már nem ilyen egyértelműen jó. Néhány felvételen sístérés, alapzaj hallgatszik (nem gondolhatunk arra, hogy a felvételek előregedése, sokkal inkább, hogy a gondatlan má-

solás miatt), máshol a képminőség hagy kívánnivalót maga után: töredezett, csíkos (pl. Hány Toborzó, Gyermekszimfónia). Mindez azért sajnálatos, mert a különben mind zenei, mind vizuális értelemben élményszerű, illetve korrekt felvételek így élvezhetetlené válnak.

A tájékozódás érdekében tekintsük át a sorozat tematikáját! A kazettákon nyomon követhetjük a zenehallgatási anyag osztályonkénti változásait, fokozatos bővülését a tantervi feladatoknak megfelelően (szerencsére a jó zene nincs úgy kitéve a változó idők tantervi változásainak, mint más tantárgyak anyaga).

Az első kazettán – az általános iskola számára szóló zenei anyag – minden blokk elején elhangzik 4–5 darab Bartók Gyermekeknek sorozatából. Az 1. osztályban megismerkednek még a tanulók a férfikari együttesel (Karádi nóták), valamint a gyermek-zenekarral (L. Mozart: Gyermekszimfónia). – A 2. osztályban Bartók és Kodály egyenmű karaiból hallgathatunk (Cipósütés, Lengyel László), valamint megismerkedünk a fuvola, a hegedű és a barokk zenekari együttes hangzásával (H-moll szvit, Négy évszak – Tavasz). – A 3. osztályban a jeles napokról szóló Kodály-kórusok (Gergely-járás, Újesztendőt köszöntő), valamint a Hány-Toborzó jelentenek új élményt a gyerekeknek. – A 4. osztály felvételein Bartók-egyenmű karok (Karahéjja, Leánynéző, Ne menj el, Senkim a világon), valamint Kodály Villője és Bárdos Lajos Dana-danája szerepel. A sort az Este a székeleyknél zárja. – Az 5. osztályban új elem a vegyeskari hangzás (Zsoldos-szerenád), és látható-hallható Händel Vízizenéje teljes egészében. A barokk szvit-muzsika e remekével zárul az első kazetta.

A 6. osztály anyaga már a második kazettán található. A blokk elején Kodály vegyes kara, a Mátrai képek hangzik fel az egykori KISZ Művészegyüttes központi énekkarának kiváló előadásában. (A felvételtől hiányzik a felirat, – vajon miért?) – A kórusmű után Mozart és Haydn művei következnek: Kis éji zene, két részlet a Varázsfuvolából és az Óra-szimfónia.

A 7. osztály tanulói Bach Parasztkantátája után a romantika műfajaival ismerkedhetnek: Schubert-dalok, Erkel Hunyadi-nyitánya és Liszt Les Preludes-je láthatók és hallhatók a felvételeken. – A 8. osztály blokkjában egy-egy romantikus operarészleten kívül (A nürnbergi mesterdalnokok, Borisz Godunov) Bartók- és Kodály-műveket találunk (Mikrokozmosz-részletek, Allegro barbaro, Felszállott a páva vegyeskarra és a Psalmus Hungaricus).

A harmadik kazetta tartalmazza a teljes gimnáziumi zenehallgatási anyagot. A korosztálynak megfelelően itt már nagyobb zenekari művek szólnak meg tételenként vagy teljes egészében: Mozart G-dur hegedűversenye K. 216. (a kazetta hátlapján hibásan A-durnak van feltüntetve!); Beethoven V. (c-moll) szimfóniájának első tétele; Muszorgszkij: Borisz Godunovjából Borisz halála; Debussy: A tenger; Ravel: Bolero; Bartók Concertójának második tétele; Bartók III. Zongoraversenyének harmadik tétele; Kodály: Galántai táncok.

Végezetül – tisztelgésül az előadóművészet előtt, s mert mindannyiunk számára a "melyik mű" kérdéssel szinte azonos súlyú a "ki az előadó" – álljon itt a népes és attraktív előadógárda névsora.

Szólisták:

Kukely Júlia, Pászthy Júlia, Peter Schreier, Mclis György, Jevgenyij Nyesztyerenko, Gáti István, Sólyom Nagy Sándor, Molnár András,

Jozef Suk, Kocsis Zoltán, Ránki Dezső, Failoni Donatella, Szokolay Balázs, Drahos Béla, Nagy Róbert.

Kórusok:

Magyar Rádió Gyermekkara (Csányi László)
 Szilágyi Erzsébet Nőiakar (M. Katanics Mária)
 Ifjú Zenebarátok Központi Kórusa (Ugris Gábor)
 Magyar Néphadsereg Férfikara (Zámbó István)
 Budapesti Madrigálkórus (Szekeres Ferenc)
 KISZ Művészegyüttes Központi Énekkara (Strausz Kálmán)
 MRT Énekkara (Sapszon Ferenc)
 Zenekarok: Liszt Ferenc Kamarazenekar (Rolla János)
 Corelli Kamarazenekar (Ella István)
 L. Kecskés András együttese
 Prágai Kamarazenekar (L. Hlavacek)
 Martonvásári Kamarazenekar (Csaba Péter)
 MRT Szimfonikus Zenekara
 Magyar Állami Hangversenyzenekar
 Filharmóniai Társaság Zenekara
 Osztrák–Magyar Haydn Zenekar
 Montreali Szimfonikus Zenekar
 Poznani Wieniawski Zeneiskola Zenekara

Karmesterek:

Doráti Antal, Ferencsik János, Lehel György, Kórodi András, Mihály András, Medveczky Ádám, Fischer Ádám, Charles Dutrois, Baross Gábor, Jaroslav Bagrowski.

Valószínűleg elég lett volna ennyit írnom: kedves Kollégák, tekintsetek át a Televideo sorozatának mű-kínálatát, a szereplő előadókat és együtteseket, s annak alapján ajánló szavaim nélkül is ki-ki eldöntheti, hogyan aránylik egymáshoz az ár, s a felkínált szellemi érték.

MIKLÓS GYULA

"Ott van, Uram, egy kotlóalja gyermek"

Ali baba és vagy 40 gengszter a Budapesti Kamaraszínházban

Mikor a Hamlet második felvonásában Rosencrantz a színházak hanyatlását említi a hercegnek, többek közt így szól: "...iparkodásuk a szokott lépésben halad; de ott van, uram, egy kotlóalja gyermek, apró torongy, kik túlsikoltják a szavalást, amiért rettenetesen megtapsolják őket. Ezek vannak most divatban..."

A jól ismert szavakat azért sorolom, hogy jelezzem, gyermekek szerepeltetése régebben sem volt problémamentes, s ezen ma is eltöprengenek nevelők és pszichológusok. De egy biztos: az esemény vonzza a szemet, fölébreszti a kíváncsiságot, s tódul a közönség.

Így lesz ez leteleleményesebb színházunk egyik játékszínhelyén, a Józsefvárosban is.

Patkánypörkölt az aluljáróban

Jeremy James Taylor és David Nied musical-je, mely Tin Pan Ali címen híresült el, mely egyként emlékezteti az angol anyanyelvűeket egy bádogserpenyőre s New York egyik kevésbé bizalomgerjesztő negyedére, jellegzetes nagyvárosi eledel, hatalmas hamburger a szellemi tömegétkeztetésben. Dramaturgiája és törmelékes szövege arra enged következtetni, hogy szerzői jól ismerik azt az angol-amerikai improvizációs iskolát, mely a gyermekszínházban virul igazán: végy egy klasszikus történetet, mondjuk az 1001 éjszakából, hozzá egy energiában bővelkedő gyerekcsapatot, minden keserves tudásukkal napi életükről, játsszátok el a sztorit, s hívjatok rá közönséget, kész.

Ali baba ebben a történetben koravén kisgyerek, aki a VIII. kerület lila-sárga banditáival kerül összetűzésbe. Szezám, a debil csőlakó rokonszenvét könnyűszerrel elnyerve, hősiünk elcseni a rablók rablott kincsének egy részét – köztük egy magyar királyi koronát, majdnem ferde kereszttel – s ezzel gazdaggá teszi aluljáróban elkövéredett anyját, s dundi nővérkéit. Az újjgazdagság rémes neonszíneiben villog a színpad, míg a kerettörténet Seherezádéja jobb oldalt egy szőnyegkereskedés kirakatában mesél a szultánnak, új s újabb fordulatokkal küzdve az életéért.

A szűknek tetsző színpadon valóban vagy negyven gyermek adja a gengszert, pöttyös csokornyakkendőben, sárga puhakalapban, vagy a csinoska utcaseprő hadat, ahogy azt a zenés játék kötelező minimál-show-ja megkívánja, a koreográfiának engedelmessége, időnként hasmánt és tapsért kinyúlva.

Nem kéne ezen csodálkozni. Ha nem élnék a VIII. kerület műanyag dzsoggingokban pompázó népe közt, s nem ismerném a váladékokkal megjelölt utcák szagát, talán nem lenne számomra ilyen döbbenetes az a folytonosság, ahogy a napi nyomor kacéran színpadra vonul, s ott ringatja magát. Népszínházat látunk. Bencsik tanár úr, az Erdélyi utcából, vérgőzös Shakespeare-drámát csinált ebből a nyersanyagból. Itt olyan mitikus történet pereg kisebb-nagyobb gazemberekről, melyben a becsület is csak betartás formájában jelentkezik. Benne van ebben a produkcióban a Pál utcai fiúk háborújának halvány emléke, Bicska Maxi árnyéka, a Keresztapa kérelhetetlensége, de a westernek és a karate-filmek bugyutasága is. Aranylurexben, rőfnyi kolházokat lengetve győzedelmeskednek – időnként magukat is majdnem kiirtva – az esendőbb hősök, akik örömeik csúcspontján a függöny mögött mindennek netovábbjaként minden bizonnyal videóznak egyet.

Szívszorító az a mesevilág, amit vágytalan gyerekeink álmodnak maguknak, s amit mi visszamutatunk nekik. De nem mondható, hogy a mutatóvány nem hiteles. A kuka-balet ellenére tornacipő és padban hagyott almacsutka szaga van, s egész idő alatt szürlőt-tanárt botránykoztató undoroltatás bizsergeti a nézőt (lásd: patkányhús-vacsora). De azért ez színház!

Bezerédi Zoltánt, a rendezőt, valami őrangyal óvhatta meg a kínálkozó alpári megoldások javarésztől. S elpillesztő még csak elgondolni is, mekkora energia kellett e produkció összehparancsolásához. A vaskezü rendezés természetesen nem pótolhatja ennyi gyerekszereplő esetén a kollektív drámacsinálás összetartó erejét, ezért aztán a ciklámen-habokba burkolt lánykák nem a színpadi történetekkel, hanem a vélhetőleg lent ülő nagymama keresésével foglalatoskodnak. Ezen az adott módszerrel nem is lehet változtatni.

Nemcsák Károly vezérgengsztere kellőképpen rettenetes, s egyszerre érezhető rajta a színész levethetetlen emberi bája, fegyelme és szakszerűsége.

Szilágyi Zsuzsa pöffeteg anyakirálynéja, Tóth Judit leéppült nagymamája, Hável László hú-de-undorító gonosz testvére szereposztási telitalálat. Külön figyelmet érdemel a Kamaraszínház mindenkori szereplőválogatása. Mindig történik valami. Most például Újvári Zoltán körül.

Az Újvári-jelenség

Míg az egész előadás plakátszerűen pöttyögetett – ebből a nyersanyagból kiindulva józan ésszel csakis ez a stílus vállalható –, van egy szigete, melyre nem vonatkozik semmiféle általánosítható tapasztalat: ez Újvári Zoltán Szezám-alakítása. Olyan ez, mint amikor egy célszerűen összekent, dekoratív vászon egyszer csak beszakad, s mögüle kitetszik az élet, aztán ettől kezdve csak ez érdekes.

Újvári a koszlott ruhákba bújtatott, rágógumi-mennyszárga őr, a túlmozgásos, kövér, hadaró balfácán, akiben a fatelepi Janó együgyű jósága éppúgy megtalálható, mint a pesti körút hajdani Füttyös Pistájának alakja, ki öszecsavart újságjával csapkodta egykedvűen az arra érdemes nők fenekét vagy a villamos falát. Mikor színre lép, szinte meghökken a néző. Még tán haragszik is rá egy kicsit, hiszen olyan jól elvolt ebben a zajos semmiben eddig. Mit zavarog itt egy ilyen érzelem-gombóc, egy ilyen mesebeli szerencsétlen? Miért kell annyira ráfigyelni, miért kell befelé megsíratni őt idióta boldogságának csúcspontján is, amikor "bekerül a tévébe"?

Nem biztos, hogy egészen helyén van ez az alakítás, de annyi baj legyen. Bár törekszik rá, nem engedi a szálló szeméttel repülni valami engesztelhetetlen fájdalom. Valami olyan tudás az életről, ami nélkül nincs igazi színház, de aminek a kötelékeitől egy idő után talán majd meg kell szabadulni, hogy emelkedni lehessen. Vincze János pécsi Csirkefej-rendezésében játszotta ő a Tanár figujárát megrendítő erővel. Ezentúl főként Pesten játszik majd, a Kamaraszínház tagjaként.

Ami a Tin Pan Ali produkciót illeti: minden bizonnyal sokáig színpadon lesz. Egyike ez a csábító trükköknek, mely behozza a közönséget, egyike a bevető akcióknak. Csak abba ne hagyják! Csak meg ne álljanak ezen a szinten, mert még játészó és közönség azt hisheti, ez az, ahová el kell jutni.

A negédesség, mely például a gyermek-duetteknel idézőjel nélkül jelenik meg, fogsaszthatatlan. Az előadásra azonban tódul a közönség. Remélhetőleg jut nekik jóféle táplálék is, mert ezzel a csalogatóval kicsit úgy van az ember, hogy rágja, rágja, aztán minden falattal együtt nyeli a szorongást is, hogy esetleg az egeret is beledarálták.

GABNAI KATALIN

Németh László politikai gondolkodása*

Németh László politikai gondolkodásának az életművön belüli helye régóta az íróval kapcsolatos irodalom egyik vitatott kérdése. Gaál Gábor egyik harmincas évekbeli megállapításán alapszik az a tétel, miszerint a regényíró Németh cáfolja a politikust, az ideológust. Az ötvenes években Király István elevenítette fel ezt a felfogást: a szépirot

* Egy megírandó hosszabb dolgozat vázlata.

mentve akkor, amikor a politikai gondolkodóról szólni sem lehetett. Hosszú időbe tellett, míg az életmű egységességének tétele – ez a nyilvánvaló evidencia – kimondatott. Grezsa Ferenc pontosan megfogalmazta az életmű strukturális jellemzőit: "A Németh László-i földmozgások vezérlője a gondolkodó. Nem a tanulmányíró. Németh László a gondolkodói jelenlétét nemcsak egyetlen műfajban – a tanulmányban – valósítja meg, hanem a szépirodalomban is. Megtévesztő volna bármilyen műfaji hierarchia tételezése... Idea és ember, önkifejezés és ábrázolás, líra és tárgyiasság ebben az életműben eltérhetetlen egység... Az életmű egységét a gondolkodó Németh László teremti meg: a tanulmány az eszme nyílt és közvetlen megjelenítése, a regény ugyanezen eszme emberben – az író tipológiája szerint: szentben, hősből vagy szörnyetegben – való megtestesülése, a dráma az eszme elakadásának terepe." Innét nézve nyilvánvaló, hogy ha a politikai tételek mögött álló Németh Lászlót keressük, akkor tulajdonképpen a gondolkodóra kell figyelniünk: politikai gondolkodását gondolatrendszere egésze felől kell szemrevételeznünk. Indokolja ezt az is, hogy Németh László alapvetően nem volt politikus, mi több: a politikát igyekezett visszaszorítani a maga helyére – oda, ahonnan szolgálni tudja az ember életét, ahelyett, hogy uralkodna rajta.

