

tanulmány

Nagy József
Vélemények az alpműveltségi vizsga koncepciójáról 3

Loránd Ferenc
A kezdőszakaszcól 40

Havas Péter
A környezeti nevelés és a jövőképek 58

Szabó Ildikó – Horváth Ágnes
Magyarok Európában 71

Takács Viola
Galois-szociogram 88

szemle

Hortobágyi Katalin
Egy németországi tanulmányút tapasztalatai 102

Sinkó István
Esszé a pedagógiáról 109

Trencsényi László
Még egyszer a kooperatív iskoláról 111

Sávoly Mária
Útkereső pedagógia, útkereső pedagógusképzés 116

Berki Imre
Tanári kézikönyv és szakkönyv is! 118

Bihari Péter
Az alig ismert Nagy Imre 120

Tarján Tamás
Szerbusz, Tolsztoj 123

Egységes iskola: a különbözőség esélye 128

meléklet
satöbbi

Satöbbi 130

Boris Groys
Oroszország felfedezése

iskolakultúra

96/11

FIZESSEN ELŐ AZ ISKOLAKULTÚRÁRA!

Folyóiratunk évente tizenkét-szer jelenik meg, s a közoktatás minden pedagógusához szól. Talál benne tanulmányokat a hazai iskolaügyről, alternatív programokról, de a tudomány és művészet érdekes újdonságairól is. Ismertetünk új taneszközöket, egyes új módszertani eljárásokat. Recenziókat adunk közre új könyvekről és tankönyvekről. Lapunk interdiszciplináris módon, s a lehetőség szerint esszé-iztikus megközelítésben olyan témákat dolgoz fel, amelyek egy-egy iskolai tantárgy bizonyos anyagrészéhez csatlakoznak ugyan, de van általánosabb érvényű tanulságuk is, felkelthetik „más szakosok” érdeklődését. Szerzőink kiváló tudósok és művészek, pedagógiai kutatók és gyakorló tanárok.

A teljes évfolyam előfizetési díja 2400 Ft.

Előfizethető a szerkesztőség címén, vagy átutalással.

Szerkesztőség:
1055 Budapest,
Szent István krt. 6.
IV/6.
Telefon:
(1) 111-0525
(1) 302-8293
Fax:
(1) 111-0525

ISKOLAKULTÚRA
ALAPÍTVÁNY
1055 Budapest,
Szent István krt. 1.
IV/6.
OTP V. ker.:
11705008-20429674

Vélemények az alpműveltségi vizsga koncepciójáról

Hazánkban több, mint tíz éve folynak kutatások, kísérletek a vizsgarendszer korszerűsítésének szolgálatában (lásd az irodalomjegyzéket). Az alpműveltségi vizsga előkészítése érdekében az előző kormány 1991 februárjában a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke mellett létrehozta az Alpműveltségi Vizsgaközpontot (amely 1996 februárjától az Országos Közoktatási Intézet egyik intézménye). A Vizsgaközpont különböző elgondolások és szakmai viták alapján az alpműveltségi vizsga számos koncepcióváltozatát dolgozta ki. E munkálatok eredményeként az OKI Alpműveltségi Vizsgaközpontja 1996. április 15-én 2686 intézménynek, szervezetnek küldte meg az alpműveltségi vizsga koncepcióját, a csatlakozó kérdőívet, valamint mellékelte négy háttéranyagot (Gondolatok az alpműveltségi vizsgáról; A középiskolázás tömegessé válása. Veszélyek és lehetőségek; Vizsga: de milyen?; A hatályos törvény és a törvénymódosítás rendelkezései a vizsgáról).

Ez a közvélemény-kutatás nem foglalkozott a külön figyelmet igénylő speciális feladatokkal, mint például a kisebbségi rétegek gyermekeinek, a felnőtteknek, a fogyatékosoknak a vizsgáztatásával. E követelményeket a törvény szellemében, az érintett rétegek képviselőinek megkérdezésével kell majd a vizsgaszabályzatban érvényesíteni.

Ez a tanulmány a beérkezett válaszok feldolgozására vállalkozik. *A cél az, hogy a pedagógiai közvélemény figyelembevételével elkészüljön az Alpműveltségi Vizsgaszabályzat.* (Ennek érdekében várhatóan 1996 végén még egy közvélemény-kutatásra kerül sor a szóba jöhető egyes vizsgák koncepcionális kérdéseiről: mit öleljen fel az egyes vizsgák tartalma, milyen eszközökkel, módszerekkel történjen a szóban forgó tárgyból a vizsgáztatás stb.)

A véleménykérés

A kiküldött kérdőívben nem szerepel három lényeges kérdés: Legyen-e alpműveltségi vizsga? Ha lesz, kötelező legyen-e? Milyen legyen a kapcsolat az alpműveltségi vizsga és az érettségi között? Mivel e hiányt néhány válaszoló kifogásolta, mindenekelőtt ezekről a kérdésekről essék szó. Majd ismertetjük a mintát, a válaszolók megoszlását. Végül e cím alatt utalunk a kérdőíveket kísérő levelekben közölt szöveges véleményekre.

Legyen-e alpműveltségi vizsga?

Az előző koalíció által 1993-ban benyújtott és megszavazott közoktatási törvény tíz évre emelte föl a kötelező általános képzés időtartamát, amit a jelenlegi koalíció által benyújtott törvénymódosítás megerősített. Ennek a törvényi előírásnak lényegbevágó következményei lesznek. Némelyek a várható változásokat történelmi jelentőségűnek minősítik, mások elkerülhetetlen lépésnek (nem véletlen, hogy eddig két kormány, illetve öt

parlamentari párt szavazta meg). Ugyanakkor nem kevesen vélekednek úgy, hogy súlyos problémák elé nézünk, de olyanok is akadnak, akik azt jósolják, hogy a tízévfolyamos kötelező általános képzés és a vele járó változások megvalósulása a magyar közoktatás szétverését, tönkretételét eredményezi. Az előző kormány e változásnak megfelelő Nemzeti alaptanterv munkálatait nem tudta befejezni. A jelenlegi kormány a tíz évfolyamra felemelt általános képzés törvényi előírását követve a Nemzeti alaptantervet elkészítette és kormányrendelettel kiadta. Közben a Világbank által támogatott széles körű szak- középiskolai fejlesztések is e törvényi előírásnak megfelelően folytak. Az 1993-as törvény a tízévfolyamos általános képzés lezárásához alapvizsgát rendelt, aminek az előkészületeit a Minisztérium támogatta. A törvénymódosítás megerősítette, hogy állami vizsgaként létre kell hozni és be kell vezetni az alapműveltségi vizsgát.

A Nemzeti alaptanterv és az alapműveltségi vizsga a tíz évfolyamra kiterjesztett általános képzés megvalósulásának eszköze, aminek következtében a hagyományos négyosztályos középiskola két pedagógiai szakaszra tagolódik. Az alapműveltségi vizsga ellenzőinek többsége lényegében ezzel nem ért egyet, a középiskolát továbbra is lineáris tanterv szerint működő szakaszokként szeretné megőrizni. E szándék érvényesülése viszont kizárja az egységes, kötelező tízéves általános képzést, a nyolcosztályos kötelező általános képzés fennmaradását feltételezi. A tízévfolyamos kötelező általános képzés és az alapműveltségi vizsga bevezetését 1993 óta törvény írja elő, amelyet az 1996-os törvénymódosítás megerősített. Amíg ez a törvény érvényben van, e szerint kell eljárni. Kérdés, mekkora a valószínűsége annak, hogy a következő választás után törvényileg nyolc évfolyamra csökkentik a kötelező általános képzést, vagyis semmisnek tekintik az addigra már tíz éve folyó előkészületeket, bevezetett változásokat. A politikában semmi sem lehetetlen, de e visszalépés valószínűsége csekély.

Az alapműveltségi vizsgakoncepció kidolgozásának csak akkor van értelme, ha lesz ilyen vizsga. Mivel ennek létrehozását törvény írja elő, nem látszott célszerűnek az alapműveltségi vizsga létrehozásához kapcsolódó kérdéssel (a törvény által lezárt vita felújításával) elvonni a figyelmet a vizsgakoncepció kérdéseiről. Ami a középiskolák lineáris tantervi rendszerének megszűnését illeti, a törvény erről a következőket írja elő:

„6. § (1) A tankötelezettséget az általános műveltséget megalapozó, alapműveltségi vizsgára felkészítő ismeretek elsajátításával kell teljesíteni.” „8. § (5) Az általános műveltséget alapozó pedagógiai szakaszban az iskolai nevelés és oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv, továbbá az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga vizsgakövetelményei biztosítják.” „8. § (9) A helyi tanterv a) az első évfolyamon kezdődő és a tizedik évfolyam végéig tartó szakaszban a Nemzeti alaptanterv és az alapműveltségi vizsga, b) a tizenegyedik évfolyamon kezdődő és az érettségi vizsga vizsgaidőszakáig tartó szakaszban pedig az érettségi vizsga követelményeire épül.” „25. § (4) Az iskolai oktatásban az első évfolyamtól kezdődően, a tizedik évfolyamig bezárólag az alapfokú művészetoktatás kivételével és függetlenül attól, hogy az iskolai nevelést és oktatást milyen iskolatípusban végzik a tankötelezettség teljesítését szolgáló, az általános műveltséget megalapozó, alapműveltségi vizsgára felkészítő nevelés és oktatás folyik.” [Ezt az előírást az egyes iskolatípusokra vonatkozóan külön-külön is megerősítik a 27. § (4), a 28. § (5), a 29. § (5), valamint a 124. § (7) bekezdések.]

Ezek a rendelkezések egyértelműek. A megvalósítás sokféle feladat, probléma megoldását írja elő. Az alapműveltségi vizsgával összefüggésben a „kötelezőség” és az érettségizéshez való viszony vet föl koncepcionális jelentőségű problémákat.

A kötelezőség kérdése

A törvénymódosítás előkészítésének két éves időszakában az alapműveltségi vizsga ellenzői (elsősorban a gimnáziumi érdekcsoport) azon a véleményükre törekedtek érvényre juttatni, hogy legyen ugyan alapműveltségi vizsga, de az ne legyen kötelező. Ebben az

esetben sem a vizsgáról volt szó, hanem arról, hogy a kötelező vizsga kizárná a középis-kola lineáris tantervének megörzését. A kötelező vizsga azonban eleve képtelenség, ugyanis senkit nem lehet arra kötelezni, hogy vizsgázzon, ha nem akar vagy nem képes rá. A törvény ezt így oldja meg: „9. § (3) A tanuló... a tizedik évfolyam követelményeinek teljesítése után alpműveltségi vizsgát... tehet.”

A vizsgák lényegét a feltételeik és a jogosítványaik fejezik ki, nem a kötelezőségük. Az alpműveltségi vizsga feltétele: „25. § (4) A tizedik évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. Az alapfokú iskolai végzettség alpműveltségi vizsgára történő jelentkezésre jogosít.” A jogosítványok: „9. § (7) Az alpműveltségi vizsga alapján kiállított bizonyítvány az általános műveltséget megalapozó ismeretek, készségek, képességek elsajátítását tanúsítja. Az alpműveltségi vizsga letételéről kiállított bizonyítvány jogszabályban meghatározottak szerint szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint munkakör betöltésére, tevékenység folytatására jogosít.” Azt, hogy pontosan melyek ezek a jogosítványok, a megjelenő rendeletből tudhatjuk majd meg.

A gimnáziumi érdekcsoport tulajdonképpen azt érte el, hogy az alpműveltségi vizsga a tizedik évfolyamot követő továbbhaladásnak nem feltétele. A törvény ezt így rögzíti: „71. § (1) A tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette. A középiskola a helyi tantervben előírhatja, hogy a tizenegyedik évfolyamra történő továbbhaladás feltétele az alpműveltségi vizsga letétele is.”

Mindez azonban nem jár azzal a következménnyel, hogy a középiskolák, ha úgy akarják, lineáris tanterv szerint működhetnek. Hiszen a tizedik évfolyam végéig a Nemzeti alaptanterv szerint a tanulókat fel kell készíteniük az alpműveltségi vizsgára, és amennyiben van olyan tanulójuk, aki vizsgázni kíván, le kell vizsgáztatniuk.

Az alpműveltségi vizsga koncepciója nem állhat ellentétben a törvényi előírásokkal, ezért a „kötelezőség” (a feltételek és jogosítványok) kérdése kívül esik az illetékességi körén. Ez az oka annak, hogy a „kötelezőség” problémája nem szerepelt a kérdőívben.

Az alpműveltségi vizsga és az érettségi viszonya

Az alpműveltségi vizsgakoncepció vitaanyagának bevezetőjében az szerepel, hogy „az alpműveltségi vizsga és az érettségi viszonya csak az érettségi koncepciójának és követelményeinek kidolgozásával párhuzamosan tisztázható”. A vitaanyag korábbi változatai tartalmaztak erre vonatkozó megoldási javaslatot, de az érettségi koncepciójával kapcsolatban olyan alapvető kérdésekben alakult ki széles körű vita, amelyekben lezárásuk előtt az alpműveltségi vizsga vitára bocsátott koncepciója nem foglalhatott állást. Ezért ezeket a kérdéseket a véleményezésre szétküldött anyag mellőzte. Miután a törvény a vitát lezárta, annak szellemében egyértelművé vált az alpműveltségi vizsga és az érettségi viszonya. „8. § (9) A helyi tanterv a) az első évfolyamon kezdődő és a tizedik évfolyam végéig tartó szakaszban a Nemzeti alaptanterv és az alpműveltségi vizsga, b) a tizenegyedik évfolyamon kezdődő és az érettségi vizsga vizsgaidőszakáig tartó szakaszban pedig az érettségi vizsga követelményeire épül.” „9. § (1) Az alpműveltségi vizsga központi követelményei a Nemzeti alaptantervre épülnek. Az érettségi vizsga központi követelményeit a vizsgaszabályzat általános követelményei alapján kell meghatározni.”

Ezekből az előírásokból egyértelműen az következik, hogy az érettségi vizsga tartalmát a tizedik évfolyamot követő oktatás tartalma képezheti. A két állami vizsga tehát a törvény értelmében tartalmilag független egymástól. Mint később látni fogjuk, a válaszolók az alpműveltségi vizsga tartalmát nem korlátozzák a 9–10. évfolyamra. Általában a 7–10. évfolyamok anyagából kívánják a vizsga követelményeit összeállítani. Ennek következtében azok a tanulók, akik alpműveltségi vizsgát tesznek, átismétlik, rendszerezik a logikailag, kronológiailag összefüggő teljes tananyagot, és számot adnak az elsajá-

títás színvonaláról. Akik nem teszik le az alapműveltségi vizsgát és csak a tizedik évfolyamot követő anyagokból érettségiznek, elesnek az alapműveltség tartalmának összerendezésétől, a vizsgára való felkészülés megerősítő hatásától.

Létezik olyan elgondolás, mely szerint azok a tanulók, akik alapműveltségi vizsga nélkül kívánnak érettségizni, a tizenegyedik évfolyamot megelőző tartalmakból is érettségiznének („összevont vizsga”). Ez az elgondolás azzal a következménnyel járna, hogy tartalmilag kétféle érettségit kellene működtetni: az egyiket az alapműveltségi vizsgával rendelkezőknek, a másikat azoknak, akik nem tettek alapműveltségi vizsgát. Elvileg szóba jöhet az az elgondolás is, hogy az alapműveltségi bizonyítvánnyal nem rendelkező tanuló egyidejűleg teszi le az alapműveltségi vizsgát és az érettségi vizsgát is („egyidejű vizsga”). Mind az összevont, mind az egyidejű vizsga gondolata ellentétes a hatályos törvénnyel. Továbbá mindkét változat rendkívül bonyolulttá tenné az érettségire való felkészítést és magát az érettségiztetést is. A legsúlyosabb következmény az lenne, hogy az alapműveltségi vizsgával nem rendelkezőknek lényegesen nagyobb tananyagból kellene felkészülniük, számot adniuk, ezáltal a továbbtanulás szempontjából az érettségin elért várhatóan alacsonyabb pontszámaikkal hátrányos helyzetbe kerülnének azokkal szemben, akik csak két évfolyam anyagából érettségiznének. Egyszóval ez a két ismételt felbukkanó elgondolás nem látszik ésszerűnek, életképesnek.

Marad tehát az alapműveltségi vizsgát követő érettségi vagy az alapműveltségi vizsga nélküli érettségi. Azok a középiskolák, amelyek nem írják elő az alapműveltségi vizsgát a továbbhaladás feltételül, vállalják a felelősséget azért, hogy elmarad az alapműveltség anyagának rendszerező ismétlése, az alapvető összefüggések, a lényeges ismeretek megszilárdítása, elmarad a számotadás eredményeinek megismerése, amely hozzájárulhatna az eredményesség fejlesztéséhez.

A minta

A fent jellemzett anyagok eljutottak valamennyi középiskolába, szakmunkásképzőbe, tízosztályos iskolába, továbbá a pedagógusok szervezetéhez. A pedagógiai tanszékek és a megyei pedagógiai intézetek több példányt kaptak azért, hogy juttassanak belőle a módszertani oktatóknak, illetve a munkatársaiknak. Így adódott a 2686 szétküldött példány. *A válaszolók 1039 kitöltött kérdőívet küldtek vissza*, amelyből 11 a számítások megkezdése után érkezett meg.

A feldolgozott kérdőívek száma 1028. A válaszolók túlnyomó többsége minden kérdést megválaszolt. Hiányzó adat csak kevés akadt. Az egyes kérdésekre adott válaszok száma ezer körül van. Az ezres minta megfelel a szokásos közvélemény-kutatások által használt mennyiségnek, *az eredmények néhány százalékpontos hibahatárral szignifikánsak*. (Megjegyezzük, hogy a szemléletesség érdekében a teljes minta százalékkértékeinek tízszeresét véve a válaszolók számát kapjuk.)

A kérdőívek névtelenek voltak. A válaszolók nagy része ennek ellenére kísérelve mellékelt, melyet a szokásnak megfelelően aláírt, vagyis nyíltan vállalta a véleményét. Az eljuttatott válaszok áttekintése után semmiféle gyanú nem merült fel arra vonatkozóan, hogy a megkérdezettek nem a meggyőződésüknek megfelelő válaszokat adták. *A kapott vélemények a meggyőződéseket híven tükröziknek minősíthetők*.

A minta reprezentatív voltát tekintve az anyagot a teljes érintett populáció megkapta. Ebben az esetben az a kérdés, hogy a válaszolók (a minta) megoszlása megfelelő-e a populáció megoszlásának. A kérdőíven két olyan besoroló adat szerepelt, amely tájékoztat a minta eloszlásáról. Amint az *1. ábra* középső oszlopán látható, az iskolatípusok aránya közelítően megfelel a valóságos arányoknak. *Ebből a szempontból a reprezentativitás elfogadhatónak mondható*.

Az adatfeldolgozás eredményeinek bemutatása és értelmezése előtt célszerű figyelembe venni azt is, hogy a 450 pedagógus és 290 igazgató, vezető egyéni válasza mel-

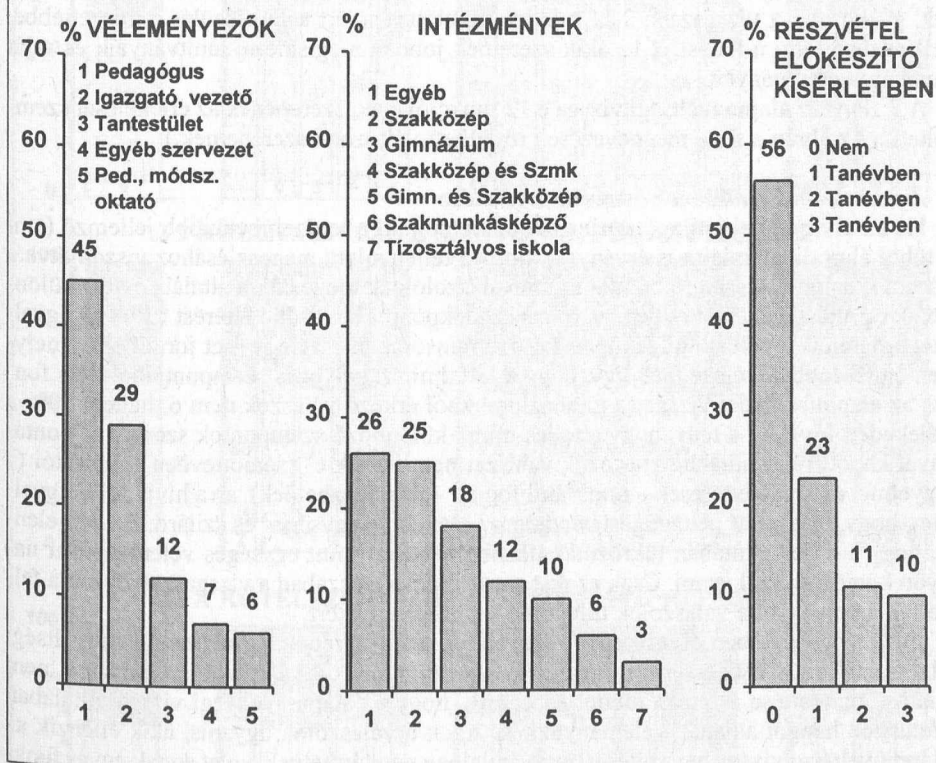
lett 120 tantestület és 70 szervezet vette a fáradságot, hogy testületi véleményt is nyilvánítsanak, továbbá 60 pedagógiai, módszertani oktató is válaszolt. A Vizsgaközpont kimutatása alapján meg lehetett állapítani, hogy mely iskolák hány tanévben vettek részt önként az alpműveltségi vizsga előkészítését szolgáló kísérletekben. Ugyanis feltételezhető, hogy a véleményeket befolyásolhatja az előkészületekben való részvétel (lásd az 1. ábrát). Az adatfeldolgozás a teljes mintára vonatkozóan és a három háttérváltozó szerinti bontásban történt.

SZÉTKÜLDVE: 2686

VÁLASZ: 1034, KÉSVE: 6

FELDOLGOZVA: 1028

A VÁLASZOLÓK MEGOSZLÁSA (%)



1. ábra: A minta

Szöveges válaszok

A kitöltött kérdőíveket kísérő levelek közül 42 kiegészítő véleményt is tartalmaz. Egy kérdőívtől függetlenül, javaslatokat tartalmazó szöveges elemzés is érkezett. A 42 vélemény közül 24 köszönetet fejez ki a megkérdezésért, illetve további együttműködési készséget jelez. A kérdőívben nem szereplő vagy azokat kiegészítő témákkal kapcsolatban 12 válaszoló javaslatokat fogalmaz meg. Mindössze 6 elutasító, ellenállást kifejező szöveges vélemény akadt. Pozitív fejleménynek minősíthető, hogy ezek között csupán egy gyűlöletet sugárzó névtelen szöveg érkezett. A kiegészítő javaslatokat és az elutasító véleményeket küldőknek a Vizsgaközpont levélben válaszolt.

Funkciók

Az alpműveltségi vizsga funkciójával kapcsolatban két kérdés szerepelt.

Az egyik azt tudakolta, hogy a válaszolók szerint mi célból, mi miatt *nyagon fontos* (2), *fontos* (1), illetve *nem fontos* (0) az alpműveltségi vizsga. E három kategória szerint öt választ kellett értékelni: 2.1 tartalmi szabályozás; 2.2 hozzájárulás a színvonal megőrzéséhez, fejlesztéséhez; 2.3 a kötelező iskolai végzettség hiteles igazolása; 2.4 a továbbtanulási irány megválasztása, a pályaorientáció segítése; 2.5 összefoglaló rendszerezésre készítés.

A másik kérdés az iránt érdeklődött, hogy kiknek fontos az alpműveltségi vizsga. Eből a szempontból hét választ értékeltek a megkérdezettek: 2.6 akik az iskolából kilépve munkába állnak; 2.7 akik a tizedik évfolyam után szakmai képzésben vesznek részt; 2.8 akik iskolát váltanak a tizedik évfolyam után; 2.9 akik iskolájukban továbbtanulnak (a továbbtanulási irány megválasztása miatt); 2.10 akik szeretnék megismerni felkészültségüket, gyakorolni a vizsgázást; 2.11 minden tanulónak, mert a felkészülés rendezettebbé, szilárdabbá teszi a tudást; 2.12 akik szeretnék jobban megismerni tanítványaik és saját munkájuk eredményeit.

A 2. ábra az alpműveltségi vizsga e 12 funkciójának, szerepének az értékelését szemlélteti. (Az ábrán a fenti megnevezések rövidített változatai szerepelnek.)

A funkciók minősítésének összesítő értékelése

Ha az olvasó áttekinti a 2. ábra oszlopdigrammait, a legszembetűnőbb jellemző (ami a többi ábra diagramjaira is érvényes), hogy a teljes minta megoszlásához viszonyítva a három szempont szerint felbontott minta válaszolójának megoszlása általában nem különbözik egymástól számottevően. Három százalékpontnál nagyobb eltérést tekintve figyelmet érdemlőnek például a 2/1. ábra 2.1 diagramsorában csak egy eset fordul elő, amelyben ennél többen vélekednek úgy, hogy a tartalmi szabályozás szempontjából nem fontos az alpműveltségi vizsga (a gimnáziumokból érkező válaszok nem 6, hanem 10%-a vélekedett így). Az a tény, hogy a teljes minta különböző szempontok szerinti felbontásával kapott részmintákhoz tartozók válaszai nem térnek el számottevően egymástól (a figyelmet érdemlő eltérések – mint látni fogjuk – értelmezhetőek), arra hívja föl a figyelmet, hogy az érintett pedagógustársadalom véleménye egységes és szilárd. Ez azt jelenti, hogy a teljes mintában tükröződő állásfoglalásokat mint egységes véleményeket nagyon komolyan kell venni. Csak azokat a megoldásokat szabad a vizsgaszabályzatba felvenni, amelyekkel a válaszolók túlnyomó többsége egyetért.

Mint a bevezetőben olvasható, direkt módon nem szerepelt kérdés az alpműveltségi vizsga létre, szükségességére vonatkozóan. A funkciókkal kapcsolatos 12 válasz „nem fontos” minősítése azonban módot adott arra, hogy az alpműveltségi vizsgát általában elutasítók hangot adjanak véleményüknek. Azok a válaszolók ugyanis, akik ellenzik az alpműveltségi vizsga bevezetését, nyilvánvalóan nem érthetnek egyet annak egyes funkcióival sem. A 2. ábra 12 diagramsorában a teljes minta megoszlását vizsgálva azt találjuk, hogy a „nem fontos” minősítések aránya legalább 6%. Feltételezhető, hogy az alpműveltségi vizsga bevezetésének legalább ennyi ellenzője van. Az a tény, hogy a 6–8%-ot kitevő „nem fontos” válaszoknál magasabb értékek 15–30% közé esnek, arra enged következtetni, hogy ezek a „nem fontos” válaszok már inkább az adott funkcióra vonatkoznak, semmint magának az alpműveltségi vizsgát általában elutasítók arányára.