A Németh László-i életmű alapgondolatának a minőség-elvet, alapvető törekvésének pedig ennek a minőség-elvnek a világgal való kapcsolatba hozását tartjuk. A minőség gondolatát, lévén hogy írói gondolatról van szó, nehéz pontosan definiálni. Németh alapvetően a munka és a szenvedély egymáshoz kapcsolását, az egyéniség és a modern szellemiség törvényeinek megfelelő gondolkodást, az egyéni törekvéseknek is teret adó, ugyanakkor a társadalomba is beilleszkedő ideát értette rajta. Az életmű nem más, mint állandó elemzések és kísérletek sora: elemzések, amelyek a magyar és a közép-kelet-európai helyzetet vizsgálták, és kísérletek, amelyek a gondolatrendszer érvényesítésére irányultak. Emellett pedig – természetesen – a művész-törekvések megvalósítása.

A gondolkodás alaphangoltságát tekintve két alapvető korszakra osztható Németh László pályája. Az első: az 1945 előtti pályaszakasz, amikor Németh úgy hitte, hogy a történelem, a változások sora irányítható, befolyásolható. A második: az 1945 utáni pályaszakasz, amikor – az itthoni társadalomfejlődés ellentmondásos jelenségei közepette – távlataiban kutatta az emberiség előtt felvetődő kérdéseket: különösképpen a kis népeknek a kialakuló világcivilizációban betölthető szerepe foglalkoztatta. Arról, hogy az eseményeket irányítani lehetne, 1945 után már nem szólt.

Az első szakasz tehát, amelyről szólnunk kell, az 1945 előtti. A harmincas évek elején a minőség forradalmát hirdette Németh László, s gondolkodásának megvoltak a művészettel, a tudománnyal és a politikával kapcsolatos összetevői is. A század szellemi mozgástörvényeit figyelve az új művészet, új tudomány és az új politika jellemzőit, s a tőlük elvárható sajátosságokat a következőképpen fogalmazta meg:

Az új művészetnek a saját területére kell visszahúzódnia, nem az ábrázolás a feladata, hanem az öntörvényű művészi világ megteremtése. "Remek az a mű, amelyik írója nélkül is megél" – írta akkor. Nagy jelentőséget tulajdonított a mű strukturáltságának, belső gazdagságának.

A műközpontúság, s az, hogy Németh a művészetnek a saját területére való visszahúzását követelte, nem azt jelenti, hogy Németh lemondott volna a művészet társadalmi funkcióiról. Inkább arról van szó, hogy a művészi magatartás és produktum egészétől várta a társadalmi kérdésekben való állásfoglalást. "Egy valamire való műalko-

tás társadalmilag sosem lehet közömbös. A művész nem húzódhat úgy vissza képei, színei mögé, hogy műve társadalmilag csakugyan közömbössé váljék. Az irodalmi alkotásban annyi előszeretettel, közöny és megvetés kristályosodik ki következetes optikai rendszerré, hogy aki egyszer ennek a kristálynak a közepén helyezkedett el, a művön kívüli világot is a mű fénytörésében látja..." – írta egyik ekkori tanulmányában.

A huszadik századi új tudomány Németh felfogása szerint az előző század tudományának tagadásaként jött létre. A tudomány múlt századi szakosodását Németh szűkszerű folyamatnak, mintegy a tudomány önmozgása során létrejött eredménynek látta. A múlt század vége óta azonban újra jelentkezett az egész áttekintésének vágya. Ezen a megállapításon nyugodott a Németh által képviselt új enciklopédia-gondolat.

Az új politika mint kifejezés a Tanú-korszak egyik írásában (Új politika, Tanú, 1933. 6. sz.) tűnt fel. Itt pontokba szedve, de vázlatosan kritikáját is adta kora politikai irányainak. A polgári demokráciát a 19. század azóta meghaladott irányának látta. "Ez a demokrácia egy lázas, építő kor politikai iránya volt, teret követelt a vállalkozó kedvnek, felszabadította a vállalkozást a kialakult rend gátlásai alól, s hatalmas tömegeket bocsátott az építkezés rendelkezésére." A szocializmus a 19. század meghaladásaként jött létre, de nem tudta elvágni múlt századi gyökereit: "A szocializmusban megvan a törekvés, hogy a tőkés rend nyugtalan, áramló világát felváltsa, és a tömegeket egy szilárdabb rend védelmében részesítse. Az emberiség nagy forrásából táplálkozik. A társadalmi jelenségek rendszeres, tudományos magyarázatát adja. De épp ez a tudományos magyarázat, a szocialista dogma vágta el kapcsolatát a kor friss eszméivel." Ez a felfogása ismeretes, vitát váltott ki a marxista gondolkodókkal, a vita pedig mindkét fél részére lehetőséget adott a kérdés részletesebb megvitatatásához. Bennünket azonban itt nem is ez a vita érdekel, hanem az, hogy Németh gondolatvilágában miképpen jelentkeztek az új politikával kapcsolatos elképzelések, miközben az egyre jobban teret nyerő fasizmustól következetesen elhatárolta magát. A jövővel kapcsolatos elképzeléseit – éppen az Új politika című írásában – pontokba szedte. Eszerint elfogadta a tervgazdaságot, főképpen azért, mert keretek közé szorítja, lezárja a kapitalista fejlődést. (Németh egyébként is sokat foglalkozott a kapitalizmus végének jelenségeivel), ezzel "felszabadítja az emberiség figyelmét a gazdasági életről, amely idáig lenyűgözte, a szabályozott gazdaság másodszorba szorul, s helyet enged lényegesebb emberi teendőknél." A tervgazdálkodást ugyanakkor a vállalkozás lehetőségével kapcsolná össze: "El lehet képzelni a tervgazdaságot is, mint vállalkozások hűbériségét, ahol a magántulajdon helyébe a munkabizomány lép, a birtokos felelős a közösségnek, a közös terv szolgáltatásokat szab ki rá, de megőrzi a nagy kollektív kereten belül egyéni függetlenségét, kifelé a rendszer része, de benn a maga udvarán a maga ura." Ez a vállalkozási rend visszaszorítaná a bürokráciát, s megeremtené a vállalkozásokat, a területi alapon szerveződő csoportok önállóságát: az alárendelés helyett a mellérendelés társadalmát. A munkának és a társadalomnak ez a szervezettsége az autentikus ember számára felszabadítaná az emberi erők javát, az embert visszavezetné tevékenysége lényegéhez...

Ennek a politika-felfogásnak az alapvető jellemzői tehát a következők: modern, a század szellemének megfelelő gondolkodás, minőségiszocializmus – mint a társadalmi és szellemi forradalom összekapcsolása. Gazdasági téren a vállalkozói szocializmus kifejezéssel találkozunk: ez a tervgazdaságot és a vállalkozást rendelné egymáshoz, az állam felnövesztett szereppel bírma: biztosítaná az állampolgárok alapvető szükségleteinek kielégítését, ugyanakkor teret adna a vállalkozásoknak. A közigazgatásban egy-

máshoz kapcsolódó "tájhazákat" alakítana ki, ezeket önkormányzatok irányítanák. Aktuálpolitikai elképzeléseiből itt csak címszavakat említhetünk: a telepítések végrehajtása, a művelődés reformja, a Kert-Magyarország kialakítása. Gondolkodásának a külpolitikával kapcsolatos elemei is voltak: itt mindenekelőtt a közép-kelet-európaiság és a harmadik út elvének megfogalmazásáról kell szólnunk.

Politikai gondolkodásának egészét az alárendelő társadalom mellérendelő társadalommá alakításának vágya irányította. Ebben a társadalomban – figyeljünk a kifejezésekre – a szabadság és a rend uralkodna: "Szabadság és rend, nem ellentétek, mint ahogy feltűntetik: hanem egymás feltételei. A szabadság nevet csak az a szabadság érdemli meg, amely az értékek örök égboltja alatt akar szabad lenni, s nem rend az, hanem rabság, amely az élet apró, természetes önkormányzatait nem tudja beilleszteni a maga tágabb tervébe" (Helyzetkép).

Ez a politikai gondolkodásmód a harmincas évek első felére alakult ki. A harmincas évek közepén – a reform-hangulat közepette – azok az elemei erősödtek fel, amelyek programját a megvalósítás irányába mozdíthatták, az Új Szellemi Front mozgalma után viszont az utópiák száma növekedett – egészen 1938-ig, amikor már a történelemben visszahúzódva igyekezett gondolkodását megőrizni.

1945 után már nem az a kérdés Németh László számára, hogy miképpen lehet irányt szabni a történelemnek, hanem hogy miképpen tud a világhoz, a világban bekövetkezett változásokhoz kapcsolódni. 1945-ben már első írásaiban is ezt a kérdést boncolgatta. Így háttérbe szorultak gondolatrendszerének politikai elemei, hiszen Németh tudta, hogy az ő harmadik utas politikája az új rendben a bűnösök listájára írja nevét. Ennek ellenére 1945–48 között együtt élt a világgal: ennek a periódusnak a művei (voltaképpen a vásárhelyi esszék, drámák, regények) azt a folyamatot jelzik, melynek során az írói világ ellentmondásai harmóniává szelődültek.

1948–49 után megváltozott minden: művekről is alig adhatunk számot, nemhogy leírt politikai teóriákról beszélhetnénk. Közben azonban érlelődött az a szemléletmód, amely kései gondolkodását meghatározta. A kialakuló világcivilizációban kereste a kis népek helyét, s ebben az összefüggésben a szocializmus ideálképét fogadta el. A távlati célokkal azonosult, s nem a napi megszorításokkal. 1945, de még inkább 1956 utáni gondolkodásának egészét meghatározta a használni akarás jószándéka és az igazság teljes feltárásának lehetetlensége közötti ellentmondás (Szabó Zoltán használta ezeket a kifejezéseket). Számos társadalmi problémáról, valódi sorskérdésről írt, így például a népesedési helyzetről, a herderi jóslat valóságtartalmáról – különösen a hatvanas években. Mindezek azonban nem feledtethetik azt, hogy a gondolkodó által megteremtett világ legtöbb eleme a jövőre utalt, ahogy a jövőbe utalódott a világcivilizációnak az a harmonikus felfogása is, melyet esszéiben felvázolt.

*

A fenti vázlatához néhány megjegyzést is kell fűznünk ezzel a Németh László-i "politizálás" sajátosságaira akarjuk felhívni a figyelmet.

Először: Író-gondolkodó vetette papírra politikai elképzeléseit, azokat gondolatrendszerre természetesen összetevőinek kell tekintenünk, s noha gondolatai aktuálpolitikai tartalommal is bírtak, azokat Németh a politika szférájában sohasem szerepeltette.

Másodsor: Éppen mert írói gondolatokkal találkozunk, azok fogalmi tisztázása, politikai elemzése sokszor lehetetlen feladat elé állítja a kutatót. Hasonló nehézséget

jelent a hatalmas és szerteágazó anyag rendszerezése is.

Harmadszor: Németh Lászlót sokáig a népi irodalom főideológusaként aposztrofálták. A népi mozgalom és Németh között természetesen szoros és sokszálú kapcsolat volt, de mind a népi mozgalom, mind Németh László pályájának alakulása más ritmus szerint történt.

Negyedszer: Németh Lászlót leggyakrabban utópikus gondolkodóként nevezik meg. Ezért külön is szükség lenne a történelemtől alkotott képének, társadalom-felfogásának elemzésére; ez mutathatná meg, hogy gondolkodása milyen reális elemekből táplálkozott. Politikai gondolatai között is számos valósághoz kötődő összetevővel találkozunk. Realitáson természetesen nem az azonnali megvalósíthatóságot értjük, hanem azt, amit Bibó István a következőképpen fogalmazott meg: "Nem hiszek a történelemben százszázalékos szükségszerűségekből, hanem hiszek bizonyos nagy vonalakon belül több-kevesebb lehetőségekben, melyet lehet elpusztítani és lehet szerencsés vágányokra irányítani." Németh politikai gondolkodása a magyar és az európai történelemben rejlő tendenciákra alapozódott. Különösen így van ez, ha azt is figyelembe vesszük, hogy politikai elképzelései a harmincas évek elején, a német fasiszmus és az orosz bolsevizmus szélsőségesse válása előtt alakultak ki.

Ötödször: Szóltunk a hatvanas évek "kompromisszum-kényszeréről". Ennek kapcsán el kell mondanunk, hogy sorsdöntő változások idején, mintegy a történelem előtt vizsgálva Németh nyíltan megfogalmazta elképzeléseit. Ebben a vonatkozásban külön elemzést érdemelne az 1943-as szárszói beszéde és az 1956. októberi publicisztikája.

Hatodszor: Németh László gondolkodása jellegzetes válság-teremtette gondolkodás: újabb válságok idején megnövekszik iránta az érdeklődés. Számos gondolata ma is érvényes tartalmakat hordoz, s nyilván lesz is politikai erő, párt, amelyik ezeket a gondolatokat feleleveníti, aktualizálja. Annak, aki ezt megteszi, tisztában kell lennie az-
al, hogy Németh László gondolkodásának egésze pártpolitikai érdekek szerint nem fordítható le: minduntalan "túllép" a politikán, az élet egésze foglalkoztatja.

FÜZI LÁSZLÓ

Folyóíratszemle

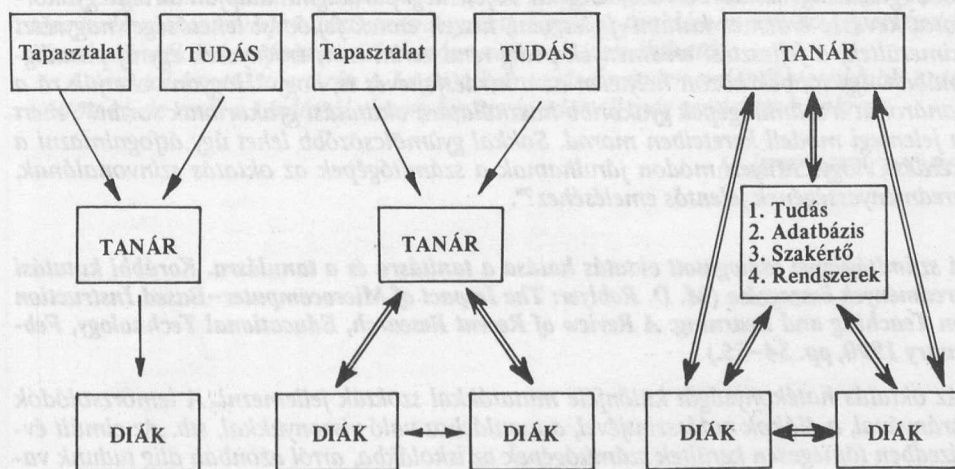
Az iskolai oktatás tervezése egy új paradigma alapján (Robert K. Branson: Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm, Educational Technology, April 1990, pp. 7–10.)

A cikk egy oktatási reformokat értékelő tanulmány ösztönző hatására íródott. Az említett tanulmány állítása szerint az USA hat államában, bizottságok által javasolt hagyományos reformok alig mérhető változást eredményeztek a diákok teljesítményében.

A jelenlegi tantermi oktatási modell soha nem tervezték, az idők folyamán alakult ihyenné. Kialakulása korai szakaszában a tanulásról igen kevés empirikus és még kevesebb elméleti tudás állt rendelkezésre. A tanár- és diákszerep az orális hagyományokra, az iskola autoriter világa a templomi rituálék mintájára vezethető vissza.

Az oktatás eredményességének lényeges javítását az Egyesült Államokban két eltérő módon képzelik el. Az egyik megközelítés a hagyományos kereteken belül marad. Az

osztálylétszám csökkentését, az iskolai napok hosszabbítását, az iskolában eltöltött évek és a tanárképzés követelményeinek növelését javasolja. A másik az oktatás teljesen új modelljének megtervezését. Az első megoldás igen költséges, csak csekély javulást valószínűsít, és további "egységnyi" javulást egyre növekvő költséggel lehet csak elérni. A másik megközelítés jelentős elméleti és kutatási eredményekre támaszkodhat, a költségek ellenőrizhető keretek között tartása mellett jelentős javulást ígér, és további színvonalemelést tesz lehetővé. A fő probléma itt a gyökeresen új, a maihoz feltehetőleg kevésbé hasonló iskola megteremtése lenne, hiszen ez minden szinten roppant erős ellenállásba ütközne, érdekeket, szerzett jogokat sértene.



1. ábra: Az oktatási paradigmák változása

Az oktatási paradigmák változását az 1. ábra szemlélteti. A hagyományos, szóbeliség által urált modellben a tanár a tudás és tapasztalat egyedüli forrásaként és egyirányú közvetítőjeként áll a folyamat centrumában. A napjainkra jellemző, a fejlett országokban mintegy hat évtizede meghonosodott modellben még mindig a tanár a diákok felé közvetített tudás központi szűrője. Itt azonban mind a tanár–diák, mind a diákok közötti interakciók jelentősége megnő, a szóbeliség pedig visszaszorul.

A kollektív tudás felduzzadása, a társadalmi munkamegosztás és a szerepek változása azt eredményezi, hogy a jelenlegi modell csökkenő hatékonysággal készít fel a jövőre. A fő akadályt, a tanár központi szűrő–közvetítő szerepét küszöböli ki a harmadikként felvázolt modell. Ennek fő jellegzetessége, hogy teljesen interaktív. Így pl. a tanulók egymással, tanáraikkal és az "össztudással" is direkt kétoldali érintkezésben állnak. Éppen a teljes interaktivitás következménye, hogy ez a tanulási környezet elemeiben fokozatosan javítható, szemben a maival, amely lényegében kimerítette kereteit. A felvázolt – amely csak az egyik lehetséges – új paradigma javíthatná a tanulók időkihasználását, a tanulás folyamán a visszacsatolás mennyiségi növekedéséhez és minőségi javulásához vezethet, kezelhetőbbé teszi az egyéni, regionális és kulturális különbségeket, a "tananyag", a megszerzendő tudás gyorsabb, rugalmasabb változtatását tech

nikailag is leegyszerűsíti, továbbá szocializációs előnyöket is magában rejt, többek között az önállóság, az önbecsülés fejlesztése terén.

A cikk szerzőjének meggyőződése, hogy máris rengeteg releváns, paragon heverő elméleti-kutatási eredmény áll rendelkezésre a vonatkozó szaktudományokban. Ezek alapján egy új oktatási paradigma eltervezését és kísérleti kipróbálását a közeli jövőben meg lehetne kezdeni. Amennyiben az oktatás a gazdasági szférára gyakorolt hatásának fontosságát komolyan gondoljuk, akkor a kutatásfejlesztés terén jelentős beruházásokat kell tenni. Az oktatási ágazatban az USA-ban a megfelelő költségvetésnek mindössze 0,0025 %-a fordítódik kutatásra és fejlesztésre, nagyságrendekkel kevesebb a többi gazdasági szektorban szokásosnál. A jelenlegi paradigma alapján történő gyakorlatot kevésbé érdemes kutatni-fejlesztetni, hiszen ennek fejlődési lehetőségei nagyrészt kimerültek, a fejlesztési eredmények pedig rendszerint nem érvényesek egy új paradigmában. Így többek között helytelen az a kérdésfeltevés is, hogy "Hogyan vehetjük rá a tanárokat a számítógépek gyakoribb használatára oktatási gyakorlatuk során?", mert a jelenlegi modell kereteiben marad. Sokkal gyümölcsözőbb lehet úgy átfogalmazni a kérdést, hogy "Milyen módon járulhatnak a számítógépek az oktatás színvonalának, eredményességének jelentős emeléséhez?".

A számítógéppel támogatott oktatás hatása a tanításra és a tanulásra. Korábbi kutatási eredmények összefoglalása (M. D. Roblyer: *The Impact of Microcomputer-Based Instruction on Teaching and Learning: A Review of Recent Research, Educational Technology*, February 1990, pp. 54-55.)

Az oktatás hatékonyságát különféle mutatókkal szokták jellemezni. A lemorzsolódók arányával, a diákok tudásszintjével, a tanuláshoz való viszonyukkal, stb. Az elmúlt évtizedben tömegesen kerültek számítógépek az iskolákba, arról azonban alig tudunk valamit, hogy az említett és más mutatók terén okoztak-e valamilyen változást. A cikk néhány óvatosan kezelendő megállapítást tesz, amelyet 82 hatást értékelő tanulmány (disszertációk és az ERIC adatbázis dokumentumai) másodelemzése során vontak le.

Az alkalmazások többségénél a tanulmányok szignifikáns ($p=0,05$) javulásról számoltak be, néhány kategóriában azonban az esetek kis száma gyengíti a megállapítás érvényességét.

A másodelemzők valamennyi életkornál pozitív hatást állapítottak meg, de a pozitív hatás főiskolai szinten és a felnőttképzés terén nagyobb, mint az alap- és középfokú oktatásban.

Valamivel nagyobb javulást állapítottak meg a matematikai készségeknél, mint a nyelvi-olvasási készségeknél, de a különbség statisztikailag nem szignifikáns.

A tanulmány szerint nincs kimutatható különbség a különböző képességű diákok számítógép-használat által előidézett javulásában. Nemek szerinti különbség sincs, a javulás mértéke fiúknál és lányoknál nem tér el.

A kutatások az iskolához és az adott tantárgyakhöz való viszony pozitív változásáról számoltak be, valamint a diákok önképének, önbecsülésének javulásáról. Az a kevés kutatás viszont, amely a számítógépek bevonásával és azok bevonása nélküli oktatási módszerek összehasonlító vizsgálatát ismertette, nem talált különbséget a diákok attitűdjében.

Az alkalmazások módjáról adatok híján keveset lehet mondani. További vizsgálá-

tokat igénylő sejtés csupán, hogy egyszerűbb képességek fejlesztésénél a begyakoroltató (drill and practice), magasabb szintű képességek fejlesztésénél pedig az egyéni tanulást irányító (tutorial) programok hatékonyabbak.

Egyetlen terület volt, amelyben a kisszámú vizsgálat hatékonyságcsökkenésről tudósított, mégpedig a nem angol anyanyelvűek angol nyelvi oktatása.

A szövegszerkesztők használata pozitívan befolyásolta a diákok íráshoz való attitűdjét. Ugyanakkor egyelőre nem állíthatjuk, hogy a szövegszerkesztő használata pozitívan befolyásolná az írás minőségét, mennyiségét, és az utólagos ellenőrzést és szöveg-korrigálást.

A Logo alkalmazása a problémamegoldó és egyéb gondolkodási képességek fejlesztése terén számottevő javulást eredményezett. Egyéb, a problémamegoldó képességet javítani szándékozó szoftver pozitív hatása nem volt kimutatható.

A tanulói kreativitás terén a Logo alkalmazása minden másnál pozitívabb hatást váltott ki, de erről a kérdésről viszonylag kevés adat áll még rendelkezésünkre.

MÁRTONFI GYÖRGY



A Magvető ajánlata

Szerb Antal: Magyar irodalomtörténet. 1991. Ára: 450,- Ft.

Ez volt az a könyv, amelyhez olyan időszakban is segítségért folyamodtak a diákok, amikor egyenesen tilalmasnak számított szellemtörténeti módszere és felvilágosult polgári szemlélete miatt.

Végre csonkítatlan formában jelenik meg, az utóbbi kiadásokban elhagyott szövegrészeket visszaállította a kiadó.

Kortárs Magyar Írók Kislexikona 1959–1988. 1989. Ára 350,- Ft.

Kislexikonunk azokról a hazai és a határainkon túli írókról, költőkről, színműírókról közöl alapvető adatokat, akik 1959. jan. 1. és 1988. jún. 30. között Magyarországon irodalmi kiadónál jelentettek meg. Természetesen helyet kapnak a kiadványokban a publicisták, a kritikusok és az irodalomtörténészek is. 2000 szócikkével nélkülözhetetlen kézikönyv a kutatók, az iskolák, az irodalom iránt érdeklődők számára.

Könyveink megvásárolhatók:

MAGVETŐ KÖNYVESBOLT
Budapest
Szent István krt. 26.
1051

Könyveink megrendelhetők:

MAGVETŐ KIADÓ
Kereskedelmi Osztály
Budapest
Vörösmarty tér 1.
1051



Egyedi megrendeléseiket postán utánvétellel teljesítjük.

Budapesti iskoláknak bérmentesen, árengedménnyel házhoz szállítjuk 50 példány fölötti megrendeléseiket!

Hírek

NOVUS Művészeti Egyesület

Megalakult a művészeti főiskolák hallgatói és a pályakezdő fiatal művészek szakmai egyesülete. Erre 1989 tavaszán azért került sor, mert a művészeti főiskolások – közös kezdeményezésre – ki akartak lépni az évtizedek során rájuk erőszakolt elszigeteltségből. Ennek érdekében egy, a hivataltos intézményi csatornához nem kötődő önálló szakmai szervezetet hoztak létre. Tagsága valamennyi Magyarországon oktatott művészeti ágat képviseli. Az egyesület igyekszik magához vonzani a felsőoktatásból mellőzött műfajok művelőit is. A NOVUS célja a művészetek társadalmi presztízsének helyreállítása, a művészek szakmai képzettségének megerősítése, a szakirányú felsőoktatás struktúrájának átgondolása, és ennek eredményeképpen modellintézmények létrehozása.

Munkáját eddig 3 jelentős eredmény igazolja:

1. Immár harmadik éve rendezik meg a NOVUS Művészeti Fesztivált, a főiskolás művészek tanévvégi háromnapos bemutatóját az ország egy-egy nagyobb városában. (A NOVUS fesztivált idén szeptemberben hivatalosan felvették a Magyarországi Művészeti Fesztiválok Szövetségébe, így a háromnapos fesztivállal hivatalos résztvevői az 1992-es Budapesti Tavasz Fesztiválnak is.)

2. Idén szeptemberben létrehozták a NOVUS Művészeti Alapítványt, melynek feladata az egyesület célkitűzéseinek gazdasági hátteret biztosítani. Vagyis segíteni a kulturális intézményi modellek létrehozását és működtetését, illetve szakmai értékrendünk szellemében támogatni azokat a kezdeményezéseket, amelyek akár az egyesület keretein belül, akár attól függetlenül a kulturális élet kedvezőbb feltételrendszerének kialakítására törekednek.

3. Szeptembertől két osztállyal beindították első magángimnáziumukat, amely egyben Magyarország egyetlen nem alapítványi magángimnáziuma, melynek képzési minőségét a Művelődési és Köznevelési Minisztérium szavatolja.

A NOVUS Gimnáziumról

A NOVUS Művészeti Egyesület Művészetpedagógiai Csoportja – tanárok és hallgatók bevonásával – két évig dolgozott egy újfajta középiskolai prog-

ram kialakításán, amely pótolja a jelenlegi ismeretcentrikus oktatásból hiányzó kreatív gondolkodásra és alkotó cselekvésre nevelést. Iskolájuk tanulói a világ jelenségeit folyamatukban szemlélve, az adódó problémákat felismerve és egyéni megoldást alkalmazva, önálló, döntésre kész emberekké válnak.

Előzmények

Az iskola létrehozói az elmúlt két év során több olyan középiskolai kísérletben, kezdeményezésben vettek részt, amelyeknek célkitűzései az új intézményéhez hasonlóak voltak.

Az önálló munkára nevelés programjának elemeit a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium tanulóival a Színházi Intézet és a Bajor Gizi Múzeum segítségével próbálták ki a gyakorlati oktatásban. Másik jelentős kísérletük a budapesti Kassák Lajos (azóta Ady Endre) Gimnázium pozitív devianáns csoportjának személyiségfejlesztő, drámapedagógiai-művészeti módszerekre épülő képzési formáinak kipróbálása volt. E kísérletről két cikk is megjelent az Új Pedagógiai Szemleiben (Szekszárdi Ferencné: Mitől jó egy gimnázium? 1991/3., Kapcsos Éva: Hogyan is kéne másokat is szeretni? – a drop out iskolakísérletről. 1991/9.).

Az oktatási program három részre tagolódik:

1. tantárgyi képzés
2. kreatív tréning
3. rekreáció

1. tantárgyi képzés

A tantárgyi ismereteket folyamatszemléletű, jelenségekre irányuló, elemző módszerrel oktatják. Nagy szerepe van a tantárgyak közötti átjárhatóságnak, valamint az egységes anyagrészek együttes, sokoldalú tárgyalásának (rugalmasan kezelt komplex tárgyak). A pedagógiai tevékenység célja az adott tárgyak egyetemi-főiskolai felvételi szintű oktatása mellett az önállóan alkalmazható ismeretek biztosítása. Ennek érdekében kötelezően választható kurzusokon önálló szakmai tárgyakat is oktatnak (pl. programozás, idegennyelvi levelezés, pénzügyi ismeretek, reklám- és nyomdai ismeretek stb.).

2. kreatív tréning (művészeti foglalkozás)

A kreatív tréning két részből áll:

a. drámapedagógiai gyakorlat

Ennek során önismereti, személyiségfejlesztő programok, szituációelemzések, valamint a drámairodalom klasszikus élethelyzeteinek elemzésével a növendékekkel együtt keresnek választ az egyén, a társadalom és az emberiség visszatérő nagy kérdéseire.

b. A képző- és iparművészeti módszerek, technikák megismertetése

Ez lehetőséget nyújt az aktív megismerés, (művészi) önkifejezés különböző formáinak gyakorlására és ezzel együtt az egyes korok, korszakok művészetének elemző megismerésére, megértésére.

3. rekreáció

E programnak is két fő ága van:

a. Testkultúra

Ezen belül a hagyományos testnevelésen túl tánc, pantomim, egészségvédelem szerepel.

b. Korszerű életmódra nevelés

Kultúrtörténeti ismeretekre épülő multikulturális program, melynek során az emberiség különböző nagy kultúráinak elemző megismerésével saját hagyományaink és lehetőségeink feltérképezése, valamint az egészséges életmód megteremtése a cél.

Képzési struktúra

A képzés ideje négy év, mely nyolc féléves egységre oszlik.

Az első félév az úgynevezett alapozás, amelyben a legnagyobb hangsúlyt (és óraszámot) a kreatív tréning kapja. Ennek célja a tanulók önismeretének, együttműködési készségének kialakítása. Ebben a félévben sajátítják el a diákok további kurzusokhoz szükséges alapismereteket is. Ugyanakkor megismerik egymást, az iskola szellemét, és lehetőség van egy újfajta tanár–diák kapcsolat kialakítására is.

A további félévekben fokozatosan nő az egyes tantárgyak képzési ideje, míg a kreatív tréninget felváltják az egyes, inkább szakmai jellegű foglalkozások.

A befejező két tanítási periódus (félév) választottan kétféle lezárási lehetőséget kínál a diákoknak. A felsőoktatási intézményekbe felvételizők számára egy intenzív előkészítési kurzust szerveznek, a továbbtanulni nem kívánók számára összegző, rendszerező, ismétlő jellegű oktatás zajlik.

Kivételt képeznek ez alól az idegen nyelvek, amelyeket napi rendszerességgel mind a négy éven át oktatnak. A cél két idegen nyelv elsajátítása.

A képzési idő heti, illetve napi beosztása is eltér a hagyományostól. Minden nap hét tanítási óra van, négy délelőtt, három pedig délután. A délelőtti és délutáni foglalkozások ún. képzési blokkokat (tömböket) alkotnak, amelyek lehetőséget adnak egy–egy témával való elmélyült foglalkozásra.

A tanítási rend és szerkezet bizonyos mértékig eltér a magyar iskolák poroszos hagyományaitól, nagyobb szerepet kapnak az életkori sajátosságok és az egyéni igények.

Egy évfolyamon egy osztály (kb. 20–25 fő) indul, amely a kiscsoportos foglalkozásokon két részre oszlik.

Az iskola teljes létszámát 100–125 főre tervezik.