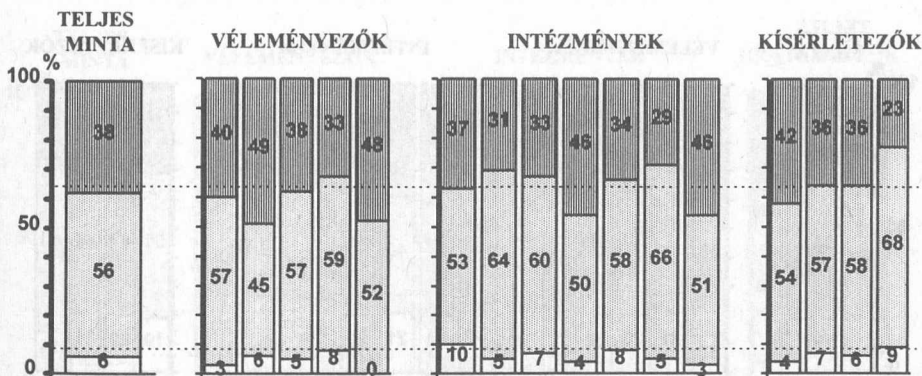
A 12 funkciót nagyon fontosnak minősítők aránya 16–47% között változik (az átlag 32%). A fontosnak minősítők aránya 45–63% (az átlag 53%). A nem fontosnak minősítők aránya pedig 6–30% (az átlag 15%). Ezekből az adatokból az a feltételezés fogalmazható meg, hogy a válaszolók harmada az alpműveltségi vizsga híve, fele elfogadja azt, és legfőljobb csak mintegy 15%-a ellenzi. Hangsúlyozzuk, hogy indirekt következteté-

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató

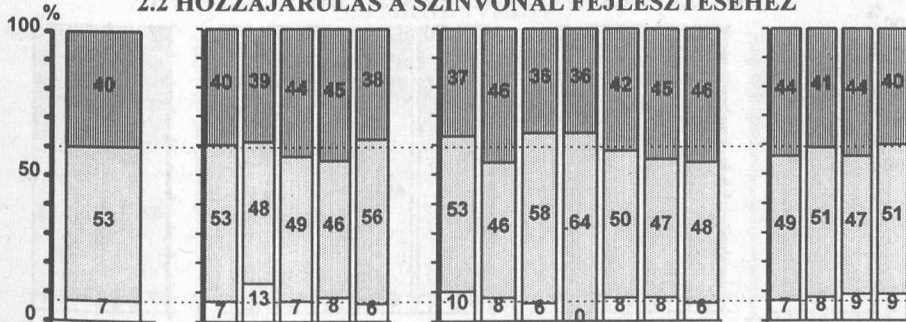
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tízosztályos, GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

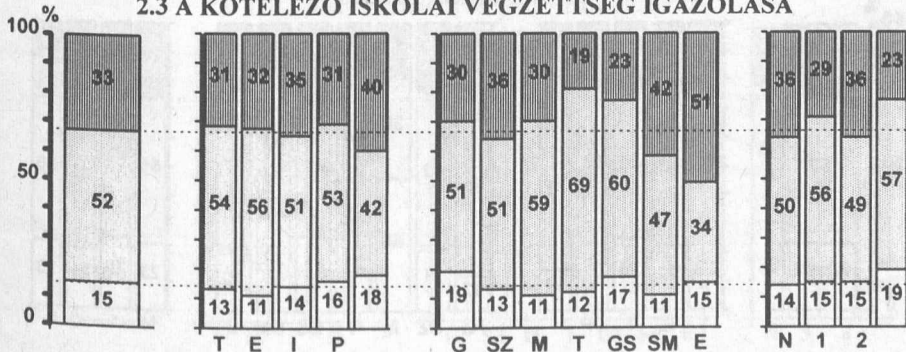
▨ NAGYON FONTOS ■ FONTOS □ NEM FONTOS



2.2 HOZZÁJÁRULÁS A SZÍNVONAL FEJLESZTÉSÉHEZ



2.3 A KÖTELEZŐ ISKOLAI VÉGZETTSÉG IGAZOLÁSA



2.1 TARTALMI SZABÁLYOZÁS

2/1. ábra: Az alpműveltségi vizsga funkciói

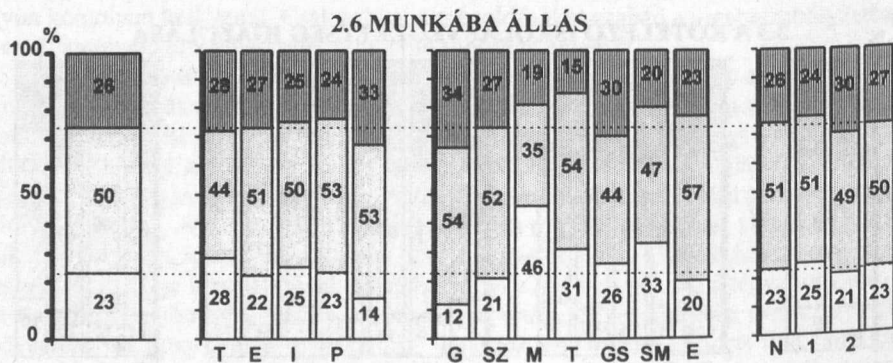
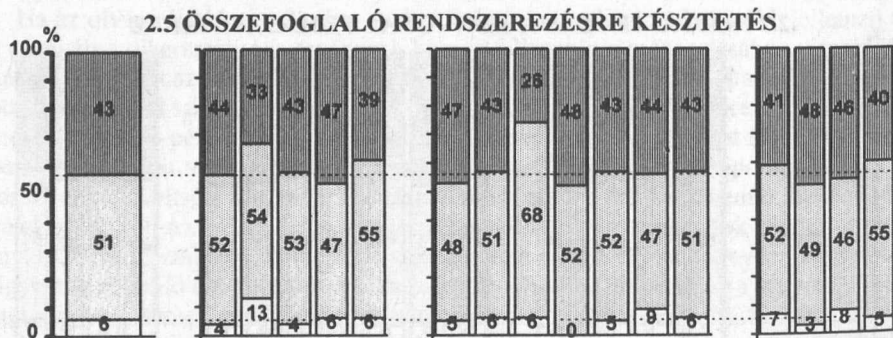
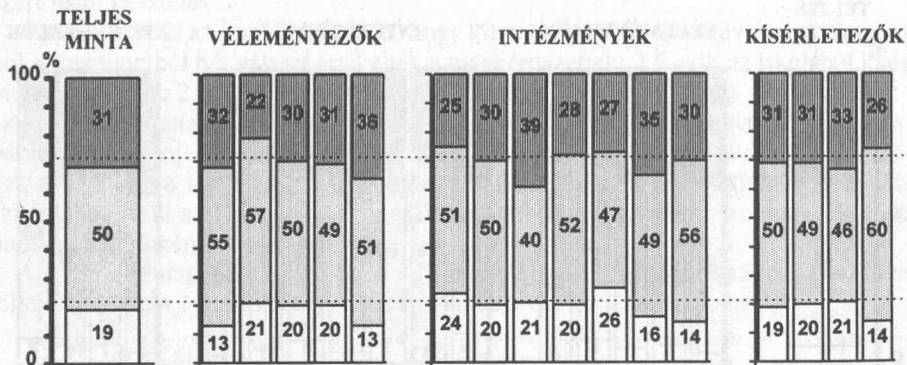
VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató

INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tízosztályos,

GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

NAGYON FONTOS FONTOS NEM FONTOS



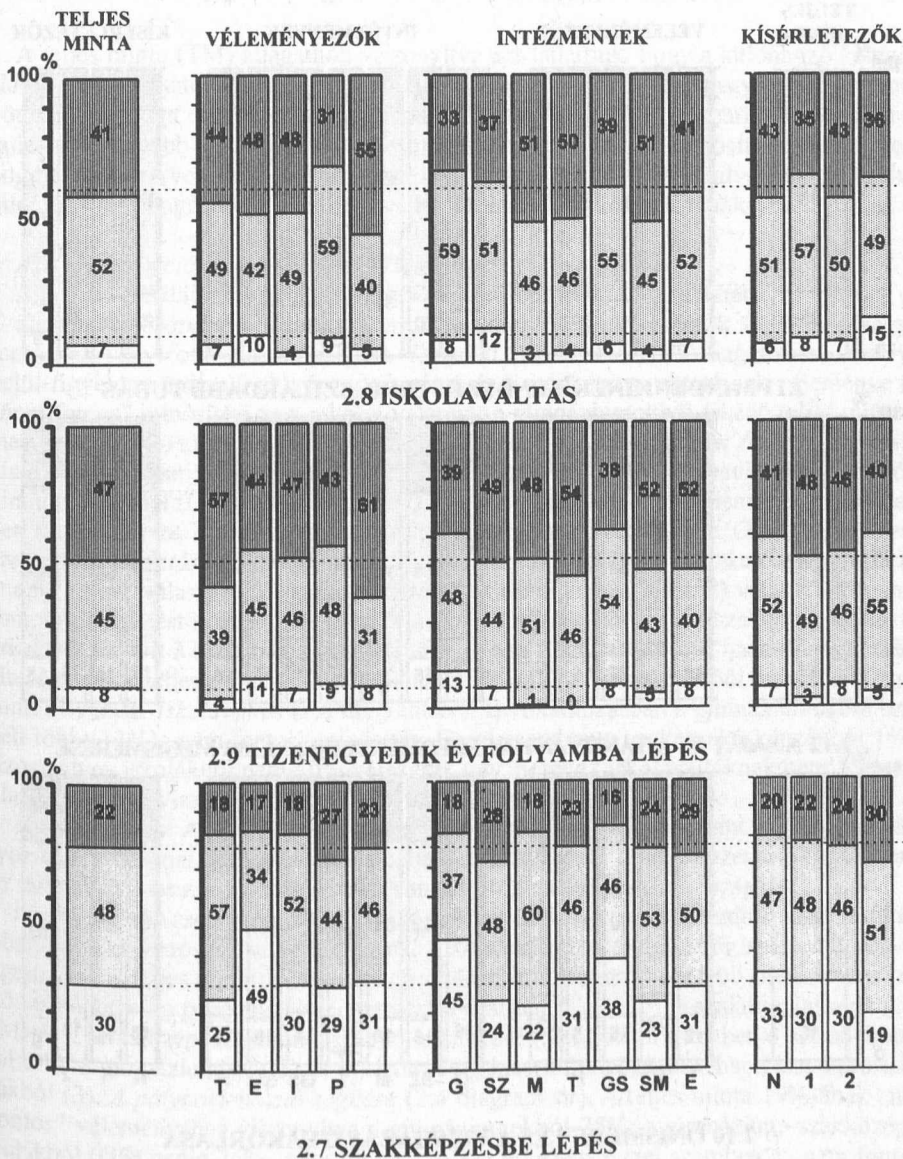
2.4 A PÁLYAORIENTÁCIÓ SEGÍTÉSE

2/2. ábra: Az alpműveltségi vizsga funkciói

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tízosztályos,
 GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

 NAGYON FONTOS  FONTOS  NEM FONTOS



2/3. ábra: Az alpműveltségi vizsga funkciói

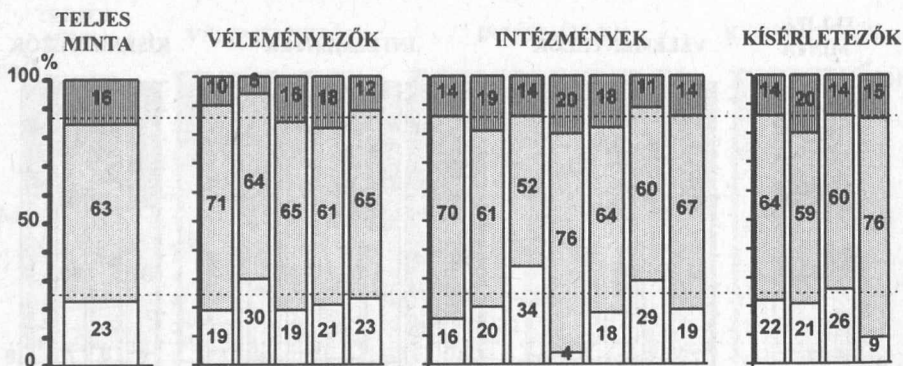
VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató

INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tízosztályos,

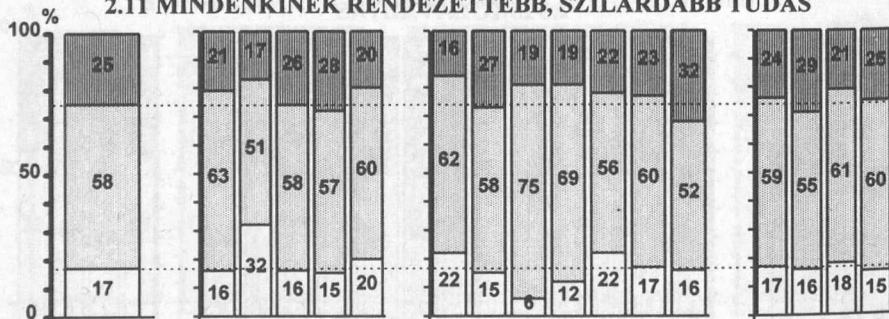
GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

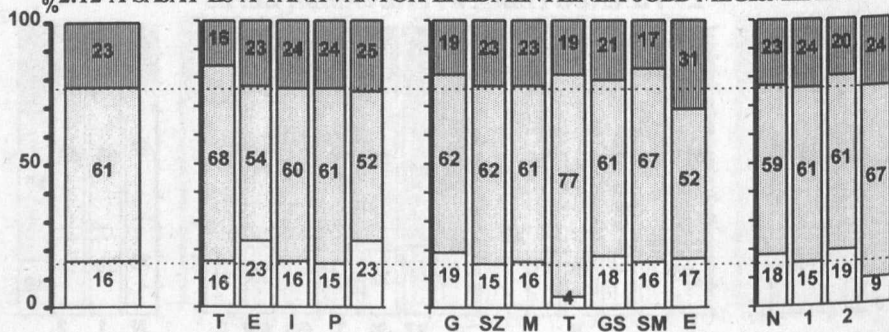
▨ NAGYON FONTOS ■ FONTOS □ NEM FONTOS



2.11 MINDENKINEK RENDEZETTEBB, SZILÁRDABB TUDÁS



2.12 A SAJÁT ÉS A TANÍTVÁNYOK EREDMÉNYEINEK JOBB MEGISMERÉSE



2.10 ÖNISMERET ÉS A VIZSGÁZÁS GYAKORLÁSA

2/4. ábra: Az alpműveltségi vizsga funkciói

sekről van szó. Ezeknek az adatoknak az ismeretében talán érthető, hogy a törvénymódosítás során az alpműveltségi vizsga ügye miért nem képezte parlamenti vita tárgyát.

Ha azt kérdezzük, hogy a válaszolók különböző kategóriáinak mi a viszonya az alpműveltségi vizsgához, akkor a 12 funkció átlagos minősítése a következő:

nagyon fontos:	32	32	27	33	32	36	29	33	30	31	29	33	37	33	32	33	29
fontos:	53	56	53	53	53	50	54	53	55	59	54	52	49	52	53	51	58
nem fontos:	15	12	20	14	15	14	17	14	15	10	17	15	14	15	15	16	13
	TM	T	E	I	P	O	G	SZ	M	T	GS	SM	E	N	I	2	3

A teljes minta (TM) átlagaihoz viszonyítva azt láthatjuk, hogy a különböző kategóriákhoz tartozók kategóriánkénti átlagos véleménye sem különbözik egymástól számottevően. Kivételként említhető a pedagógus szervezetek tagjainak (E, harmadik oszlop) némileg alacsonyabb „nagyon fontos” és magasabb „nem fontos” minősítése, ami azt jelzi, hogy ezek a szervezetek kissé kritikusabban viszonyulnak az alpműveltségi vizsgához, mint azok a pedagógusok, akik nem vesznek részt e szervezetek munkájában.

Az egyes funkciók minősítésének értékelése

Az egyes funkciókat vizsgálva három jól elkülönülő csoport található:

a) Az *első csoportba* öt funkció tartozik, amelyeket a válaszolók 92–94%-a nagyon fontosnak vagy fontosnak minősített. *Tartalmi szabályozás* (2.1 diagramsor), amelyen belül figyelmet érdemlő eltérés a pedagógia és a módszertan oktatóinak véleménye (ők „nem fontos” minősítést nem adtak), valamint a gimnáziumokból érkező teljes mintánál magasabb (10%) „nem fontos” vélemény. *Hozzájárulás a színvonal fejlesztéséhez* (2.2 diagramsor). Némileg eltérők a pedagógusok szervezeteitől (harmadik oszlop, E) és a gimnáziumokból (G) érkező válaszok: 13 és 10% „nem fontos” vélemény. Ezzel szemben a tízosztályos iskolákból nem érkezett „nem fontos” minősítés. *Összefoglaló rendszerezésre készítés* (2.5 diagramsor). A tízosztályos iskolákból e funkcióra sem érkezett „nem fontos” válasz. A pedagógus szervezetek (harmadik oszlop, E) viszont 15% „nem fontos” minősítést küldtek. *Szakképzésbe lépés* (2.7 diagramsor). A szakközépiskolákból érkező 10% és a 3 tanévben a kísérleti vizsgákban részt vevők 15% „nem fontos” minősítése tér el a teljes minta 7%-ától, valamint a szakmunkásképzőkből érkező 3% „nem fontos” válasz. *Iskolaváltás* (2.8 diagramsor). E vonatkozásban a gimnáziumokból érkezett több (13%) „nem fontos” minősítés. Ezzel szemben a szakmunkásképzőkből 1%, a tízosztályos iskolákból pedig 0% vélekedik úgy, hogy az iskolaváltóknak nem fontos az alpműveltségi vizsga.

Összefoglalva: A pedagógus-közvélemény több mint 90%-a szerint a tartalmi szabályozás, a színvonal fejlesztése (ez a célja az összefoglaló rendszerezésnek is), valamint az iskolaváltás és a szakképzés miatt van szükség alpműveltségi vizsgára.

b) A *második csoportba* négy funkció tartozik, amelyeket a válaszolók 81–85%-a minősít nagyon fontosnak vagy fontosnak. A *kötelező iskolai végzettség igazolása* (2.3 diagramsor). A teljes minta 15%-ához képest 4 százalékponttal kevesebb „nem fontos” minősítés érkezett a pedagógus szervezetektől (harmadik oszlop), a szakmunkásképzőkből (M) és a szakközép–szakmunkásképző iskolákból (SM), ezzel szemben 4 százalékponttal több a gimnáziumból (G) és a három évig kísérleti vizsgáztatásban részt vevő iskolákból (3). A *pályaorientáció segítése* (2.4 diagramsor). A teljes minta 19%-ának „nem fontos” véleményéhez viszonyítva a gimnáziumokból 25%, a gimnázium–szakközépiskolákból (GS) pedig 26% „nem fontos” válasz érkezett. Ezzel szemben a „nem fontos” minősítés a pedagógiai, módszertani oktatók körében csak 13%, az egyéb intézményekben és a három évig kísérleti vizsgáztatásban részt vevő iskolákban 14–14%. *Mindenkinek rendezettebb, szilárdabb tudás* (2.11 diagramsor). A teljes minta 17%-a szerint nem

fontos minden tanulónak. A szakmunkásképzőkből csak 6%, a tízosztályos iskolákból pedig 12% „nem fontos” minősítés érkezett. A gimnáziumokból és gimnázium–szakközépiskolából viszont 22–22%. Az eddigi adataikhoz képest a pedagógus szervezetek testületei ebben a kérdésben feltűnően eltérő módon vélekednek, ugyanis 32% „nem fontos” választ adtak. Ez érthető, hiszen a gimnáziumi érdekcsoport ellenzi a fent elemzett „kötelezőséget”. Ezért a „minden tanulónak fontos” véleményt nyilvánvalóan nem fogadják el. Mindazonáltal a gimnáziumokból érkező vélemények négyötöde és a pedagógus szervezetek kétharmada szerint is minden tanulónak fontos vagy nagyon fontos az alpműveltségi vizsga. *Saját eredményeik és a tanítványaik eredményeinek jobb megismerése* (2.12 diagramsorozat). Ez „nem fontos” a teljes minta 16%-a szerint. Ettől jelentősen eltér a pedagógus szervezetek és a pedagógiai, módszertani oktatók (23–23%), ellenkező irányban pedig a tízosztályos iskolák és a kísérleti vizsgáztatásban részt vevők véleménye (4%, 9%).

Összefoglalva: a pedagógusok több mint 80%-a fontosnak vagy nagyon fontosnak tartja az alpműveltségi vizsgát a kötelező iskolai végzettség hiteles igazolása, a pályaorientáció segítése, minden tanuló rendezettebb, szilárdabb tudása, tanítványaik és önmaguk eredményeinek jobb megismerése szempontjából. A „minden tanulónak” kategóriában (2.11 diagramsor) ettől feltűnően eltérő véleményt képviselnek a pedagógus szervezetek (egyharmaduk szerint nem fontos minden tanulónak az alpműveltségi vizsga a rendeztebb és szilárdabb tudás érdekében), valamint a tízosztályos iskolák (csak 6%-uk adott „nem fontos” minősítést).

c) *A harmadik csoportba* a 2.6, a 2.9 és a 2.10 funkciók tartoznak. Ezeket a válaszolók 70–77%-a minősíti fontosnak vagy nagyon fontosnak. *Munkába állás* (2.6 oszlopdiagram). A teljes minta 23%-a ebből a szempontból nem tartja fontosnak az alpműveltségi vizsgát. Ettől az aránytól feltűnően eltér a „nem fontos” minősítések aránya a szakmunkásképzőkben és a szakközép–szakmunkás iskolákban (46% és 33%). Az egész felmérésben ez az egyetlen érthetetlen reagálás. Feltehetően félreérthető volt a minősítendő kategória. Az „iskolából kilépve” úgy is érthető, hogy „a szakmunkás iskolából kilépve”, szakmunkás-bizonyítvány birtokában már valóban nem fontos az alpműveltségi vizsga. A helyes fogalmazás ez lett volna: „a tizedik évfolyam után munkába állóknak.” Figyelmet érdemel, hogy az oktatók és a gimnáziumok „nem fontos” minősítése igen alacsony (14%, 12%). *Tizenegyedik évfolyamba lépés* (2.9 diagramsorozat). Ez a funkció tulajdonképpen indirekt módon arra kérdez rá, hogy a tizenegyedik évfolyamba lépéshez fontos-e (szükséges-e) az alpműveltségi vizsga. A teljes minta 30, a pedagógus szervezetek (E) 49, a gimnáziumok 45, a gimnázium–szakközép 38%-a minősítette nem fontosnak ezt a funkciót. Ez olyan mértékű ellenvélemény, ami nem teszi lehetővé, hogy az alpműveltségi vizsga mindenki számára a tizenegyedik évfolyamba lépés kötelező feltétele legyen. Amint a bevezetőben idéztük, a törvénymódosítás megfelel ennek a közvélekedésnek: „A középiskola a helyi tantervében előírhatja, hogy a tizenegyedik évfolyamára történő továbbhaladás feltétele az alpműveltségi vizsga letétele is.” *Önismeret és a vizsgázás* (2.10 diagramsor). A teljes minta 23, a pedagógus szervezetek 30, a szakmunkásképzők 34, a szakközép–szakmunkás iskolák 29 %-a, ezzel szemben a gimnáziumok 16, a tízosztályos iskolák 4 %-a adott „nem fontos” minősítést.

Összefoglalva: a munkába állók, az önismeret, a vizsgáztatás gyakorlása szempontjából a válaszolók 87%-a minősítette fontosnak vagy nagyon fontosnak az alpműveltségi vizsgát. Az iskolájukban továbbtanulók, a tizenegyedik évfolyamba lépés szempontjából csak 70% (ez a legkevésbé kívánatos funkció). Különös figyelmet érdemelnek a gimnáziumokból, a gimnázium–szakközépiskolákból és a szakközépiskolákból megküldött „nem fontos” minősítések (45%, 38%, 24%). Ezeknek az adatoknak az alapján feltételezhető: maximálisan ilyen arányban várható, hogy a középiskolák nem írják elő az alpműveltségi vizsgát. Ha viszont a többi funkcióra adott igen magas „fontos” vagy „nagyon

fontos” minősítéseket is figyelembe vesszük, akkor 6–10%-nál nem lesz több azoknak a középiskoláknak az aránya, amelyeknek a helyi tanterve nem írja elő az alpműveltségi vizsgát (feltéve, hogy az elkövetkező években az alpműveltségi vizsgához való viszony nem változik).

Választási lehetőségek

A vizsgarendszerek fontos jellemzője, hogy a vizsgázónak milyen választási lehetőségeket kínál. Ez egyfelől a vizsgák választhatóságát, másfelől az egyéb lehetőségeket (például pótvizsga) jelenti. Ennek megfelelően két kérdés szerepelt a kérdőívben. A választhatósággal kapcsolatban hat változat közül kellett egyet kiválasztani: 1. csak kötelező vizsgák legyenek; 2. csak kötelezően választandó vizsgák legyenek; 3. csak szabadon választható vizsgák legyenek; 4. kötelező és kötelezően választandó vizsgák legyenek; 5. kötelező és szabadon választható vizsgák legyenek; 6. kötelező, kötelezően választandó és szabadon választható vizsgák legyenek. A másik kérdés így hangzott: Egyetért-e az alábbi lehetőségekkel: pótvizsga lehetősége; iskolán kívüli felkészülés; tanköteles koron túl letehető vizsga; újabb tárgy(ak)ból kiegészítő vizsga; a vizsgaeredmény(ek) későbbi javítása ismételt vizsgával? *0 nem, 1 részben, 2 igen.*

a) A vizsgák *választhatóságával* kapcsolatban közvélekedést a 3. ábra szemlélteti. Ebből egyértelműen kiderül, ami egyébként felmérések nélkül is sejthető volt, hogy Magyarországon a pedagógustársadalom nem fogadna el olyan vizsgarendszert, amelyben nincsenek kötelező vizsgák. Ilyen megoldás lehetőségét a válaszolók 1, illetve 2%-a választotta. Ugyanakkor a csak kötelező vizsgákkal működő vizsgarendszert is csupán 7% fogadná el. Vagyis a többség a kombinált rendszert részesíti előnyben. Mivel pedig a kötelező, a kötelezően választható és a szabadon választható kombinációra a megkérdezettek kerekén 50%-a szavazott, a tennivaló egyértelmű. Az alpműveltségi vizsgaszabályzatban olyan megoldást kell megjeleníteni, amely előírja a kötelező vizsgákat, meghatározza, hogy mely vizsgákból hányat kötelező választani, továbbá előírja a szabadon választható vizsgatárggyá minősítés feltételeit. (Szabadon választható vizsgák a Nemzeti alaptanterv mindazon követelményrendszerei, amelyek nem tartoznak a kötelező vizsgákhoz, és amelyekből kötelezően választandóként a vizsgázó nem választott, valamint a rendkívüli tárgyak, például a második idegen nyelv).

b) Az *egyéb választási lehetőségekre* adott válaszokat a 4. ábra öt diagramsora mutatja. A részminták közti eltérések a teljes mintához viszonyítva általában figyelmen kívül hagyhatók. A statisztikailag eltérésnek minősíthető esetek sem olyan nagyok, hogy külön érdemes lenne velük foglalkozni. Vagyis a vélemények egyöntetűsége e témakörben is nyilvánvaló. Ezért csak a teljes minta értelmezését végezzük el. A részminták közti jelentősebb eltérések értelmezését az olvasókra bizzuk.

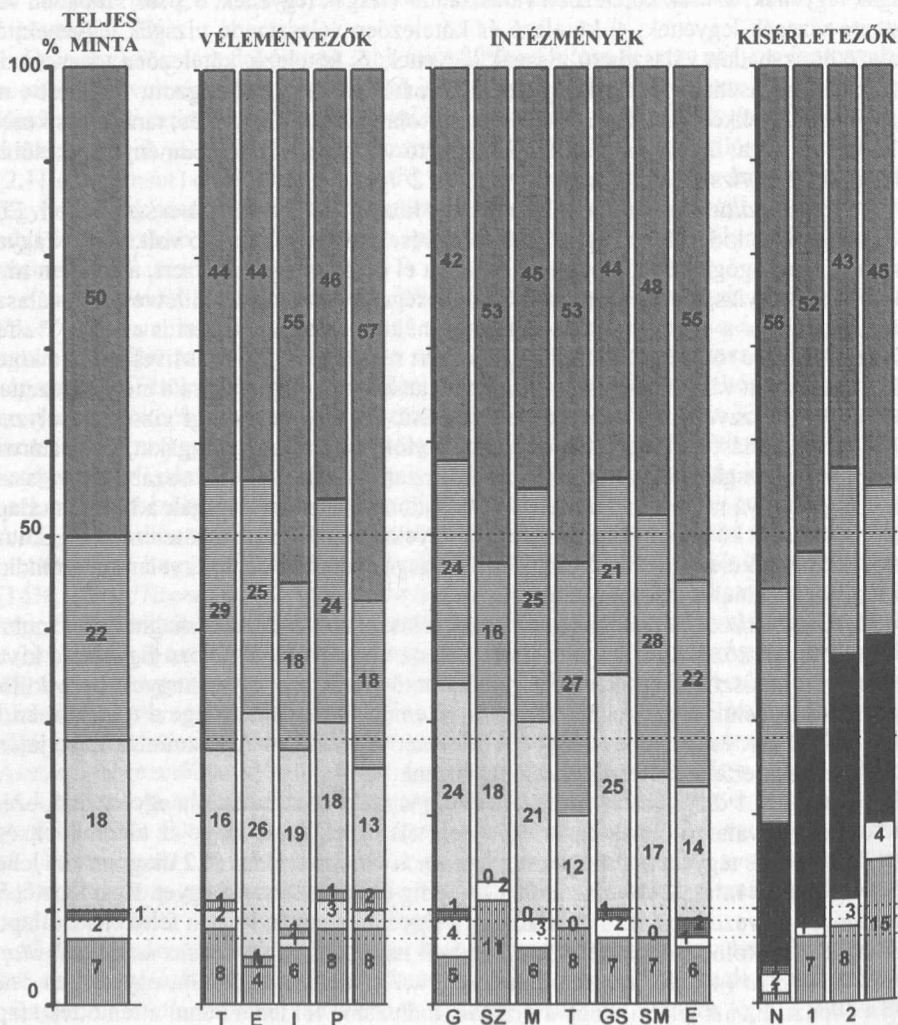
A *pótvizsga* (4.1 diagramsor) rendszere eddig is működött, funkciója egyértelmű, ezért érthető, hogy a válaszolóknak csak 9%-a nem ért egyet azzal, hogy az alpműveltségi vizsga is lehetővé tegye a pótvizsgát. Az *iskolán kívüli felkészülés* (4.2 diagramsor) lehetőségével a teljes minta 24%-a nem, 50%-a pedig csak részben ért egyet. Ez a lehetőség úgy tűnik – bevezethető, de a válaszok arra figyelmeztetnek, hogy a feltételeket alaposan meg kell fontolni és egyértelműen meg kell határozni. A *tanköteles koron túli alpműveltségi vizsga* (4.3 diagramsor) lehetőségével a válaszolók 52%-a egyetért és csak 14%-a ellenzi. Ez azt jelenti, hogy a vizsgaszabályzatba föl lehet venni a felnőttek alpműveltségi vizsgára jelentkezésének elfogadását, annak feltételeit.

A *kiegészítő vizsga újabb tárgyakból* (4.4 diagramsor). Amennyiben léteznek kötelezően és szabadon választható vizsgák, akkor lehetnek olyan tanfolyamok, foglalkozások, továbbképzések, továbbtanulási irányok, amelyek előnyben részesítik azokat a jelentkezőket, akik meghatározott választható vizsgá(k)ból vizsgát tettek. Ez a lehetőség növelné a

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tiszosztályos,
 GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

CSAK KÖTELEZŐ (K) CSAK KÖTELEZŐEN VÁLASZTANDÓ (KV) CSAK SZABADON VÁLASZTHATÓ (SZV)
 (K és KV) (K és SZV) (K, KV és SZV)

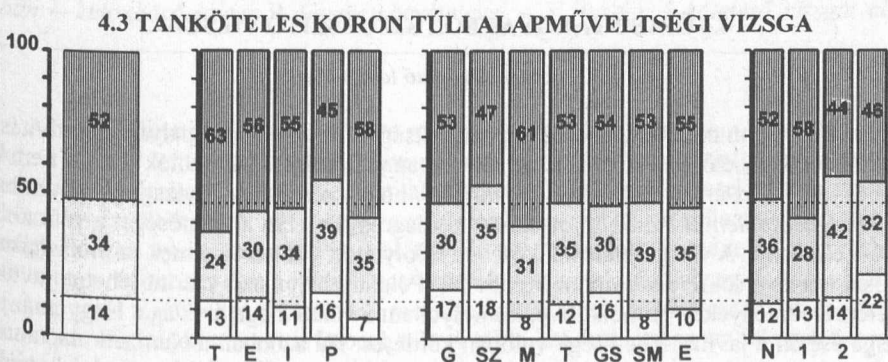
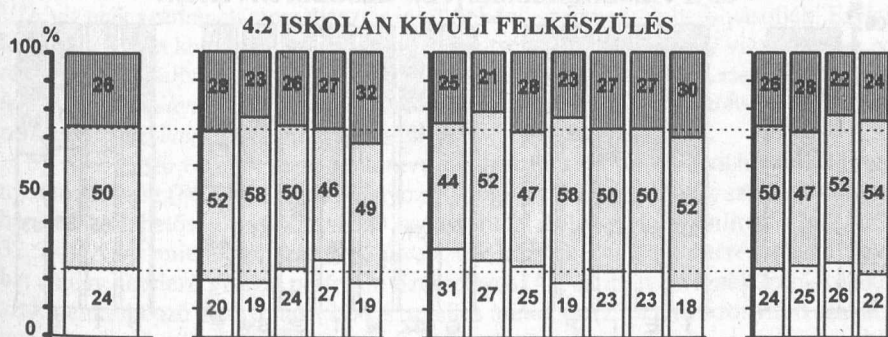
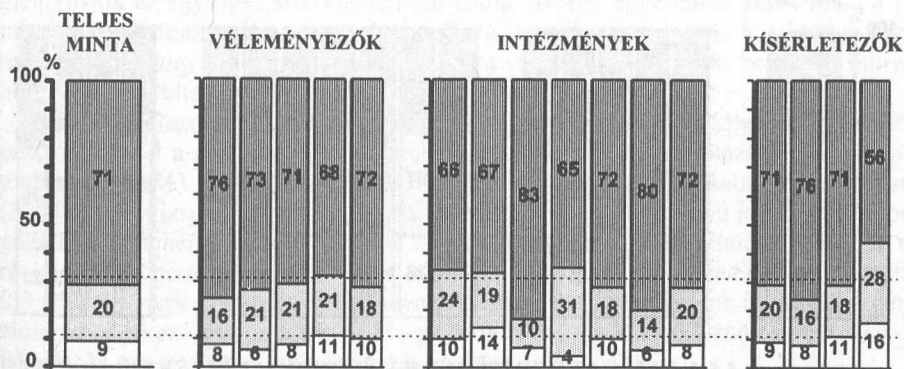


3. ábra: Kötelező, választható

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tizosztályos,
 GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

IGEN
 RÉSZBEN
 NEM



4.1 PÓTVIZSGA

4/1. ábra: Kiegészítő lehetőségek

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató

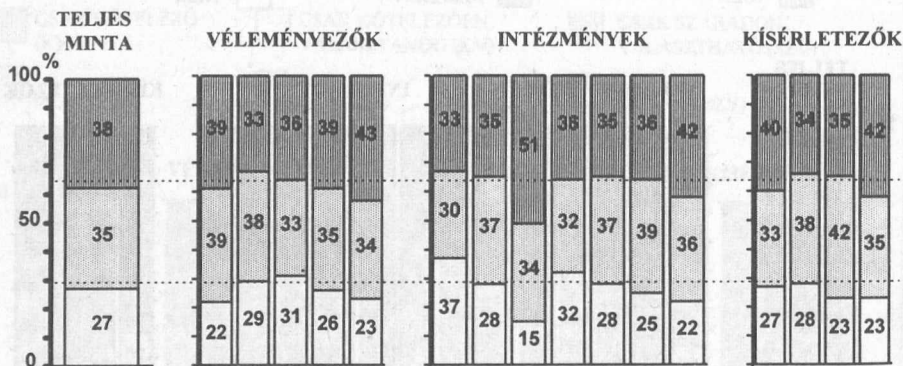
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tiszosztályos, GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

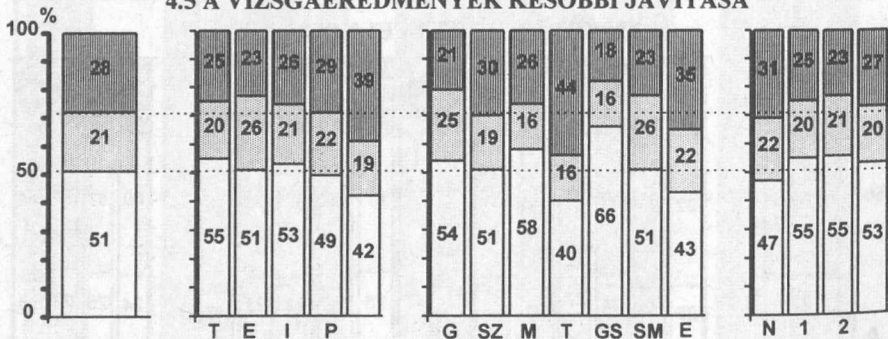
IGEN

RÉSZBEN

NEM



4.5 A VIZSGAEREDMÉNYEK KÉSŐBBI JAVÍTÁSA



4.4 ÚJABB TÁRGYAKBÓL KIEGÉSZÍTŐ VIZSGA

4/2. ábra: Kiegészítő lehetőségek

közoktatás és a munka világának összehangoltságát, az egyéni életpályák adaptivitását. Feltehetően e lehetőség szokatlansága az oka annak, hogy a válaszolók 27%-a nem ért vele egyet. Ez az arány azonban nem zárja ki, hogy szerepeljen a vizsgaszabályzatban.