Várható eredmények

Az iskola tanulói középiskolai tanulmányaik elvégzése után nagy eséllyel tehetnek felvételi vizsgát különböző felsőoktatási intézményekben. Ugyanakkor a felvételt nem nyert, vagy továbbtanulni nem kívánó növendékek idegen nyelvtudásuk, számítástechnikai ismereteik, illetve a különböző speciális kurzusokon (programozói, idegenvezetői, nyomdai ismeretek stb.) elsajátítottak segítségével tudnak elhelyezkedni.

A tervek szerint a NOVUS Gimnáziumot önmagukat, képességeiket, lehetőségeiket ismerő, toleráns, együttműködésre alkalmas, önálló döntésre és cselekvésre kész, fejlett identitástudattal és multikulturális szemlélettel bíró emberek hagyják majd el.

Az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület állásfoglalása a közoktatási törvény koncepciójáról

Az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület igazgatói szekciója 1991. november 29–én Székesfehérváron tanácskozást szervezett, amelyen a résztvevők (igazgatók, pedagógusok, szülők, önkormányzati tisztviselők) megvitatták a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által 1991. november 5–én közzetett *A közoktatási törvény koncepciója* című tervezetet.

A jelenlévők kifejezték aggodalmukat a közoktatásnak a tervezetből kiolvasható jövőjéért, és megfogalmazták a tervezettel kapcsolatos egyöntetű álláspontjukat.

1. A tervezetben foglaltak erősen veszélyeztetik az utóbbi években kialakuló pluralista oktatás-

ügyet. Különösen veszély fenyegeti az alternatívás eszméjét, az alternatív pedagógiai rendszerekre épülő intézmények működését.

2. A túlszabályozás, és a túlzott folyamatellenőrzés sérti a pedagógusok szakmai önbecsülését, veszélyezteti az intézmények autonómiáját, illetve erősen korlátozza az intézmények pedagógiai fejlesztéssel kapcsolatos tevékenységeit.

3. A koncepció mind szakmai, mind pedig finanszírozási szempontból számtalan ponton megalapozatlan és ellentmondásos, ilyen formában elfogadhatatlan, ezért átdolgozásra szorul.

A jelenlévők kifejezték óhajukat, miszerint a tervezetet további szakmai vitára kell bocsátani, ezért a kormány- és parlamentszintű elfogadtatás tervezett idejét meg kell változtatni, megfelelő időt kell biztosítani a szakmai viták lebonyolítására és az átdolgozás munkálatainak elvégzésére.

Informatika tanfolyam pedagógusoknak!

*Az Országos Közoktatási Intézet és az I & I
Informatika és Iskola Alapítvány
INFORMATIKA*

*tanfolyamot hirdet tanítók és óvodapedagógusok
számára.*

Az Országos Közoktatási Intézet által kidolgozott tanfolyami tematika a készülő Nemzeti Alaptanterv "Informatika" műveltségblokkjának témaköreire épül, annak szellemében, szem előtt tartva azt a tényt, hogy a hagyományos és új technológiákra alapuló informatikai eszközök és módszerek felhasználási készsége olyan szükséges része a műveltségnek, amelyet a tanulóknak már az általános képzésben el kell sajátítani.

A tanfolyam egyrészt az "Informatika" műveltségblokk elemi szintű tanítására készült fel, másrészt az informatikai eszközök (elsősorban a számítógép) és módszerek tanórai (óvodai) alkalmazására. A hallgatók olyan módszertani felkészítést kapnak, amellyel az informatikai ismereteket 4-9 éves kisgyermekek számára átadhatják. Megismerik továbbá a kisgyermekkorú anyanyelvoktatás új, nemzetközileg elismert, iskolakísérleteken és kutatásokon alapuló képességfejlesztő módszerét, amelynek hazai elterjesztésében, iskolakísérleteiben elsőként vehetnek részt.

A hallgatók a tanfolyam elvégzése után bizonyítványt kapnak. Vizsgát is tehetnek, amellyel alkalmassá válnak arra, hogy a következő tanévben

saját területükön továbbképző tanfolyamot tartsanak a módszerek továbbadására.

A 60 órás intenzív tanfolyam 1991. január közepén indul, kéthetente hétfői (vagy szerdai) napokon délután, 10-12 héten keresztül, egy budapesti általános iskolában. Részvételi díja 6.000 Ft, amely összeg a befizetés után a személyi jövedelemadó-alapból leírható. A férőhelyek száma korlátozott, a jelentkezéseket a beérkezés sorrendjében fogadjuk el. A válaszlévlében mellékeljük a befizetéshez szükséges csekket és a tanfolyam pontos időpontjáról és helyszínéről is tájékoztatást küldünk. A jelentkezéseket a név, iskola, lakcím feltüntetésével az alábbi címre kérjük:

I & I Informatika és Iskola Alapítvány
1043 Budapest, Munkásotthon u. 27.
Tel.: 1899-127

Katolikus oktatás

1. *Keresztény értékközpontú továbbképzést szervez magyar- és történelemtanárok, valamint népművelők számára az Országos Lelkipásztori Intézet (1035, Kórház u. 37.). A foglalkozások a téli és a tavaszi szünetben egy-egy hétvégén, nyáron pedig nyolc napon keresztül folynak.*

2. *Négyrészes hittankönyv-ankétot rendezett a Szent Gellért Egyházi Kiadó, ahol a hittankönyvek szerzői (Bajtai Zsigmond, Bognár Lajos, Koroncz László és Tomka Ferenc) válaszoltak a hitoktatók észrevételeire, kérdéseire.*

3. *Engedelmesség és szabadság a nevelésben* címmel ankétot tartott *A szív c.* havilap pszichológiai, pedagógiai rovata.

4. *A hét szentség* tematikájához kapcsolódó, kétrészes, magyar hangbemondásos, amerikai készítésű (*Sacred Heart Kids' Club*) videokazetta rendelhető a *Vigilia Kiadóhivatalában* (1364 Bp. Pf. 111.).

VÍZJELEK - egy pedagógiai konferencia anyaga

A Németh László Szakollégium (Szombathely) kiadásában megjelent *Vízjelek* címmel az 1989. november 17-18-19-én Velemben megrendezett Közép-Kelet-Európa Szemináriumok VII. kibővített anyaga. Idézünk az előszóából: "Ha van Magyarország ma oly intézmény, melynek fontosságát illetően egyként egyetértünk, akkor az bizonyosan az iskola. ... ha ... megkeresni igyekszünk e

nemzet továbbélésének életfontosságú biztosítékait, akkor az iskola minősége egészen biztosan egyike lesz a jövő-oszlopoknak." "Abban reménykedünk, hogy kötetünk számíthat értelmiségi közérdeklődésre, de a pedagógusok és a leendő pedagógusok – köztük főiskolánk hallgatói – "módszertani" segédkönyvként is használhatnák."

Néhány cím a tartalomból:

Mihály Ottó: Rendszerváltás a társadalomban és az oktatásban

Zsolnai László: A humán ökológia pedagógiai vonatkozásai

Zsolnai József: Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint irányzat

Lami Pál: A nyolcosztályos gimnázium egy lehetséges modellje

Vekerdy Tamás: Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák az NSZK-ban

Domonkos Emília: Miben segít a Gordon-módszer?

A kötet szerkesztője Fűzfa Balázs; ár: 250,- Ft.

Megrendelhető a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Irodalom Tanszékén (Szombathely, Berzsenyi tér 2. 9701)

Belföldre utánvétellel postázzák; egynél több kötet megrendelése esetén a postaköltséget a Főiskola fedezi, tíz darab fölötti megrendelés esetén kötetenként az ár mindössze 200,- Ft.

Pályázati felhívás

Az "1000 éves a magyarországi iskola" alapítvány a millennium megünneplésének előkészítése érdekében pályázatot hirdet az alábbi témákban:

1. Az egyes nevelési-oktatási intézmények és szervezetek, továbbá egyes intézménytípusok, települések, köz- és egyházigazgatási területek, egyházi szervezetek, valamint a nemzetiségek, etnikai kisebbségek iskolaiügyének történetére vonatkozó *neveléstörténeti források feltárása és kiadása*; pl.

- levéltári lelőhely- (fond-) jegyzékek;
- a köz-, egyházi és magángyűjteményekben fellelhető kéziratok jegyzékei;
- oklevél-, dokumentum- és kéziratgyűjtemények, összeállítások;
- sajtórepertóriumok;
- tematikus bibliográfiák;
- köz-, egyházi és magángyűjteményekben található muzeális értékű tárgyi emlékek jegyzékei;
- a történeti, építészeti szempontból jelentős iskolaépületek számbavétele;

- jeles pedagógusok életrajzi lexikona.

2. *A magyar iskola (oktatásügy) nemzetközi kapcsolatainak, illetve nemzetközi hatásának feltárása és feldolgozása* (nemzetközi hatások, külföldi oktatók, diákok magyar iskolákban; magyar diákok, tanárok külföldön; nemzetközi hírdő magyar tudósok, művészek, feltalálók, a magyar "munkaerő" külföldön; iskolai, művelődési kölcsönhatások a Kárpát-medencében).

3. Az évforduló alkalmából szerveződő intézményi, helyi, regionális vagy országos *iskolátörténeti gyűjtemények, múzeumi bemutatóhelyek, kiállítások létesítése, bővítése*.

4. Pedagógia-történeti jelentőségű, *muzeális értékek tárgyak gyűjtése, konzerválása, restaurálása*.

Pályázhatnak egyének, csoportok vagy intézmények a tervezett munka részletes ismertetésével, az egyszeri vagy több évre szóló költségvetés (személyi kiadások, dologi költségek), illetve támogatási igény részletes taglalásával – az erre szolgáló adatlap felhasználásával.

Az első pályázat benyújtásának határideje: 1992. február 15.

Az alapítvány kuratóriuma – szükség szerint külső szakértők bevonásával, esetenként helyszíni tájékozódás alapján – 1992. június 30-ig dönt a támogatások odaítéléséről, előnyben részesítve azokat, akik saját erőforrásaik kiegészítéséhez kérnek segítséget. A pályázók kérésére a kuratórium szakmai konzultációs lehetőséget nyújt.

A pályázat támogatásával létrejött alkotások (kiadványok, kiállítások stb.) jogosultak az "1000 éves a magyarországi iskola" embléma megkülönböztető használatára.

A pályázattal kapcsolatos további tájékoztatást és a pályázati adatlapot az Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum igazgatóságán (1055 Bp. V., Honvéd u. 19. – telefon, telefax: 1126-862) lehet kérni; a pályázati anyagot is erre a címre kell eljuttatni.

Az alapítvány a pályázatot 1995-ig minden évben ismételtlen meghirdeti.

A SYSTEM GEORGE nyelvoktató programok

1. A fejlesztés története

A személyi számítógépek első beszerzési lehetőségét kihasználva indítottuk el 1984-ben a fejlesztést. Ez több lépcsőben történt, és családi vállalkozásként indult. A Commodore-64 gépekre készült első program az Angol 1 volt, melyet az okta-

tásban kipróbáltunk és folyamatosan teszteltünk. A forgalmazás 1985. júniusában indult.

A továbbfejlesztést azzal kezdtük, hogy az Angol 1 programot átvittük az akkoriban elterjedőben lévő egyéb mikrogepekre, beleértve az IBM PC-t is. Ezután – még mindig C-64 gépre – elkészült az Angol 2 program, mely már számítástechnikai szempontból is sok újdonsággal szolgált. Ezzel párhuzamosan kifejlesztettük a – részben más felépítésű – Német 1 és Német 2 programokat. Ez a szakasz 1986-ban fejeződött be. A fejlesztés a francia, spanyol, majd az orosz programokkal folytatódott és 1987-ben ért véget.

Ezután elkészítettük az angol, német, majd az orosz programok hanganyagát. Ezek – gyakorlás közben külön magnóról párhuzamosan futtatva – lehetővé teszik a kiejtés jobb elsajátítását.

A fentiekkel egyidőben folyó további fejlesztés a számítógépek adta lehetőségek egyre jobb kihasználását jelentette. 1987-ben elkészült a PC/XT, AT 2.0 változata, majd 1988-ban a 3.0 változat. Ezek pontosan úgy működtek, mint a C-64-re készült programok. Gyökeres fejlődést jelentett a 4.0 változat. Ez már – természetesen gombnyomással jelzett kívánságra – automatikusan vezérli minden tanuló felkészülését akár hónapokon, sőt éveken keresztül is. Ezenkívül rengeteg további új elemet tartalmaz.

Már a forgalmazás első hónapjaiban látszott, hogy majdnem kizárólag a vállalatok vásárolják a programokat, annak ellenére, hogy az oktatási, művelődési, egészségügyi intézmények és magán-személyek magas árengedményt (60, majd 75%) kaptak. A programok tehát éppen oda nem jutottak el, ahol a legnagyobb szükség lett volna rájuk.

2. A programok jellege

A *SYSTEM GEORGE* nyelvoktató programok mindegyike teljes tanfolyami anyagot tartalmaz. Ez azt jelenti, hogy másfél-, két éves tanulással sajátítható el. Az öt nyelvből rendelkezésre álló hét program tehát mintegy 12 évi tananyagot tartalmaz. Angol, német és orosz programokhoz hanganyag is készült.

A programok a következők:

PC/XT, AT és Commodore-64 gépekre

Angol 1: 2-3 lemez (oldal), hanganyag 8 db 60p kazettán

Angol 2: 3-4 lemez, hanganyag 13 db kazettán

Német 1: 2-3 lemez, hanganyag 9 db kazettán

Német 2: 3-4 lemez, 12 db kazettán

Francia 1: 3-4 lemez

Spanyol 1: 2-3 lemez

Csak Commodore-64 gépekre

Orosz 1: 3 lemez (oldal), hanganyag 11 db 60p kazettán

Angol H, I, J: 3 lemez, nyelvtani és lexikai gyakorlatok

Minden programot anyanyelvi lektorok is ellenőriztek.

3. A programok használata

A hagyományos nyelvtanuláshoz, nyelvoktatáshoz képest a *SYSTEM GEORGE* programok új lehetőségeket nyitnak meg. Segítségükkel eredményesebbé tehetjük a tanulásra fordított időt. Ez első sorban úgy jelentkezik, hogy a gép mellett gyakorlással töltött idő alatt a tanuló átlagosan mintegy 60-80%-ban elsajátítja a tanultakat, és így a tanár ideje sokkal nagyobb hányadában fordítható a problémák tárgyalására és – ami a hagyományos oktatásban a legkevésbé megoldott – a beszéd-készség fokozására.

Amennyiben tehát mindenütt, ahol nyelvet tanulnak, rendelkezésre állnak a számítógépek és a programok, ez önmagában elegendő ahhoz, hogy eredményt érjünk el. És ha az oktatási módszereket kissé hozzáigazítjuk az új lehetőséghez, a nyelvtanulók nagy tömegénél eddig nem remélt fejlődést érhetünk el.

A nyelvoktató programok alkalmazásának főbb változatai.

a.) Magántanulás

Magántanulásra ösztönzi a nyelvismeret megszerzése iránt érdeklődőt

– a tanárhiány (pl. eldugott falvakban)

– az anyagiak hiánya

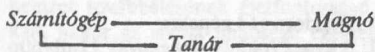
– az időhiány (rendszeretlen a szabadideje)

– saját kreativitása (szeret alkotni).

Nem vonható kétségbe, hogy nyelveket magánúton is meg lehet tanulni. Könnyen belátható, hogy az erre a célra kifejlesztett programrendszerrel előbb és alaposabban sajátítjuk el a szükséges ismereteket, mint hasonló segítség nélkül.

b.) Magánoktatás

Arra az oktatási formára gondolunk, amikor a magántanár, rendszerint házi körülmények között, egy vagy néhány személyt oktat egyszerre. Ebben az esetben a hagyományos módszerekkel szemben nyelvoktató programjaink új lehetőségeket nyitnak meg. Nézzünk egy alapsémát, melyet a magántanár alkalmazhat, amennyiben rendelkezik egy számítógéppel és egy magnóval:



Ha a séma szerint három munkahelyet létesítünk, egyszerre három, akár különböző szinten álló hallgatóval foglalkozhatunk. Kétórás foglalkozás esetén a hallgatók 40 percenként váltják a munkahelyeket.