A vizsgaeredmények későbbi javítása (4.5 diagramsor). Ezt a lehetőséget a válaszolók 51%-a elutasítja. A vizsgafelelősök körében lefolytatott vita során ennek az elutasításnak az okát keresve sokféle szempont merült föl. Például, ha tetszés szerint lehetne javítani az elért eredményeket, tét nélkülivé, komolytalanná válna maga a vizsga. Hagyományos vizsga esetén a javítás lehetősége valóban kérdéses. Ha azonban a Nemzeti alaptanterv minimális és minimum fölötti követelményeit külön-külön minősítjük, sőt az iskolai kiegészítő követelményeket is, és amennyiben ez utóbbiak a továbbtanulási, képzési, munkába állási esélyeket befolyásolják, akkor a minimum fölötti, illetve a kiegészítő követelményekből célszerű lehet a minőségjavító vizsgát lehetővé tenni. Sajnos a megküldött anyagokból nem volt világos, hogy mire való a minőségjavító vizsga. Ezért ezt a lehetőséget csak akkor lehetne a vizsgaszabályzatba fölvenni, ha a kiegészítő információk alap-

ján az elutasító vélemény lényegesen csökkenne. (Ennek tisztázása az egyes vizsgák koncepciójával kapcsolatos közvélemény-kutatás során külön költség nélkül megoldható.)

A vizsgák száma

A vizsgák számát illetően két kérdés szerepelt a kérdőívben: Véleménye szerint hány vizsga legyen? Véleménye szerint hány kötelező vizsga legyen? Válaszként egy-egy számot kellett beírni a megfelelő négyzetekbe. Az 1. és a 2. táblázatban olvasható adatok is megerősítik az egységes közvéleményről eddig alkotott egyértelmű képet mind a rész- mintákból származó válaszokat, mind pedig a vizsgák javasolt számát tekintve. Figyelmet érdemel, hogy a vizsgák számát illetően a válaszolók 0,7%-a írt be nullát. Ennyi lehet az alpműveltségi vizsgát szélsőségesen ellenzők aránya.

a) Az 1. táblázat adatai azt mutatják, hogy a válaszolók 2,6%-a kilencnél több vizsgát javasol. Ezeket a szélsőséges javaslatokat nem tüntettük föl a táblázatban. A túlnyomó többség (84,5%) 4–7 vizsgát szeretne. Ezek között legmagasabb támogatottságot (32,5%) az 5 vizsga élvezne, de magas a 6 vizsgát javasolók aránya is (25,8%). A pedagógiai közvélemény leginkább az 5–6 vizsgát támogatja. A teljes mintától feltűnően eltérő javaslatok nem módosítják ezt a képet. A pedagógus szervezetek közül legtöbben (39,1%) 6 vizsgát javasolnak, feltűnően sok oktató (14,8%) szeretne 8 vizsgát, a gimnáziumokból érkező vélemények 40,2%-a szerint 5 vizsga lenne kívánatos. A tízosztályos iskolák 34,6%-a viszont csak 4 vizsgát szeretne.

A vizsgák számának megválasztását különböző szempontok befolyásolják. Ezek közül legfontosabb az a kérdés, hogy az átfogó műveltségi területekből egy vizsga lesz-e, vagy a részterületek külön-külön vizsgát képeznek. Az 1. táblázat adatai szerint nem lenne elmentés a közvéleménnyel, ha a különböző tényezők figyelembevételével a vizsgaszabályzatban 4, 5, 6, vagy 7 vizsga szerepel majd.

b) A kötelező vizsgák számát tekintve a válaszolók 2,1%-a javasol hatnál többet. A túlnyomó többség (86,5%) azt indítványozza, hogy a kötelező vizsgák száma 3–5 legyen. A háromféle lehetőség szavazatainak száma meglehetősen kiegyenlített (26,2, 27,8 és 32,5%). A részmintákból származó javaslatok közül két feltűnő eltérés vehető figyelembe: a négy kötelező vizsgát preferáló tízosztályos (48%), illetve a szakközépiskoláknak és szakmunkásképző iskoláknak (37,4%) a teljes mintához (27,8%) viszonyított szavazataránya. *Minderre való tekintettel, a közvélemény egyetértése mellett lehet a vizsgaszabályzatban – különböző tényezők figyelembevételével – 3, 4 vagy 5 kötelező vizsgát előírni.*

Vizsgák

A hagyományos tantervek óraterve rögzíti a tanítandó tantárgyakat. Vizsgázni az ezek közül kijelölt tantárgyakból kell, illetve lehet. Vagyis a vizsga(tárgy) fogalma azonos a tantárgy fogalmával. Mivel a Nemzeti alaptanterv műveltségi területek és nem tantárgyak követelményeit írja elő, ezért ez az azonosság megszűnt. A tíz műveltségi terület közül négy (idegen nyelv, matematika, Földünk és környezetünk, testnevelés és sport) nincs felbontva részterületekre, illetve nincs besorolva valamely műveltségi terület alá. Ennélfogva ezek a műveltségi területek megfelelnek a tantárgy hagyományos fogalmának, ezért eleve vizsgák tárgyát is képezhetik. A többi hat műveltségi terület esetében döntés kérdése, hogy mi lehet, illetve mi legyen vizsga.

Ha azt akarjuk, hogy a vizsgaeredmények összemérhetőek legyenek egymással, akkor a vizsga nevéhez minden vizsgázó számára azonos vizsgakövetelményeket kell hozzárendelni (az összemérhetőség feltétele természetesen az is, hogy a vizsga azonos eredménye azonos színvonalú elsajátítást jelöljön, de ez a téma nem ide tartozik). Kérdés, hogy a fenti négy egyértelmű eseten túl mi legyen vizsga. Technikai szempontból a vizsgakövetel-

VIZSGÁKSZÁMA	TELJESMIN-TA	VÉLEMÉNYEZŐK					INTÉZMÉNYEK							KÍSÉRLETEZŐK			
		tan-tes-tület	egyéb szerve-zet	igaz-gató, ve-zető	peda-gógus	ped. mód. oktató	gimná-zium	szak-közép	szak-munká-s	tízosz-tályos	gimná-zium és szakk.	szakk. és szakm.	egyéb	nem	1 évig	2 évig	3 évig
0	0,7	0,8	1,4	0,4	0,0	4,9	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	1,1	0,0	0,9	0,0
1	0,9	0,0	0,0	0,7	1,6	0,0	0,6	1,3	1,7	0,0	1,0	0,8	0,8	0,9	1,3	0,9	0,0
2	1,4	1,7	1,4	0,7	1,6	3,3	1,8	0,9	1,7	0,0	2,0	0,0	2,4	1,6	1,7	0,9	0,0
3	2,8	2,5	2,9	1,8	3,2	4,9	3,6	3,4	3,3	7,7	0,0	2,5	3,2	2,0	4,3	0,9	6,2
4	10,5	16,1	7,2	9,0	10,8	11,5	7,1	10,6	13,3	34,6	15,2	11,0	10,4	12,0	7,3	7,1	13,4
5	32,5	33,9	24,6	31,3	35,6	27,9	40,2	32,8	21,7	30,8	38,4	30,5	29,1	29,9	36,3	38,4	30,9
6	25,8	23,7	39,1	29,5	23,9	13,1	26,6	26,4	25,0	19,2	21,2	26,3	26,7	24,4	30,8	20,5	27,8
7	15,7	13,6	11,6	16,5	15,8	14,8	11,8	18,3	18,3	7,7	16,2	16,1	14,3	17,0	12,0	19,6	12,4
8	5,8	1,7	7,2	6,5	4,1	14,8	4,7	3,8	6,7	0,0	5,1	7,6	7,2	5,4	4,7	8,9	7,2
9	1,3	1,7	1,4	1,4	0,9	3,3	1,2	0,4	3,3	0,0	0,0	2,5	2,0	1,3	1,7	0,9	1,0

1. táblázat: Hány vizsga legyen? (A válaszok megoszlása %-ban)

VIZSGÁKSZÁMA	TELJES MIN-TA	VÉLEMÉNYEZŐK					INTÉZMÉNYEK							KÍSÉRLETEZŐK			
		tan-tes-tület	egyéb szerve-zet	igaz-gató, vezető	peda-gógus	ped. mód. oktató	gimná-zium	szak-közép	szak-munkás	tízosz-tályos	gimná-zium és szakk.	szakk. és szakm.	egyéb	nem	1 évig	2 évig	3 évig
0	1,5	0,8	4,2	0,4	1,4	5,0	0,6	2,2	0,0	0,0	0,0	1,7	1,2	1,3	0,0	4,6	3,1
1	1,1	0,8	1,4	0,7	1,4	1,7	1,8	0,9	3,3	0,0	2,0	0,0	0,8	1,1	1,7	0,9	0,0
2	7,4	5,9	9,9	7,3	7,8	5,0	10,1	5,2	4,9	0,0	8,1	6,7	9,6	8,3	8,6	2,8	5,2
3	26,2	28,8	25,4	26,5	26,0	23,3	29,0	24,7	24,6	24,0	24,2	29,4	24,5	26,3	24,9	27,5	27,8
4	27,8	30,5	23,9	30,5	27,2	28,3	24,9	28,6	31,1	48,0	37,4	26,1	25,3	25,4	34,8	30,3	22,7
5	32,5	32,2	31,0	31,3	32,7	30,0	30,2	35,1	31,1	28,0	28,3	31,1	34,9	33,8	27,9	32,1	36,1
6	1,4	0,0	1,7	0,7	1,6	5,0	2,4	0,9	1,6	0,0	0,0	2,5	1,2	1,6	0,9	1,8	1,0

2. táblázat: Hány kötelező vizsga legyen? (A válaszok megoszlása %-ban)

mények olyan rendszere tekinthető vizsgának, amelynek az eredményét a bizonyítványban külön is feltüntetjük. Tartalmilag és gyakorlatilag nagyon sokféle probléma merül föl.

Elvileg választhatnánk például azt a megoldást, hogy a fennmaradó hat műveltségi terület képezhesse egy-egy vizsga tárgyát. Ebben az esetben a részterületek összerosódának. Nem nehéz belátni, hogy például az ember és társadalom műveltségi terület (a társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek, az emberismeret és a történelem) egyetlen vizsgán belüli kezelése milyen tartalmi torzulásokkal, értékelésmetodikai problémákkal járhatna. Még súlyosabb problémákat vetne föl a „művészetek” műveltségi terület egyetlen vizsgába történő sűrítése. A nemzetközi gyakorlatban nem ritka a természettudományi tárgyak integrált tanítása és az ezekből való összevont vizsga. A hazai tanítási gyakorlatról azonban e terület ismeretanyagának egyetlen vizsgává való alakítása meglehetősen távol áll (lásd erről a pedagógusok véleményét a következő pontban). Nem mentes az egy vizsgává minősítés problémáitól a többi műveltségi terület sem. Továbbá a sikeresebb képességfejlesztést nagymértékben segíthetné, ha a legalapvetőbb képességek elsajátításának eredménye bekerülne a bizonyítványba. Például a fogalmazás és a beszéd képességének fejlettsége a személyiség eredményességének, fejlődésének fontos feltétele. Ezek külön-külön történő értékelése komoly mértékben visszahatna a fejlesztés eredményességének javulására.

Alapvető jelentőségű, hogy e problémákról és a megoldási lehetőségekről mi a pedagógustársadalom véleménye. A szétküldött vitaanyagban a fenti problémák megoldására szerepel egy elgondolás (ez legszemléletesebben az alpműveltségi bizonyítványra vonatkozó javaslatban tükröződik). A kérdőíven szándékosan általános fogalmazásban tudakoltuk a megkérdezettek véleményét. A válaszoló két kéréssel szembesült. „Kötelező vizsgák: Szíveskedjék rangsorolva megnevezni 5 kötelezőként *szóba jöhető* vizsgát (a leginkább kötelezőnek minősítendővel kezdődjön a rangsor).” „Kötelezően választandó vizsgák: Szíveskedjék rangsorolva megadni a kötelezően választandóként *szóba jöhető* vizsgákat (a sor a leginkább ebbe a kategóriába tartozóval kezdődjön).” Mindkét kérdés után 5–5, sorszámokkal ellátott kipontozott üres sor következett.

A válaszok alapján 63 vizsga neve volt kódolható. Ezek között vannak átfedések (például szerepel az anyanyelv és irodalom, de külön-külön is mindkettő) és terminológiai változatok is előfordulnak (például „Földünk és környezetünk” és a megszokottabb név is: „földrajz”). Ezeket nem vontuk össze, mert fontos információkat közvetítenek. Kétféle elemzés készült. A 3. és a 4. táblázat szemlélteti a kérdőív öt sora és a szavazatok száma szerinti rangsorokat. Ezenkívül a kétféle rangsorral súlyozott rangsorokat is képeztünk.

A *kötelező* és a *kötelezően választandó vizsgák* együttesen vett súlyozott rangszámainak százalékos megoszlásában (a 63 vizsgát 100%-nak tekintve) 14 vizsga kapott egynél nagyobb százalékos kifejezett rangszámot (az azonos rangszámok rangsorolása a kerekítést megelőző értékek alapján történt). A 14 vizsga rangsora a százalékos rangszámaikkal: anyanyelv és irodalom 15%, matematika 11%, idegen nyelv 7%, történelem 4%, ember és természet 4%, ember és társadalom 4%, fizika 3%, biológia 3%, biológia–egészségtan 3%, kémia 2%, Földünk és környezetünk 2%, anyanyelv 2%, földrajz 2%, informatika 2%. A többi vizsga kevesebb mint egy-egy százalékos súlyt kapott. Ha az anyanyelvet és irodalmat egy vizsgának tekintjük, akkor a külön szereplő anyanyelv 2, és az irodalom közel 1%-át a fenti 15%-kal együtt véve, 18%-ot kapunk. Hasonlóképpen a biológia, a biológia–egészségtan együtt 6%, továbbá a Földünk és környezetünk, valamint a földrajz együtt 4%. Az előző pontból az derül ki, hogy a pedagógiai közvélemény szerint a vizsgák száma 4–7 legyen. *Most arra kaptunk választ, hogy melyek legyenek ezek a vizsgák: 1. anyanyelv és irodalom 18%; 2. matematika 11%; 3. idegen nyelv 7%; 4. biológia–egészségtan 6%; 5. történelem 4%; 6. ember és természet, 4%; 7. ember és társadalom 4%.*

A *kötelező vizsgákat* tekintve 10 kapott 1%-nál nagyobb súlyt: anyanyelv és irodalom 30%, matematika 21%, történelem 10%, idegen nyelv 5%, ember és társadalom 4%, em-

RANG SOR	1. HELY	%	2. HELY	%	3. HELY	%	4. HELY	%	5. HELY	%
1	MAGYAR	86	MATEMA- TIKA	36	MATEMATIKA	36	IDEGEN NYELV	32	IDEGEN NYELV	25
2	MAGYAR NYELV	7	TÖRTÉNELEM	35	TÖRTÉNE- LEM	21	MATEMATIKA	17	EMBER és TERMÉSZET	8
3	MATEMATIKA	3	EMBER és TÁRSADALOM	12	IDEGEN NYELV	13	TÖRTÉNELEM	8	BIOLÓGIA- EGÉSZSÉGTAN	8
4	IRODALOM	2	IDEGEN NYELV	4	EMBER és TERMÉSZET	8	EMBER és TERMÉSZET	8	BIOLÓGIA	7
5	TÖRTÉNELEM	1	IRODALOM	2	EMBER és TÁRSADALOM	6	BIOLÓGIA- EGÉSZSÉGTAN	6	FIZIKA	4
6	IDEGEN NYELV	0,4	MAGYAR NYELV	2	BIOLÓGIA- EGÉSZSÉGTAN	4	BIOLÓGIA	5	MATEMATIKA	3

3. táblázat: Kötelező vizsgák

RANG SOR	1. HELY	%	2. HELY	%	3. HELY	%	4. HELY	%	5. HELY	%
1	IDEGEN NYELV	16	FIZIKA	13	KÉMIA	10	KÉMIA	7	INFORMA- TIKA	4
2	FIZIKA	13	KÉMIA	9	FIZIKA	8	IDEGEN NYELV	5	KÉMIA	3
3	EMBER és TERMÉSZET	7	FÖLDÜNK és KÖRNYEZET.	7	FÖLDRAJZ	6	FIZIKA	4	MŰVÉSZET	3
4	FÖLDRAJZ	6	IDEGEN NYELV	7	FÖLDÜNK és KÖRNYEZ.	5	FÖLDRAJZ	4	TESTNEVELÉS	3
5	FÖLDÜNK és KÖRNYEZET.	5	FÖLDRAJZ	5	BIOLOGIA	4	FÖLDÜNK és KÖRNYEZET.	4	FÖLDRAJZ	2
6	BIOLOGIA	5	BIOLOGIA	5	IDEGEN NYELV	4	INFORMA- TIKA	4	IDEGEN NYELV	2
7	INFORMA- TIKA	4	EMBER és TERMÉSZET	5	INFORMA- TIKA	4	MŰVÉSZET	3	ÉNEK-ZENE, DRÁMA	2
8	EMBER és TÁRSADALOM	4	INFORMA- TIKA	5	EMBER és TERMÉSZET	2	BIOLOGIA	2	SZÁMÍTÁS- TECHNIKA	2
9	TÖRTÉNELEM	4	EMBER és TÁRSADALOM	3	TÁRSADALOM, ÁLLAM POLG.	2	TÁRSADALOM, ÁLLAM POLG.	2	FÖLDÜNK és KÖRNYEZET.	2
10	BIOLOGIA- EGÉSZSÉGTAN	3	MŰVÉSZET	3	MŰVÉSZET	2	TECHNIKA	1	FIZIKA	2

4. táblázat: Kötelezően választandó vizsgák

ber és természet 3%, anyanyelv 2%, biológia–egészségtan 2%, biológia 2%, magyar irodalom 2%. A anyanyelv és irodalom együtt: 34%, a biológia–egészségtan és a biológia együtt 4%. A pedagógiai közvélemény szerint a kötelező vizsgák száma 3–5 legyen: 1. magyar nyelv és irodalom 34%; 2. matematika 21%; 3. történelem 10%; 4. idegen nyelv 5%; 5. biológia–egészségtan 4%. Ettől a 3. táblázattal szemléltetett kép csak egy ponton különbözik: az 5. kötelezőnek ajánlott vizsga az „ember és természet”.

A kötelezően választandó vizsgák száma az összes és a kötelező vizsgák javasolt számából (4–7, illetve 3–5) következően 1–3 lehet. Ennyit kell egy vizsgázónak a kötelezően választandó vizsgák listájából kiválasztania. Ebben az esetben a vizsgaszabályzatban egy listát kell megadni. A válaszolók 17 olyan vizsgát neveztek meg, amelyeknek a százalékos súlya egynél nagyobb: fizika 14%, idegen nyelv 12%, kémia 9%, Földünk és környezetünk 8%, földrajz 7%, biológia 6%, biológia–egészségtan 3%, informatika 6%, ember és természet 6%, ember és társadalom 6%, társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek 3%, történelem 3%, művészetek 3%, számítástechnika 3%, matematika 3%, anyanyelv és irodalom 2%, természettudomány 2%. Ha eltekintünk a kötelezőként már lefoglaltaktól, a kapott kép lényegében megegyezik a 4. táblázatban szemléltetett eredményekkel. Ezek szerint, amennyiben öt vizsgát vennénk föl a kötelezően választandók listájára, ezt kapnánk: fizika, kémia, Földünk és környezetünk, biológia–egészségtan, informatika.

Csakhowy milyen alapon lehet meghatározni a listára fölveendő kötelezően választandó vizsgák számát? A kimaradók ugyanis hátrányos helyzetbe kerülnének. Az Országos Közoktatási Intézetben és a Vizsgaközpontban lezajlott szakmai vita arra az következtetésre vezetett, hogy mindazokat a műveltségi területeket, illetve részterületeket fel kell venni a kötelezően választandó vizsgák listájára, amelyek a Nemzeti alaptantervben szerepelnek, de nem kerültek a kötelező vizsgák közé. Ebben az esetben viszont az egyoldalúságot elkerülendő, két kötelezően választandó vizsgára van szükség: egyik a reál tárgyakból, másik a humán tárgyakból választandó. Ez a következtetés közel áll a közvéleményhez, hiszen az életvitel és gyakorlati ismeretek, valamint a testnevelés és sport kivételével a válaszolók mindent vizsgára érdemesnek minősítettek, ami a Nemzeti alaptantervben szerepel.

Ha abból indulunk ki, hogy 2 kötelezően választandó vizsga legyen, akkor a kötelező vizsgák száma 4 vagy 5 lehet, ami 6 vagy 7 vizsgát eredményezne. Mivel a 7 vizsgát csak a válaszolók 16%-a javasolta, a 6 vizsgát, vagyis a 4 kötelező vizsgát kellene a vizsgaszabályzatban előírni. E körülmények figyelembevételével az alábbi döntési javaslat adódik.

Kötelező vizsgák:

1. anyanyelv és irodalom, 2. matematika, 3. történelem, 4. idegen nyelv

Kötelezően választandó vizsgák:

1. *reál*: biológia–egészségtan, fizika, Földünk és környezetünk, informatika, kémia, technika
 2. *humán*: társadalmi–állampolgári–gazdasági ismeretek, emberismeret és pályaorientáció, ének-zene, háztartástan, tánc és dráma, testnevelés és sport, vizuális kultúra (ide sorolva a mozgóképkultúrát és a médiaismeretet is)
-

Ez a döntési javaslat, mint bármelyik más, számos problémát vet föl. Például a kötelező vizsgák között nincsenek reál tárgyak. Ilyet csak ötödikként lehetne fölvenni, illetve a négy közül egyet el kellene hagyni. Melyiket? Ha az egyik reál tárgyat föl vesszük kötelezőnek, melyik legyen az? Helyes lenne-e hétre emelni a vizsgák számát? Vagy például az is kérdéses, hogy az ember és társadalom, valamint az ember és természet műveltségi területek nem képeznek összevont vizsgát. Ezekről a problémákról korábban

már volt szó, és a következő pontban majd láthatjuk a pedagógusok elutasító véleményét (amennyiben később ez a vélemény változik, szóba jöhet egyes műveltségi területek egy-egy vizsgával történő értékelése). Ha újabb és újabb változatok konstruálásával el is kívánjuk kerülni valamely érdekek sérülését, más és más érdekek, célok, törekvések kerülnek hátrányba. A sokféle korlát, érdek és lehetőség figyelembevételével jelenleg a fenti javaslat látszik a leginkább elfogadhatónak, a legkevesebb problémát okozónak. Az első fogalmazvány vitája során fölmerült a reál tárgyak választási esélyének növelése. Megfontolandó az a javaslat, hogy az informatika és a technika egy vizsga legyen, továbbá a kémia esélyeinek növelése érdekében a fizika és a kémia együttes vizsgája is szóba került. E témával kapcsolatban az egyes vizsgatárgyak véleményezése során meg fogjuk kérdezni a pedagógusokat.

A vizsgák tartalma

Mivel a Nemzeti alaptanterv műveltségi területek és részműveltségi területek követelményeit határozza meg, kérdés: Mi képezze a vizsga tárgyát: a) csak az egyes műveltségi területek, vagyis a több részből álló területekből összevont vizsga legyen; b) az egyes műveltségi területek és azok részei is (például fizika); c) a b) mellett a Nemzeti alaptantervben nem szereplő rendkívüli tárgyak is; d) a b–c) mellett az alapvető képességek is (például fogalmazási képesség)? E négy lehetőség közül kellett egyet választani.

Az 5. ábra 5.1 diagramsora szemlélteti a véleményeket. A diagramok fontos üzenete, hogy a válaszolók 33%-a van amellett, hogy a vizsgák tartalmát, tárgyát a műveltségi területek képezzék, hogy a több részterületből álló műveltségi területekből összevont vizsgák legyenek. Ez a 67%-os elutasítás az egyik magyarázata annak, hogy az előző pontban javasolt vizsgák között nem szerepelnek összevont vizsgák (mint később látni fogjuk, az anyanyelv és irodalom vizsgája is több részből áll).

A válaszolók 24%-a kívánja, hogy a műveltségi területek és egyes részei képezzék a vizsgák tárgyát. A válaszok mindössze 6%-a jelzi, hogy rendkívüli tárgyakból is lehessen vizsgázni, végül további 37%-a a képességek értékelését is a vizsga tárgyának választja. Ezek a vélemények azt jelentik, hogy a vizsgaszabályzatnak jelenleg olyan alpműveltségi vizsgát kell előírnia, amely nem összevontan, átfogóan értékeli a vizsgázók felkészültségét, hanem a részterületekre és a képességekre is kiterjedően. A rendkívüli tárgyak természetesen csak szabadon választható vizsgaként jöhetnek szóba. Ez a körülmény a kérdésből nem volt világos. Ezért ennek alapján nem lehet állást foglalni abban a kérdésben, hogy rendkívüli tárgyak (például második idegen nyelv) képezhessék-e szabadon választható vizsgák tárgyát. (E tanulmány szerzőjének véleménye szerint nem lenne helyes kizárni ezt a lehetőséget.)

Az alpműveltségi vizsga a tizedik tanévet zárja. Ebből következik a kérdés: Mit öleljen föl a vizsga tartalma: 1. csak a 9–10. évfolyam anyagát; 2. a 7–10. évfolyam anyagát; 3. az 5–10. évfolyam anyagát; 4. minden vizsga tartalma külön határozandó meg? A válaszolók mindössze 10%-a szeretné, ha az alpműveltségi vizsga tartalmát a 9–10. évfolyam követelményei képeznék. Vagyis a válaszolók 90%-a azt kívánja, hogy az alpműveltségi vizsga követelményei a korábbi évfolyamok tartalmát is felöleljék. A további lehetőségek ugyanis azt vizsgálják, hogy az alsóbb évfolyamok tartalmából mit kellene fölvenni: a válaszok 21%-a szerint a 7–10. évfolyam, 20%-a szerint az 5–10. évfolyam anyagát, 49% pedig úgy véli, ezt a kérdést minden vizsga esetében külön-külön kell eldönteni. *Ebből egyértelműen következik, hogy a vizsgaszabályzatban külön-külön meg kell határozni, hogy az egyes vizsgák tartalmát mely tanévek (pedagógiai szakaszok) követelményei képezzék.*

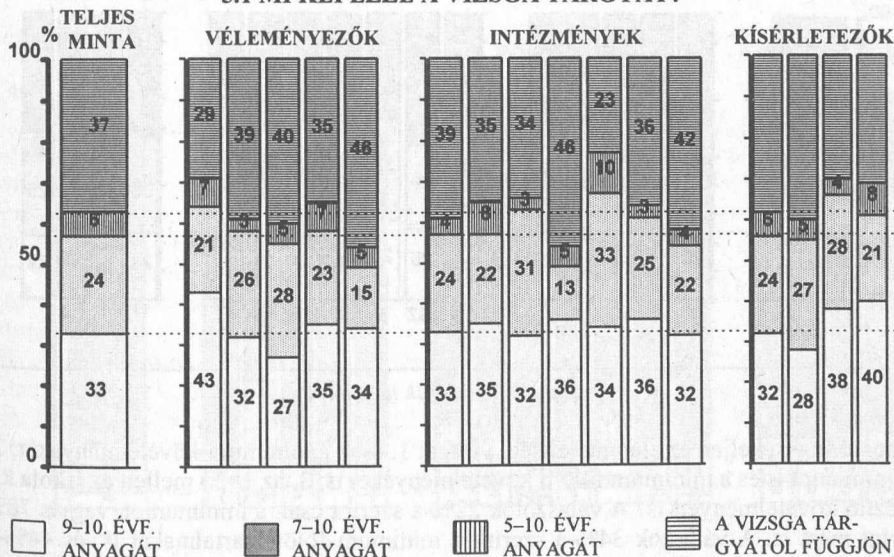
Mivel a Nemzeti alaptanterv a követelményein belül meghatározza a minimumot, továbbá lehetővé teszi az iskolai kiegészítő követelményeket is, ebből következően az is

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tiszosztályos,
 GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

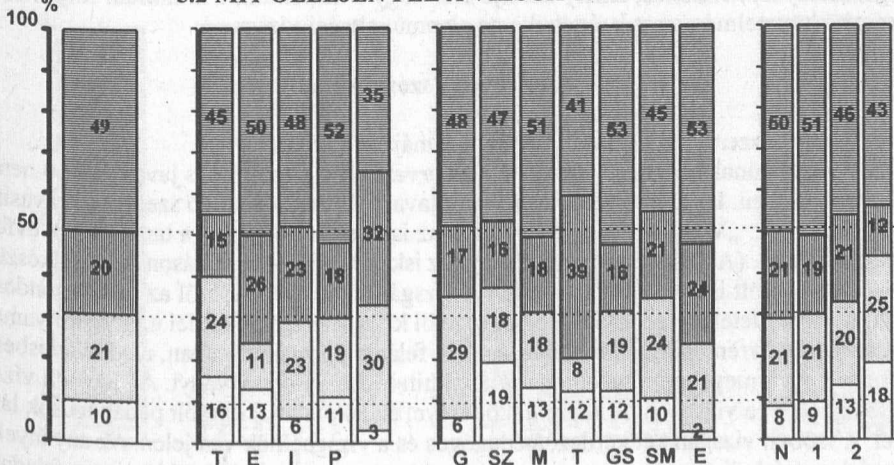
A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

CSAK A NAT MŰV. TER.
 MŰV. TER. ÉS EGYES RÉSZEI
 RENDKÍVÜLI TÁRGYAK
 ALAPVETŐ KÉPESSÉGEK

5.1 MI KÉPEZZE A VIZSGA TÁRGYÁT?



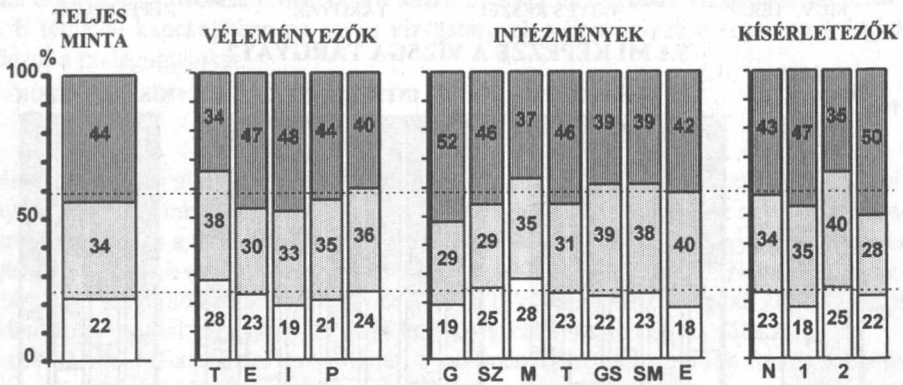
5.2 MIT ÖLELJEN FEL A VIZSGA TARTALMA?



5/1. ábra: A vizsgák tartalma

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tízosztályos,
 GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb
A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben
 □ MINIMUM ■ TELJES NAT ▨ KIEGÉSZÍTŐ IS

5.3 MIT ÉRTÉKELJEN AZ ALPMŰVELTSÉGI VIZSGA?



5/2. ábra: A vizsgák tartalma

kérdés: Mit értékeljen az alpműveltségi vizsga: 1. csak a minimum-követelményeket; 2. a minimumot is és a minimum fölötti követelményeket is; 3. az 1–2.) mellett az iskola kiegészítő követelményeit is? A válaszolók 22%-a szerint csak a minimumot, vagyis 78% szerint mást is. A válaszok 34%-a szerint a minimum fölötti tartalmakat is, és 44%-a szükségesnek tartja az iskola kiegészítő követelményeit is. A közvélemény szerint olyan vizsgaszabályzat kívánatos, amely azt írja elő, hogy a minimum, a minimum fölötti és a kiegészítő követelményeket is értékelje az alpműveltségi vizsga.

A vizsgáztatás szervezése

E cím alatt a szervezés és a finanszírozás témáját tárgyaljuk.

a) Elfogadhatónak tartja-e a vizsgáztatás szervezésével kapcsolatos javaslatot? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol? A minősítendő szervezési javaslat a következő volt: „Vizsgázni általában abban az iskolában kell, ahol a tanuló a 10. évfolyamot befejezte. (Az alpműveltségi vizsgát az iskolarendszerű oktatáson kívül felkészülők az erre kijelölt iskolákban tehetik le.) A vizsgák megszervezéséről az iskola gondoskodik. Az arra illetékes szerv vizsgálókat jelöl ki. A vizsgáló felel a vizsgafolyamat tisztaságáért, közreműködik a fogalmazások, a feladatlapok javításában, az értékelésben, az érdemjegyek megállapításában, aláírásával hitelesíti a bizonyítványt. Az írásbeli vizsgák felügyeletét a vizsgálóknak közreműködésével az iskola által kijelölt pedagógusok látják el. A szóbeli vizsgán két kérdező pedagógus és a vizsgáló van jelen. Az anyanyelv és irodalom írásbeli és szóbeli egy-egy önálló vizsganapot igényel. A többi vizsga feladatlapjai általában egy tanórányi időre tervezettek, megírásuk az ismétlődő rendszerezés befejezésével az utolsó órákon is lehetséges.” Ezen kívül a háttéranyagok 6. oldalán értelmező szöveg segítette az állásfoglalást és a véleményalkotást. Mindez meglehetősen sokféle kérdés. Ezért kértük az általános állásfoglaláson kívül a javaslat kifejtését is.

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató

INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tiszostályos,
GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

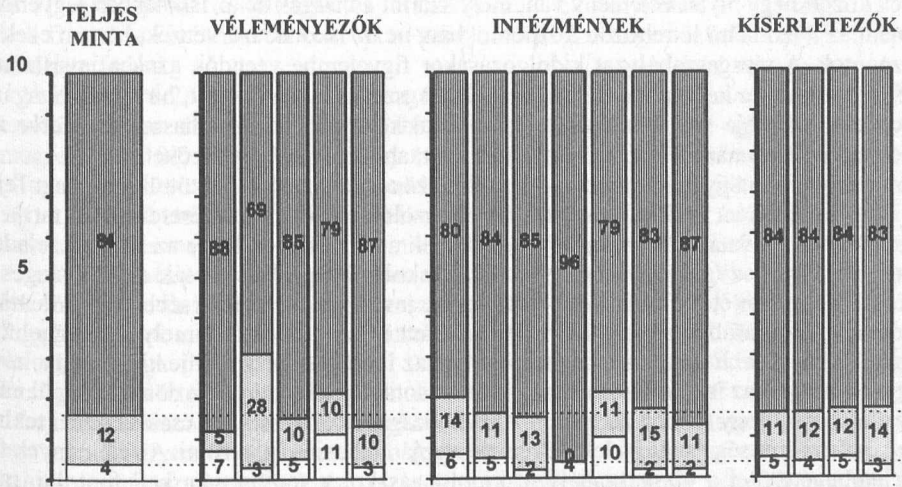
A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

IGEN

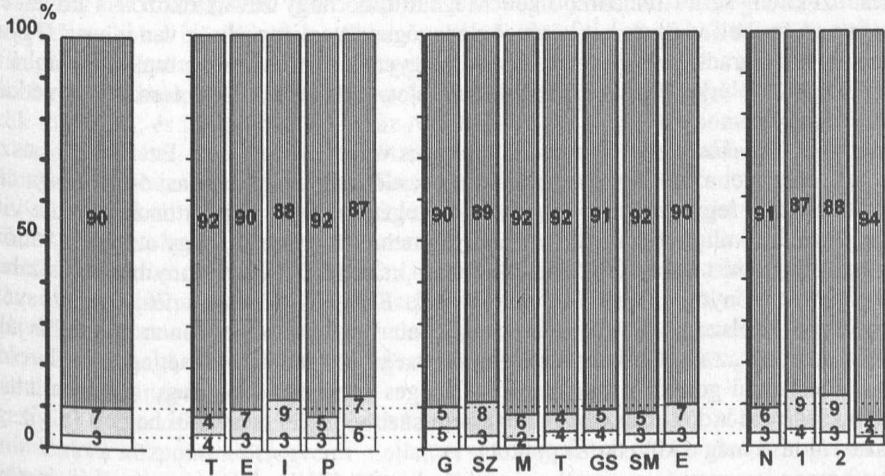
RÉSZBEN

NEM

6.1 EGYETÉRT-E A VIZSGÁZTATÁS SZERVEZÉSI JAVASLATAIVAL?



6.2 EGYETÉRT-E A JAVASOLT FINANSZÍROZÁSSAL?



6. ábra: A vizsgák szervezése

A 6. ábra 6.1 diagramsora tükrözi a válaszolók állásfoglalását: 4%-uk elutasítja, 12%-uk részben fogadja el és 84%-uk elfogadja a szervezés fenti koncepcióját. E nagyarányú pozitív viszony alapján a vizsgaszabályzatban a szervezési feladatok a fent idézett koncepció szellemében dolgozhatók ki, amihez a 147 szöveges vélemény nagy segítséget nyújt (36 a koncepciót elutasítóktól, 101 az azt részben elfogadóktól és 10 az azt elfogadóktól érkezett). A koncepciót elvetők közül tízen fogalmaznak teljesen elutasító véleményt („a vizsgáztatást ki kell iktatni a reform koncepciójából”, „nincs rá szükség”, „a vizsgával foglalkozók menjenek nyugdíjba vagy tanítani” stb.). A többi nemmel szavazó konkrét, megfontolandó javaslatokat fogalmaz meg hasonlóan a részben vagy teljesen elfogadók szöveges véleményéhez.

A vizsga helyére és szervezőjére vonatkozóan csak néhány szöveges javaslat érkezett. Ezek között négy olyan vélemény van, mely szerint a vizsgák ne az iskolákban legyenek, hanem az ilyen célra létrehozott központokban, ne az iskolák szervezzék, hanem ezek a központok. A vizsgaszabályzat kidolgozásakor figyelembe veendő az a javaslatok, melyek szerint ne kelljen minden iskolának megszerveznie a vizsgát, ha kevés vizsgára jelentkező tanulója van, hanem más iskolákkal közösen vizsgáztathassanak, illetve az ilyen tanulók számára legyenek kijelölt iskolák, ahol levizsgáztatják őket.

A vizsgaelnök ügyében érkezett a legtöbb szöveges javaslat. Közöttük négy azt fejtja ki, hogy miért nem kell vizsgaelnök. A válaszolók többsége túlméretezettnek tartja a vizsgaelnök feladatait. Annak a véleményüknek adnak hangot, hogy az írásbeli feladatok felügyeletét az igazgató megbízásából az iskola pedagógusai lássák el. Főlősleges a vizsgaelnök jelenléte. Továbbá a feladatlapok javításában, értékelésében, az érdemjegyek megállapításában se vegyen részt. Érkezett néhány javaslat, amely a vizsgaelnök kijelölését bírálja. Eszerint a vizsgaelnököt ne az illetékes szerv jelölje ki, hanem a névjegyzék alapján az iskola hívja őt meg, illetve sorsolással történjen a döntés. Végül említést érdemel, hogy többen hangsúlyozták: a vizsgaelnökök listájára csak szakmai tekintély, emberi érettség és megfelelő kiképzés alapján lehessen felkerülni. A vélemények figyelembevételével a vizsgaszabályzat kidolgozásakor alaposan meg kell fontolni, milyen módszerek alapján bízzák meg (válasszák ki) a vizsgaelnököket, megfelelő feltételeket kell előírni a vizsgaelnökök szakmai, emberi kvalitásait illetően, és a vitaanyaghoz képest szűkíteni kell a feladatkörüket. Megemlítjük, hogy zavart okozott a következő mondat: „A szóbeli vizsgán két kérdező pedagógus és a vizsgaelnök van jelen.” Ugyanis homályban maradt, hogy milyen szakosak legyenek és mi lesz a szerepük. Továbbá tucatnyi vélemény érkezett a szóbeli vizsgákra vonatkozóan. Ezt a témát a következő pontban tárgyaljuk.

A vizsgaidőszakkal kapcsolatban 25 szöveges vélemény született. Ezek közül húszan nem értenek egyet azzal, hogy a vizsgaidőszak előtt, az utolsó tanítási órán vizsga célú feladatlap-íratás legyen. Öten viszont azt fejtegetik, hogy miért értenek egyet a vitaanyag ilyen értelmű javaslatával. A vitaanyag nem azt javasolja, hogy az utolsó tanórán *kell* megírni néhány feladatlapot, hanem csak azt, hogy amennyiben az iskola, a pedagógusok előnyösnek tartják, megtehessek. Ezt a lehetőséget a 20 elutasító vélemény ellenére célszerű lenne a vizsgaszabályzatban rögzíteni. Néhányan arra is felhívják a figyelmet, hogy az alpműveltségi és az érettségi vizsgaidőszak esetleges egybeesése súlyos szervezési gondokat okozhat a szükséges közreműködők nagy száma miatt. A vizsgaszabályzat kidolgozásakor e tényt nem szabad figyelmen kívül hagyni (a vizsgaidőszakról lásd még a következő pontot).

A vitaanyag szervezésre vonatkozó témáin kívül a válaszolók számos *egyéb észrevétele* is megfogalmaztak. Ezeknek nincsen koncepcionális jelentőségük. Kivételt képez az a tucatnyi figyelmeztetés, mely szerint a vitaanyag értelmében a tervezett alpműveltségi vizsga túlméretezett, túlságosan bonyolult, túlszervezett. E figyelmeztetések *rövidebb, egyszerűbb megoldást* körvonalaznak. Többek között ezért tettünk javaslatot arra, hogy

ne 5, hanem csak 4 kötelező vizsga legyen, továbbá a vizsgaelnök túlméretezett, túlszervezett feladataival kapcsolatos javaslat figyelembevétele is ezt szolgálja. Ezen túlmenően egyéb témák tekintetében is törekszünk egyszerűsítő javaslatok megfogalmazására. A lényeg azonban az, hogy *ez a figyelmeztetés alapvető szempontként szerepeljen a vizsgaszabályzat kidolgozásakor.*

b) A *finanszírozással* kapcsolatban koncepcionális szinten két alapvető kérdést kell tisztázni: Mit kell finanszírozni (megfizetni) és milyen forrásból? A kérdés így hangzott: Elfogadhatónak tartja-e az alapműveltségi vizsga finanszírozására vonatkozó javaslatot? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol? A vitaanyag szövege: „A szóbeli vizsga kérdezőit, ennek értékelését, a fogalmazások és a feladatlapok javítását, minősítését, ennek ellenőrzését, a vizsgaelnökök munkáját és az Alapműveltségi Vizsgaközpontot a költségvetés finanszírozza.” Ez azt jelenti, hogy vizsgadíjat nem kell fizetni (a kivételeket a koncepció szintjén nem szükséges definiálni), a költségeket az állam fedezi.

A 6. ábra 6.2 diagramsora szerint a finanszírozás fenti módjával a válaszolóknak csak 2%-a nem ért egyet, 7%-a részben ért egyet, vagyis 90%-a egyetért vele. Ennek megfelelően 102 szöveges vélemény érkezett (35 elutasító, 52 részben elfogadó és 15 elfogadó). Az elutasítást huszonheten indokolták (a többiek javaslatokat tettek): többségük értékelhetetlennek, kidolgozatlanak tartotta a javaslatot, kifogásolta, hogy az nem határozza meg a forrást. Ez az utóbbi kifogás jogos, mert a „költségvetés finanszírozza” kifejezés a vitaanyagot részben elfogadóknak is kételyeket ébresztett; a válaszolók főleg attól tartanak, hogy a finanszírozás az önkormányzattól, esetleg az iskolától függne. A pontosabb fogalmazás: „forrás a központi költségvetés”. E nélkül az alapműveltségi vizsga megvalósíthatatlan. Az előző változatok tartalmaztak számításokat. Ezek azonban attól függték, hogy mit és kinek kell finanszírozni. E koncepcionális kérdések tisztázása nélkül nem lehet a részleteket kidolgozni. A 27 elutasítás indoklásában egy tucatnyi ilyen vélemény is akad: A pedagógusokat kell európai színvonalon finanszírozni, nem az alapműveltségi vizsgát; a vizsgára fordítandó pénzből emeljék föl a pedagógusok fizetését; nem indokolt e célra pénzt fordítani; maga az elgondolás rossz, nem szabad finanszírozni.

A „*mit kell finanszírozni*” kérdéskörben a szöveges javaslatok lényegében a vitaanyagban felsoroltakat ismétlik. A legtöbben a szóbeli vizsga kérdezőinek díjazását említik. A vizsgaszabályzatban tehát azt kell rögzíteni, hogy meg kell fizetni a szóbeli vizsga kérdezőit, a fogalmazások és a feladatlapok javítóit, értékelőit, a felügyelőket, a vizsgaelnökök munkáját, és finanszírozni kell az Alapműveltségi Vizsgaközpontot.

Sok észrevétel érkezett a *finanszírozás módjára és mértékére* vonatkozóan. A módot illetően az a javaslat, hogy központilag egységesek legyenek a járandóságok, hogy ne a helyi tényezőktől függjön, ki mennyit kap. Valamilyen formában szinte minden finanszírozással kapcsolatos szöveges válaszban kifejezésre jut a kétely: már ismét a pedagógus munkáján fognak majd takarékoskodni, újabb és újabb feladatokat találnak ki, de tisztességesen megfizetni nem akarják. Ha ezeket a félelmeket nem sikerül eloszlatni, ha a vizsgával kapcsolatos munkákért megalázóan alacsony fizetséget kapnának a közreműködők, kényszerrel megkövetelt munkává válna a vizsgáztatás, aminek a következményei beláthatatlanok lennének.

A *finanszírozás forrásait* illetően sokféle fogalmazásban, de hét válaszoló kivételével mindenki a központi költségvetés mellett érvel. Egy válaszoló javasolja, hogy a vizsgázók térítsék meg a vizsga teljes költségét, öten azt tartanák méltányosnak, ha a vizsgázó hozzájárulna a költségekhez (például 20%-os arányban). Néhányan említik a költségérté-
tés speciális eseteit is (pótvizsga, felnőttek alapműveltségi vizsgája).

A közvélemény szerint tehát az alapműveltségi vizsgát a központi költségvetés finanszírozza. A költségérté-
tés speciális eseteit a vizsgaszabályzatban meg kell határozni.

A vizsgáztatás módszerei

A vizsgáztatás módszereit illetően két kérdésben kértünk véleményt:

a) *A vizsgáztatás módjai.* „Elfogadhatónak tartja-e, hogy egy szóbeli és egy fogalmazás legyen, a többi pedig (a gyakorlati tárgyak kivételével) feladatlapokkal történjen? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol?” A vitaanyagban ez a javaslat szerepel: „A vizsgáztatás módja igazodjon a vizsga tárgyának jellegéhez, vagyis különböző vizsgáztatási módokat használjunk. A fogalmazási képesség és a beszédképesség fejlettségének értékelése érdekében lennie kell egy *írásbeli (fogalmazás)* és egy *szóbeli* vizsgának. Ezeknek nem elsősorban a tárgyi tudást, hanem a megfelelő képességek fejlettségét kell értékelniük. A tantárgyi tudás objektív értékelése *feladatlapokkal* oldható meg. A kötelezően választandó és a szabadon választható vizsgákon is általában feladatlapok használhatók, kivéve a speciális vizsgáztatási módokat igénylő tárgyakat, mint például az ének-zene, a testnevelés stb.”

A 7. ábra 7.1 diagramjára azt mutatja, hogy a válaszolók 63%-a elfogadja a fenti javaslatot, 23%-a részben fogadja el, 14%-a pedig elutasítja. A szöveges válaszok száma 369. Az elfogadók 9, a részben elfogadók 232, az elutasítók 128 szöveges választ küldtek. Az elutasítók is – 10 kivételével – javaslatokat fogalmaznak meg: más módszerű, főleg több szóbeli vizsgát szeretnének. A 10 közül 8 válaszoló a feladatlapok ellen tiltakozik (megöli a gondolkodást, a lehető legrosszabb ötlet stb.) Egy válaszoló egyesület elvi okokból ellenzi a vizsgáztatás meghonosítását a 10–16 éves korosztályban. Egy másik válasz szerint pedig a megfogalmazás nem világos.

Azt a kiinduló tételt, mely szerint a vizsga tárgyának jellegétől függően különböző vizsgáztatási módot kell alkalmazni, senki nem utasította el (kivéve azokat, akik magát a vizsgát ellenzik). Harminchatan annak is szükségét érezték, hogy egyetértésüket írásban is megfogalmazzák, megerősítsék, példákkal szemléltessék.

A szöveges választ is adók túlnyomó többsége nem ért egyet azzal, hogy csak egy *szóbeli vizsga* legyen. Harminchárman azt javasolják, hogy minden vizsga szóbeli és írásbeli is legyen. Néhányan azt írják, hogy a matematikát kivéve minden más vizsga csak szóbeli legyen, ugyanennyien kérik, hogy a matematika vizsga is szóban történjen. A szöveges választ adók közül 82 egynél több szóbelit javasol, 110 azt is jelzi, hogy miből legyen még szóbeli: legtöbbször a magyar mellett az idegen nyelvre és a történelemre szavaznak. A közvetett jelzéseket is figyelembe véve a válaszolók negyede egynél több szóbeli vizsgát tart szükségesnek. Ennek alapján nem célszerű olyan vizsgaszabályzatot készíteni, amely csak egy szóbeli vizsgát ír elő.

Az *írásbeli vizsga* mellett vagy ellen megfogalmazott válaszok esetében nem mindig tisztázható, hogy írásbelin fogalmazást és/vagy feladatlapot ért-e a válaszoló. Ezért a válaszok pontos száma nem határozható meg. Mintegy két tucatnyi válasz foglalkozik az írásbeli vizsgával. Néhányan a feladatlapok hátrányait hangsúlyozzák, mások a feleletválasztásos tesztek ellen tiltakoznak. Akadnak olyanok is, akik a fogalmazás, a nyílt írásbeli kérdések előnyeit méltatják. Ha figyelembe vesszük, hogy a válaszolók 63%-a elfogadja a vitaanyag javaslatát, mely szerint egy szóbelin, egy fogalmazáson és a gyakorlati jellegű tárgyakon kívül a vizsgáztatás feladatlapokkal történjen, a kétkedő szöveges válaszok pedig az összes válasz legfőbb 2%-át teszik ki, akkor a közvélemény szerint bevezethető a feladatlapos vizsgáztatás.

Mindezek figyelembevételével a vizsgaszabályzat kidolgozóinak az javasolható, hogy három szóbeli legyen: anyanyelv és irodalomból, idegen nyelvből, valamint történelemből. Az objektivitás és az összemérhetőség érdekében ezekből a tárgyakból feladatlapot is alkalmazzanak. A szóbeli inkább a képességek értékelésére koncentráljon, a feladatlapok pedig a tartalmi tudásra. Az írásbeli vizsgának pedig három fajtája legyen: fogalmazás (egy), feladatlapok és egy-két nyílt kérdés is szerepeljen egyes vizsgák feladatlapja-

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató

INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tiszosztályos, GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

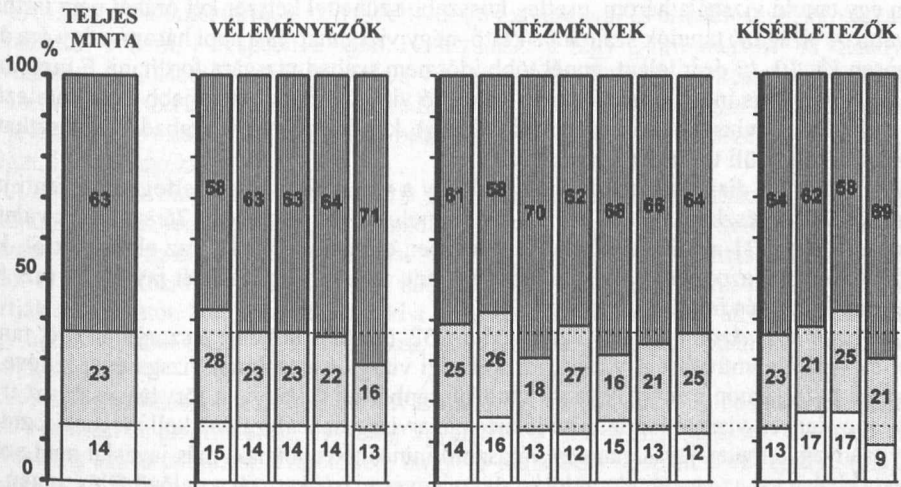
A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

IGEN

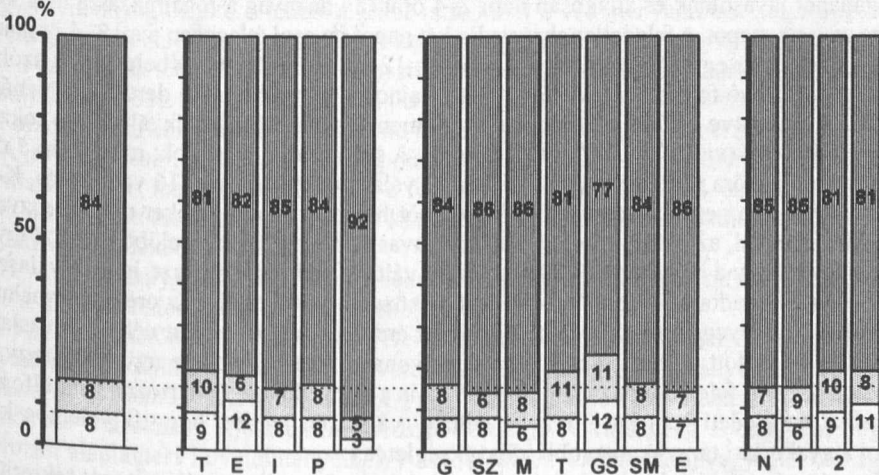
RÉSZBEN

NEM

7.1 EGYETÉRT-E A VIZSGA JAVASOLT MÓDJAIVAL?



7.2 EGYETÉRT-E A VIZSGA JAVASOLT IDŐIGÉNYÉVEL?



7. ábra: A vizsgáztatás módszerei

in, amelyek rövid szöveges választ kérnek. Természetesen a gyakorlati, művészeti tárgyakból a jellegüknek megfelelő módokkal lehessen vizsgázni.

b) *A vizsgáztatásra fordítható idő.* „Elfogadhatónak tartja-e, hogy egy tanuló összes vizsgaideje 10-12 óra lehet? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol?” A vitaanyag szövege: „A vizsgaidőszak legfőljebb két hét lehet. A tanulók természetesen nem minden nap vizsgáznak, a vizsgázók terhelését a két héten belül arányosan kell elosztani. A javasolt szervezés esetén az anyanyelv és irodalom írásbeli és szóbeli mellett még két további vizsganappal lebonyolítható egy csoport alpműveltségi vizsgája. A többi nap a vizsgázó tanulók számára felkészülési idő legyen. Mivel a feladatlapok egy része megíratható az utolsó tanítási órákon is, így ha az iskola előnyösnek tartja és az ellenőrzés megszervezhető, a vizsgaidőszak esetleg rövidülhet is. Egy-egy vizsganapon egy tanuló vizsgája három, esetleg hosszabb szünettel kétszer két óránál nem tarthat tovább. A vizsgázó tanulók számára a kettő–négy vizsganap és a napi három–négy óra átlagosan kb. 10–12 órát jelent, ennél több időt nem szabad vizsgára fordítani. E megfontolások alapján is indokolható, hogy a kötelező vizsgák száma legfeljebb öt, a kötelezően választandó vizsgák száma pedig legfeljebb kettő legyen. (A szabadon választható vizsgák ezen felüli terhelést jelentenek.)”

A 7. ábra 7.2 diagramsora azt mutatja, hogy a válaszolók 84%-a elfogadja a fenti javaslatot, 8%-a részben fogadja el, 8%-a pedig elutasítja. Összesen 176 szöveges válasz érkezett. Ebből 21 az elfogadóktól, 82 a részben elfogadóktól és 73 az elutasítóktól. Ez utóbbiak között azonban csak egyetlenegy akadt, aki nem tett konkrét javaslatot (azt írta, hogy „a kérdés feltevése is rossz”).

A vizsgaidőszakról a törvény ezt mondja: „52. (1) Az iskolában a szorgalmi idő, tanítási év – az alpműveltségi vizsga, az érettségi vizsga s a szakmai vizsga évét kivéve – minden évfolyamon száznyolcvanöt tanítási nappól áll.” Vagyis a törvény csak azt írja elő, hogy legyen vizsgaidőszak, az időtartamát a vizsgaszabályzatnak kell meghatároznia. A vitaanyag kéthetes javaslatát egy válaszoló minősítette soknak, más javaslat nem született (kivéve azt az egyedi elgondolást, hogy egyes vizsgákat már az előző félév végén is le lehetne tenni). A vizsgaidőszakra vonatkozóan 19 javaslat érkezett. Ezek főleg azt taglalják, hogy a vizsgaidőszakon belül hogyan kellene elosztani a vizsgákat. Általában 3–5 vizsganapot javasolnak és átlagosan napi 2–4 órát (a vitaanyag a fogalmazásra és a szóbelire egy-egy napot, a feladatlapokra pedig két napot javasol átlagosan napi 3–4 órában).

A vitaanyag az egy-egy tanulóra eső időt 10–12 órában jelöli meg (beleértve a szóbeli vizsgára történő felkészülési idejét is – ami sajnos a szövegből nem derült ki). Néhány kivételtől eltekintve a többi javaslat erre az időmennyiségre vonatkozik: általában sokallja 44, 15 kevesli (van, aki 18–20 órát javasol). A számszerű javaslatok: maximum 5 óra (7 válaszoló), 6 óra (20 válaszoló), 7–8 óra (7 válaszoló), 8–10 óra (16 válaszoló). Két-tucatnyi válasz az egy vizsgára eső átlagos időt határozza meg. Ezeket megszorozva a vizsgák számával, az összes időre vonatkozó javaslat megegyezik az előbbiekkal. Figyelembe véve, hogy a javaslatok 5–20 óra között váltakoznak, továbbá azt, hogy a válaszolók 84%-a elfogadta a javasolt 10–12 órát, a közvélemény szerint az eredeti javaslatot nem célszerű lényegesen módosítani. (Említést érdemel, hogy érkezett néhány javaslat a szabadon választott tárgyak időszükségletére vonatkozóan. Ezek fele úgy véli, hogy ez pluszidő legyen, fele pedig azt szeretné, ha ez is a fenti időkeretbe tartozna. Ennélfogva maradhat az eredeti javaslat. Továbbá néhány válaszoló jelezte, hogy figyelembe kell venni a gyakorlati tárgyak nagyobb időszükségletét.)

Ha a döntésre javasolt négy kötelező és két kötelezően választandó vizsgát tekintjük, akkor az alábbi időkeretek vehetők figyelembe a vizsgaszabályzat kidolgozásakor: Egy vizsganap a fogalmazás megírására (2 óra), vagy szünet után még 1 óra egy nyelvtan feladatlap megoldására. Egy vizsganap az irodalom, az idegen nyelv és a történelem szóbelire (a felkészülésre 3x30 perc, a vizsgára 3x15 perc, vagyis 2–2,5 óra). Az irodalom, a

történelem, a matematika, az idegen nyelv és a két kötelezően választott vizsga feladatlapjainak megoldására egy-egy óra, vagyis 6 óra, két vizsganapon 3–3 óra. Összesen 11–12 óra. Ha a kötelezően választott tárgy gyakorlati jellegű, sajátos terhelése miatt több idő fordítható rá, esetleg ötödik vizsganapra tehető, hacsak az iskola nem dönt úgy, hogy néhány feladatlapot közvetlenül az ismétlő rendszerezés után megírat. Ebben az esetben a gyakorlati tárgyakkal együtt is elegendő lehet három–négy vizsganap.

Értékelés és bizonyítvány

E témakörben a javítás–értékelés, a minősítés módszereivel és a bizonyítvány koncepciójával kapcsolatban kértünk véleményt.

a) „Elfogadhatónak tartja-e az írásbeli vizsgák javításával és értékelésével kapcsolatos javaslatot? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol?” A vitaanyag javaslata: „Az írásbeli vizsgák javítása a Vizsgaközponttól kapott javítókulcs és pontozási szempontok szerint, az osztályozás pedig az osztályzattá alakító kulcs alapján történik. A javítást és az osztályozást az iskola pedagógusai végzik. Az ellenőrzést a vizsgaelnök végzi, illetve végezteti.”