A számítógépnél vagy gyakorol vagy beszámol a hallgató, asszerint, hogy milyen feladatot kapott. Tekintettel arra, hogy a gép értékeli a munkát, a tanár pontosan meg tudja állapítani, hogy tanítványa mennyire sajátította el az adott anyagrészt. A számítógép elsősorban a nyelvtani és lexikai ismeretek oktatását segíti.

A magán beiktatását az indokolja, hogy csak általa kényszeríthetjük a hallgatót a hanganyag eredményes otthoni használatára. Ezen a munkahelyen a (fülhallgatóval) hallott szöveget kell leírnia. A beszédértést és a helyesírást gyakorolják. Természetesen mindehhez különböző feladatok adhatók.

A tanári munkahelyről történik az irányítás. És itt – mivel az eszközök sok terhet levettek a tanár válláról – lehetőség nyílik a beszédkézség javítására. Itt történik a személyes kontaktust igénylő munka.

Nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a két óra alatt a három hallgató mindegyike olyan eredményesen dolgozhat, mintha a tanárral egyedül tanult volna.

c) Tanfolyam, iskola

A tanfolyamokon és az iskolákban három fő csoportja lehet programjaink alkalmazásának: beszámoltatás, háttértanulás, közvetlen oktatás.

A beszámoltatásnak több célja és indoka lehet: szintfelmérés, szakaszos ellenőrzés, vizsgáztatás. A SYSTEM GEORGE programok erre nagyon alkalmasak, mivel a tananyag bármely részéből és a teljes anyagból is képesek véletlenszerűen kiválasztott kérdéseket produkálni.

Az iskolai vagy tanfolyami tanár nem mindig kíván változtatni módszerein vagy az oktatás alapjául szolgáló tananyagban. Ha azonban szívén viseli azt, hogy tanítványai mielőbb, minél jobb eredményeket érjenek el, arra ösztönözheti őket, hogy a számítógépes programok aktuális gyakorlataival rendszeresen foglalkozzanak. Ennek nincs akadálya, mivel a lemezekben lévő, ki is nyomtatható információ részletes tartalomjegyzék is tartalmaz. Ebben könnyen megtalálható az éppen tanult anyag rész.

A magántanári órák tárgyalásánál ismertettünk egy alapsémát, mely nagyobb létszám oktatásánál

is alkalmazható. Ehhez természetesen több gépre van szükség. Ha pl. 4 gép áll rendelkezésre, 12 fő oktatható egyszerre. Mégpedig 3 különböző szintű csoport. Egy csoporton belül is csak társalgási szempontból kell közel azonos névót képviselniük a tanulóknak.

A sémánk szerinti munkahelyeket nem feltétlenül kell egy időben és egymás mellé telepíteni. Számtalan lehetőség van, melyeket itt nem célszerű tárgyalnunk. Az érdeklődők számára mindig rendelkezésre állunk.

4. Tömeges használatbavétel

Egy-egy program vállalati ára: ÁFA nélkül:

1. pld. 16.000,- Ft, további pld. 4.000,- Ft

Ugyanez oktatási és művelődési intézményeknek és családoknak:

1. pld. 4.000,- Ft, további pld. 4.000,- Ft.

Befejezésül még hangsúlyoznánk, hogy nincs olyan program, mely megoldaná a nyelvoktatás problémáit. A SYSTEM GEORGE programok is csak hozzájárulnak a megoldáshoz. Mégpedig olyan mértékben, amilyen mértékben a lehetőségeket kihasználjuk. Amennyiben ehhez a gyakorlati alkalmazásban szerzett tapasztalatainkra bárkinek szüksége van, szívesen állunk rendelkezésére.

System George Labor
1027 Bp., Mártírok útja 26.
Tel: 115-1224

A SYSTEM GEORGE

nyelvoktató programok ismertetője

PC/XT, AT 4.0 változat

A nyelvoktató programok 4.0 változata a tanulók számára

- megkönnyíti a gyakorlást,
- biztosítja az eredményt,
- elmélyíti a már megszerzett ismereteket,
- nagymértékben pótolja a tanárt, és így a tanárok munkáját is eredményesebbé teszi.

Ennek érdekében a programok a tanulás teljes folyamata alatt tárolják, nemcsak az eredményeiket, hanem a problémát okozó kérdéseket is. Mindez tanulási egységenként, fejezetenként, epizódokként, ill. feladatcsoportonként történik. Ehhez nem kell egyebet tennünk, mint a program behívása után begépelni saját kódunkat. A napi munka befejeztekor automatikusan tárolásra kerülnek a számunkra érdekes adatok és gyakorlatok. Legközelebbi foglalkozásunk alkalmával a program tudni fogja, hol hagytuk abba és automatikusan

arra a feladatra áll. Ilyenkor "magával hozza" mindazt, amit eddig a meghatározott tananyagra vonatkozóan számunkra félretett. Így bármikor áttekinthetjük eddigi eredményeinket és külön foglalkozhatunk azokkal az anyagrészekkel, melyekre vonatkozó ismereteink még kívánnivalót hagynak maguk után.

A tananyagot oktató üzemmódban tanuljuk és az elsajátított ismeretekről vizsgáztató üzemmódban számolhatunk be. A beszámolás különböző szinteken történhet: egy vagy több fejezetből vagy akár az egész tananyagból. Így a programok alkalmasak tömeges szintfelmérésre, vizsgáztatásra is.

Tanuláskor a hallgató minden segítséget megkap ahhoz, hogy minél hatékonyabban végezhesse munkáját. A feladatokra adandó válasz előtt vissza lehet lépni a már ismert problémákra, melyek elemzése megkönnyíti a megoldást. A program időnként visszaadja a helytelenül megoldott feladatokat és addig nem nyugszik, míg mindent meg nem tanulunk. Sőt, ha előre meghatározható eredményt nem érünk el, a gyakorlást újra kezdetűnk.

A programok használatát részletes információ segíti. Ez megjeleníthető a képernyőn, de ki is nyomtatható. Gyakorlás közben szintén megkapunk minden segítséget ahhoz, hogy a munka folyamatos legyen. A képernyő felső sorában tájékozódhatunk az eredményekről és hogy hol tartunk az anyagban, az alsó sorban pedig a tovább-, vissza- és kilépési lehetőségekről.

Az angol- és német nyelv programjaihoz hangkazetták is rendelkezésre állnak. Ezek a felkészülés vagy a gyakorlás alkalmával párhuzamosan is futtathatók és nagy segítséget jelentenek a kiejtés elsajátításában.

A SYSTEM GEORGE nyelvoktató programok nemcsak magántanulásra, hanem tanfolyami oktatásra is alkalmasak. Mivel az alkalmazás lehetőségei igen sokrétűek, erről az igény felmerülésekor konzultációt biztosítunk, természetesen térítés nélkül.

Árainkról részletes felvilágosítás
SYSTEM GEORGE LABOR
1027 Budapest, Mártírok útja 26.
Tel: 115-1224

Drámapedagógia – drámajáték

A drámajáték a gyermekszínijátás korszerű technológiájaként már a hetvenes évek elején megjelent Magyarországon. Mint személyiségformáló,

kreativitásfejlesztő, az oktató–nevelő munkát sokoldalúan segítő eszközt csak ezután fedeztük fel.

Az általam kikísérletezett felfogásban a játék a drámatanár dramaturgiai érzékére és rögtönzési gyakorlatára (gyakorlottságára) épül. A drámajáték–rögtönzés egy epizód, epizódssorozat, epizódokra szeletelt történet (akár teljes epikai mű) megjelenítése olyan gyerekekkel, akik a történetet esetleg még nem is ismerik; más esetben a történetet a gyerekek maguk találják ki vagy élményeik alapján szerkesztik meg. A drámatanár arra is vállalkozik, hogy a rögtönzést általa ismeretlen gyerekekkel vezeti.

Ez a folyamat a rugalmas dramaturgia alkalmazását igényli, melyet a drámatanárnak tanulnia és gyakorlata során fejlesztenie kell. A *gyerekek adottságai, a rögtönzésben való jártasságuk*–járatlanságuk a rögtönzés vezetését motiválja, megszabja a rögtönzés színvonalát, paramétereit. Rendszeresen együtt lévő – visszatérő – csoport (osztály, fakultációs csoport, szakkör) a rögtönzési készségben sajátos tréninggel, a feladatok célszerű megválasztásával, sorbafűzésével fejleszthető.

A drámajáték fogalma a rögtönzésen kívül számos módszerleletet tartalmaz. Ilyenek a készségfejlesztés játéka és gyakorlatai, a különféle "készenléti" tréningek (lazító, összpontosító gyakorlatok) stb. Számos közösségi játék a drámajáték eszköztárába sorolható. A gyerekszínijátásban ismert "alkotó dramaturgia", a gyerekek saját élményére épített rögtönzés (életjáték) is itt említendő. Drámajáték–technikaként említem a komplex játékkormányt, amelyben a rögtönzés különféle mozgásjátékokkal, táncsal, kézműves tevékenységgel társul; valamint a külön tanulmányozást érdemlő, külföldi példákban eredő "akció drámajátékot", melyben a gyerekek egy "felölt" cél képzelte vagy tényleges megvalósítására osztanak–vállalnak szerepet, pl. egy könyvkiadó vagy egy tudományos kutató team létrehozásával.

Míndezebből a drámatanár kedvére válogathat, ebben a drámajáték csoportjellege, együttléteik gyakorisága és időtartama a meghatározó. A drámajáték a pedagógusképzésben a pedagógusjelölt személyiségére, kreativitási képességére hatást gyakorol, emberi és szakmai önismeretet ad. A posztgraduális képzésben a drámajáték mint módszer alkalmazási területei, "nyelvjárásai" szakosíthatók, kiemelhetők. Ilyen a tanórai, ill. a szabadidős alkalmazás, a napköziotthon nevelőmunkájában való hasznosítás, táborok programjában betöltött szerep, szocializációs, felzárkóztató rendeltetés, a színijátászás nevelő és szakmai programja, a színház- és drámaismeret stb.

A drámajáték azok számára jelent valóságos értéket, akik ismerik. A pedagógusképzésben nehezen kerül méltó helyére, bár biztató jelek tapasztalhatók. Inkább posztgraduálisan, többnyire tanfolyamokon, elég elszórtan adódik lehetőség a módszer tanítására. Több-kevesebb rendszerességgel találkozunk pedagógiai módszervásárokon egy-egy drámapedagógiai műhely, vagy "egyszerű módszerbázis" bemutatójával, ezek persze csak fokozzák a módszer iránti érdeklődést, és ki nem elégíthető tanulási keresletet teremtenek. 1988-ban megalakult a Magyar Drámapedagógiai Társaság, a Dél-Alföldön már önálló egyesület működik. A fővárosban a közoktatásfejlesztési alap, ill. egyéb alapítványi támogatással Drámapedagógia Központ alakult (Csepelen ill. a Kaszásdűlőn működnek).

Az Iskolafejlesztési Központ a módszer népszerűsítésében és a szaktanácsadásban vállalt szerepet, segítséget nyújt továbbképzési programok kidolgozásában is.

Váradi István

Történelmi játék, történelmi játszóház

A történelmi játékok népszerűsége közismert. A történelem életre keltése az oktatást, a nevelést mindig eredményesen szolgálta. A hetvenes évek közművelődésének útkeresése a gyerek-közművelődésben is újat adott. Kialakult a kreatív játék két – eredetileg egymástól független – formája: a nem-produkciós drámajáték és a játszóház. E két módszer összekapcsolása a hetvenes évek derekán két modellt kristályosított ki: a tábori életmód-játékot és a történelmi játszóházat. (Az IFK két munkatársának a tábori modell kísérletéről frott kötetét a Tankönyvkiadó jelentette meg.) Az utóbbi modell azóta több változatban elterjedt pedagógusok, népművelők, múzeumpedagógusok között.

Az elmúlt években az IFK munkatársaként eredményesen alkalmaztam a módszert a tananyag követésére – a havonkénti játszóházak az iskolai anyag elmélyítését, összefoglalását segítették.

E módszer megismertetésére történelemtanár-
rok részére a fővárosban és vidéken több tanfolyam és bemutató játszóház állt rendelkezésre, ezek szervezésében, tematikájuk kidolgozásában, nem egyszer a játékvezetésben az IFK munkatársai vállaltak feladatot. Munkatársaink részvételével a módszer határainakon túl is megmértett, 1988-ban tíz napon át Bécsben, a Kunsthistoris-

ches Museum falai között osztrák gyerekekkel játszottak "lovajátékot". A módszer Bécsben teljesen újszerű volt, így annak a felnőttekre (pedagógusokra szervezőkre) gyakorolt hatása sok tanulással szolgált. Azóta Remscheidben és Immenstadtban (Németország) tartottam sikeres bemutatót nemzetközi publikum előtt.

A módszernek metodikai irodalma jóformán nincs. Egy kézikönyv megjelentetése az IFK kiadványtervében szerepel.

Váradi István

Az OKI Értékelési Központja az alábbi kiadványokat ajánlja fel térítésmentesen olvasóinknak:

Tantervelméleti füzetek

4. Dala Mária, L.: Az új általános iskolai tantervek követelményrendszerének strukturális elemzése, Bp. 1981.

5. Időszerű tantervelméleti kérdések és iskolai kísérletek. Tantervelméleti tanácskozás, 1981. május 21. Bp. 1982.

7. Vélemények, elképzelések a társadalomtudományi képzés megújításáról. Bp. 1982.

10. Vélemények, elképzelések a társadalomtudományi képzés megújításáról. Újabb 8 interjú. Szerk. Budai Ágnes, Mátrai Zsuzsa. Bp. 1984.

11. A tanítás és a tanulás nevelő hatása. Tantervelméleti tanácskozás, Bp. 1983. május 24. Szerk. Takács Etel. Bp. 1984.

12. Joó András: A tanóra ökológiája. Bp. 1984.

13. Kardos Margit: Az esztétikai tantárgyak nemzetközi összehasonlító vizsgálata. Bp. 1985.

17. Az iskolai értékelés időszerű kérdései. Tantervelméleti tanácskozás, 1985. május 8. Szerk. Demeter Katalin. Bp. 1985.

18. Műveltség és távlatokban. (Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának martonvásári és pécsi ajánlásai, 1980.) Szerk. Rét Rózsa, Kontra György. Bp. 1986.

19. Irányítás és pedagógia. Tantervelméleti tanácskozás, 1986. május 26. Szerk. Vajthó Erik. Bp. 1987.

20. A tanári önállóság és a tanterv. Tantervelméleti tanácskozás, 1987. május 25. Szerk. Szabó Judit. Bp. 1988.

A tantervelmélet forrásai

8. Szemelvények, dokumentumok a polgári iskola hazai történetéből. (Tantervek, törvények, tanter-

vi megközelítések.) Összeáll., magyarázatokkal ellátta és bev. Simon Gyula. Bp. 1987.

11. Nagy László tantervfelfogása és hatása. A szemelvényeket összeállította és a bev. tanulmányt írta Ballér Endre. Bp. 1989.

A fenti kiadványok megrendelhetők:

OKI Értékelési Központ
1051 Bp. Dorottya u. 8.

"Neked adom az országomat" – Pályázat

A *Gyermekköltészeti Világnapot* Belgiumban a 13 éven alatti gyermekek számára rendezik meg.

Az 1991. évi Gyermekköltészeti Világnap témája: "Neked adom az országomat".

Ebből az alkalomból versíró pályázatot frunk ki az adott korosztály számára az alábbi témában.

"Neked adom az országomat"

Minden gyerek a hazájában él,
abban az országban, amelyet szeret,
az országban, amelynek szépsége körülveszi,
az országban, amely az ő kincse.

A szépséget tájak, városok, műemlékek, történelmi örökségek adják.

Ezt jelentik a falvak, folyók, erdők, mezők, hegyek, sivatagok.

Ezt jelentik asszonyok, férfiak, mindazok akiket csodálunk, költők, zenészek, táncosok, szobrászok, művészek, tudósok.

A kincs az, amelyet minden ország a legjobbjából tud felajánlani.

Mindez adja az emberiség nagy kincsét.

Kezdjék el a gyerekek felkutatni mindazt, ami a környezetükben, a falujukban, városukban, országukban szép.

Válasszák ki, amit különösen vonzónak talál-
nak, amit fel tudnak ajánlani mint ajándékot a barátaiknak az egész világon.

Amit kiválasztottak, arról írjanak egy illusztrált verset. (Az illusztráció 60x40 cm-es legyen.)

A pályázat jelíges, beküldési határideje: 1992. április 2. Cím: Országos Köznevelési Intézet, Köznevelési Szolgáltató Iroda
1399 Budapest, Pf. 701/432.

A pályázat mellé zárt borítékban mellékelni kell a tanuló nevét, lakcímét, iskoláját.

A külső borítékra rá kell írni a jelíget és a "GYERMEKKÖLTÉSZETI VILÁGNAP" pályázat – megjelölést.

OKTV versenybizottsági névsorok

Magyar nyelv

Benczédi József ny. főisk. igazgató (elnök)
Schiller Mariann tanár (ügyvez. elnök)
Gráf Rezső ny. szerkesztő
Kovács Ferencné szaktanácsadó
Szende Aladár ny. főisk. tanár
Varga Valéria tanár
Wacha Imre tud. munkatárs

Magyar irodalom

Veres András tud. csoportvezető (elnök)
Nobel Iván tud. főmunkatárs (ügyvez. elnök)
Berkes Tamás tud. főmunkatárs
Forgács Anna vezető szaktanácsadó
Hidy Ildikó tanár
Horváth Jánosné ny. tnaár
Korzenszky Richárd tanár
Osztovcics Szabolcs tanár
Pankotai István tanár
Rónay László egyetemi tanár
Tokaji András tud. főmunkatárs

Történelem

Diószegi István egyetemi tanár (elnök)
Szente Péter tanár (ügyvez. elnök)
Bihari Péter vezető tanár
Cserjés Attila tanár
Draskóczy István egyetemi adjunktus
Durgonicsné Molnár Erzsébet főiskolai docens
Kalmár János egyetemi adjunktus
Németh István tud. főmunkatárs
Orosz István egyetemi tanár
Sárközy István igazgató
Szabolcs Ottó egyetemi docens
Ujvári Pál szaktanácsadó
Göttler Károlyné vezető tanár

Angol nyelv

Medgyes Péter egyetemi docens (elnök)
Halápi Magdolna főiskolai adjunktus (ügyvez. elnök)
Zerkowitz Judit egyetemi docens
Heltai Pál főiskolai docens
Magyarics Péter egyetemi tanársegéd
Varga János tanár
Király Zsolt vezető tanár
Pearson Nóra tanár

Némethné Hock Ildikó tanár
 Honyekné Timár Eszter tanár
 Jilly Viktor vezető tanár
 Bartáné Siklós Márta tanár
 Zentai Katalin tanár
 Táská Eszter tanár
 Varga Gyöngyi tanár
 Jobbágy Ilona nyelvtanítási konzultáns

Francia nyelv

Kelemen Tiborné egyetemi tanár (elnök)
 Darabos Zsuzsanna főmunkatárs (ügyvez. el-
 nök)
 Bagaméri Zsuzsa tanár
 Bölöni Judit tanár
 Kaposi Tamásné tanár
 Nemes Ilona
 Németh Márta
 Benoit Longerstay tanár
 Orbánné Horváth Márta
 Michel Soignet
 Alain Spohr tanár
 Guy Vandenbrouck tanár
 Kelemen Éva

Német nyelv

Nagy Sándorné tanszékvezető docens (elnök)
 Bedő Éva főmunkatárs (ügyvez. elnök)
 Ácsné Dévai Jolán tanár
 Bátkai Sándorné vezető tanár
 Bojtos Attiláné tanár
 D. Egervári Piroska tanár
 Feldné Knapp Ilona vezető tanár
 Földes Csaba tanszékvezető docens
 Huszár Pál tanár
 Lelkes Gyuláné tanár
 Nagyné Kovalecz Anna főiskolai tanársegéd
 Meláth Ferenc egyetemi docens
 Palotás Berta egyetemi tanársegéd
 Patkó Györgyné tanár
 Szalai Elek tanár
 Szanyi Gyula ny. vezető tnaár
 Thiering Etelka tanár

Orosz nyelv

Péter Mihály egyetemi tanár (elnök)
 Paál László főmunkatárs (ügyvez. elnök)
 Pócs Ilona tanár
 Illés Lajosné tud. munkatárs
 Péteri Lajosné tanár
 Gál Róza főmunkatárs

Bálint István tanár
 Hessz Tibor tanár
 Lőrincz Attila tanár
 Somfai István tanár
 Vajnai János tanár
 Beleczi László tanár
 Werenka Ödön tanár

Olasz nyelv

Fried Ilona egyetemi adjunktus (elnök)
 Nyitrai Tamás nyelvtanár (ügyvez. elnök)
 Hegyi Ágota egyetemi tanársegéd
 Sármány Andrásné tanár
 Timár Károlyné tanár

Spanyol nyelv

Horányi Mátyás egyetemi tanár (elnök)
 Zoltán Márta nyelvtanár (ügyvez. elnök)
 Faluba Kálmán egyetemi adjunktus
 Maróti Jánosné egyetemi adjunktus
 Gergely Mihályné tanár
 Gellért Jánosné tanár
 Simor András tanár
 Kovács István tanár

Latin nyelv

Borzsák István egyetemi tanár (elnök)
 Dér Katalin egyetemi adj. (ügyvez. elnök)
 Aradi Péter tanár
 Balázs Mária tanár
 Bükkfalvi Zoltán ny. tanár
 Győri Gyula ny. tanár
 Lenkefiné Tréfas Myrtil tanár
 Ritoók Zsigmond egyetemi tanár
 Tegye Imre egyetemi adjunktus
 Ferenczi Attila nyelvtanár

Két könyv magyartanároknak

Az ELTE BTK XX. sz. Magyar Irodalomtörténeti
 Tanszék kiadványaiból:

– Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaország-
 ban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban,
 Portugáliában, Szovjetunióban és Magyarorszá-
 gon. Szerk.: Sipos Lajos. Honffy Kiadó, 1991. 188
 old., ára: 260.- Ft.

Megrendelhető: Honffy Kiadó
 1091 Budapest, Üllői út 147.

– Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához. Szerk.: Sipos Lajos. Magyar Kémikusok Egyesületének kiadása, 1991. 592 old., ára: 350.– Ft.

Megrendelhető: Fővárosi Pedagógiai Intézet
Tanulmányi Osztály
1082 Budapest, Horváth M. tér 8.

Iskolatársulás

Megkezdődött az új program szerint a tanév a *salgótarjáni Petőfi Iskola* ötödik, s a *tiszafüredi Széchenyi Általános Iskola* második osztályában. Mindkét iskola "Az iskolai esélyegyenlőségért" alapítvány által támogatott, ISKOLATÁRSULÁS 12 néven jegyzett alternatív pedagógiai vállalkozás tagja. Arról van szó, hogy a német Gesamtschule mozgalom tapasztalatai alapján a sokoldalú nevelés, a késleltetett szelekció jegyében kibontakozó pedagógiai program, alternatív iskola meghonosítható-e napjaink Magyarországon. (Az iskolatársulás szervezése Loránd Ferenc nevéhez fűződik – programja megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1991/1. számában –, az említettekén kívül szolnoki, budapesti iskolák tagjai máris a társuláshoz, további iskolák érdeklődnek. A képzés itt egységes szervezetben, differenciált metodikával járul hozzá ahhoz, hogy "mindenki a saját tempójában eljuthasson a saját csúcsaira". A program 12 éves, általános- és szakképzést nyújt végzőseinek.

Több gyermekszervezet (a Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége, a Zöld Szív Egyesület, a Magyar Cserkészlányok Szövetsége, A Magyar Úttörők Szövetsége s a Magyarország Felfedezői – Hagyományörző Szövetség) csatlakozott a *békéscsabai Tanítóképző Főiskola* vállalkozásához: a pluralizmus viszonyai között közös szakmai képzésben részesíteni a gyermek- és ifjúsági mozgalmak vezetőit. Együttes munkában folyik a program kidolgozása – melybe külföldi példák nyomán – szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai tartalmak is integrálódnak, a hallgatók a "szakmai gyakorlatot" saját mozgalmukban végzik majd, nemkülönben itt részesülnek – miután az öntevékeny gyermek- és serdülőmozgalmakban végzett tevékenység pedagógiáját, metodikáját megtanulták – speciális "ideológiai képzésben".

A *Gyermekek Magyarországi Fóruma* a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálattal karöltve november végén mutatja be kormányzati szerveknek, és a "Gyermekek Szabadegyetemének" nevezett nyilvános rendezvények azon munkájának

eredményeit, melynek során elvégezték a teljes magyarországi joganyag átfésülését, elemzését abból a szempontból, hogy mely hatályos jogszabályok sértik az ENSZ Gyermekjogi Konvencióját, melyet a magyar kormány évekkel ezelőtt aláírt, de a hatálybalépést jelentő parlamenti kihirdetés – éppen elsősorban a megannyi várható súlyos jogi konfliktus miatt – késlekedik.

Trencsényi László

A Németh László Nyolcosztályos Gimnázium belső használatú kiadványainak jegyzéke

A/ Iskolakoncepció

A NÉMETH LÁSZLÓ NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUM 200.–
(Egy iskolakísérlet bemutatása)

B/ Tankönyvek, gyűjtemények és feladatlapok

1. évfolyam

1. Orbis Latinus III. (1–2. évf.)	400.–
2. Anyanyelvi kislexikon (1–2. évf.)	100.–
3. Anyanyelvi szöveggyűjtemény (1–2. évf.)	500.–
4. Dalgyűjtemény (1–2. évf.)	100.–
5. Matematikai feladatlapok	50.–
6. Természettudományi munkalapok	115.–
összesen:	1265.–

2. évfolyam

1. Matematikai munkalapok	90.–
2. Fizika jegyzet	120.–
3. Fizika feladatlapok	100.–
összesen:	310.–

3. évfolyam

1. Történelem tankönyv I.	320.–
2. Latin szöveggyűjtemény	280.–
3. Földrajz tankönyv	300.–
4. Biológia tankönyv	130.–
5. Fizika jegyzet	200.–
6. Fizika feladatlapok	130.–
7. Történelem tankönyv II. (1992. januárjában)	
8. Irodalmi kislexikon (1992. januárjában)	
összesen:	1360.–

A felsorolt kiadványok a Németh László Gimnázium könyvtárában megvásárolhatók vagy a gazdasági hivatalban megrendelhetők. (1131 Budapest, Kilián Gy. u. 15–17.)

Anyanyelvi munkafüzet

Földi Józsefné és dr. Török Endréné, az *oroszlányi Ságvári Endre Általános Iskola* tanárai anyanyelvi munkafüzetet készítettek azon 5. osztályosok részére, akik egy ideig az idegen nyelv tanulására nem vállalkozhatnak. A munkafüzetet a K-EMPI adja ki, várhatóan 50-60.- Ft-os áron.

A munkafüzet 3 részből áll: 20 vershez, ill. prózai szöveghez feladatsor készült, melyek olvasási, szövegszerkesztési, nyelvtani, helyesírási ismeretek gyakorlására szolgálnak. A második rész szöveggyűjtemény, a harmadik rész írókról, költőkről életrajzi adatokat tartalmaz.

A munkafüzet használatához útmutató és tananyagbeosztás is készült.

Ajánljuk azoknak az iskoláknak (tanulóknak), ahol szeptemberben az idegen nyelv helyett az 5. osztályosok közül vannak olyanok, akik anyanyelvet tanulnak. Megrendelhető:

Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat
Pedagógiai Intézete
2800 Tatabánya V. Fő tér 4. Pf.: 132.

Szekszárd Gyermekek- és Ifjúsági Irodalmi Alapítvány

A *Magyar Írószövetség*, Tarbai Ede író (1161 Bp. Varga József u. 6.), Ordas Iván újságíró (7100 Szekszárd, Mészáros Lázár u. 7.) és *Szekszárd Város Képviselet* (7100 Szekszárd, Béla tér 8.) "Szekszárd Gyermekek- és Ifjúsági Irodalmi Alapítványt" hozott létre.

Az Alapítvány segíti a gyermek- és ifjúsági irodalom fejlesztését, gondozását. Az Alapítvány nyitott, így valamennyi magyar és külföldi állampolgár, jogi személy, valamint bármilyen magyarországi és külföldi közösség sokoldalúan kapcsolódhat a célok megvalósításához, ha az Alapítvány céljaival egyetért, azt anyagi vagy bármilyen más eszközzel támogatni kívánja.

Az Alapítvány céljai és feladatai teljesítésének érdekében kész együttműködni minden olyan szervezettel, közösséggel és személlyel, amely – illetve aki – a közös célok elérésén munkálkodik.

Az Alapítványt 10000.- Ft-tal támogatta a Magyar Írószövetség, a szekszárdi tanácskozás színhelyén író-magánemberként mint támogató jelentkezett Földes Péter, Ágai Ágnes, Kamarás István, Mezey Katalin, Tótfalusi István, valamint Funk Miklós igazgató jelezte az Irodalmi Alap támogató szándékát is.

Aki az Alapítványt támogatni tudja, ezt szándéknyilatkozattal jelezze Elekcs Eduárdnének, a kuratórium elnökének, a *Tolna Megyei Könyvtár* címén (Szekszárd, Széchenyi u. 51.).

A Diákújságírók Országos Egyesülete (DUE)

A DUE az 1991/92-es tanévre is kírja országos tehetségkutató diákújságíró és diákrádiós pályázatát. Bármelyik iskolatípus (általános és középiskola, felsőoktatási intézmények) tanulói, szerkesztő-ségei pályázhatnak. A felső korhatár: 25 év.

A pályázatot a következő kategóriákban hirdetjük meg (az egyes kategóriákban belül szétválasztjuk az egyes iskolatípusokat):

Megjelent diákújságokkal (legalább két számmal) szerkesztőségek pályázhatnak. Lehetőség szerint friss, egy évnél nem régebbi diáklapokat várunk. A lapok bármilyen technikai eljárással készülhetnek. Elsősorban a tartalom képezi az elbírálás tárgyát. Egyéni diákújságírók már megjelent, illetve még meg nem jelent cikkekkel (riport, interjú, tárcsa, jegyzet stb.) pályázhatnak. A cikkek összterjedelme nem haladhatja meg a 6 szabályosan gépelt oldalt (egy oldalon 25 sor, egy sorban 50 leütés). A zsűri előnyben részesíti az eredeti, valódi tényeken alapuló anyagokat a képzelt (fikatív) írásokkal szemben.

A diákrádiósok tematikai megkötöttség nélkül pályázhatnak. A pályázat lehet önálló riport, tudósítás, montázs, összeállítás, irodalmi műsor stb. A pályázatotak kazettán kérjük beküldeni. A kazetta B oldalára kérünk fölvenni egy átlagos, rendszeresen sugárzott iskolarádiós (kollégiumi) műsort is. Ez nem képezi a bírálat tárgyát, de szükséges a pályázathoz.

Valamennyi pályázathoz kérünk egy max. 1 oldalas bemutatkozó írást csatolni. A DUE 10000.- Ft-ot ajánl föl a pályamunkák díjazására. Beküldési határidő: 1992. február 28. Cím: DUE, 1022 Budapest, Bimbó u. 7. (További információk: DUE Ifjúsági Kommunikációs Iroda, Módsz. irodaház, Bp. VIII., Kőbányai u. 21. fsz. 4. Tel.: 113-70-20/2606. H-P. 12.00-18.00.

Peregrinus kiadó

1. A *Peregrinus Kiadó* megjelentette a német *Klett Kiadó DAS DEUTSCHMOBIL* című háromrészes (8-14 éves diákoknak szóló) német nyelvkönyv-

család első kötetét. (A második kötet decemberben, a harmadik 1992. májusában jelenik meg.)