A 8. ábra 8.1 diagramsora azt mutatja, hogy ezt a javaslatot a válaszolók 87%-a elfogadja, 9%-a részben fogadja el, 4%-a pedig elutasítja. Összesen 125 szöveges válasz érkezett. Ebből 4 az elfogadóktól, 75 a részben elfogadóktól és 46 az elutasítóktól. Ez utóbbiak is javaslatokat fogalmaztak meg hat válaszoló kivételével (akik túl bonyolultnak tartják a javaslatot, kételyüket fejezik ki a számítógépesítést illetően, attól tartanak, hogy egy újabb központ telepszik az iskolákra, itt is jelzik aggályukat a finanszírozással kapcsolatban).

A szöveges válaszok közül 33 azt javasolja, hogy az iskolában a pedagógusok végezzék a javítást és az értékelést, 19 pedig ugyanezt kéri külső ellenőrzéssel. A fent idézett javaslat is ezt tartalmazza. Érthetően, hogy 13 elutasító válaszoló is ezt igényli (hiszen ez teljes egyetértés). A félreértés oka talán az lehet, hogy a háttéranyag (mint lehetőséget) iskolai és központi javítást, értékelést említ. Egy válaszoló meg is jegyzi, hogy két ellentétes megoldást nem lehet minősíteni. A háttéranyag bevezetője egyértelműen jelzi, hogy a vitaanyagtól eltérő lehetőségeket is felkínál a véleményalkotást segítő, de a véleményezés alapja a vitára bocsátott koncepció és nem a háttéranyag. Ennek értelmében a válaszolók több mint 90%-a válaszolt igennel. Ezzel szemben csak 12 válaszoló javasolja, hogy ne az iskola pedagógusai javítsanak, értékeljenek [külső szakember, független bizottságok, központ(ok), a javító ne tudja, hogy ki a dolgozat szerzője].

A javítókulccsal, az értékelési szempontokkal kapcsolatban 9 vélemény érkezett. Ezek a válaszolók azt hangsúlyozzák, hogy a fogalmazás, a nyílt kérdések és a szóbeli szempontjait kísérletekkel nagyon alaposan ki kell munkálni az egységes alkalmazhatóság, az objektivitás érdekében.

A vizsgaszabályzat kidolgozásakor tehát a pedagógiai közvéleménnyel egyetértésben a fent idézett eredeti javaslat szerint lehet eljárni.

b) „Elfogadhatónak tartja-e, hogy a Nemzeti alaptanterv követelményeit standard osztályzattal értékeljük, a kiegészítő követelményeket pedig hagyományos osztályzattal? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol?” A vitaanyag javaslata: „A minősítés a szokásos *öt fokú osztályozással* történik. A különbség abban van, hogy a Nemzeti alaptanterv követelményeinek vizsgaeredményeit standard, vagyis az országban mindenütt azonos értékű osztályzattal fejezzük ki egy tizedes pontossággal. Azokból a tárgyakból, amelyekből a standardizálás nem kívánatos vagy nem lehetséges, továbbá a rendkívüli tárgyakból a vizsga eredménye hagyományos osztályozással minősíthető.”

A 8. ábra 8.2 diagramsora azt mutatja, hogy a válaszolók 83%-a elfogadja a fenti javaslatot, 10% részben fogadja el, 7% pedig elutasítja. Összesen 156 szöveges vélemény

VÉLEMÉNYEZŐK: T = tantestület, E = egyéb szerv, I = igazgató, P = pedagógus, O = oktató
INTÉZMÉNYEK: G = gimnázium, SZ = szakközép, M = szakmunkás, T = tízosztályos,

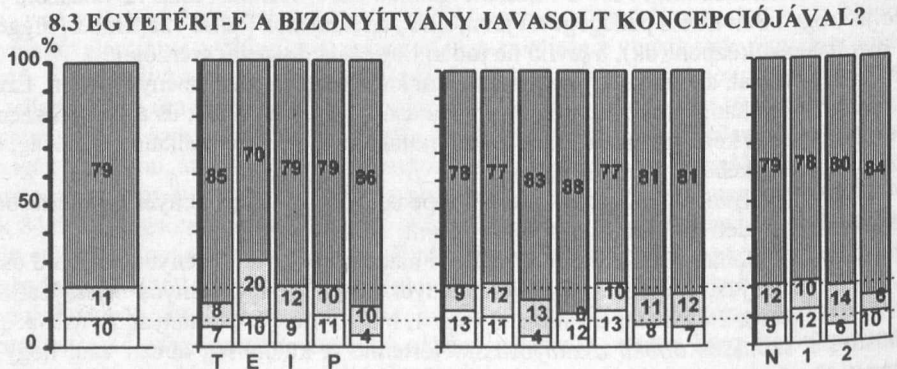
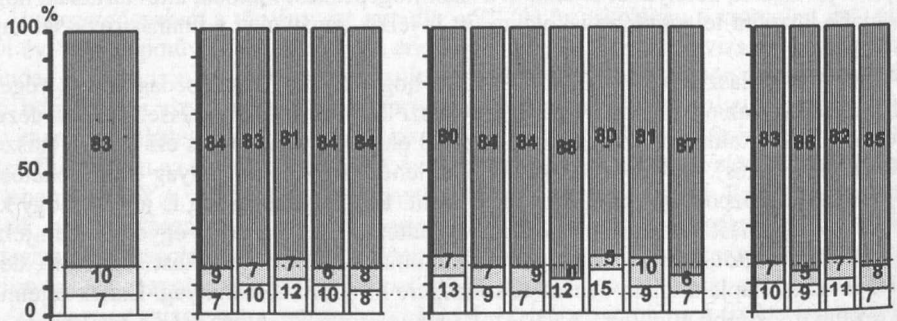
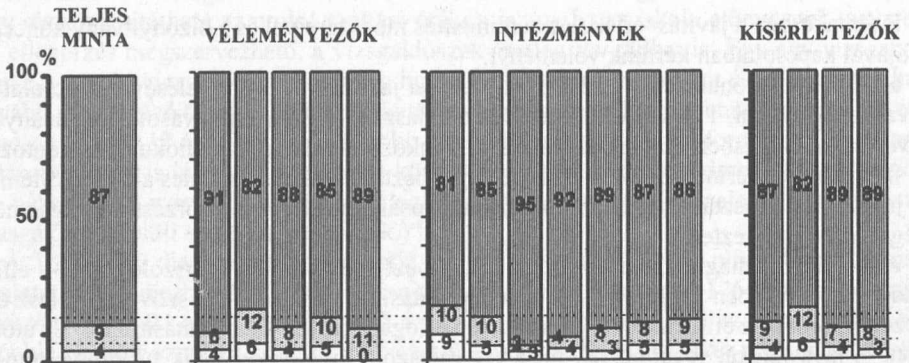
GS = G és SZ, SM = SZ és M, E = egyéb

A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐK: N = nem, 1 = egy évben, 2 = két évben, 3 = három évben

IGEN

RÉSZBEN

NEM



8. ábra: Értékelés és bizonyítvány

érkezett, amelyek közül 10 igenlő, 58 részben elfogadó és 88 elutasító. A nemmel reagálók is javaslatokat fogalmaztak meg hét válaszoló kivételével, akik szerint: ne akarjunk versenylovakat tenyészteni, nem világos a vitaanyag javaslata, anarchiához vezet a sok adminisztráció, nem bonyolultabbá, hanem egyszerűbbé kell tenni az értékelést, illetve van, aki nem ért egyet a teszttel, nem hisz a standardizálás mindenhatóságában, nem tudja, mit jelent a standard osztályzat, minek alapján alakítjuk ki.

Ez utóbbi megállapítás sokakra vonatkozik. A hibát a háttéranyag kidolgozója követte el. Le kellett volna írnia a standard osztályzat lényegét. Ez tulajdonképpen a pontszámok osztályzattá alakításának olyan kulcsa, amely az országos átlag és szórás figyelembevételével készül (meghatározott feltételek esetén az előző évek átlaga, szórása használható, vagyis nem kell megvárni az országos értékek kiszámítását). Ennek köszönhetően az osztályzatok standardok, összemérhetőek lesznek. Az átváltáskor a kapott értékeket célszerű egy tizedesre kerekíteni. Az egy tizedessel megadott standard osztályzat pontosabban fejezi ki az elért eredményt, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy az egész számokban (vagy a megfelelő érdemjegyekkel) megadott nem standard osztályzatoktól meg lehessen különböztetni, hogy mindenki számára világos legyen, mely osztályzatok objektívek, összemérhetőek és melyek születtek a hagyományos becsléssel.

A szöveges válaszok több mint fele (84) a hagyományos osztályzat, a pontszámok hagyományos osztályzattá alakítása mellett száll síkra. Ezen belül 20 válaszoló azt hangsúlyozza, hogy a minősítés módja egységes legyen. A vitaanyag javaslata tulajdonképpen erről szól: ötfokú osztályzattal kell minősíteni az eredményeket. A pontszámmal kapott eredményeket is osztályzattá kell alakítani, de ebben benne rejlik a lehetőség, hogy nem egészekre, hanem egy tizedesre kerekítéssel pontosabban fejezze ki az eredményt, hogy az országos értékekkel összemérhető legyen.

Ezekkel a válaszolókkal együtt az egyetértők aránya tulajdonképpen 90% fölött van.

A fentiekkel szemben 12 válaszoló mindenből standard értékelést szeretne; négyen azt írják, hogy százalékban kellene kifejezni az eredményeket. Néhányan azt javasolják, hogy a szóbelit hagyományosan értékeljük, ugyanennyien állítják, hogy a szóbeli értékelése is standardizálható. Többen szeretnék, ha a kiegészítő követelményeket is standard osztályzattal minősíthetnék, ezzel szemben 17 válaszoló úgy véli, hogy az iskola kiegészítő követelményeit hagyományosan kell osztályozni. Végül akadnak olyanok, akik azt javasolják, hogy a minősítés „megfelelt” és „nem felelt meg” legyen. Ebbe a módszerbe a magyar közoktatás egyszer már csúfosan belebukott.

Mindezeket szem előtt tartva, a pedagógiai közvélemény egyetértésével találkozunk majd, ha a vizsgaszabályzatban az eredmények minősítésének kidolgozása a vitaanyag javaslatának figyelembevételével történik.

A szöveges válaszok több mint fele (84) a hagyományos osztályzat, a pontszámok hagyományos osztályzattá alakítása mellett száll síkra. Ezen belül 20 válaszoló azt hangsúlyozza, hogy a minősítés módja egységes legyen. A vitaanyag javaslata tulajdonképpen erről szól: ötfokú osztályzattal kell minősíteni az eredményeket. A pontszámmal kapott eredményeket is osztályzattá kell alakítani, de ebben benne rejlik a lehetőség, hogy nem egészekre, hanem egy tizedesre kerekítéssel pontosabban fejezze ki az eredményt, hogy az országos értékekkel összemérhető legyen. Ezekkel a válaszolókkal együtt az egyetértők aránya tulajdonképpen 90% fölött van.

c) „Elfogadhatónak tartja-e a táblázattal szemléltetett bizonyítvány koncepcióját? 0 nem, 1 részben, 2 igen. Ha a válasza 0 vagy 1, mit javasol?” A táblázat értelmében a Nemzeti alaptanterv minimum- és minimum fölötti követelményeit, valamint az iskola kiegészítő követelményeit külön-külön kell értékelni és az eredményeket az ennek megfelelő három oszlop rovataiban feltüntetni (az iskola kiegészítő követelményeit természetesen csak akkor, ha vannak ilyenek és a tanuló vállalkozott arra, hogy ezek elsajátításáról is számot ad). A táblázat szemléltette a javasolt kötelező, a kötelezően és a szabadon választható vizsgák rovatait is. Mivel ebben a témában a válaszolók véleménye alapján változások várhatók, amiről korábban már szóltunk, most az erre vonatkozó ismételt szöveges javaslatokat mellőzhetjük. Figyelmünket a háromféle minősítés kérdéseire fordíthatjuk.

A 8.3 diagramsor szerint a válaszolók 79%-a elfogadja a bizonyítvány koncepcióját, 11%-a részben fogadja el, 10%-a pedig elutasítja. Szöveges javaslat 177 válaszolótól érkezett. Ezeknek mintegy a harmada a felsorolt vizsgákkal foglalkozik. 30 válaszoló szerint csak a Nemzeti alaptanterv minimum követelményeit kellene feltüntetni a bizonyítványban, ezzel szemben 7 válasz azt javasolja, hogy a minimumot nem kell külön értékelni, az elégséges ezt jelzi. 8 válaszoló szerint az iskolai követelményeket nem kell feltüntetni, 19 pedig azt fejtegeti, hogy minden tárgy csak egy jegyet kapjon. A szöveges válasz adók harmada bonyolultnak, fölöslegesen részletezőnek minősíti a bizonyítvány tervét. Néhányan azt javasolják, hogy a bizonyítvány ügyében a döntést későbbre lehetne halasztani, illetve a tapasztalatok alapján kellene véglegesíteni.

Igaz ugyan, hogy a válaszolók 79%-a elfogadta: külön értékeljük a minimumot, a minimum fölötti követelményeket, valamint az iskola kiegészítő követelményeit. Azzal is egyetértett, hogy ezeket az eredményeket a bizonyítványban feltüntessük. Ennek ellenére a bíráló szövegek alapján még tanulmányozni kell a témát, beleértve a tapasztalatok elemzését is. Erre van még idő, legalább két-három év.

Irodalom

- Báthory Zoltán: *Miért kell nekünk vizsgarendszer?* In: *Tanterv vagy vizsga?* – I. ott!
- Báthory Zoltán – Sáska Géza: *Javaslat a közoktatási vizsgarendszerre.* Köznevelés, 1988. 8. szám, 3–6. p.
- Broadfoot, Patricia: *A nyilvános vizsgáktól a pályaaorientációs teljesítménymérésekig.* Értékelési Központ Közleményei, 1986. 8. sz. OPI, Budapest.
- Csapó Benő: *A kritérium-orientált értékelés.* Magyar Pedagógia, 1987. 3. szám, 247–266. p.
- Csapó Benő: *A tesztfelkészítés új irányvai az Educational Testing Service-ben.* Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. szám, 103–105. p.
- Drótos András: *Vizsgarendszer egy szabolcs-szatmári általános iskola gyakorlatában.* Köznevelés, 1989. 13. szám, 4. p.
- Forray R. Katalin: *A Német Szövetségi Köztársaság értékelési és vizsgarendszere.* In: *Tanterv vagy vizsga?* – I. ott!
- Gyarmati Elek – Nemes Ferenc: *Megyei tudásszintmérések az oktatás fejlesztése érdekében.* Pedagógiai Szemle, 1982. 11. szám, 988–1000. p.
- Halász Gábor: *Az angol vizsgarendszerről: egy outputorientált, decentralizált rendszer működése.* Értékelési Központ Közleményei, OPI, Budapest, 1986. 9. szám
- Hegedűs T. András: *Megmértetés és minősítés: a vizsga mint kulturális jelenség.* In: *Tanterv vagy vizsga?* – I. ott!
- Hoffmann Rózsa: *Vizsgarendszer elméletben és gyakorlatban.* Köznevelés, 1988. 25. szám, 3–5. p.
- Kádárné Fülöp Judit: *A holland vizsgaközpont.* In: *Tanterv és vizsga külföldön.* Szerk.: Mátrai Zsuzsa. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- Mátrai Zsuzsa: *Négy vizsgarendszer-modell.* In: *Tanterv és vizsga külföldön.* Szerk.: Mátrai Zsuzsa. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- Mihály Ottó: *Az iskolai nevelés és a vizsga kölcsönhatásai.* In: *Tanterv vagy vizsga?* – I. ott!
- Mihály Ottó: *A közoktatás szerkezetének, követelmény- és vizsgarendszerének szabályozása.* Új Katedra, 1992. 5. szám, 22–23. p.
- Mihály Ottó: *Kérdések az iskolai vizsgákról.* Új Pedagógiai Szemle, 1994. 6. szám, 16–24. p.
- Nagy József: *Standardizált készségmérő tesztek.* Alapművelési számolási készségek. Acta Universitatis Szegediensis de A. J. Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, Series Specifica 1, Szeged, 1973.

- Nagy József – Csáki Imre: *Alsó tagozatos szöveges feladatbank*. Acta Universitatis Szegediensis de A. J. Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, Series Specifica 2, Szeged, 1976.
- Nagy József: *A pedagógiai értékelés funkciózavarai*. Köznevelés, 1977. 33. szám, 9–10. p.
- Nagy József: *Már csak egy angol vizsgarendszer hiányzik nekünk?* Köznevelés, 1988. 16. szám, 7–10. p.
- Nagy József: *A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai*. In: *Tanterv vagy vizsga? – 1. ott!*
- Nagy József: *Az Alpműveltségi Vizsgaközpont feladatai a közoktatás eredményorientált irányításában és fejlesztésében*. Pedagógiai Diagnosztika, 1992. 1. szám, 7–13. p.
- Nagy József: *Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciált értékelés*. Pedagógiai Diagnosztika, 1992. 1. szám, 15–27. p.
- Nagy József: *Értékelési kritériumok és módszerek*. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. szám, 25–49. p.
- Nagy József: *A vizsgák magyarországi jövőjéről*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 6. szám, 25–35. p.
- Nagy József: *Alpműveltségi vizsga*. In: *Modernizáció és demokrácia a magyar oktatásügyben*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1994.
- Nagy József: *A középiskolázás tömegessé válása. Veszélyek és lehetőségek*. Köznevelés, 1995. 12. szám, 3–5. p.
- Nagy József: *Vizsga: de milyen?* Educatio, 1995. 3. szám, 395–414. p.
- Németh Magda: *Milyen legyen a Vizsgarendszer?* Új Katedra, 1992. 6. szám, 2–3. p.
- Orosz Sándor (szerk.): *Kibocsátó tudásszint Veszprém megye általános iskoláiban az 1988/89. tanév végén*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990.
- Orosz Sándor: *Pedagógiai mérések. A mérés szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei, elemző eljárások*. PSZMP–Korona Kiadó, Budapest, 1993.
- Orosz Sándor: *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék, Veszprém, 1995.
- Posthletwaite, Neville: *A tantervfejlesztés és értékelés feladatai Magyarországon*. Magyar Pedagógia, 1994. 1–2. szám, 127–141. p.
- Rozgonyi Tiborné Váradai Éva–Kindrusz Pál: *A nyolcadik osztályt záró diagnosztikus értékelési rendszer (egy megyei modell)*. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. szám, 87–102. p.
- Sáska Géza: *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Értékelési Központ Közleményei, 15. füzet. OPI, Budapest, 1987.
- Sáska Géza: *Szabályozás vizsgarendszerrel*. In: *Lukács Péter–Várhegyi György (szerk.): Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról*. Edukáció, 1989. Társadalom és oktatás, Az Oktatáskutató Intézet könyvsorozata, 127–147. p.
- Sáska Géza: *Vizsgák és vizsgálatok. Koncepciók a nyolcvanas, kilencvenes évek fordulóján*. In: *Tanterv vagy vizsga? – 1. ott!*
- Sáska Géza: *A vizsgarendszer egy lehetséges változata*. Pedagógiai Szemle, 1990. 9. szám, 879–885. p.
- Semjén András: *Vizsgarendszerek a fejlett országokban*. In: *Tanterv vagy vizsga? – 1. ott!*
- Semjén András–Setényi János: *A svéd értékelési rendszer*. In: *Tanterv vagy vizsga? – 1. ott!*
- Sobor István: *Vizsgarendszer – alulnézetből*. Köznevelés, 1990. 17. szám, 5. p.
- Szabó Judit: *A japán vizsgarendszer szervezeti keretei és pénzügyi feltételei*. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 6. szám, 66–78. p.
- Szabó Judit: *Értékelési eljárások külföldön*. Köznevelés, 1991. 32. szám, 3–4. p.
- Szabó Judit: *Vizsgák, vizsgarendszerek – máshol, másképpen*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–8. szám, 59–70. p.
- Szabó Lajos: *Vizsgák a speciális szakiskolákban*. Köznevelés, 1993. 13. szám, 11. p.
- Szebenyi Péter: *Tantervi és vizsgarendszerek Európában*. Info-társadalom-tudomány, 1991. 18. szám, 15–18.
- Tanterv vagy vizsga?* Szerk.: Sáska Géza és Vidákovich Tibor. Edukáció. Társadalom és oktatás. Az Oktatáskutató Intézet könyvsorozata. 1990.
- Tuza Tibor: *Általános iskolai záróvizsga*. Köznevelés, 1989. 43. szám, 10. p.
- Vajthó Erik: *Monitor típusú pedagógiai vizsgálatok az Amerikai Egyesült Államokban*. Pedagógiai Szemle, 1985. 6. szám, 579–588. p.
- Vajthó Erik: *Tantárgyi feladatbankok*. Módszertani füzetek pedagógiai vezetőknél. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990.
- Vidákovich Tibor: *Iskolafokozatszáró diagnosztikus értékelés a 8. osztály végén*. Acta Universitatis Szegediensis de A. J. Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, Szeged, 1987. 29. szám, 147–162. p.
- Vidákovich Tibor: *Új mérési eljárás a pedagógiai diagnosztikában*. Köznevelés, 1987. 32. szám, 6–7. p.
- Vidákovich Tibor: *A diagnosztikus vizsgáztatás módszerei és eszközei*. In: *Tanterv vagy vizsga? – 1. ott!*
- Vidákovich Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Vidákovich Tibor: *Diagnosztikus elemzés és visszajelzés*. Pedagógiai Diagnosztika, 1990. 1. szám, 29–35. p.
- Vidákovich Tibor: *Diagnosztikus tesztkönyvek*. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. szám, 7–23. p.
- Vidákovich Tibor: *A diagnosztikus vizsgarendszer-kísérlet három éve*. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. szám, 73–86. p.
- Zentai Kornélia: *Alapvizsga-variánsok*. Szakoktatás, 1986. december, 5–7. p.

A kezdőszakasról

Meggyőződésünk, hogy mindaz, amit a kezdőszakasz funkciójáról az egységes iskola és ezen belül a Tizenkét Osztályos Komplex Iskola vonatkozásában az alábbiakban összegzünk, lényegében érvényes kellene legyen általában az iskolakezdés periódusára, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípus építménye emeltetik majd az ún. kezdőszakasz fölé. Azért gondoljuk így, mert hovatovább az adott korosztály 80%-a fog érettségit adó középfokú oktatásban részt venni, a távlatok tehát hamarosan eddig terjednek. Egyelőre azonban még nem ez a helyzet, ezért különösen fontos kiemelten foglalkozni a kezdőszakasz jelentőségével egy olyan – Magyarországon még csak születőben lévő, de a fejlett Nyugaton már meghatározó – iskolatípus esetében, amelyik tudatosan választja azt a célt, hogy mindenkit eljuttasson a számára reálisan lehetséges maximális közoktatási csúcspontokra. Az ilyen iskolákat a nemzetközi nyelvezet komprehenzív iskoláknak, a módosított oktatási törvény egységes iskolának nevezi.

A kezdőszakasz jelentősége az egységes iskolában

Az egységes iskola *középiszkola*, amelynek kezdőszakasza is lehet. Ebben az esetben 12 évfolyamos komprehenzív iskoláról van szó. Ebben az iskolatípusban a kezdőszakasznak megkülönböztetett jelentősége van, mert itt a kezdőszakaszra szervesen épül rá egy, az érettségiig vagy a szakmunkás bizonyítvány megszerzéséig ívelő tanulási és szocializációs szakasz. A kezdőszakasznak tehát egy 12 vagy 11 évig tartó tanulási folyamatot kell megalapoznia, méghozzá – a komprehenzivitás elvéből következően – azzal a távlattal és céltételezéssel, hogy *minden* gyerek eljuthasson az iskolázás időtartamán belül a közoktatás azon kimeneti pontjára, amelyre kívánt és amelyre az iskolázás segítségével képesé vált.

Az egységes iskola kezdőszakasza tehát – noha *feladatai* alapvetően megegyeznek bármely iskolatípus kezdő évfolyamaiéival – *sajátos funkciót* hivatott betölteni. Míg pl. a 8 évfolyamos általános iskola alsótagozata nyugodtan korlátozhatja a szerepét arra, hogy felkészít a *felső tagozat* szakosodott oktatásában való részvételre és megtanítja-elfogadtatja a szociális magatartás és az iskolai normakövetés alapvető szabályait, addig az egységes iskola kezdőszakaszában a *teljes közoktatási szakasz* perspektívájával kell számolnia. Vagy: míg egy 12 évfolyamos gimnázium kezdőszakasza beérheti azzal, hogy az általa támasztott, az átlagosnál jóval magasabb szintű és jóval nagyobb mennyiségű követelmények teljesítésére készíti fel azokat, akik ezt bírják (miközben kihullik az, aki nem), addig az egységes iskola kezdőszakaszában úgy kell megalapoznia a 11–12 évig tartó tanulási szakaszt, hogy abban lehetőleg *mindenki* megtalálhassa azt a képzési profilt, amelyben képes kihozni magából a maximumot. Az egységes iskola kezdőszakaszában sajátosságai tehát abból adódnak, hogy egy teljes és mindenkinek optimális befejezést biztosító közoktatási szakasz épül rá. Ez határozza meg funkcióinak távlatait és dimenzióit.

Ebből következik, hogy az ún. „alapozás” ebben az iskolában nem szorítkozhat a szoros értelmében vett tanulásra, hanem ki kell terjedjen az önépítés olyan meghatározó alapjaira is, mint az *önismeret*, az *önbecsülés* és a megismerés szempontjából való pozitív *motivációk*. Korántsem csak tanulási készségek megalapozásáról, illetve eszköztudások magas színvonalú biztosításáról van tehát szó, hanem bonyolult és összetett *lélektani* feladatról: olyan dinamikus belső kódok – motivációk, ambíciók és önbizalom – kiépítéséről, amelyek mint öngerjesztő reaktorok folyamatosan mozgásban tartják a személyiség *akarati szféráit* is. A komprehenzív iskola megkerülhetetlen pedagógiai-pszichológiai funkciója, hogy *mindenkiben* létrehozza – legalábbis igyekezzék létrehozni – azt a bizonyos „tanulni akarást”, amelynek hiányára mint természeti csapásra gyakorta és szívesen hivatkoznak azok, akik az iskola oktatási feladatait ott kezdik számba venni, ahol a tanuláshoz való pozitív viszonyulás eleve adott. Márpedig az iskolakezdés egymástól eltérő személyes szintjei nem csak és nem is elsősorban a tanuláshoz szükséges kognitív induló tőke eltérő mennyiségében és minőségében ragadhatók meg, hanem abban, ahogyan a gyerekek az ismeretszerzéshez, a világ kognitív birtokbavételéhez és ebben a saját erőikhez és lehetőségeikhez viszonyulnak, illetve abban, hogy mekkora a családon belüli tekintélye ennek a parttalan, de magának medret kereső kíváncsiságnak.

Nos, a komprehenzív iskola számára azért döntő jelentőségűek az intézményes tanulás első éveit (az első hat esztendő!), mert *itt* dől el és mert *itt* valóban *eldől*, hogy ki-kik mekkorára állítja és állíthatja a maga mércéjét. Mi, amikor a Tizenkét Osztályos Komplex Iskola (a TOKI) – az egységes iskola általunk most építés alatt álló változata – működésének kereteit meghatározzuk, abból indulunk ki, hogy ez a „mérceállítás” már a mi feladataink körébe (is) tartozik, tehát ezt az iskolát – pontosabban: ennek alapmodelljét – úgy kell megalkotnunk, hogy az iskola mint rendszerezés alkalmas eszköz legyen a *minden* gyerekben valamilyen szinten és szerkezetben genetikailag adott fejlesztési lehetőségek felfedezésére és kiteljesítésére.

A kezdőszakasz funkciói

Ebből az alaptételezésből fogalmaztuk meg a kezdőszakasz (az első hat év) funkcióit. (1) Mielőtt azonban megneveznénk és értelmeznénk ezeket, előre kell bocsátanunk, hogy nagy gyakorlati jelentőséget tulajdonítunk a *funkció* és a *feladat* megkülönböztetésének.

A funkció szónak két jelentése van: használják a *működés*, illetve a *feladatkör*, *szerep*, *rendeltetés* szinonimájaként. Az első esetben a funkció szó valami *objektív* dolgot jelöl, a tényleges *funkcionálást*, azt a hatást, amelyet a környezetében kiváltott, ahogyan valami valóságosan működik (funkcionál), azt, ami ténylegesen bekövetkezett, függetlenül attól, hogy akik a működést megtervezték, megindították, ezt akarták-e elérni. A funkció szó másik jelentése több helyet hagy a *szubjektivitásnak*: ha azt mondom, hogy valaminek ez vagy az a *feladata*, *szerepe*, *rendeltetése*, még nem arról beszéltem, ami már bekövetkezett, hanem arról, amit szánok neki, aminek szerintem be kellene következnie.

A pedagógia mindennapi szóhasználatában a funkció szó többnyire ez utóbbi jelentéstartományban szerepel, de ezen belül is némi módosuláson megy át: a *feladatkör* egyszerűen összemosisdik a *feladat* fogalmával. Ezáltal a funkció szó tágabb, átfogóbb tartalmú jelentése beszűkül és eltorzul. Azt mondjuk például, hogy a kezdőszakasz *funkciója* az, hogy a gyerekeket megtanítsa írni, olvasni, számolni. Mi azonban úgy gondoljuk, hogy ez a *feladata*. A *funkciója* valami egészen más: átfogóbb, egyetemesebb, meghatározóbb jelentőségű. A funkció szót nem a *feladat*, hanem inkább a *hivatás* szó szinonimájaként használjuk, a kezdőszakasz *funkcióiról* szólva a kezdőszakasz *hivatásáról* beszélünk, amelynek betöltéséhez számos *feladatot* kell megoldani.

Funkció és feladat között tehát *hierarchikus viszonyt* tételezünk: a „feladat” *eszközjellegű* a funkcióhoz való viszonyában, a „funkció” pedig *céljellegű* a feladathoz való vi-

szonyában. Ez azért fontos megkülönböztetés a gyakorlat szempontjából, mert igen nagy a veszélye annak, hogy buzgó igyekezetünkben valamely *feladatot* valamely *funkció* érvényesülésének a kárára teljesítsünk. Ki ne ismerné például az ún. „kötelező olvasmány szindrómát”, az egyik legismertebb és leggyakoribb iskolai „öngólt”?! Az iskola fontosnak tart valamit, meg akar szeretetni valamit, és nagy valószínűséggel a gyerekek többségénél az ellenkezőjét éri el vele. A feladat maga alá gyűrte a funkciót.

Nézzük ezek után, mit tartunk mi a kezdőszakasz funkcióinak:

1. *Önbizalomhoz segíteni minden gyereket!*
 2. *Pozitív viszonyt kialakítani minden gyerekben a tanuláshoz és az iskolához!*
 3. *Minden tanulóban kifejleszteni az önkifejezéshez és a mások megértéséhez szükséges kommunikációs biztonságot! (A kommunikációs képesség megalapozása)*
- Vegyük sorra és értelmezzük e funkciókat!

Önbizalomhoz segíteni minden gyereket

Önbizalmat nem lehet „adni”. Pontosabb, ha *József Attila* gyönyörű szép sorai nyomán:

*„és megszerkeszti magában, mint ti
majd kint: a harmóniát”*

az önbizalom *megszerkesztéséről* beszélünk. Az önbizalmat, amely nélkül nincs belső harmónia, minden gyereknek magának kell magában „megszerkesztenie”. Az iskolának csak az *lehet* a dolga, az egységes iskolának pedig az *kell legyen* a dolga, hogy *minden* gyereket segítsen ebben a „megszerkesztésben”.