A *DAS DEUTSCHMOBIL* a legújabb nyelvtanulási és tanítási kutatások eredményeit ülteti át a gyakorlatba. Koncepciójában a gyermekek nyelvelsajátítási folyamata különös hangsúlyt kap. A könyv olyan témákat és szövegeket kínál feldolgozásra, amelyek a kicsiket emocionálisan érintik, megkönnyítve ezáltal az azonosulást, az affektív tanulást.

Számos játék, mondóka, dal szolgálja a kiejtés, a mondat szerkezetek és helyes nyelvtani formák elsajátítását. Színes, fantáziadús illusztrációk, jelenetek és dalok feledtetik a diákkal, hogy itt komoly nyelvtanulásról van szó.

Az anyag elmélyítését segíti a munkafüzet, amelyben számos, szokszínű gyakorlat található.

A kazettákról meghallgathatók az egyes leckék dialógusai természetes beszédtempóban, autentikus háttérzajjal, illetve az órákat színesítő 8 kedves gyermekdallal.

Első osztályú, HIFI minőségű hangkazettára készülnek a felvételek, biztosítva a hanganyag hosszú élettartamát.

A tanári kézikönyv részletes diadaktikai-metodikai bevezetést nyújt a tananyaghoz és számos ötlettel szolgál az órák vezetéséhez.

A *DAS DEUTSCHMOBIL* könyvcsalád három kötete elvezeti a diákokat a nemzetközileg elismert Zertifikat-vizsga letételéhez.

2. LE P'TIT MANUEL

Francia nyelvkönyv-sorozat gyermekeknek, 7–10 éves kezdőknek. Szerző: F. Makowski/R. Lacorte. Kiadó: Hachette, Párizs.

A francia *Hachette* Kiadóval való együttműködésünk első lépéseként kerül a magyar piacra az általános iskolás korosztálynak szóló francia nyelvkönyv-sorozat első kötete, amelyet (remélhetőleg rövid időn belül) követ két hangkazetta is.

A sorozat három kötete olyan nyelvi anyagot tartalmaz, amely a 9–14 évesek heti 2–3 órában történő franciaoktatását képes biztosítani.

Az első kötet a francia nyelv tanulását megkezdő 3–4. osztályosoknak szól. A tankönyvvel már egy éve megkezdődött a kísérleti oktatás. A kísérletben résztvevő tanárok nagyon jó eredményekről számoltak be. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy javasoljuk minél szélesebb körben való elterjesztését. Mindkét kiadvány megrendelhető:

Peregrinus Iroda és Könyvesbolt
1027 Budapest, Bem rakpart 54–55.
Tel., Fax: 115–8803.

Történelemtanárok országos konferenciája

1991. szeptember 28–án és 29–én a *Történelemtanárok Egylete* szervezésében a TTE és az ELTE TFK rendezésében tartották meg a *Történelemtanárok Országos Konferenciáját* a Tanárképző Főiskolai Kar Kazinczy utcai épületében.

A vártnál is nagyobb érdeklődés miatt (több mint 400 kolléga jelentkezett előre) az utolsó pillanatban a plenáris ülések helyszínét meg kellett változtatni: a nyitóelőadás és a vasárnapi programok a Gólyavárban kerültek megrendezésre.

A konferencia első napján a szakmáé volt a szó. A bevezető előadást Hanák Péter akadémikus, egyetemi tanár tartotta a Történettudomány szerepe a rendszerváltásban címmel.

A sikeres előadás után a mintegy félezer kolléga négy szekció közül választhatott:

Fröhlich Ida, egyetemi docens: Vallástörténet

Katus László, egyetemi docens: Társadalomstatisztika

Laszlovsky József, egyetemi docens: Közép- és újkori régészet

Rácz Gyula, a Hadtörténelmi Intézet és Múzeum főigazgatója: Hadtörténet

Az ebédszünetben (akár a nyitóelőadás előtt) ingyen vagy jelentős árengedménnyel juthattak a résztvevők szakirodalomhoz (könyvek, folyóiratok), olcsóbban vehettek, rendelhetek – a helyszínen megtekinthető – oktatófilmet, tájékoztódhattak a Történelemtanárok Egyletének munkájáról.

Ebédszünet után folytatódott a szekcióülések:

1. Gerő András, egyetemi docens: Mentalitás-történet

2. Körmöczy Katalin, muzeológus, osztályvezető: Újkori történelmi muzeológia

3. Szőgi László, egyetemi adjunktus: Történelmi földrajz

A szekciók közül a vallástörténet, illetve a mentalitástörténet annyira népszerű volt, hogy többen kisorsultak a tereméből.

E nap utolsó rendezvénye: a Rubicon képes történelmi magazin főszerkesztőjének, Rácz Árpádnak a vezetésével beszélgetés korokról – életminőségekről.

A második napon időszzerű kérdések kerültek napirendre. A legnagyobb várakozás Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter előadását előzte meg. A szervezők előre feltettek néhány kérdést (pl.: Hogy áll a NAT? Mi a helyzet a Közoktatási Törvény tervezetével? Mi a minisztérium, s a miniszter szerint a szakmai szervezetek

szerepe? Centralizál-e, miben a minisztérium? Egyház – iskolaszervezet? Egyház – tananyagválogatás? stb.)

A válaszok nem elégtették ki a jelenlévő tanárokat, hiszen a miniszter úr előadása után számos történelemtanár élt a ritka alkalommal, hogy kérdezhet a minisztertől. Az egyik hozzászóló kérdéseit úgy fejezte be: Mikor fog a miniszter úr felállni, s átadni a székét egy olyan embernek, aki az oktatásügyet jobban a szívében viseli? A jelenlévők jó része – ha a kérdező mondanóját nem is – a hangnemét kifogásolta, sajnálta azt.

A fenti "lemondatás" mellett a "parázs vitából" a sajtó főként azt idézte, hogy "Andrásfalvy Bertalan addig marad miniszter, amíg más párt nem győz a következő választásokon", valamint azt, hogy "legközelebb iskolabarát önkormányzatokat válasszanak" [a választópolgárok].

Zsolnai József, az Országos Köznevelési Intézet igazgatója a miniszter "tetemrehívása" után sokak sajnálatára elállt az előadásától (ígérve, hogy egy másik alkalommal szívesen pótolja azt.)

Diószegi István, a Magyar Történelmi Társulat elnöke a Társulat munkáját ismertette a jelenlévőkkel. Előadása végén – a tavasszal újjáválasztott vezetőség nevében – együttműködést ajánlott a szakmai szervezeteknek, köztük a Történelemtanárok Egyletének.

A Konferenciát a TTE közgyűlése zárta. A közgyűlés egyik alapfölközlata az volt, hogy a történelemtanárok önszerveződése, öntevékenysége elengedhetetlen, ehhez újít keretet az egyleti munka.

Összegzőként megállapítható, hogy megmozdult az szakma e "továbbképzésre", "informálásra", úgy tűnik, kész az önszerveződésre.

Többen kérdezték: mikor lesz a következő konferencia? A rendezők terve szerint jövőre.

Miklósi László

Miről ír a Drámapedagógiai Magazin?

A Magyar Drámapedagógiai Társaság évente kétszer adja közre fenti című periodikáját. Az 1991. novemberi közgyűlésen Debreczeni Tibor szerkesztő bemutatta az ezévi 2.számot.

Bevezetésképpen Gabnai Katalin emlékezik vissza a hazai drámapedagógiai mozgalom korán elhunyt pionírjára, Mezei Évára. Mezei Évának "korszaknyitó tanulmánya" annak idején a Valóságban jelent meg, a DPM teljes terjedelmében közli újra a "Történelmi játékok" című írást. Előző Nóra az idei év jelentős eseményéről számol be:

David Davis, a neves angol drámapedagógus vezetett tanfolyamot Főton. A jelenlévők úgy értékelték az eseményt, hogy az korszakhatár a hazai drámatanári munkában.

Ezt követően sorra bemutatkoznak jelentős hazai műhelyek; osztályfőnöki órai, nyelvtan órai, a nagykőrösi Református Tanítóképzőn megtartott foglalkozás jegyzetei olvashatók.

Külön figyelemre tart számot az a játékoszeárlítás, mely külföldi szerző és a magyar népi gyermekjátékok gyűjtője, Karlóciné Kelemen Marianne írásait váltogatja – a "rímek" szembeötlőek!

Mérei Ferencnek 1976-ból származó, szűk körben terjesztett írását olvashatjuk újra a gyermekszíniátszáról; Bucz Hunor bemutatja "tér-színházi módszereit". Megismerkedhetünk az 1992-ben Békéscsabán megrendezésre kerülő VI. Európai Gyermekszíniátszós Találkozó terveivel.

Hírek, információk, riportok, jegyzetek, pályázati felhívások tarkítják, teszik fontossá a DPM ezévi 2. számát.

A Drámapedagógiai Magazint a Magyar Drámapedagógiai Társaság terjeszti. Ára 55.- Ft. Megrendelhető:

1251 Budapest
I. Corvin tér 8.

Az osztályfőnöki tevékenység időszerű problémáiról

Az osztályfőnöki tevékenység időszerű problémáiról szervez 3 napos országos konferenciát Szombathelyen az OKI Iskolafejlesztési Központja és az Iskolafejlesztési Alaptörvény 1992 áprilisában. Ehhez szeretnénk több irányú segítségüket kérni.

Mivel a szervezők képet szeretnének kapni a témával kapcsolatos aktuális helyzetről, kérjük hogy válaszoljanak röviden levélben (legfeljebb egy oldalon) mielőbb a következő két kérdésre:

1. Mi a mai iskolában az osztályfőnök tényleges feladata?

2. Ön szerint – optimális esetben – milyen funkciókat kellene ellátnia egy osztályfőnöknek?

Amennyiben iskolájukban, területükön az osztályfőnöki munkában alkalmazott vagy alkalmazható olyan kezdeményezéseket, programokat, módszereket, továbbképzési modelleket, taneszközöket ismer, amelyet érdemes lenne a rendezvényünkön bemutatni, kérjük, tudassa ezt velünk.

Örömmel fogadjuk a témához kapcsolódó helyi kiadványait ill. az ezekről szóló tájékoztatást.

Természetesen várjuk minden, a tervezett rendezvényre vonatkozó javaslatukat, ötletüket is.

Közreműködésüket előre is köszönjük
a szervezők nevében
Szekszárdi Ferencné
OKI Iskolafejlesztési Központ
1087 Bp. Könyves K. krt. 48-52.
Tel.: 134-4500

Francia taneszközsorozat, a munkakönyvtár

A "*munkakönyvtár*" (Bibliothèque de Travail, rövidítve: BT) a *Freinet-pedagógia* egyik lényeges eleme, "technikája", de más tanítási eljárásokban is jól alkalmazható. A több mint 1500 füzetből álló sorozat a legkülönbözőbb témákat tárgyalja, az emberi kultúra minden területét igyekszik célba venni. A BT kiadványok 1923 óta jelennek meg és egyedülálló enciklopédiának tekinthetők. Folyamatos terjesztésüket és fejlesztésüket a Freinet-pedagógiához kapcsolódó mozgalom biztosítja.

A BT füzetei a következő szempontok szerint differenciálódnak: életkor, tématerületek és a feldolgozás eszköze tekintetében.

A BTJ (Bibliothèque de Travail Junior) a kicsikhez szól 6-tól 10-12 éves korig. Stílusa egyszerű, tényközlő, de nem "gyerekesített". Sok fotó, ábra található benne, és elsődlegesen a szélességével – a szó szoros és átvitt értelmében egyaránt – igyekszik megragadni az olvasó-lapozgató gyerekek fantáziáját, érzelmeit, gondolatait. Kb. 20 oldalon fejt ki a központi kérdést, amihez rövid történetek, érdekességek stb. kapcsolódnak.

A BT már hosszabban, 24-28 oldalon tárgyalja a központi kérdést, s a kiadvány végén rövid riportok, kísérletleírások, egyéb szövegek találhatók. Itt is fontos szerepük van a képeknek, ábráknak. A kiadvány sajátága, hogy ezeket a füzeteket a 10-15 éves gyerekek maguk írják, illusztrálják.

Az SBT (Supplément Bibliothèque de Travail) olyan kiegészítő füzet sorozata a BT-nek, amely – modellek elkészítésének útmutatójától, egy diavetítéses előadás felépítésének elmagyarázásán keresztül, a BT-k anyagát kiegészítő dokumentumokig – sokféle módon segíti az olvasót. A dokumentumok lehetnek eredeti szövegek, történelmi források vagy rövid munkaleírásai természettudományi, matematikai, földrajzi, történelmi problémák tanulmányozásának.

A BT2 fiataloknak, felnőtteknek készül, de egyetemisták is jól tudják használni. Az első tájé-

kozódásra szánt összefoglalása aktuális kérdéseknek. Koncentrált, szakszerű formában dolgozza fel a témát, de nem nélkülözhető a további olvasás.

A BT Son (Bibliothèque de Travail Sonore) minden példánya 12 diát, egy kazettát (kezdetben hanglemezt) és egy munkafüzetet tartalmaz. Ez a sorozat nemcsak egy-egy téma audiovizuális feldolgozását vállalja magára, hanem bemutatja a riportok, interjúk, csoportbeszélgetések különböző formáit, technikáit is.

A D.S.B.T. (Documents Sonores de la Bibliothèque de Travail) olyan összefoglaló hangfelvétel-sorozat, amely megismerteti a gyerekeket olyan jelentős személyiségekkel, akik átélt történelmi eseményekről, kutatási tapasztalataikról, saját élményeikről szólnak.

Az FTC (Fichier de Travail Cooperatif) a tanulók kis csoportos önálló kutatásaihoz, kísérleteihez kínál útmutatást, magyarázatot. A feladatok, vizsgálatok leírása mellett egy-egy kérdés megvilágításával, elmélyítésével is szolgál; fizikai-termesztudományos kísérletek elvégzéséhez javaslatokat, egyszerű mérőeszközök elkészítéséhez útmutatót ad, bemutatja a munkafolyamat és a kísérlet során szerzett információk kiértékelésének technikáit is. Ez a sorozat a felfedező tanulást kívánja elősegíteni az oktatásban.

Jól látható, hogy a bemutatott kiadványegyüttes arra törekszik, hogy felkeltse a gyerekek kíváncsiságát, hogy örömmel forgassák, hogy önálló munkára sarkalljon, és segítse azt, hogy követhető példákat, feldolgozási technikákat és azonosulási mintákat is bemutasson.

Horváth H. Attila

Tankönyvtár

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Bp. V., Honvéd u. 19.) mintegy 100 000 kötetnyi tankönyv különgyűjteménnyel rendelkezik. A gyűjtemény 1867 előtti anyaga a Honvéd utcai központban található. Az 1867 utáni tankönyveket a "Tankönyvtárban" őrizzük. A Tankönyvtár címe:

1113 Bp. XI., Tornavár u. 14.
telefon: 1869-466

Nyitvatartás:
kedd, csütörtök: 8-16
szerda, péntek: 8-13

A könyvek olvasótermi használatra kaphatóak meg, fénymásolási lehetőség van.

A Tankönyvtár anyaga:

Alap- és középfokú tankönyvek az általános és a szakirányú képzésben.

A Magyarországon megjelent magyar és nemzetiségű nyelvű tankönyvek.

A környező országokban megjelent magyar nyelvű tankönyvek.

Idegen nyelvű külföldi tankönyvek.

Történelmi Egyéniségek, Pillanatok (TEP)

Hiánypótló vállalkozás a TEP. Ma már az iskolák nagy része rendelkezik videóval, ugyanakkor igen szegényes az oktatáshoz készült, a tananyaghoz, a tanórába illeszthető videoanyagok kínálata. A TEP éppen erre vállalkozik: oktatási segédanyag-nak készült. A filmekben a dokumentumrészletek mai felvételekkel egészülnek ki, a kommentáló szöveghez zene társul. Bizunk benne, hogy e munkát hamarosan a vesenytársak, a hasonló témájú művek mérik meg igazán, addig valamennyi kollégának javasoljuk, győződjön meg saját maga a TEP alkalmazhatóságáról a tanításban.

Foki Tamás, Miklósi László
a Történelemtanárok Egylete
Bizotmányának tagjai

"Történelemtanár Kollégák!"

Örömmel értesítjük, hogy elkészült a történelem-oktatást támogató első videofilm-válogatásunk, melyet egyetlen, kb. egyórás kazettán hozunk forgalomba. (A kisfilmek címei: Luther; I. Péter; Kutuzov; Gutenberg műhelyében; Husz; Buchenwald; Rendezte: Hitler.)

Célunk, hogy a szűkös tanórai kerethez igazodva a kisfilmek – helyszíni és archív felvételekkel – a vizualitást életre hívva segítsék a tények elsajátítását, a gondolatébresztést, de vitaindításra is serkentenek.

Terveink és az Önök igényei szerint bemutatókat is szervezünk a kisfilmek megtekintésére.

Telefonügyelet: 122-9397, hétfőn és szerdán 8-12-ig, kedden és csütörtökön 12-20 óráig.

Tisztelettel, a szerzők:
Rónaháti Sándorné Katona Cecília nyelvtanár
Soós Ágnes történelemtanár
Rónaháti Sándor operatőr

A kazetta ára 1 450.- Ft, melyet belföldi postai utalványon kérünk feladni az alábbiak szerint:

Címzett: MNB 548-521117

OTP 218-98969

Általános Művelődési Központ

Rend. hely: 1054 Budapest

A megrendelt kazettát a befizetés kézhezvételétől számított 4-6 héten belül a forgalmazó EN-COOP GMK eljuttatja a feladó címére.

Családinterjúk

A Szociálisasszisztens-képzési projekt gondozásában megjelent kiadvány azon középiskolák tanulói által írt *dolgozatokból közöl válogatást*, ahol szociálisasszisztens képzés, ill. ún. humán szolgáltatások fakultáció van. A képzés része, hogy a tanulók ismerjék meg a XX. századi magyar társadalom történetét az egyes ember sorsának tükrében. A különböző vidékeken, különböző családoknál készült interjúk alapján készült monográfiák mellett szociális intézményekben (bölcsőde, nevelőotthon stb.) látottakat értékelő írások is vannak. A kötetet Pócze Gábor egyik szociográfiai táborozás eredményeinek felhasználásával készült tanulmánya zárja.

Ajánljuk a könyvet mindazon általános és középiskolában tanuló diáknak, tanító pedagógusnak, akit érdekelnek az emberek, azok sorsa, a család és társadalom kapcsolata, történelmünk.

A kötet ára: 120.- Ft. Szerkesztette: Vőneki Ágnes (Budapest, 1991). Megrendelhető:

OKI Iskolafejlesztési Központ
Szociálisasszisztens-képzési projekt
1087 Budapest,
Könyves K. krt. 48-52.
Tel.: 133-3361

A 4H gondolat Magyarországon

Együttműködési megállapodás aláírására került sor 1990 szeptemberében a Suomen 4H-Liitto és a magyar Agrár- és Falusi Ifjúság Szövetsége között a 4H gondolat magyarországi megvalósításáról. Az együttműködési szerződés megkötését támogatta a finn Mezőgazdasági és Erdőgazdálkodási Minisztérium, valamint a magyar Földművelésügyi Minisztérium is. A támogatásról a két minisztérium szerződést írt alá, amelynek aláírói mindkét részről a tárcák államtitkárai voltak.

A 4H ifjúsági szervezet alap gondolata az USA-ban 1902-ben született, és ma már több mint 90 országban működik. A finnországi szervezet 1928-ban alakult.

1. A 4H négy angol szó (head, hands, heart, health) rövidítése, amely jelképezi a mozgalom céljait: az átgondoltságot, a gyakorlatiasságot, a humanitást és a természetes életmódot. Az AGRYA nemzetközi, elsősorban finn tapasztalatokra építve kívánja hazánkban kialakítani a külföldön sikeresen működő mozgalmat.

2. A 4H célkitűzései:

- Egyszerű vállalkozásokon keresztül, rendszeres munkatevékenységek révén megismerteti a fiatalokkal a mező- és erdőgazdálkodás, a kézműipar, a kereskedelem, a környezetvédelem és a biotermelés alapjait mind vidéki, mind városi környezetben.

- Önálló gondolkodásra, döntésképessegre, rendszerességre, vállalkozókészségre nevel, lehetőséget biztosít önálló jövedelemszerzésre.

- Megkönnyíti az egyén társadalmi beilleszkedését, toleranciakészségének kialakulását.

- Jelentős hatással van a vidék fejlesztésére, különös tekintettel a munkahelyek teremtésére.

- Nemzetközi kapcsolatai révén lehetőséget biztosít más országok, kultúrák megismerésére, nemzetköziségre nevel.

Átalakuló társadalmunkban felmerülő jelentős igények alapján tűzte ki célul az AGRYA 4H programjának megvalósítását.

A program keretében az AGRYA szervezi a magyar 4H szövetség kialakulását, anyagi forrásokat teremt, kialakítja a Magyarországi 4H Klubok Szövetsége struktúráját, koordinálja a helyi klubok, az önkormányzati testületek, valamint az állami szerepvállalás közötti élő kapcsolatot. A nemzetközi kapcsolatrendszer kiépítésével és működtetésével biztosítja a célok megvalósulását.

Címünk:

Agrár- és Falusi Ifjúság Szövetsége
AGRYA Országos Iroda

1088 Budapest VIII. Múzeum u. 17.

Tel.: 138-4683

138-2300/143, 219 mellékek

Hírek a megyei pedagógia intézetekből

Jász-Nagykun-Szolnok

A MOZAIK Oktatási Szádnótól (6723 Szeged, Debreceni u. 3/B.) megendelhetők:

- *Csahóczy Erzsébet: Töprengő III-IV.*

Tehetség gondozó matematikai feladatok 8-9, 9-10 éveseknek. A feladatok tematikus feldolgozása, a megoldások közlése módját ad a gyerekeknek az önálló feldolgozásra és önellenőrzésre. A tanfók jól használhatják órákon és szakkörökön.

- *Dr. Bene Kálmán: Kalauz a versértelmezéshez*

Bevezetés a lírai művek elemzésébe. A könyvet elsősorban 12-16 éves irodalmat szerető, a lírai művek elemzésében jártasságot szerezni kívánó diákoknak szánták. A kiadvány többségében az általános iskolában is tanult versek más-más megközelítési módú és szempontú mintaelmezéseit tartalmazza. Ára: 187.- Ft.

- *A kéttannyelvű középiskolák felvételi tájékoztatója és felvételi feladatai 1987-1990*

(szerk. Dr. Zentay Kornélia)

A kötetben megtalálhatók Magyarország összes kéttannyelvű középiskolájának legfontosabb adatai. A szerkesztő ismerteti a túljelentkezések arányát, a felvételi ponthatárokat, a követelményeket, a jelentkezés módját az egyes intézményekben. Ára: 198.- Ft.

- *Kosztolányi - Mike - Vincze: Érdekes matematikai feladatok*

A feladatgyűjtemény elsősorban a felső tagozatos és a középiskola első ill. második tanuló számára készült. A témakörök a hagyományos elemi matematika területei mellett (algebra, geometria) számos olyan érdekes és gondolkodtató matematikai problémát is tartalmaznak, amelyek megoldásához a logikus gondolkodáson kívül szinte más nem is szükséges. Ára: 168.- Ft.

- *Dr. Németh Endre: Biológiai összefüggések, logikai vázlatok*

A könyv a biológia logikai szerkezetét, oksági összefüggéseit vázlatok segítségével mutatja. Kiemeli a tananyag mondanivalóját, fejleszti a lényeglátást. Segíti a magyarázat megértését, az otthoni tanulást, rögzítést, valamint (képszerűséggel) a későbbi felidézést. Ötleteket ad az önálló jegyzetelés formái és módszertani eljárástípusához. Ára: 269.- Ft.

Tolna

Emlékeztető az "Értékközvetítő és képességfejlesztő program" bevezetésére történő jelentkezésről

Az értékközvetítő és képességfejlesztő program bevezetésére a tanterületi szavazás után lehet csak jelentkezni. A tantestületi szándékot - az iskolafenntartóval történt megegyezés után - a Képességfejlesztés Országos Központjának kell frásban

bejelenteni minden év február 1-ig (2045 Törökbalint, Köztársaság tér 8., tel.: 185-1639). E bejelentéshez csatolni kell a tantestületi döntésről szóló jegyzőkönyvet. A jelentkezés elfogadásáról a Központ munkatársai levélben értesítik a jelentkező tantestületeket, s a tanévben hátralévő továbbképzések időpontjáról és helyéről is küldenek információkat.

Komárom-Esztergom

Az iskolatörténeti gyűjtemény a *Tatabányai Múzeum* egyik legértékesebb gyűjteményegyüttese. Bizonyítja ezt az is, hogy a tatabányai Gellért-téri kiállítóteremben elhelyezett kiállítás világkatalógusban is szerepel.

Jövőre egy újabb kiállítás megnyitását tervezük, ehhez kérjük a pedagógusok és a tanulók, illetve a volt diákok segítségét.

Régi oktatási dokumentumokat, tankönyveket, szemléltető eszközöket, fotókat, egyéb tárgyi anyagokat fogunk kiállítani. A tárlat részeként *Baráunk a könyv* címmel azt is szeretnénk bemutatni, melyek voltak dédszüleink, nagyszüleink, szüleink kedvenc könyvei, illetve mit olvasnak ma legszívesebben a gyerekek, a fiatalok és a felnőttek.

A támogatásra több formában is lehetőség nyílik. Egyrészt a múzeum garanciát vállal a kiállítás időtartamára – várhatóan 2 év – kölcsönadott tárgyakért, másrészt örömmel fogadnánk az intézményünknek ajándékként felajánlott értékeket. Amennyiben a gyűjteményünkben eddig még nem lévő, hiánypótló tárgyról van szó, szerény lehetőségeinkhez képest mód nyílna a megvásárlására is.

Aki segíteni tud, illetve be kíván kapcsolódni a gyűjtőmunkába, kérjük személyesen a Tatabányai Múzeumban (Tatabánya, Fő tér 38.), vagy a 34/10-495-ös telefonszámon jelezze szándékát.

Reméljük, hogy a pedagógus pályán több évtizedet eltöltött pedagógusok köréből is megnyerhetünk támogatókat.

Minden leendő "múzeumbarát" segítségét előre is köszönjük:

Fűrészné Molnár Anikó
múzeumigazgató

Hajdú-Bihar

Továbbképzések, tapasztalatcserék

A folyó tanévben is szeretnénk biztosítani az alternatív módszerek és programok szerint dolgozó iskolák számára a tapasztalatcsere lehetőségét.

a/ *A nyelvi-irodalmi kommunikációs program* szerint haladó iskoláknak ajánljuk:

3. sz. Általános Iskola, Hajdúszoboszló

– 1992. január 29. 9 óra 40 perc – 6. osztály; tanít: Varga Erzsébet

Bolyai János Általános Iskola, Debrecen

– 1992. április 8. 8 óra 15 perc – 3. osztály; tanít: Nagy Béláné

b/ *A heurisztikus programozású olvasástanítás* (Tolnainé) módszerét alkalmazó iskolák számára:

Új Élet Parki Általános Iskola, Debrecen

Minden hónap első keddjén 8–10-ig 1. osztályban bemutató tanítás és konzultációs lehetőség!

Nyílt napok

Nyílt napok (9 órától) a debreceni Petőfi Sándor Általános Iskolában:

– 1992. február 26. – 4. osztály; tanít: Jánosiné

Kocsis Mária

– 1992. március 25. – 2. osztály; tanít: Vajdics

Pálné

– 1992. április 2. – 1. osztály; tanít: Pianovszky

Judit

– 1992. május 20. – 3. osztály; tanít: Suba Józsefné;

a debreceni Szoboszlói Úti Általános Iskolában:

– 1992. január 21. – 2. osztály; tanít: Máté

Lászlóné

– 1992. február 18. – 6. osztály; tanít: Kovács

Valéria

– 1992. március 24. – 3. osztály; tanít: Szabó

Miklósné

– 1992. április 7. – 7. osztály; tanít: Elek István

– 1992. május 12. – 3. osztály; tanít: Fülöpne

Megyessi Gabriella.

Helyreigazítás

Olvasóink pontos tájékoztatása céljából közöljük, hogy az *ISKOLAKULTÚRA 4. (Társadalomtudomány)* számának híreibe hiba csúszott: az ISKOLATÁRSULÁS 12 keretei között mind Salgótarjánban, mind Tiszafüreden az első osztályokban indult meg a munka az új program szerint.

GONDOLKODJUNK RÓLA EGYÜTT

Kedves Olvasó!

Ha van olyan az iskolai élettel, kollégákkal, szülőkkel, gyerekekkel kapcsolatos gondja, problémája, amelyet nincs kivel megbeszélnie, illetve nem akar, nem tud, esetleg nem mer környezetével megosztani, ha adódik olyan konfliktusa, amellyel nehezen boldogul, írja meg nekünk, és gondolkodjunk róla együtt!

Nem ígérjük, de nem is ígérhetjük, hogy megoldjuk a felvetett problémákat, de azt igen, hogy gondolatainkkal megpróbálunk hozzájárulni az ezekből kivezető, az ezeken átvezető utak megtalálásához. A felvetett problémákkal kapcsolatos elképzeléseinket, véleményünket közöljük lapunkban, másokra levélben reagálunk.

Hogy miként alakul e – reméljük érdekes és hasznos – rovat tartalma, jellege, az elsősorban a beérkező levelektől függ. A problémák, konfliktusleírások mellett örömmel fogadja ötleteiket, javaslataikat is:

Sallai Éva

ISKOLAKULTÚRA SZERKESZTŐSÉG

1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Telefon: (1) 138-2938

Telefax: (1) 118-6384

Postafiók: 1399 Budapest 701/420

ÁRA: 200,-Ft

M A G Y A R

Napló

33 FT

1991. OKTÓBER 4.

IRODALMI ÚJSÁG

III. EVFOLYAM 12. SZÁM

Albert Gábor Almási Miklós Ágh István Ágoston Vilmos Balassa Péter Balla Zsófia Beney Zsuzsa Bereményi Géza Bertók László Bodnár György Bodor Ádám Bor Ambrus Borbándi Gyula Budai Katalin Csalog Zsolt Csaplár Vilmos Cseres Tibor Csoóri Sándor Csorba Győző Csordás Gábor Dániel Ferenc Déry Tibor Mircea Dinescu Dobai Péter Domokos Mátyás Döbrentei Kornél Eörsi István Esterházy Péter Faludy György Farkas Árpád Ferencz Győző Földényi F. László Gerő András Göncz Árpád György Péter Hajdu Gergely Harag György Határ Győző Horváth Elemér Hornyik Miklós Jókai Anna Kabdebó Tamás Károlyi Amy Kántor Lajos Kántor Péter Konrád György Kovács András Ferenc Kovács István Kozma György Körösi Zoltán Milan Kundera Lányi András Lászlóffy Aladár Lator László Lázár István Lengyel Balázs Lengyel László Lengyel Péter Litván György Markó Béla Marno János Márton László Mátyás Győző Mészöly Dezső Mészöly Miklós Czeslaw Milosz Molnár Gusztáv Nádas Péter Nagy Gáspár Nagy Pál Orbán Ottó Orosz István Örkény István Pályi András Parancs János Parti Nagy Lajos Pomogáts Béla Radnóti Sándor Rakovszky Zsuzsa Reményi József Tamás Sándor Iván Sándor L. István Sárközy Mátyás Somlyó György Spiró György Szokolczay Lajos Szepesi Attila Szőcs Géza Tandori Dezső Thinsz Géza Thomka Beáta Tillman J. A. Tolnai Ottó Tompa Gábor Tornai József Tóth Gábor Ákos Tóth László Tűz Tamás Utassy József Varga Lajos Márton Vasadi Péter Veress Miklós Vezényi Pál Visky András Zalán Tibor

Írástudók az olvasni tudóknak