Ez összetett funkció. Mindenekelőtt azt jelenti, hogy hozzá kell segíteni minden gyereket minden benne rejlő érték – adottság, képesség (2) és tudás – felfedezéséhez és tudatosításához. Az iskolának mindenekelőtt arra kell tehát összpontosítania, ami a gyerekekben *van*, nem pedig arra, ami *nincs meg* bennük.

Már ezen a ponton élesen elválik egymástól a *szelektív* és a *komprehenzív* iskola logikája.

Az az iskola, amely egy *szelektív iskolarendszer* részeként definiálja önmagát, tehát egy olyan iskolarendszer részeként, amelyben bevallottan és tudatosan elkülönítik egymástól az „elitképzést” és a „tömegképzést”, azzal számol, hogy tanítványainak egy kisebb része – ha megfelelő alapozásban részesül – majd az „elit” ágba nyer beocsátást, nagyobbik része pedig, amelyet az alapozás eredményei csak erre predesztinálnak, a „tömegoktatás” intézményeiben készül fel a megosztott társadalomban neki jutó funkciók és szerepek betöltésére. Ez az iskola szükségképpen kezdettől fogva az – úgymond – „tehetséges” gyerekek kiválogatására készül fel. (Így nevezi azokat a gyerekeket, akik az iskola saját paraméterei szerint átlagon felül teljesítenek, mivel hogy az ún. „tehetséget” csak teljesítményben tudja manifeszt módon megragadni. Hogy a teljesítményben a teljesítő egyén társadalmi körülményei legalább akkora szerepet játszanak, mint veleszületett adottságai, ez az iskolát egyáltalán nem zavarja, hiszen éppen az a *társadalmi* funkciója, hogy *reprodukálja* a társadalom megosztottságát azok javára, akiknek – hatalmi helyzetüknél fogva – módjukban áll az iskola paramétereit meghatározni.)

A szelektálás az ún. „tehetség” mentén a tradicionális iskola egyik legfontosabb funkciója. Működési mechanizmusában ezért döntő szerepet játszik a *versengés*, mindenekelőtt a jobb érdemjegyekért; ennek következtében az *osztályozás*, amelynek nyíltan az a funkciója, hogy teljesítményeik alapján „osztályozza” a tanulókat. (A magyar nyelv nagyon is pontosan fejezi ki e szóval a lényegét!)

Ez az „osztályozás” a jelesek, a jók, a közepesek, az éppen hogy elégségesek és az elégtelenek *szétválasztására* szolgál. A szelekciónak csak eufemisztikus önámítása az, amikor a „tehetségek” kiválasztásaként definiálja önmagát. A valóságban legalább ilyen súllyal szolgál a „tehetségtelenek”, az „oda nem valók” kiszűrésére. Következésképpen

jó esetben egyenlő mértékben összpontosít arra, ami a gyerekekben *megvan*, és arra, ami *nincs meg* bennük. (Jól tudja ezt mindenki, aki valaha már feleltetett vagy dolgozatot íratott. Az iskola szelekciós logikája a felelős érte, hogy a pedagógusok olyan előszeretettel és magától értőden kutatják a gyerekek tudásának hiányosságait, azokat a különbségeket, amelyek a követelmények és a teljesítések szintje között fennállnak.)

Annak az iskolának viszont, amelyik *minden* gyereket el akar juttatni önnön lehetőségeinek maximumáig, tehát a *komprehenzív* vagy *egységes* iskolának, a fentiekkel ellentétes a logikája. Az egységes iskola arra vállalkozik, hogy *minden* gyereket eljuttat a közoktatás azon végpontjára, amelyre eljutni szeretne és képes. Ebből öntörvényűen következik, hogy elemi kötelessége és érdeke elsősorban mindig a gyerekekben *meglévő* értékekre figyelni, függetlenül attól, hogy *miben* mutatkoznak meg ezek. Az egységes iskola – éppen mert tudatosan *nem* szelektív! – nem alkalmazhat egy, az iskola feladatairól kialakult előítélet-rendszerből vagy hagyományokból szőtt szűrőt akkor, amikor eldönti, hogy mivel fog foglalkozni és mivel nem, hogy mit emel be tevékenységrendszerébe és mit nem, hogy mely képességek fejlesztését vállalja feladatának, és melyekét nem. Tehát nem indulhat ki csak *azokból* az alapfeladatokból, amelyeket a hagyományos iskolai értékrend legitimálni szokott. Ha így járna el – mint ahogy így jár el minden tradicionális iskola –, akkor azoknak a gyerekeknek kedvezne, akik eleve „iskolás” adottságokkal, illetve képességekkel érkeztek, és ezzel már a belépés pillanatában megkezdené a „felfelé” és a „lefelé” irányuló kiszűrést.

Az egységes iskola esetében tehát két egymással összefüggő dologról van szó. Az egységes iskola egyrészt *minden* értéket legitimál, másrészt mindig az *értékre* (a *vanra*) összpontosít. Mivel tudatosan elutasítja a bármilyen elvű kiselejtezés funkcióját – tehát a teljesítményelvű kiselejtezését is! –, megszabadul attól a kötelezettségtől, hogy a hiányokra, a negatívumokra figyeljen, illetve megengedheti magának, hogy ezekre csak és kizárólag mint feladat-forrásokra és ne mint minősítési bázisokra összpontosítson. Ez az első perctől érvényes *differentia specificája* az egységes iskolának.

Azzal, hogy az egységes iskola *minden* értékkel számol, ami a gyerekekben az iskolába lépés pillanatában adott, azaz *minden* adottságból igyekszik képességet kinevelni, *minden* gyereket hozzásegít ahhoz, hogy *reális alapokon nyugvó önbizalomra* tegyen szert. Hiszen minden egészséges gyerek képes a fejlődésre, ha megfelelően fejlesztik! És minden gyerek rendelkezik ehhez valamilyen alappal, mert minden gyerek képes valamire, minden gyerek létre tud hozni valamit szóban, rajzban, dalban, mozgásban, tréfában, mimikában, isten tudja mi mindenben. Kérdezzék csak meg az édesanyákat! Láttak már olyan anyát, aki ne fedezett volna fel valamiféle ígéretes adottságot a gyerekekben, aki ne talált volna akár a legügyefogyottabb kisgyereknél is olyan „teljesítményeket”, amelyekre büszke volt, amelyeket szívesen említett a szomszédasszonyának?

A komprehenzív iskolának következésképpen a kezdőszakaszban, különösen annak első periódusában (az 1–4. évfolyamokon) az az elsődleges funkciója, hogy hozzásegítse a gyerekeket saját értékeik: adottságaik, képességeik és tudáskészletük *felfedezéséhez*, *számbavételéhez* és *tudatosításához*. Reális önismerethez tehát. Ezzel pedig elsősorban „az a célja, hogy a tevékenységek során felfedezett reális adottságok és képességek tudatosulása révén minden gyereknek önbizalmat adjon, hitet önmagában, és ezen a bázison *akaratot* is az iskolai feladatok megoldására. Mert önbizalom nélkül nincs akarás, vagy, ha van is, ólomsúlyokkal küszködik.” (3)

Pozitív viszonyt kialakítani a tanuláshoz és az iskolához

A kezdőszakasz második funkciója az egységes iskolában az, hogy megalapozza az iskolához mint az ismeretszerzés és a társas együttlét színteréhez való pozitív, *örömteli* viszonyt. Az „örömteli” jelző – felfogásunk szerint – elengedhetetlen tartozéka annak, amit *pozitív* viszonytának nevezünk.

Az iskola iránti pozitív beállítódás három pilléren nyugszik:

- a) azon, hogy az iskola képes mindenki számára a *sikerek színterévé* válni;
- b) azon, hogy képes a *közös erőfeszítés* és a *társas cselekvés örömét* nyújtani mindenkinek;
- c) és azon, hogy védelmet, védettséget biztosít minden diáknak, illetve létrehozza minden gyerekben a *védettség érzetét*.

Lássuk e három feltételt részletesebben!

2.1 Az iskolához való pozitív viszony egyik előfeltétele, hogy az iskola által *sikerekhez* lehessen jutni.

Siker – mondjuk, és ezzel nem az amerikai életfilozófiának teszünk engedményt, hanem egyszerűen tudomásul vesszük azt a tényt, hogy minden tevékenység egyik legfőbb motiválója az általa elérhető siker. Különösen így van ez a gyerekeknél, akikről még aligha várható el, hogy egy távoli és bizonytalan körvonalú érdek kellően motiválja őket a tanulásra. Mindenki tapasztalatból tudja – többek közt a saját gyerekkorából is –, hogy milyen kevés haszonnal járnak az olyan biztatások, mint „Tanulj, mert az életben majd szükséged lesz a tudásra!” A gyerekek egyelőre képtelenek belátni, hogy szükségük volna a tudásra. Az iskola által nyújtott tudás nem szükségletük. De a siker okozta örömrzés igen! Ezért az egységes iskola kezdőszakaszának tudatosan vállalt funkciója, hogy – mint a tanulásához és az iskolához való pozitív viszony előfeltételét – megszervezze a sikerekhez jutás feltételeit, és hogy *visszhangzó akusztikai teret* teremtsen a sikereknek.

a) Ez mindenekelőtt azt követeli az iskolától, a tanítótól, hogy minden egyes „gyereket”, alaposan és részletesen *ismerje meg*, méghozzá ne az iskola *elővételezett feladatai* szempontjából, ne azt kutatva, hogy *ezekhez képest* milyen a gyerek, mi van meg benne és mi hiányzik belőle, hanem *önmagában, önmagáért*. Elvégre is az egységes iskolában ez a bizonyos gyermeki „önmaga”, tehát az *egész gyermek* a pedagógiai tevékenység kiinduló pólusa, és valami *egészleges emberség* a másik pólus, a célzott kimeneti pont. Valami nagy-nagy kíváncsiságra van itt szükség a pedagógus részéről, mintha csak felfedező úton járna – mint ahogy voltaképp azon is jár –, megannyi egyedi, megismételhetetlen mikrokozmosz megismerésére, mindenekelőtt annak a *sajátos, egyedi kultúrájának* a megismerésére, amely minden gyerekekhez minden életkorban hozzátartozik.

b) Az egységes iskola számára e kultúra ismerete elemien fontos, mert *erre a kultúrára építi* a maga tennivalóit. E kultúrájának nemcsak azon elemei érdekesek a számára – akár mint meglévő, akár mint hiányzó előfeltételek –, amelyek a NAT-ban, illetve az iskola erre épülő helyi tantervében rögzített követelmények révén *időszzerű iskolai értékre* tesznek szert, hanem *minden eleme* érdeklíti őt. Az egységes iskola kiinduló alapként *minden szűrés nélkül* „emeli be” a pedagógiai folyamatba a gyerekek induláskor hozott kultúráját, ebből indítja, erre alapozza differenciált fejlesztő tevékenységét. Attól „komprehenzív” vagy „egységes”, hogy *egyenlő* fejlődési *esélyt* biztosít az *eltérő* indulási helyzeteknek, az eltérő adottságok hasznosulásának és hasznosításának. Ezért a pedagógus gyermekmegismerő kíváncsiságát elsősorban az fűti, hogy mindegyikükben felfedezze azt, ami bennük a legjobb, a legerősebb, amiben a leginkább tehetségesek, hogy aztán erre építhesse – mint „húzóerőre” – személyiségfejlesztő stratégiáját.

A gyerekek egyetlen hozott képessége vagy adottsága sem ítéltethető meg, nem minősíthető az iskola számára éppen adott követelmények szempontjából. Épp ellenkezőleg: úgy véljük, hogy az iskolai követelmények ítéltethők meg a gyerekek valósága szempontjából, abból a szempontból, hogy mennyiben felelnek meg az e valóság indukálta, illetve ihletette fejlesztési lehetőségeknek, e valóság immanens követelményeinek. Mert az egységes iskola számára a gyerekek magukkal hozott kultúrája nemcsak kiindulási alap valamely kívülről adott követelményrendszer teljesítéséhez, hanem maga is *immanens követelményrendszer*, mivelhogy minden „hozott” gyermeki érték magában hordja azt a követelést, hogy fejlesszék! Ez az egységes iskola komprehenzív jellegének *sine qua non*-ja!

c) A gyerekek valós *önismerethez* segítése és a tanító részéről történő *megismerése* egyazon folyamat. Méghozzá nem egy speciális diagnosztizálási folyamat, hanem első perctől kezdve *valóságos, önértékű tevékenységek folyamata*, amelynek során mind mélységében, mind szélességében, mind felépítésében megismerhetővé válik – a gyerekek és a pedagógus számára egyaránt – az a *kultúra*, amellyel a gyerekek már az iskolába lépéskor rendelkeznek.

Nyilvánvaló, hogy ha az egységes iskola a hozott kultúra *egészére* kíváncsi, mert annak egészét kívánja fejleszteni, továbbá ha ez a kultúra csak *tevékenységek* sorozatában ismerhető meg, illetve fejleszhető, akkor a kezdőszakasz tevékenységrendszerét a lehető legszélesebb alapokra kell helyezni! Ahhoz, hogy az iskola *minden* gyerek számára a megérdemelt sikereken alapuló önbizalom forrása lehessen, *gazdag tevékenységrendszerű* iskolának kell lennie. „Mert ha csak az írás, az olvasás és a tradicionális tárgyak számítanak, akkor a siker számos forrása eleve kívül reked az iskolán: kiszorul a térre, a grundra, a családba, a kortárs csoportba stb. Épp ezért nagyon fontosnak (és kivitelezhetőnek is!) tartjuk, hogy a tevékenységek egész sora emelődjék be az iskolába, olyan tevékenységeké is, amelyekben azoknak is sikerekhez lehet jutniuk, akik a tradicionális tantárgyak tanulásában – legalább is kezdetben – nem volnának sikeresek. Ebből a megfontolásból kiindulva gondoljuk, hogy a kezdőszakaszban pedagógiai értékét tekintve minden tevékenységet egyenrangúnak kell tekinteni.” (4)

Tevékenységrendszerünkben – egyéb pedagógiai-didaktikai értékei mellett – elsősorban ezért kiemelkedően fontos a *Kalendárium* elnevezésű tevékenység-együttes, amely az első három évfolyamon a tanítási hét egy napját olyan programokkal tölti ki, amelyekben komplex módon jelen vannak különféle művészeti manuális (rajz, faragás, mintázás stb.) és nem manuális művészeti tevékenységek (éneklés, szavalás, mesemondás, bábozás), meg nem művészi, hanem praktikus-technikai jellegűek is (főzés, sütés, barkácsolás stb.). És mindez játékosan, tele gyermeki kezdeményezéssel és ötlettel. Nagyon lényeges, hogy itt nem „tanórán kívüli”, hanem „tanórai” tevékenységről van szó, már amennyiben a „tanórai” jelző a hivatalosan elismert „komoly” iskolai tevékenység minősítése. Mert persze szó sincs a *Kalendárium*ban ún. „tanóráról”, inkább mindig egybefolyó, időben nem a csengőszótól, hanem a munka természetéből adódóan tagolt fél napról van szó, amely sokkal inkább valamely happeningre, mintsem valamely „tanítási” időegységre emlékeztet. Ezért persze akkor sem lehetne osztályzatot kapni „kalendáriumból”, ha nem számúztuk volna egyébként is az osztályozást a kezdőszakasz első négy évfolyamáról.

Ezzel függ össze, hogy tantervi építkezésünk tudatosan a gyerekek *személyes világából* indul ki, e személyes világ köré építi a „nagyvilág” koncentrikus köreit, amelyek táguló dimenzióiban azért reményteljes *mindenkinek* eligazodni, mert a kiindulópontnál mindenki megtalálja – megtalálhatja – a *maga* kis világát vagy valami ahhoz nagyon közel állót.

Es ezért állítottunk össze saját „modellkonform” tankönyveket, hogy ezekben tudatosan szerepeljenek olyan élményanyagok, feladatok stb., amelyek az eltérő, hozott érdeklődések és képességek mentén nyújtanak bekapcsolódási lehetőséget a közös eszmecserebe, az adott témakör feldolgozásának folyamatába. Azt akartuk elkerülni, hogy a tankönyv – ami sajnálatos módon a magyar oktatási gyakorlatban általában a tanterv szerepét tölti be – eleve valamiféle szelekciós szűrővé váljék azzal, hogy bizonyos irányú megközelítésekhez ad, másokhoz viszont nem ad fogódzókat.

d) A tanuláshoz és az iskolához való pozitív viszony kialakításához nemcsak az elengedhetetlen, hogy mindenféle adottság és képesség szóhoz és fejlődési lehetőséghez (tehát sikeres megnyilvánuláshoz) jusson, hanem az is, hogy az *eltérő fejlettségi szintek* a nekik megfelelő bánásmódban részesüljenek. Minden szint egyforma abban, hogy nem végleges, nem bebetonozott, tehát mindegyik kiindulópontja lehet a fejlesztésnek. Az

egységes iskolában épp ezért a képességek *differenciált fejlesztése* a pedagógiai létezés-mód. Az egységes iskolának a tanítás egész folyamatában csakúgy, mint az iskolai élet minden egyéb eseményében, történéseiben, akciójában, ünnepi rendezvényén és hétköznapi önkiszolgáló-önfenntartó munkájában – tehát az iskolai tevékenységrendszer minden területén – olyan működési mechanizmusokat kell biztosítani, amelyek az eltérő adottságokat, beállítódásokat, az eltérő „kedvet” és intellektuális indulási szinteket, valamint a fejlődés egyenetlen dinamikáját magától értődő módon tekintik az iskolai tanítás adekvát alaphelyzetének, az ehhez való *fejlesztő alkalmazkodást* pedig az egyedüli adekvát pedagógiai-pszichológiai reakciónak.

Ezt a „fejlesztő alkalmazkodást” nem lehet pusztán a tanítói attitűdtől elvárni. Ehhez olyan csoport- és folyamatszervezési technikák (5) – alkalmazásukhoz pedig olyan személyi és tárgyi (pl. terembéli) feltételek – kellene, amelyek objektíve lehetővé teszik a szubjektív odafordulási szándék gyakorlatban történő hasznosítását.

És megfelelő taneszközök is kellene hozzá!

Olvasókönyveinkhez (címük: *Szóraforgó I. és II.*) a második osztálytól kezdve *három szintre méretezett* feladatgyűjtemény készült két kötetben (címük: *Tudod-e?*), azért, hogy a gyerekek is, a tanárok is válogathassanak a feladatok közül. A feladatok felkínálásának ez az eleve differenciált szerkezete lehetővé teszi, hogy mind a „gyengébbek”, mind az „erősebbek” megtalálhassák a saját pillanatnyi képesség- és tudásszintjüknek megfelelő, vagy legalábbis az ahhoz közel álló feladatokat. Ez teszi lehetővé, hogy a „gyengék” is találjanak olyan feladatokat, amelyeket *sikerrel*(!) tudnak megoldani, az „erősek” viszont olyan feladatokkal találkozhatnak, amelyek megoldását kellő kihívásnak érezhetik.

2.2 „A második szükséges tényező az iskola iránti pozitív beállítódáshoz, hogy az iskola a *közös erőfeszítés örömét* biztosítsa mindenkinek.” (6) *Minden* gyerek számára! Mert az átlagos iskolai gyakorlatban ez az öröm is azoknak jut, akik kellő magabiztossággal tudnak részt venni a kooperációban, akik az „erősebb” fél pozíciójából élvezhetik, hogy ők az okosabbak, hogy minden csoportmunkában ők azok, akik a többieknek elmagyarázzák a dolgokat, akiknek elsődrendű érdemeik vannak abban, ha a csoport a feladatot jól vagy elsőként oldja meg.

Az erőfeszítést valóban *közössé* tenni, tehát azt biztosítani, hogy *mindenki* részese lehessen (természetesen ki-ki a maga szintjén, a maga képességei szerint) a majdan megszülető eredménynek – ez gondos pedagógusi felkészülést, tervezést igényel. Lényegében arról van szó, hogy amikor a tanító megtervezi a folyamatot (és nem csak azt az egyetlen tanórát, amely épp soron következik), akkor szinte „szereposztást” csináljon, mint a színházi rendező. *Minden* gyerekre kiterjedően kell tehát végiggondolnia, hogy ki-ki milyen feladattal járulhat hozzá a közös „műhöz”. Az iménti színházi hasonlat nagyon is találó. Nem minden szerep főszerep, de minden szerep fontos!

A közös erőfeszítés örömét a leginkább a *projektszerűen* szervezett tevékenységek biztosítják. A projekt ugyanis olyan tanulási egység, amelynek a középpontjában egy *megoldandó komplex feladat* áll. Mondjuk műsort kell készíteni az iskola névadójáról, vagy kiállítás rendezni Afrika természeti viszonyairól, vagy megismerkedni a nyugdíjasok életviszonyaival az adott településen abból a célból, hogy a gyerekek kiderítsék, miben lehetnének az öregek segítségére. A projekt tehát eleve közös erőfeszítésre építő pedagógiai-didaktikai módszer. Azért van kitüntetett jelentősége a komprehenzív iskola gyakorlatában, mert

a) a gyerekek *tapasztalataira* épít. „A projekt módszer a megismerés egyik, mondhatni fő forrásává a gyerek tapasztalatát teszi meg. [...] Komplexség, valóságos tevékenység és a tapasztalatból való kiindulás – ezek azok a kulcsfogalmak, amelyekre a projekt módszer nemcsak mint tanulási technika, hanem mint a megismerésnek az egész személyiséget mozgósító formája is felépül.” (7) A projekt módszernek ez a sajátossága tehát

segít beemelni a folyamatba az egymástól eltérő tapasztalatokat, akár hozott tapasztalatok ezek, akár olyanok, amelyeket már a feladat teljesítése közben szerez valaki. A lényeges itt az, hogy az adott feladat megoldásához ki-ki arról az ismeretbázisról indulva járul hozzá, amellyel már rendelkezik, tehát nincs egy „belépő” készlet, amellyel eleve rendelkeznie kellene annak, aki „labdába akar rúgni”;

b) lehetővé teszi, hogy a kooperációban ki-ki a maga képességeinek mozgásba hozásával vegyen részt, tehát az együttműködést *eltérő képességbázisokon* szervezi meg. „A projekt konkrét gazdagságát és ennek kapcsán a megközelítési utak sokféleségét hangsúlyozva nemcsak a tematikai megközelítés különbözőségeire kell felhívni a figyelmet, hanem egy ennél fontosabb dologra is. Nevezetesen arra, hogy eltérő képességstruktúrák egyenértékű szerephez juthatnak. Megszűnik a verbális képességek fölényhelyzete. A pontos megfigyelés, a jó szervezés, a választott megközelítési mód szellemessége és eredetisége, a valamiben jobb képességű társ vezetése melletti pontos kivitelezés, a szavakkal való megformálás mellett a kézzel való megformálás, mind-mind egyenértékű szereplő lesz a közösen választott feladat közös megoldásában. Az a megállapítás, hogy »minden gyerek tehetséges valamiben« a verbalizmus uralmára és a receptív képességek dominanciájára épülő tradicionális oktatásban humanista frázissá züllött; a projekt módszer alkalmazásával ezzel szemben valóságossá lehet, hiszen itt nem egyetlen etalon hitelesíti a tehetséget” (8);

c) eleve *kooperációra* épül, egyfelől a tanár és a diákok, másfelől a diákok között. „...kooperációról, nem pedig hierarchikus munkamegosztásról van szó, a tanár irányító szerepe az együttműködés mozzanatában szinte észrevétlenül van jelen, feloldódik a közös tervezés, cselekvés és ellenőrzés célorientált mozzanataiban. ... Magának a végrehajtandó feladatnak a sokfélesége biztosítja a közös ügyhöz való hozzájárulás sokféleségét is. Mert sem tehetségben, sem érdeklődésben, sem ízlés-

Ezt a „fejlesztő alkalmazkodást” nem lehet pusztán a tanítói attitűdtől elvárni. Ehhez olyan csoport- és folyamatszervezési technikák – alkalmazásukhoz pedig olyan személyi és tárgyi (pl. terembei) feltételek – kellene, amelyek objektíve lehetővé teszik a szubjektív odafordulási szándék gyakorlatban történő hasznosítását.

ben, sem az érzelmi viszonyulás árnyalataiban nem vagyunk soha azonosak. Nagyon fontos, hogy bármely feladat megoldásához önmagunk keretein belül, gyengeségeink és erősségeink koordinátái között láthassunk neki. Az átlaghoz igazodó tanórai osztálymunka legnagyobb keserve éppen az, hogy mindenkitől ugyanolyan megközelítést, ugyanolyan algoritmusokat, egyforma tempót követel, ezért a legjobb kivitelezés esetén sem illik igazából senkire. Ezzel szemben a projekt, éppen mert komplex rendszerként szolgál a tanulmányozásra, minden külön didaktikai erőfeszítés nélkül teszi lehetővé, hogy ki-ki a maga korábbi tapasztalatait, élményeit, motiváltsága, tehetsége és ambíciói birtokában válasszon olyan részfeladatot vagy olyan kiindulási pontokat, amelyek pillanatnyi kondícióinak megfelelnek.” (9) Itt most különösen az fontos, hogy a diák *maga választhatja meg* azt a tevékenységet, amellyel a közös műhöz hozzá kíván járulni.

A már említett *Kalendárium* tipikusan projektszerű tanulási egység. Egy-egy jeles nap köré különféle tevékenységek szervezhetők. Az egyik iskolában például egy alkalommal büszkén mutatta nekem a tanítónő azokat a télire eltett savanyúságokat, amelyek a *Kalendárium* keretében készültek az iskolában. Számos különböző típusú feladat megoldására kínálgott mód: volt, aki a nyersanyag begyűjtésében vállalt vezető szerepet, s persze jól felkészült abból, hogy mikor érik mondjuk a káposzta vagy az uborka, hogyan fejlődött ki, milyen talaj kedvez neki stb. Ismereteit szerezhette könyvekből, de személyes

beszélgetésekből is. Mások különféle recepteket gyűjtöttek, és persze arra is magyarázatokat kerestek, hogy miért tartósít az ecet, a só és így tovább. Ismét mások a nyersanyag feldarabolásában, az üvegek elmosásában, tehát az eltevés különböző manuális jellegű munkafolyamataiban jeleskedhettek. A kész savanyúság pedig ott a tanterem vagy valamelyik szertár polcain nemcsak az *összeadott* szaktudást, de magának a közös tevékenységnek a szertét és örömét is szemléltette.

Az iskola a közös erőfeszítés örömét persze nem csak a tanulási tevékenység keretei között biztosíthatja. Az iskolai élet számtalan lehetőséget kínál az együttműködésre, amelyek – jellegükből adódóan – mindig más és más képességet igényelnek, illetve hoznak mozgásba. Ismert dolgokról van itt szó, ezért csak a teljesség kedvéért említjük például az osztályterem vagy a folyosó díszítését, az élősarok berendezését, az ügyeleti és más önkiszolgáló tevékenységeket, az iskolakert gondozását, az osztálykirándulások előkészítését és lebonyolítását, az iskolai ünnepekre való felkészülést stb. Amit azonban talán nem felesleges hangsúlyoznunk az, hogy az egységes iskolának ezeket a tennivalókat pedagógiai tudatossággal kell hasznosítania az eltérő képességek és tudások közös csokorba kötéséhez, ahhoz, hogy mindenki érezhesse a maga fontosságát, hogy mindenki büszkélkedhessen valamivel, amivel ő járult hozzá a közös sikerhez.

2.3 „Az iskolához való pozitív beállítódás harmadik előfeltétele, hogy az iskola védelmet, védeltséget nyújtson mindenkinek, hogy biztosítsa a védeltség érzését.” (10)

Már az előzőekben említett előfeltételekből érzékelnünk lehetett, hogy amikor körvonalazni igyekszünk az egységes iskola jellemzőit, az iskolát nemcsak mint képző és nevelő intézményt vesszük számításba, hanem mindenekelőtt mint *szocializációs teret*, amelyben az egyén – először lépve ki a családi társas viszonylatok közül – abba a kényszerhelyzetbe kerül, hogy elhelyezze, meghatározza magát egy társas térben, csupa idegen ember között. Azért kényszerhelyzet ez, mert attól a pillanattól kezdve, amikor belépett a kapun és elengedte édesanyja vagy édesapja kezét, tudva-nem tudva megkezdődött „társadalmi térfoglalása”, az a folyamat, amelynek során a társakkal és a tanítóval való interakciókban kialakul a saját helye a csoportban, illetve ennek közvetítésével az iskolában. Annak pedig, hogy milyen ez a hely, meghatározó szerepe lesz a tanuló iskolai közérzetében, az iskolához – és általában a tanuláshoz – való viszonyában. Tanítónők, tanítók jól tudják – de emlékszik erre mindenki a saját kisiskolás korából –, hogy milyen bénító tud lenni az iskolától való félelem, a szorongás, amellyel a gyerekeknek nem kis része reggelente iskolába indul.

Aligha van olyan első osztályban oktató tanítónő vagy tanító, aki ennek oldását ne tartaná elsőrendű kötelességének. A tanítók kedvességükkel, az iskolák a gyerekek fogadásának megszervezésével, az elsős tanterem kedves-játékos berendezésével szinte mindenütt sokat tesznek azért, hogy az iskolába lépés kellemes élmény legyen, s kedvezően befolyásolja a gyerekeknek az iskolával való kezdődő kapcsolatát.

Csakhogy ezek az első lépések önmagukban nem képesek eloszlatni a félelmet és megteremteni a biztosságot, az otthonosság érzetét. Önmagában a tanítók személyes képességei – bármennyire fontos tényező is ez – nem képesek meghatározni azt a hatást, amelyet az iskola mint meghatározott módon együttműködő emberek – gyerekek és felnőttek – társadalmi alakzata idéz elő azzal, *ahogyan* működik, *amilyen* szerkezetben megszervezi az érvényesülést, a munka, a siker és a kudarc feltételeit, ezeken keresztül pedig az iskolában kialakuló társas mező belső viszonyrendszerét. A tanító is foglya azoknak a paramétereknek, amelyek az iskola egészének a működését meghatározzák. Ezért a gyerekek közérzete szempontjából első perctől kezdve meghatározó jelentőségű, hogy *milyen jellegű iskola* kezdőszakaszáról van szó.

Bennünket természetesen az a kérdés foglalkoztat, hogy vannak-e sajátos jellemzői annak a „társas mezőnek”, amely *komprehenzív* iskolában jön létre?

Magától értődően: *vannak*. A komprehenzivitás alapmotívuma itt is ugyanaz, mint a tanulás vonatkozásában. Ott arról volt szó, hogy minden gyereknek azonos esélyt kell ad-

ni a *fejlődésre*, itt pedig arról, hogy minden gyereknek azonos esélyt kell adni arra, hogy az iskolában – a tanítók és társak együttesében, a szabályok és szokások e bonyolult rendszerében – *biztonságos közegre* leljen, olyan „élőhelyre”, amelyben *védegettnak* érzi magát, legelső sorban azért, mert itt társakra lel, akiknek egymáshoz való viszonyát az együttműködés, a kölcsönös megértés és a szolidaritás fogalmaival lehet jellemezni.

Az, hogy ez így alakulhat-e egyáltalán, elsősorban nem a tanítók szándékán és képességein múlik. Az, hogy az iskola mint társas mező milyen jellemzőkkel írható le, a céljából eredő funkcióitól, az ezek függvényében kialakuló működésétől függ. Ezért egészen másként, mondhatni éppen ellentétesen alakul(hat) ki a társas mező a szelektív és a komprehenzív iskolában.

A szelektív rendszerekben – így jelenleg hazánk iskolarendszerében is – az iskolák a továbbjutásért vívott harc arénái. És mióta a gimnáziumok az 5. és a 7. évfolyamra is kiterjeszkedtek, ez a helyzet már nemcsak a középiskolákat jellemzi. A gyerekek arra vannak kényszerítve, hogy versengjenek egymással a jobb jegyekért, vagy hogy eleve kirekesszék magukat a versenyből. Az ambiciózus szülők, akik feltétlenül értelmiségi pályákra vagy vezető társadalmi pozíciókba szánják gyermeküket, már az első osztályba azzal az elszánással íratják be őket, hogy ez csak az első lépés a diplomáig vezető úton. Épp ezért többnyire hajszolják őket, és pótlólagos befektetések (különórák, tanfolyamok, otthoni készülékek) doppingszereivel növelik győzelmi esélyeiket (és mellesleg rövidítik meg gyerekkorukat).

Hogyan érzik magukat az ilyen típusú iskolákban ezek a gyerekek? Biztonságban?

Bizonyos szempontból igen. Hiszen az „élbolyban” helyezkednek el, szerzett pozícióik vannak, kisebb megingásaikat mindenki jóindulatú elnézéssel könyveli el. Ők szerepelnek a dicsőségtáblákon, ők nyerik a versenyeket, és a bizonyítványosztás az ő számukra többnyire a megérdemelt öröm ünnepe. A formális és informális iskolai csoportokban többnyire vezető szerepet töltenek be, mivel – a kutatások tanúsága szerint – ez utóbbiakban leképeződik a hivatalos értékrend. A biztonság itt a sikereseké, a szelektív iskola őket védi, az ő érdekükben regulálja meg az esélyteleneket, ha fegyelmezetlen viselkedésükkel zavarják a munkát, amelyből alig profitálnak. A biztonságérzet tehát bizonyos fokig együtt jár a sikerrel. Azt már láttuk, hogy az iskolai siker viszont a családok társadalomban elfoglalt helyzetével függ össze. Így hát elmondható, hogy a biztonságérzet éppúgy társadalmi meghatározottságok szerint osztható el az iskolában, mint a siker.

Bizonyos szempontból azonban az „élbolyba” tartozók biztonságérzete is viszonylagos. Az iskola az ő számukra akkor is aréna, ha általában ők nyerik a meccseket. Az élen maradás kényszere – ráadásul az iskola által megadott követelmények és a következő fokozatra megcélzott iskola bemeneti követelményei szerint – nagy nyomással nehezedik rájuk. Elmondható, hogy jó teljesítményeik foglyai, akik nem lazíthatnak, s a legkritikább esetben választhatnak menet közben más érvényesülési területet, mint amelybe már ők is, a szüleik is annyit befektettek, és amelyben már bizonyítottak. A versenypálya kijelöltetett számukra, nekik pedig – ha nem akarnak csalódást okozni az iskolának, szüleiknek, és ki tudja, talán még önmaguknak is – hajtaniuk kell. És ha idővel kiderül, hogy a kezdeti sikerek nem álltak arányban a tehetségükkel? Többnyire akkor is tovább kell erőltetni a dolgot. Micsoda szégyen volna kimaradni a 8 évfolyamos gimnáziumból, amikor annyira büszke volt rá az egész család, hogy sikerült oda felvételt nyerniük! Működésbe lép hát a szorongást termelő, személyiségromboló „mókuserék-effektus”. A szelekcióra berendezkedett iskola tehát azokat sem kíméli meg a félelemtől, akiknek sikereket biztosít. A szorongás nem annyira a lemaradók, az eleve esélytelenek sajátos iskolai betegsége, mint inkább a kiemelkedőké, illetve a kiemelkedésre kényszerítetteké.

És hogyan érzik magukat a szelektív iskolákban az eleve esélytelenek? Azok, akik csak a partvonalról figyelik a nagy birkózást? Azok, akiknek nincs olyan motiváló-segítő hát-

országuk, mint a kiemelkedőknek? Nyújt-e nekik védelmet az iskola a másodrendűségnek nemcsak az érzete, hanem valóságos ténye ellen is? És a „bukás” szégyene ellen?

A kérdés költői. Jól tudjuk: az égvilágon semmiféle védelmet nem nyújt az iskola ezeknek a gyerekeknek. Némi pótlólagos segítséget ad ugyan a *korrepetálás* elnevezésű több-lefterheléssel, vagy preventívnek szánt segítséget a *differenciálás* elnevezésű teljesítménycsoportba való besorolással, amikor is – merőben az ő érdekükben persze – az ún. „gyenge” csoportba osztja be őket, hogy kudarcukat még megszegényítéssel is tetézzék.

Van ennek a kérdésnek egy el nem hallgatható *gazdasági-társadalmi* vonatkozása is. A gyerekek ugyanis *valahonnan, valamilyen* ruházatban, *valamilyen* felszereléssel, *valamilyen* tízóráival (vagy anélkül) jönnek az iskolába, és *meghatározott létviszonyok* közé mennek haza. Mennél előbbre haladunk a tőkés termelési mód gyakorlati kivitelezésében, annál szembetűnőbbek a gyerekek közötti gazdasági-társadalmi különbségek. Néhány éve még inkább csak az érdeklődés szintjében és irányában, a verbális és nem verbális képességek arányaiban, a családnak az iskolai tanuláshoz való eltérő viszonyulásában jelentek meg az iskola számára fontos, mert számításba veendő társadalmi különbségek. A jelenlegi gazdasági és társadalmi folyamatok közepette ezek tovább éleződnek és megtehetőzödnek azzal, hogy gazdasági és társadalmi alapjaik is kézzelfogható módon megjelennek az iskolában.

Az iskola számára bizonyos fokig új kérdés, hogy miként kezelje ezeket a különbségeket. És most nem a dolog *szociálpolitikai* vonatkozásaira, hanem *pedagógiai* vonatkozásaira gondolunk. Mert a legelmélyültebb szociálpolitikai gondoskodás mellett is – amelytől persze fényévnyi távolságra vagyunk, és amelytől inkább távolodunk, mintsem hogy közelednénk feléje! – megjelenik mint pedagógiai probléma annak „kezelése”, hogy az egyik gyerek a gazdasági biztonság és jólét, a másik a nélkülözések, a létbizonytalanság vagy jobb esetben csak a tisztességes szegénység és a napi beosztás gondjai közül érkezik az iskolába. Mivel pedig az iskolába lépve sem a gondokat, sem a szegényesebb gúnyát nem lehet levetni, azt sem lehet elvárni, hogy mindennek ne legyen hatása arra a pozícióra, amelyet valaki az iskolai társas mezőben magának megszerezni képes, vagy amelyet a társai jelölnek ki neki. Nem volna tisztességes dolog azzal ámítani magunkat, hogy a gyerekek iskolai biztonságérzetéhez ezek a különbségek nem járulnak hozzá pozitív és negatív irányban egyaránt. Ezért azt sem lehet elvárni, hogy ezen háttérfeltételektől függetlenül mindenki egyformán biztonságban, egyformán otthonosan érezze magát az iskola közegében.

Egyrészt a létviszonyok közti különbségek, másrészt – de ezzel szoros összefüggésben – az iskolai teljesítményekben és az ezeket követő tanítói reagálásokban megmutatkozó különbségek alapvetően kihatnak a gyerekek iskolai közérzetére, jelesül arra, hogy mennyire nyújtja nekik életük eme meghatározó közege a biztonság nyugalmát. Nem kell különösebb fantázia annak elképzeléséhez, mit érezhet az a kisgyerek, aki minden reggel a tudattal indul az iskolába, hogy létezésének tárgyi rekvizitumaiban másodrendű állampolgár, aki, még ha netán nem gúnyolják is emiatt, az összehasonlítás keserűségével szemben akkor is védtelen, ha sem karitatív leereszkedés, sem megmosolygás nem kíséri ezt az összehasonlítást. És mit érezhet az a kisdíák, aki társadalmi hovatartozásától – mint már láttuk – korántsem függetlenül minden reggel a félelemmel jön az iskolába, hogy ott újabb kudarcok és megszegényülések érik, mert ott többnyire olyan dolgokkal foglalkoznak, amelyekben ő bizonytalanabb, tájékozatlanabb, lassúbb, mint társainak egy része?

Törődik-e egyáltalán a szelektív iskola azzal, hogy legalább számba vegye azokat a szociálpszichológiai történéseket, amelyek – mind az eleve esélyesek, mind az eleve vesztesre ítélték számára – az eleve egyenlőtlen starthelyzetből következnek?

Ez is költői kérdés. A szelektív iskola nem lépheti át a saját árnyékát. Vagy szelektál, vagy biztonságot nyújt. Nem lehet ugyanis a „tehetségeseket” felfelé, a „nem odavalókat” lefelé kiszűrő versenyre építeni az iskola egész technológiáját, és ugyanakkor *minden* gyerek számára biztonságot, védelmet nyújtani.

Amelyik iskola viszont ezt nem teszi meg, az lábbal tiporja a gyermek elemi jogát a félelem nélküli élethez, a biztonságérzethez, ami – függetlenül teljesítményétől és szociális helyzetétől – az iskolában is megilleti!

Biztonságot csak az az iskola adhat minden tanulójának, amelyik valamennyi gyerek együttnevelését tartja programadó elvnek, amelyik nem szelektál, hanem differenciál, amelyik a tanulók egymáshoz való viszonyát nem rendeli alá a közöttük folyó versengésnek, hanem az együttműködés és a szolidaritás törvényei szerint szervezi azt meg. Ez az iskola: az *egységes iskola*. Ez az iskolatípus nemcsak az iskolán belüli érvényesüléshez nyújt minden gyereknek egyenlő esélyeket, hanem a félelem nélküli iskolai élethez és az iskolán belüli biztonságérzethez is!

Hogyan, mivel képes ezt elérni?

Látuk: a félelem az *egyenlőtlenségből* fakad. Közömbösítése tehát csak *egyenlőséggel* lehetséges. A kérdés mármost az: képes lehet-e bármilyen iskola – miközben társadalmi

egyenlőtlenségek veszik körül, mikor tanítványai lényegesen különböző gazdasági-társadalmi háttérűek – bármiben is tényleges, érzékelhető *egyenlőséget* teremteni a gyerekek között? Ha egyszer a gazdasági-társadalmi egyenlőtlenséget az iskola nem tudja közömbösíteni, és a kulturális egyenlőtlenségnek is legfeljebb a csökkentésére vállalkozhat, miben biztosíthat egyenlőséget? Mi által biztosíthatja a lélektanilag oly fontos egyenlőség-élményt?

Az iskola abban nyújthatja mindenkinek a másokkal való egyenlőség élményét, hogy *mindenkinek egyformán* biztosítja a fejlődés feltételeit, és hogy *mindenféle* fejlődést egyaránt elismer és elősegít, bármiben mutatkozzék is meg és bármilyen szintről induljon is.

Az egységes iskola az egyetlen, amely ennek a kritériumnak megfelel. Azzal, hogy *kikiktatta a versengést* az iskolai érvényesülésből, megteremtette annak alapját, hogy az iskola arénából a baráti együttműködés színtere legyen, megteremtette a legfontosabb előfeltételét annak, hogy az iskola minden gyerek számára egyformán válhasson a biztonságérzet egyik forrásává.

A biztonságos kommunikációra való képesség megalapozása

„Itt az a cél, hogy mindenki meg tudja magát értetni mindenkiel, és meg tudjon érteni mindenkit.” (11)

Ebből a céltételezésből kitetszik, hogy a kommunikációs biztonság megalapozását mint a kezdőszakasz egyik funkcióját a *kommunikáció legtágabb értelmezéséből* vezetjük le, abból, hogy a kommunikáció az *interperszonális kapcsolatok* közvetítő közege. E kapcsolatok pedig azért kitüntetett fontosságúak, mert „az ember speciálisan emberi jellege, vagyis személyisége interakciókon át, interperszonális, szociális hatásokra alakul ki”. (12) Nemcsak arról van tehát szó, amiről – hála sok jeles hazai kutatásnak – bőséges irodalom áll rendelkezésre, hogy minden további tanulásnak a kommunikációs – mindenekelőtt a verbális – képességek megalapozása a fundamentuma, hanem emellett és ezen túlmenően arról, hogy a kommunikációs képességek nevelésével a *személyiség egészét* neveljük.

A komprehenzív iskola annak tudomásulvételéből indul ki, hogy a különböző társadalmi és családi helyzetű gyerekek között a leglényegesebb különbség abban a kommunikációs viszonyrendszerben van, amelyben az étellel ismerkedni kezdtek. Ha a kommunikációt a ma-

Törődik-e egyáltalán a szelektív iskola azzal, hogy legalább számba vegye azokat a szociálpszichológiai történéseket, amelyek – mind az eleve esélyesek, mind az eleve vesztesre ítélték számára – az eleve egyenlőtlen starthelyzetből következnek?

ga teljességében fogjuk fel, tehát a verbális és a nem verbális kommunikációt is beleértjük (mindenekelőtt a metakommunikációt, amelynek az élet első percétől kezdve meghatározó jelentősége van a csecsemő egészséges lelki és testi fejlődésében), akkor világos, hogy a társadalmi és ezen belül a családi egyenlőtlenségek az élet legelső pillanataitól kezdve hatással vannak a gyerekek fejlődésére. És nem csak és nem is elsősorban az anyagi-tárgyi környezet szegényesebb vagy gazdagabb voltával, nem is csak azzal, hogy az a beszédmilió, amely körülvette őket, jelentős különbségeket mutatott, és ezért igen nagy eltérésekkel alapozta meg a világ intellektuális birtokbavételének képességét, hanem elsősorban azzal, ahogyan a kommunikációs kapcsolatok köztük és szüleik, illetve közvetlen nevelő környezetük között kialakultak, illetve megvalósultak. Ez alapozta meg az élethez való viszonyulásukat, biztonságérzetüket, nyitottságukat, bizalmukat, öntudatukat, érzelmi alaptónusukat.

Az egészséges iskola, amikor a kezdőszakasz harmadik funkciójaként a kommunikációs biztonság megalapozását jelöli meg, abból indul ki, hogy „a képességek kibontakozása, tehetséggé érése szoros összefüggést mutat általában a tevékenységformákat és a viselkedést meghatározó személyiségjegyekkel – szélesebben értelmezve az interperszonális viselkedéssel, a szocializáció folyamatával; szűkebben értelmezve a kommunikációs képességek fejlődésével”. (13)

A fentiekben leírt összefüggés kiemeli a kommunikáció értelmezését abból a keretből, amelyben általában elhelyezik: az anyanyelv oktatásával való szimbiózisából, és egy sokkal tágabb keretbe emeli be: az iskolai interperszonális kapcsolatok rendszerébe. Ha a kommunikációt mint *személyközi kapcsolatok közvetítőjét* fogjuk fel, akkor tudomásul vesszük, hogy annak tartalma és formája elsősorban a személyközi kapcsolatok tartalmától és formájától függ. Következésképpen azt is tudomásul vesszük, hogy a kommunikáció képességének nevelése nem szakítható el a *személyközi viszonyrendszer „nevelésétől”*. Ebből következően a kommunikáció képességének fejlesztése nem fogható fel pusztán didaktikai feladatnak, hanem csak *átfogó pedagógiai feladatként* értelmezhető.

Miben áll ez az átfogó pedagógiai feladat?

a) Érvényesíteni kell a gyermek jogait a mindennapi gyakorlat valamennyi összefüggésében!

Nincs itt hely és idő arra, hogy ezen – nemcsak a kommunikációs képességek nevelése szempontjából, hanem az iskola egész működése szempontjából alapvető – előfeltétel részletes tárgyalásába bocsátkozzunk. De ha a kommunikációt az emberek közötti viszonyrendszer közvetítőjének, tehát részben függvényének is tartjuk, nem kerülhetjük meg, hogy mérlegeljünk azokat a pedagógiai feladatokat, amelyek az ENSZ 1989-ben elfogadott *Egyezmény a gyermek jogairól* című dokumentumából (amelyet a Magyar Köztársaság képviselője 1990. március 14-én írt alá) következnek. (14) Azok az elvek ugyanis, amelyek e dokumentumban megfogalmazást és jogi értelemben elfogadást nyertek, alapvető *pedagógiai konzekvenciákkal* járnak, mivelhogy a gyermeki jogok érvényesülése a *valóságos élet történéseiben* valósulhat csak meg, a valóságos életet pedig az iskolában az iskola pedagógiai felfogása és gyakorlata határozza meg, illetve szabályozza. A jog az iskola mindennapi életében nem tisztán jogi minőségében és eljárásrendszerében valósul(hat) meg – legfeljebb csak végső soron, amikor a pedagógia már csődöt mondott –, hanem a pedagógia eljárásrendszerében, illetve azon keresztül.

Amikor tehát a kommunikációs képességek nevelését kiemeljük a pusztán didaktikai erőteréből, és átfogó pedagógiai funkcióként értelmezzük, logikus, hogy elsőként a gyermek jogaira utaljunk, azaz azokra az emberközi kapcsolatokra, amelyeket a jog is szabályoz, de amelyeket az iskolában a pedagógia valósít meg. Amikor az 1992-ben született, már többször idézett tanulmányomban azt írtam, hogy: „A »tiszta«, világos kommunikáció harmadik előfeltétele, hogy ne legyen nagy bátorságra szükség a gondolatok közléséhez” (15), akkor erre a szempontra utaltam.

Arról van szó lényegében, hogy milyen helyet biztosít és milyen szerepet szán az iskola a tanulóknak saját iskolai életük megszervezésében, gondolataik és érzéseik kifejezésében,

ötleteik és kívánságaik megvalósításában, illetve hogyan határozza meg írott és íratlan normáiban a tanulókhöz való viszonyát. Azoknak a pedagógiai háttérfeltételeknek a megteremtéséről van szó, amelyek lehetővé teszik az *Egyezmény* 12. cikkében foglaltak megvalósulását. E cikk kimondja: „Az *Egyezményben* részes államok az ítélőképessége birtokában lévő gyermek számára biztosítják azt a jogot, hogy minden őt érdeklő kérdésben szabadon nyilváníthassa véleményét; a gyermek véleményét, figyelemmel korára és érettségi fokára, kellően tekintetbe kell venni.” Továbbá a 13. cikkben rögzített jog megvalósulását: „A gyermeknek joga van a véleménynyilvánítás szabadságára.” Nyilvánvaló, hogy e cikkeknek az érvényesüléséhez meghatározott együttélési és együttműködési rendszer szükséges, amelyben *természetes*, hogy ez a jog érvényesülhet, még hozzá anélkül, hogy minduntalan jogi eszközökkel kelljen csapást vágni neki az akadályozó tényezők dzsungelében.

A kezdőszakasz különleges pedagógiai feladata, hogy a kompetenciájába tartozó életkorra kidolgozza e jogok érvényesülési feltételeit. A TOKI-modell megalkotásakor arra törekszünk, hogy a pedagógiai folyamat szerves részévé tegyük azokat a képzési és kommunikációs formákat és szervezeti kereteket, amelyek e gyermeki jog érvényesülését elősegítik. Olyan működési feltételrendszer kialakítása a célunk, amely lehetetlenné teszi, hogy e gyerme

meki jogok érvényesülése a tanítói belátás vagy kegy függvénye legyen, azaz olyan működési rendszer kialakítására, amely a tanítóra kényszerítő erővel is hat, miközben biztosítja számára azokat a kereteket, amelyek között a maga ötleteivel kialakíthatja az e jogok érvényesülését segítő kommunikációs – érintkezési – formákat és eszközöket.

b) Tartalmat kell szolgáltatni a kommunikációnak, olyan helyzeteket kell létrehozni, amelyekben a pontos, biztonságos kommunikáció érzékelhető gyakorlati jelentőséggel bír.

Már volt róla szó, hogy az egységes iskolának gazdag tevékenységrendszerű iskolának kell lennie ahhoz, hogy sokféle képesség

kifejlesztéséhez adjon megfelelő terepet. Ugyanez az igény a kommunikációs képességek nevelése szempontjából is megfogalmazható: a gazdag tevékenységrendszerű iskola gazdag tartalmat szolgáltat a kommunikációnak, egyrészt azzal, hogy témát ad a beszélgetésnek, de még inkább azzal, hogy az egymással kapcsolatban lévő, sok esetben egymásra épülő tevékenységformáknak egymás irányában megvan a maguk információ-szükséglete. Minél gazdagabb egy iskola tevékenységrendszere, annál nagyobb szüksége van jól működő információs rendszerre, amely számos kommunikációs csatornát hív életre és tart működésben.

A kommunikációs képességek nevelésének egyik útja tehát a tevékenységek körének gazdagítása.

c) Életre kell hívni és ébren kell tartani a biztonságos kommunikáció szükségletét!

A kommunikáció elsődleges szükségletét az *együttműködés* hívja életre. A kooperáció, a társas cselekvés kommunikációs szükségletet termel.

Már volt róla szó, hogy az egységes iskola egyik vonzerejét a *közös cselekvés*, az együttes alkotás örömeinek biztosítása jelenti. Az együttműködésre, társas cselekvésre épített munkaformáknak a kommunikációs képességek nevelésében is fontos szerep jut. A kooperációban azonnal és a gyakorlatban derül fény a kommunikáció pontosságára, használhatóságára, ökonomikus vagy redundáns voltára.

A kommunikációs képességek iskolai nevelésének egyik legfontosabb feltétele tehát, hogy legyenek valóságos tevékenységekben érdekelt közösségek, hogy valami, ami mindenki számára fontos, azon is múljon, hogy miként működnek együtt a csoport tagjai.

*A kommunikációs képességek
iskolai nevelésének egyik
legfontosabb feltétele tehát, hogy
legyenek valóságos
tevékenységekben érdekelt
közösségek, hogy valami, ami
mindenki számára fontos,
azon is múljon, hogy
miként működnek együtt
a csoport tagjai.*

Az együttműködés, a társas lét azzal is nevelje a kommunikációs képességeknek, hogy az adott tevékenységben részt vevőket különféle viszonyba hozza egymással, melyeknek megvannak a maguk kommunikációs szükségletei. Vannak alá-, föl- és mellrendelt viszonylatok; meg kell tanulni utasítani, kérni, számon kérni, elismerni, bírálni.

Az iskola tehát azzal is neveli a kommunikációs képességeket, ha gazdagítja a gyerekek egymáshoz fűződő kapcsolatainak rendszerét. A komprehenzív iskola tudatosan ügyel arra, hogy *mindenkinek* jószerivel *mindenféle szerepben* szüksége legyen különféle kommunikációs technikák elsajátítására.

d) A gyerekeket meg kell tanítani arra, hogy a kommunikáció nemcsak *közvetíti*, hanem *alakítja* is az emberi kapcsolatokat! Az ember élete szempontjából igen nagy a jelentősége annak, hogy képes legyen megértetni, elfogadtatni magát másokkal, és hogy képes legyen félreértések nélkül megérteni másokat. Ehhez nemcsak arra van szükség, hogy tartalmilag pontos legyen a közlés. Ehhez meg kell tanulni a kifejezések számos árnyalatának a megfelelő helyen történő alkalmazását! A társas viszonylatok tanítanak meg arra a magas fokú kommunikációs kultúrára, amely abban mutatkozik meg, ha tudja valaki, hogy nem mindenkinek és nem mindenkor lehet ugyanazt ugyanúgy elmondani, illetve hogy nem mindenkitől és mindenkor kell ugyanannak a közlésnek ugyanazt a jelentést tulajdonítani. Csak az együttműködésben igényelt kommunikáció tanít empátiára, érzékenységre mások pillanatnyi állapota iránt.

Az egységes iskola azzal segítheti, hogy *mindenki* szert tegyen erre a kommunikációs kultúrára, hogy az iskolai együttesség során mindenkinek olyan szerepeket és tennivalókat biztosít, amelyek egyfelől mindennapos szükségletté teszik mások pontos megértését (nemcsak közléseinek, de szándékainak megértését is!), másfelől létszükségletté teszik, hogy mindenki képes legyen magát (szándékait és közlendőit is!) közérthetően kifejezésre juttatni.

e) Mindenkit hozzá kell segíteni ahhoz, hogy *biztonsággal* kommunikáljon!

Már az eddigiekből is világos, hogy a kommunikáció képessége nem pusztán intellektuális képesség – még a kimondottan verbális kommunikáció képessége sem! –, hanem *a személyiség komplex képessége* arra, hogy másokkal kapcsolatba lépjen. Az, hogy ezt miként teszi, alapvetően attól függ, hogy milyen helyet tételez magának személyközi kapcsolataiban, miként értékeli önmagát, és hogy milyen szerepeket tölt be valóságosan e kapcsolatokban. Ettől függ az ember fellépése, öntudata, méltósága, nyugalma, magabiztossága, kommunikatív megnyilvánulásainak színskálája. Mindennek csak másodlagosan van köze ahhoz, hogy milyen a szókincsünk, a kódváltási képességünk, azaz hogy milyen eszköztárral rendelkezünk a kommunikációhoz.

A kezdőszakasz legelső funkciójaként említettük, hogy valós önismereten alapuló önbizalmat adjon minden gyerekeknek. Most ennek a funkciónak a kommunikációval való kapcsolata utalunk. Minden tanító tudja, hogy a kommunikációs biztonság tekintetében milyen nagy induló különbséggel érkeznek a gyerekek. Ez sokszor nagyon megtévesztő. Korántsem biztos, hogy a legmagabiztosabb fellépésű gyerek a legokosabb, a legértékesebb, és fordítva. De egészen biztos, hogy a kommunikálásban megmutakozó gátlások nem a kommunikálás síkján orvosolhatók. (Nemcsak a beszéd folyamatosságára, hangerejére, nyugodt tagoltságára gondolunk, hanem olyan árulkodó körülményekre, mint például a testtartás. Annak, aki a szék legszélére ül, amikor velünk beszél, nem az a baja, hogy nem tud a szék közepére ülni!)

A funkciók teljesülésének feltételei

A fentiekben megfogalmazott funkciók teljesülésének megvannak a maga objektív és szubjektív előfeltételei.

A kezdőszakasz funkciói megvalósításához szükséges *pedagógiai* (és az ehhez közvetlenül kapcsolódó egyéb) *feltételek* a következők:

1. Az iskolai élet egészét abban az alapértelmezésben szükséges végiggondolni és megszervezni, amely a gyereket nem pusztán a nevelés tárgyának, hanem alanyának is tekintti.

Láttuk már több rész kérdés tárgyalásánál is, hogy az egységes iskola pedagógiai alaptónusa, illetve létformája a *fejlesztő alkalmazkodás* az egyénekhez. Ez az alkalmazkodás csak akkor kivitelezhető, ha az egyes tevékenységfajták tanító és diák között *kölcsönhatásos folyamatban* valósulnak meg, ha tehát markáns, erőteljes impulzusok érik a tanítót a gyerekekben zajló folyamatok felől.

Ha a gyerekeket pusztán a nevelés tárgyának tekintjük, akik végrehajtják mindazt, amit fejlesztésük érdekében végrehajtatni kívánunk velük, akkor a tanulóktól érkező visszajelzések csak a mi akaratunkra adott ilyen-olyan előjelű és intenzitású válaszok. A pedagógiai folyamat az inger-válasz kettősségben zajlik, ahol az *inger* kiindulópontja mindig a tanítói kezdeményezés, a *válasz* kiindulópontja mindig a tanulói recepció vagy ennek hiánya. Világos, hogy ez a „dialógus” azokat a tanulókat hozza kedvező helyzetbe, akik ott-honi neveltetésüknél, illetve szocializáltságuknál fogva alkalmasak arra, amit az iskola elvár tőlük. Ha a „tárgy” arra kondicionált, hogy viszonylag könnyen elviselje az iskolai „megmunkálást”, akkor a siker garantált. Ha nem, akkor az iskola pótlólagos erőbedobásokkal növeli nyomását a „tárgyra”, majd ítélkezik arról, hogy ez milyen sikerrel járt. A bizonyítványt azonban sajátos módon nem ő kapja, hanem a „tárgy”, azaz a gyerek.

Az egységes iskola ezt a helyzetet is megfordítja. Abból indul ki, hogy csak akkor képes a gyerekek egyéni fejlődéséhez fejlesztő módon igazodni, ha tudja (legalább is: sejtí), hogy mi megy végbe a gyerekekben. Ezt pedig csak akkor tudhatja, ha a gyerekek nem pusztán *reagens* mindannak, amit velük tenni akarunk és teszünk, hanem ha kiindulópontjai is annak, hogy mit tegyünk velük. Ha tehát minden dologban, ami rájuk tartozik, bizonyos *döntési jogkörrel* is rendelkeznek, azaz eldönthetik, hogy mit akarnak csinálni, hogyan akarják csinálni, hogyan vélekednek arról, amit csináltak, és hogy miként korrigálják, ha rájöttek arra, hogy valamit nem jól csináltak, vagy nem jól választották ki azt, amit csinálni akarnak. Ez a *döntési jog* az „alanyiség” lényege.

Nincs itt mód arra, hogy e „döntési jog” érvényesítésének nagyon érzékeny és finom pedagógiai-lélektani technológiájáról szóljunk. De megnyugtatásul leírjuk: nem úgy gondoljuk, hogy az inger-válasz dialógusban szerepcserre történjék diák és tanító között. Hanem, hogy az valóban *dialógussá* váljék. Arra gondolunk, hogy mindenkit meg kell tanítanunk azoknak az önvezérlő folyamatoknak a technikáira, amelyekre szabad állampolgárokként és alkotó emberekként egyaránt szükségük lehet. Úgy gondoljuk, hogy ezek a képességek és technikák nem lehetnek bizonyos rétegek gyermekeinek a kiváltságai, és úgy gondoljuk, hogy az „eminensséget” is meg kell szabadítanunk attól a jelentésétől, amely csak a pontos végrehajtásra korlátozódik. Az alanyiség biztosítása ezért nemcsak szociális szempontból fontos, hanem egyetemlegesen, a kitűnők, az általában kedvezményezettek érdekében is.

2. További alapvető előfeltétel, hogy a *teljesítményközpontú* pedagógiai folyamatvezérlésről áttérjünk a *fejlesztésközpontú* folyamatvezetésre. Ehhez mindenképp arra van szükség, hogy a tanítási folyamatot megszabadítsuk a hagyományos értelemben vett „teljesítménykényszerítő”, aminek szubjektív vetülete, hogy a tanítók felszabadítsák magukat annak a szemléletnek a régóta beidegzett parancsai alól, amelyek folytonosan arra kényszerítették őket, hogy *időpontokhoz kötött kvantumokban* mérjék az eredményességet, és azt más iskolák, illetve tanulócsoporthoz eredményeivel hasonlítsák össze. Legszembelül kell megszabadulni a „Ti hol tartotok már?”-féle kérdésektől.

Az egységes iskolának tehát nemcsak a *teljesítményhez* más a viszonya, mint a szelektív iskolának, amennyiben sokkal szélesebben értelmezi azt, mint amaz, hanem az *időhöz* is, amely számára nem visszaszámlálásként ketyeg egy szelektív határidőtől – például a 4. évfolyam vagy a 6. évfolyam végétől – számítva, hanem a megértés, az elsajátítás és az alkotás egyik, személyenként többnyire változó tartamú tényezőjeként értelmezik azt.

A fejlesztésközpontú folyamatvezetés a tervszerűség fogalmának átértelmezését és a tervezés nagyfokú szabadságát igényli, a tanító ezzel arányos felelőssége mellett.

Ami a *tervezés szabadságát* illeti, ez olyan *jogok biztosításán* múlik, amelyek a tanító(k) hatáskörébe utalják annak eldöntését, hogy a szakaszhatárokra kiszabott követelmény-minimumokon felül mit akar(nak) tanítani, hogy milyen gazdagra méretezi(k) a tartalmi differenciálás színskáláját, hogy milyen szabadságot biztosít(anak) a diákok döntéseinek a tananyag összeállításában és hogyan gazdálkodik (gazdálkodnak) az idővel.

Ami a *tervszerűség átértelmezését* illeti, ez a *kiindulópont* megváltoztatásából következik.

Eddig nagyjában-egészében *minden tanulóra érvényesen* terveztük meg egy-egy tanév, ezen belül egy-egy tanegység, illetve egy-egy tanóra kiinduló- és végpontját. Kijelöltük, hogy meddig akarunk eljutni egy-egy időintervallumon belül. Innen aztán *visszafelé* kezdtünk tervezni.

Az egységes iskolában ezzel szemben a tervezés – minden tartományban és minden szinten (az épülettől kezdve a tananyagon át a metodikáig) – a gyerekek *különbözőségéből* és a komprehenzív iskolának abból a kötelezettségéből indul ki, hogy *mindenkit* eljuttasson saját fejlődési lehetőségeinek maximumához. A tervezés tehát nem visszafelé, az egységesített követelményben adott *végpont felől* indul a gyerek felé, hanem megfordítva: a gyerek felől a *csak tendenciaként felfogott* „végpont” felé. Nem is *végpontról* van szó voltaképp, nem valami fixről, hanem csak egy *irányról*, amely felé a fejlesztésnek a gyerek előrehaladásától függően haladnia kell. De ez is csak részben igaz. Mert a gyerekek fejlődése nemcsak abban jelentkezhet, hogy gyorsabban üget az egyszer már kiválasztott irányba, hanem abban is, hogy irányt akar változtatni. Az előre irányuló tervezés épp ezt teszi lehetővé, amennyiben beépíti a folyamatba azokat a szervezeti és tartalmi tényezőket, amelyek legitimálják a tanulók közötti induló eltéréseket, fejlődésük egyenetlen ritmusát és irányváltásainak lehetőségét. A tervezésnek ezt az irányváltását a NAT – különösen a kezdőszakasz elején – lehetővé teszi, mivel csak a 4. évfolyam végére elérendő minimum-követelményeket határozza meg, szabadon hagyva a tanító(k) számára egyrészt a minimum-követelmények feletti tartomány tartalmait közt, másfelől az egyéni haladási ütemben mutatkozó eltérések tervezését.

A TOKI-modell szerint dolgozó iskolákban nem parcellázzuk fel időarányosan a szakaszhatárokra időzített végkövetelményeket, különösen nem a gyerekek számára. (A tanító a maga munkájának tervezésekor persze tekintetbe veszi azt a minimumot, amelyet mindenkinél el kell érnie a 4. évfolyam végére, és eszerint készíti el a maga haladási tervét, illetve határozza meg ennek irányát. De ez az *ő differenciált tennivalóinak* a terve, és ezért nem a szó hagyományos értelmében vett *tanmenet*.) Az írás, olvasás, számolás terén elérendő mennyiségi és minőségi eredmények *az egyes gyerekek számára* nem rendelődnek előre megtervezett időpontokhoz!

A fejlesztésközpontú tervezés tehát azt jelenti, hogy az iskola *tervszerűen* törekszik az általa felkínálható *tevékenységi változatoknak* a lehető legszélesebb körben való kiépítésére, illetve a változó igényeknek megfelelően történő folyamatos karbantartására, másrészt azt, hogy megváltoztatja az időtényező szerepét ebben a folyamatban: az időt *független változóból függő változóvá* alakítja át, azaz lehetővé teszi, hogy ki-ki egy-egy feladatra annyi időt fordíthasson, amennyire ahhoz szüksége van.

A *szelektív iskolában* az idő *független változóként* szerepel, csakúgy, mint a *tananyag*. Pontosan tudjuk, hogy egy tanévben hány tanóra áll a rendelkezésünkre, s azt is tudjuk, hogy a tanterv szerint mit kell ennyi tanóra felhasználásával megtanítanunk. A folyamat harmadik szereplője, a diák ebben a folyamatban *függő változó*: annyit profitál a megadott feladatokból a megadott időn belül, amennyit tud. Mivel pedig a gyerekek különbözőek, világos, hogy különböző mértékben és mélységben profitálnak a folyamatból. A szelektív iskolát ez nem zavarja, legrosszabb esetben buktatással megnöveli azok számára a tanulási időt, akik a normális idő alatt képtelenek a minimumot teljesíteni.

Az *egységes iskola* azonban a feje tetejéről a talpára állítja e három szereplő hagyományos viszonyát. Független változóvá a diákot lépteti elő, mivelhogy a pedagógiai folyamat belőle indul ki és érte van, az időt és a tananyagot pedig a *tanulótól függő* változó-

vá teszi. Csak így érhető el, hogy a folyamat *minden tanuló* fejlesztésének, tehát fejlődésének folyamatává is váljék, ami által *önbizalmának forrásává* is válik.

3. Annak, hogy a nevelési folyamat egésze minden gyerek optimális fejlődéséhez vezessen, a *tanítói kultúra* és a *tanítói szerep* megváltozása elengedhetetlen feltétele. Ilyesmit ugyan nem nagyon taktikus dolog kimondani, mert akadhat, aki mindezt sértésnek véli, mások pedig netán az evvel járó többlet-erőfeszítésekhez nem tartják megfelelőnek a körülményeket vagy netán az ambícióikat, mégis ki kell mondani, mert elhallgatni nem volna tisztességes.

Ami a *pedagógiai kultúrát* illeti: *egyrészt elengedhetetlen a differenciált tanulás-szervezés technikáinak ismerete, másrészt a gyermek- és fejlődéslélektani, továbbá a tanuláslélektani ismeretek kiszélesedése* elsősorban az átlagostól eltérő fejlettségű – az átlagon felül teljesíteni képes és az átlagához képest alacsonyabb szinten vagy attól eltérő módon teljesítő – gyerekekhez való alkalmazkodás érdekében, s elengedhetetlen a *csoporthoz tartozás* elsajátítása is. A gyerekek sokféleségéhez, fejlődésük eltérő irányaihoz és ritmusához csak sokkal képzetebb és csak csapatban dolgozó pedagógusok tudnak alkalmazkodni.

Ami a *tanítói szerep* megváltozását illeti, ezen egy voltaképpen elég régen hangoztatott követelmény megvalósulását értjük, azét, amelyik a tanítótól nem csak folyamatvégrehajtást vár el, hanem szuverén *flyamattervezést* is. Ehhez is meghatározott ismeretek és „eszköztudások” szükségeltetnek, amelyeket épp úgy el kell sajátítani, mint az előző pontban ismertettetteket.

Jegyzet

- (1) Ld. Loránd Ferenc: *A kezdőszakasz funkciói*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7–8. sz., 3–11. p.
- (2) Az *adottság* és a *képesség* fogalmi megkülönböztetése jól ismert a pszichológiából. Itt ezért csak utalunk arra, hogy *adottságnak* nevezzük azokat a kondíciókat, amelyekkel a gyerek *születik*, *képességnek* pedig azokat az erőket, amelyekre azáltal tett szert, hogy *adottságai*, illetve azok egy része keresztülment a *szocializáció* és a *fejlesztés* bizonyos folyamatain. A *képesség* tehát minden esetben *társadalmi* termék, amelynek persze elengedhetetlen előfeltétele egy veleszületett *adottság-bázis*.
- (3) Loránd Ferenc: i. m., 5. p.
- (4) Uo., 8. p.
- (5) Ld. pl. Petőné Mérai Julianna: *A feladatszoportos differenciálásról*. Iskolakultúra, 1994. 19. sz., 36–38. p.
- (6) Loránd Ferenc: i. m., 8. p.
- (7) Hortobágyi Katalin: *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1991. 2. p.
- (8) Uo., 6. p.
- (9) Uo.
- (10) Loránd Ferenc: i. m., 9. p.
- (11) Uo., 10. p.
- (12) Kontra György: *Biológia és kommunikáció*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972, 67. p.
- (13) Sugárné Kádár Júlia: *Tehetség és verbalitás. A verbális képességek szerepe a tehetség megjelenésében*. In: *Tehettség gondozás az iskolában*. Szerk.: Ranschburg Jenő. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989, 148. p.
- (14) *Egyezmény a gyermek jogairól*. Kiadta az ENSZ Gyermekalap Magyarországi Bizottsága az UNICEF anyagi támogatásával. Budapest, 1990.
- (15) Loránd Ferenc: i. m., 11. p.

A környezeti nevelés és a jövőképek

Évszázadokon át az emberek fő gondja az volt, hogy milyen lesz az élet a halál után. Úgy látszik, ma először arra a kérdésre kell válaszokat keresnünk, milyen lesz az élet a halál előtt – írta Szent-Györgyi Albert 1970-ben, s hozzáfűzte, hogy az emberiség jövője a neveléstől függ, mert a nevelés az emberiség egyik legfontosabb tevékenysége. (1) Neveléssel bármely diktatórikus rendszer saját érdekei szerint tudja megváltoztatni a társadalmat. Elméletileg van rá lehetőség, hogy neveléssel gyökeresen megváltoztassuk a történelem menetét.

A Nobel-díjas természettudós szavai a környezeti nevelés vonatkozásában is érvényesek. A környezeti nevelés terén az ezredforduló táján várható nemzedékváltás. A környezettudatos magatartás, a mindennapi életvitel ökológiai kultúráját elősegítő pedagógiai szándék nem szorítkozik a természethez fűződő viszonyunk átforgalmazására. Hagyományosan a természettudományok, elsősorban pedig az ökológia kínált fel tudományos hátteret a környezeti neveléshez. Ma egyre inkább úgy látjuk, hogy a humánökológiát, az emberi társas viszonyokat, a társadalmi-kulturális környezet természetrajzát kell alapnak tekintenünk az emberi magatartás és értékrend megváltoztatásához. A környezeti problémák az emberiség sorskérdéseivé váltak, amelyek megértése és kezelése a humán szféra, a társadalomtudományok, illetve az emberi viselkedés szakszerűbb megértésével lehetséges. A környezeti problémák megértéséhez nem a környezettudományok, hanem az embertudományok visznek közelebb, mivel e problémákat az embercsoportok okozzák.

A környezeti nevelésnek – amely a születéskor kezdődik és végigkíséri az ember életútját – a mindennapi magatartást, a polgári életvitelt (és annak mögöttes értékrendjét, indítékait) kell megváltoztatnia. Hagyományos és meggyökeresedett pazarlásunkat, önző esztelenségeinket, anyagpocsékoló és energiazabáló technológiáinkat olyan szokásokkal és technológiákkal kellene felváltani, amelyek a fenntarthatóságot biztosítják. Mindezt lefélézi a tehetetlenség érzése, amely azt sugalmazza, hogy nem tehetsz semmit. (2)

Ha nem leszünk képesek változtatni a dolgokon, a környezeti katasztrófák sötét örvényébe zuhan fajunk és a bioszféránk nagyobb része. Ha a mai fogyasztási és termelési tendenciák folytatódnak, a jövő évezredben csak a *temetkezési biznisz* marad az egyetlen virágzó üzletág. Érti ezt a civilizált emberiség, a halálfélelemtől reszkető posztmodern kultúra, amely kétségbeesetten kapaszkodik az ősi világvallások és az egyre divatosabb mai szekták hitfoszlányaiba, a drogba és a kabalizmusba, a természetgyógyászatba és mindenekfelett a pénzhajszolásba. Kultúránkban népbetegséggé válik a szorongás, a pánikbetegség és a különböző szociális betegségtípusok, terjed az agresszió, a kriminalitás, a kapcsolatbetegségek sokasága.

A környezeti nevelés a hétköznapi életvitel egyik központi képződményét, az időhöz való viszonyunkat változtatja meg.

Az emberi tevékenységek az emberek szükségleteinek jelen idejű kielégítésére irányulnak. A hagyományokra épülő társadalom az új nemzedékeket megtanítja a szükségletek kielégítésének különböző módozataira és lehetőségeire, megismerteti vele elsősorban az elődök példáján, a múlt eseményeinek tanulságain keresztül az új szabályokat, törvényszerűségeket és erkölcsi tanításokat, amelyek e szükségletek kielégítését szabályozzák.

Mind világosabban látjuk, hogy az emberiség történetének igazi hősei a *Galileik, Newtonok, Darwinok, Lao-cék, Buddhák*, akiknek nevét ritkán említik azok a történelemkönyvek, amelyek a csaták és az országhatárok ide-oda tologatásával vannak tele. (3)

Az új nemzedékek erkölcsi formálásával, mindenekelőtt az életvitel, az életmód és az időtényezők kapcsolatával kell foglalkoznunk. Az életvitel olyan cselekvési formák egymásutánjából épül fel, amelyeknek mindegyik eleme mögött a szükségletek kielégítése áll. Az emberek szükségletei a természetre (is) irányulnak, hiszen az életvitelünk energiát, anyagokat, táplálékot követel. A tiszta levegő, az ivóvíz, a táplálék mellett kőolajra, uránra, aranyra és egyébekre is szükségünk van. Mindeközben elengedhetetlenül gondolunk a bennünket fenyegető veszélyek elhárítására is, hiszen szükségleteink rövidlátóan önző kielégítése során kilyukadt az ózonpajzs, globális klímaváltozás történt, kipusztult az élővilág egy része. Környezetünk gyorsuló változásai szükségleteink változását is maguk után vonják.

Az emberi szükségletek titokzatos és nehezen formálható képződmények.

Freud tükröt tartott a huszadik század emberisége elé, amelyben világossá vált, hogy a tomboló szükségletek, erők kitörhetnek a tudatos *Én* kontrollja alól. Az ösztöntörökvések robusztus ereje ördögivé torzítja Dr. Jekyll-t, aki Mr. Hyde-ként valóságos szörnyeteggé válik. Végzetszerű-e bennünk az erők játéka? Miféle lélektani technikák szükségessé válnak, milyen szocializációs játszmák kellene ahhoz, hogy a belső erők korlátozhatók, megfékezhetők legyenek?

Freud díványán hánykolódva megpillanthatjuk a *Felettes Ént*, akiben a múlt erőszakot tesz a kitörni készülő belső szükségleteinken, apáink tesznek feket zabolátlanul duhajkodó szükségleteinkre és vágyainkra, szüleink zord szigora korlátoz bennünket. Az ifjúság gyönyörű lázadással időről időre kitör. Az idősebb nemzedék menekül a hangzavar elől, amikor felhangzik a „Lobogi fel láznak ifjú serege!” biztatás, amelyre élénkítő választ muzsikálnak az újabb nóták, Sting és a GreenPeace gitárosai. A mai tizenévesek keményen és jogosan kárhoztatják azokat, akik bűnösök a környezetünkretételében. A mai serdülők számonkérik szüleik nemzedékétől a lakhatatlan városokat, az ihatatlan vizeket, a kilyukadt ózonpajzsot, az AIDS-et és az elnémuló természetet.

Hogyan lehet a jelen idejű tevékenységet szabályozni a még ismeretlen jövő érdekében? Emlékezzünk az ismert indián intelemre: „Földünket nem őseinktől örököltük, hanem unokáinktól kölcsönöztük.” Be kell látnunk, hogy cselekedeteinket nem a jelen idejű szükségletek, hanem azok várható jövőbeni következményei felől kell meghatározni. A CNN hírtelevízió ártatlan polgárjogi szlogenné hamisítja a kereskedelmi reklámmot akkor, amikor így fogalmaz: „A reklám a tájékozódás és a választás jogát biztosítja.” A reklám a jelen időt teszi hangsúlyossá, a környezeti nevelés a jövőt. A fogyasztóvá torzuló felnőtt kigyerekké válik, aki toporzékolva követeli szükségletei azonnali kielégítését. A környezeti nevelés a gyerekeket segíti érett felnőtté válni, a jövőhöz idomulni azáltal, hogy cselekedetei következményeire hívja fel a figyelmet. A környezeti nevelés átlépi a jelen és a jövő határsorompóját, amikor a várható és elképzelhető jövőbe kalauzol. A környezeti nevelés folyamatos időutazást tesz lehetővé, hangsúlyozva, hogy a jelen idejű döntéseinkkel a jövőnk (és utódjaink jövőjét) alakítjuk. Ez felelősségre szoktat, a cselekvés erkölcsi vonatkozásait hangsúlyozza.

Az ezredforduló előtt választható útként kínálkozik ez a lehetőség. Miközben a multinacionális gigacégek csúcsélményeket ígérnek felcsigázott érzékeinknek, a nemzetközi reklám- és manipulációs ipar gurujai és mágusai hipnotikus révületbe ejtik a shoppingcenterekbe beteretelt vásárlóerőt, a környezetvédők alternatív csoportjai gyilkos humorral és a városi folklór egyszerűségével kiáltják: a király meztelen. A civil környezetvédők kisebbsége apró porszemecske a biznisz masinériájának fogaskerekei között, amely remélhetőleg képes megfékezni a szörnyű gépezetet.

A jövő felől tekinteni a jelenünkre – ez nem kizárólag a mai környezetvédelem dramaturgiája. A jövőképekkel való viselkedésbefolyásolás hagyományai évezredes múltra te-

kintenek vissza. A jövőképek csábításai és fenyegetései ragyognak *Michelangelo* sixtusi mennyezetén, erről daloltak Odüsszeusznak a szirének, erről szól Siva tánca, az ógörög orákulum, az ősi kabbala, Delphoi és *Nostradamus*. Az emberek cselekedeteit sokféle-ként befolyásolja az, hogy félnek-e a jövőjüktől vagy vonzódnak hozzá, illetve hogy várható és megjósolható körülményeik a szenvedést vagy a gyönyörűséget ígérnek-e nekik.. Az emberek titkos szálakkal kötődnek a jövő remélt (vagy rettegett) képeihez, amelyet vezetőik, mágusaik, papjaik és prófétáik idéznek fel. Lehet, hogy ezt a sort folytatják az ezredfordulón a környezeti nevelők?

A jövő a képzelet gyümölcse, nem a tapasztalásé. Ugyanakkor a jövőkép tudományos információkat, a jelenben megélt elemeket is tartalmazhat. Mindezek keverednek az érzelm vezérelte álmokkal, a jövő költészetével, az akciófilmekből összegyűrt látomásokkal.

Az idő észlelése és a kultúrák

Az időhöz való tudatos viszonyulás, az időről való gondolkodás evolúciós eredmény. *Kardos Lajos* ír könyvében (4) az időlabirintus-kísérletekről, amelyek az állatok tanulási lehetőségeiről adtak pontos képet. E kísérletben a kutyának egy T-alakú labirintusban olyan módon kellett eligazodnia, hogy nem a tér, hanem az idő jelentette a tájékozódási támpontot. Bizonyosodott, hogy ez szinte lehetetlen egy kutya számára. Az állatok idő-észleléséről nincs sok adatunk. Tény, hogy az idő strukturálása, a jelen, a múlt és a jövő dimenzióinak „megalkotása” emberi lelemény, civilizációs és evolúciós fejlemény. (5) Az állatok élete a jelen idő szorításában és végtelenségében zajlik, mint az emberi csecsemőé. Az értelem evolúciójával jött létre az a képesség, amely lehetővé teszi az időészlelést mint absztrakciót. A mozgásélmények feldolgozása során, a tér észlelésekor tárul fel a korábban és a később bekövetkező élmények megkülönböztetése, majd ennek elvonatkoztatásával az idő kategóriájának megalkotása. *Piaget* nagy hatású elmélete a tömeg, a tér és az idő észleléséről elsősorban az élményfeldolgozás és az értelmi fejlődés között feltételezett bensőséges kapcsolatokat. (6) Az időészlelés kialakulásában az értelmi műveletek fejlődése hoz döntő fejleményt: az idő visszafordíthatatlanságára hét-nyolc éves korunkban döbbenünk rá. A nyolcévesek szorongásos élményrohamait a halálfélelem valódi megjelenésével hozzák kapcsolatba. Ennek döntő oka az idő egyirányúságának felismerése.

Amíg a csecsemő időészlelése a végtelen jelen idő, a kisgyermek és az óvodás már felfogja a múlt és a jövő vékony sávjait a jelen idő partjain. Igazán tagoltta a serdülőkor táján válik az időészlelés, hiszen ekkor jönnek létre a múlt és a jövő finom struktúrái. Megkülönböztetünk régmúltat és közelmúltat, képzeletünk szabadon mozog a jövőben és a múltban. Az idegen nyelv tanulása során kínlódunk a speciális igeidők használatával, amelyek azonban árnyaltan kifejezik a cselekvés időbeli lefutását, elhelyezkedését az időfolyamban.

A jövő bizonytalan és ismeretlen volta régóta izgatja az embereket. Nem tudjuk, mikor jelent meg a jövőről való álmodozás, képzelgés. Az első temetkezési szertartások, a menhirek és dolmenek, talán Stonehenge kövei a legkorábbi tanújelei annak, hogy elődeink számoltak a múlt idővel és emlékeket állítottak a jövőnek. Hogyan képzelődött ősünk a Neander-völgyben; volt-e jövőképe az altamirai barlangban művészkedő őseinknek?

Szent Ágoston a 4. századában írta meg *Vallomásait*, (7) amelyben az ember és az idő viszonyának mély dilemmáit fejtegeti: „Mi hát az idő? Ha senki sem kérdezi: tudom, ha kérdik tőlem és meg akarom magyarázni, nem tudom. A gyermekeknek azt tanítjuk, hogy háromféle idő van: múlt, jelen és jövő. Ki merné azt állítani, nincs három, csak egy: a jelen, mert a másik kettő nem valóság? Vagy azok is megvannak, de úgy, hogy az idő, mikor jövőből jelenné változik, valami rejtekhelyből előballag, mikor pedig jelen mivolta múlttá öregszik, s megint visszabúvik? Hol látták a jövőt a próféták, ha az a jövő még nem volt meg? Hisz nem lehet azt látni, ami nincs. Van múlt és van jövő, de azt szeretném tudni, hol vannak? Ha ezt egyelőre nem tudom is – tudom, akárhol vannak, nem jövő és múlt

módjára vannak, hanem jelen módon... Megvallom, Uram, hogy nem tudom, lehet-e a jövőmondást is... magyarázni, hogy tudniillik a még nem létező dolgokat a jelen képein látjuk meg előre? Bölcsen tudom, hogy tervbe vett tennivalóinkat rendszeren előre meg szoktuk hányni-vetni, s hogy ez a fontolgatás a jelenben történik, az eszünkben forgatott cselekvés pedig még nincs meg, mert a jövő feladata; mikor ellenben nekiállunk és elkezdjük megvalósítani elhatározásunkat, a cselekvés valósággá válik, mert immár nem eljövendő, hanem jelenvaló... Mikor a jövő meglátásáról van szó, nem maguk a jövő, tehát a nem lévő dolgok a látás tárgyai, hanem okaik vagy esetleg jeleik, amelyek megvannak; a látó szempontjából tehát nem jövendők, hanem jelenvalók, ezekből olvassa és hirdeti a lélek a jövőt... Ami jövendő, az még nincs; ami még nincs, az egyszerűen nincs; ami nincs, azt semmi módon nem lehet látni. Jövendőt tehát csak a jelen rendjéből lehet mondani, mert az van, az látható... Lelkem, tebenned mérem az időt. Ne is ellenkezzél velem, illetőleg ne ellenkezzél magaddal, akármekkora is az elfogultságod! Az előtted elvonuló dolgok hatással vannak rád, amely megmarad benned. Ezt a benned levő hatást mérem, amikor az időt mérem, nem előidézőit, az elmúlt dolgokat.”

Több mint másfélezer évvel később *Emil Durkheim* megalkotta a szociális idő fogalmát, amellyel érthetővé válik az, hogy az időérzés nem az emberrel születik, s le kell mondjunk *Kant* „a prioriént” felmagasztalt időkategóriájáról, hiszen az időészlelés az ember társas természetéből és életmódjából következik. Ehhez az idővel kapcsolatos szimbólumokat, kollektív elképzeléseket kell vizsgálni és értelmezni. (8)

Az idő szociokulturális evolúciójában kétféle időélmény jön létre. Az első alaptípus a visszatérés élménye, amelyben a ritmusos időszakok, az örök körforgások megélt napszakos és évszakos változások táncos szimmetriáját éljük meg. A visszatérés biztonságot ad, az ismétlődés megnyugtat, elringat, a körkörös keringés kábulatához segít. A másik alaptípus a nem-visszatérés, amely az egyszeri, sohasem ismétlődő, megfordíthatatlan és megismételhetetlen jelenségek tragikus magánya és csodája. Ilyen az élet és a halál észlelése, ilyenek a külső és a belső természet gyönyöreire és fájdalmai.

E két alaptípus fölött ível az örökkévalóság metafizikája, amelyben értelmetlenné válik az idő, a múlt, a jelen és a jövő egyidejűvé tágul. Az örökkévalóság azonos az időtlenséggel, amelynek térbeli megfelelője a végtelen – mindegyiknek és észlelhető tapasztalataink, csupán képzeleteink és intuíciónk, látomásaink és álmaink. Éber életünk a strukturált térben és időben játszódik, praktikus földhözragadtságban és mérhető dimenziókban.

A világtörténetben, a civilizációk egymást felváltó és kísérő egymásutánjában sokat változott az időről alkotott kép, az idő dimenzióhoz fűződő viszony. A ciklusosság ősi köreit fokozatosan felváltotta a linearitás, amely a határozott irányba történő haladás vízióját sugalmazza. (9)

Az óegyiptomi kultúrában, a sumer és a babiloni időkben, Zarathusztra mitikus tanaiiban az idő folyamatos pulzálás, körforgás, ciklikus jelenség. A linearitás kialakulása az élet és az elmúlás folyamatos egymásutániságát vázolta fel, míg az éves ismétlődés ritmusába tagolt idő a mindennapokat uralta.

A jövő bizonytalan és ismeretlen volta régóta izgatja az embereket. Nem tudjuk, mikor jelent meg a jövőről való álmodozás, képzelgés. Az első temetkezési szertartások, a menhirek és dolmenek, talán Stonehenge kövei a legkorábbi tanújelei annak, hogy elődeink számoltak a múlt idővel és emlékeket állítottak a jövőnek. Hogyan képzelődött ősrünk a Neander-völgyben; volt-e jövőképe az altamirai barlangban művészkedő őseinknek?

Ezt a fejlődési folyamatot az alfabetikus írás feltalálása tükrözi, hiszen az egymást követő jelek leképezik a kimondott szavak, betűk időbeli sorrendjét. Az írás a lineáris időfogalom csodálatos tárgyiasulása és egyben jelképe. Talán valahol ebben rejlik a Nyugat technológiájának eredete, de legalábbis egyik forrása. (10)

A zsidó–keresztény kultúrában az idő lineárisan és szakadatlanul folyik, amelyet kiemelkedően centrális jellegű események tesznek szervezetté és mérhetővé. Mózes törvényadása, a Messiás jövőbeni eljövetele, Krisztus testet öltése és kereszthalála az idő folyamát megelőző és azt követő időszakokra bontja. A középkori ember kétféle időtudat metszésében élt: a természeti körforgás mellett a kereszténység által kialakított történelmi (lineáris) időtudattal. A jövő nem más, mint a megújuló hagyomány, mint egyetlen lehetőség, amely szükségszerűen bekövetkezik. (11)

A városi kultúra terjedésével és erősödésével új feladatok bukkantak fel: kialakult az „idő: pénz” metaforája. Az idővel vigyázni kell, az idő jelenti a munkaidőt, a nyitvatartást, produktivitással kell kitölteni, mert az élet végesen rövid. Megjelennek a toronyórák, az asztali és zsebórák, majd a karórák, az időmérés mai modern masinériája, az időmenedzselés trükkjei és csapdái.

A mai kor jellemzője, hogy felgyorsultak a változások. Megalkottuk a gyorsuló idő kategóriáját, miközben érzelemdús slágerben arról ábrándoztunk, hogy megáll az idő...

Az idő linearitása a fejlődés gyorsvonalát, sőt, úrrakétáját vetíti képzeletünk vetítövásznára, miközben vágyakozunk a ciklikusságra. A posztmodern életérzések az időtudattal szemben egyre türelmetlenebbek: mind divatosabbak az idő összekeverésének játécai, a jövő emlékei, a múlt kiradírozása. Időutazók és időmérnökök töltik ki a tudományos fantasztikus akciófilmek kereteit, akik időgépekben és időkapukon át cikáznak, értelmetlenül szaggatva az idő kérlelhetetlen logikájáról megalkotott gondolatainkat és érzéseinket.

A jövő hordozza és kiteljesíti a sorsot, amelyet látnokok és sámánok képesek közvetíteni, mintegy tolmácsolnak a különböző idősíkok között. Delphoi szakrális kultusza a jövőjében önmagát kereső ember önismereti munkáját tükrözi. A látnokok világa gyökeresen más, mint a hétköznapi profán „utcai jósöké”. Theiresziász, a vak látnok kétségbeejtő és katartikus örületbe sodorja Oidipuszt, mert fizikai látás nélkül is világosan észleli a jövő végétét.

A jövő képeinek apokalipsziszté idézi fel János jelenésekről szóló könyve, és a jövőről beszél Jézus és Pál apostol üdvtana is. A középkori európai művészet érzékenyen és szuggesztív erővel reagál a jövőképek sokaságára, elsősorban a bibliai látomások anyagát gyúrta össze a létezés gyönyörűségével és gyötrelmével. *Hieronimus Bosch*, *Dürer*, *Michelangelo* és *Goya* jövőről szóló látomásai évszázadokon át sugározzák titokzatos üzeneteiket.

A Nyugat újkora a kiszámítható és a megtervezhető jövőt tekinti az egzisztenciális biztonság egyik legfőbb értékének. Az ipari forradalmak hevülete és erőszakos rögeszméje sűt át az elmúlt századelő és a későbbi évtizedek romantikusan kiszínezett jövőképein, amelyeken a termelés gigantikus méretekben zakatol. A szocreál tárgyú sematizmusa és a negyvenes–ötvenes évek monumentális műalkotás-kolosszusai nem erőt, hanem erőszakot fejeznek ki: a természetet, az emberen és a társadalmon.

A hatvanas évek végén megtörik és szétesik a jövőbe, a gyorsuló fejlődésbe vetett kincstári optimizmus, és ennek romjai közül felszikrázik *Rachel Carlson A néma tavasz* című korszakalkotó műve. A hetvenes évek már a Római Klub *A növekedés határai* című kijózanító tanulmányával hűtik le az egyébként is egyre kiábrándultabb nemzedékeknek a gazdasági fejlődés csodáiba vetett bizalmát.

Mind gyorsabban terjednek azok a leleplező és kijózanító gondolatok, amelyek a gazdasági növekedést, az iparosodó mezőgazdaságot, a folyókat eltérítő tájrombolást, az energiatároló technológiát okolják az egyre veszedelmesebb ökológiai válságért. Míg Nyugat-Európában már a hatvanas évek végén kibontakoztak a környezetvédő mozgalmak, s *Cousteau* kapitány a világóceánok általános szennyezettségéről hozott pontos bizonyítékokat, addig Kelet-Európa iskoláiban még mindig a szocialista nagyipar győzelmét di-

csőítették, amelyet a természet felett arattunk. Országainkban az ideologikusan sematizált, biztató jövőképek a hivatalos sajtóban, a filmipar termékeiben, a termelési regényekben éles kontrasztot teremtettek a lehangelő mindennapokkal szemben.

A jövőképek kutatása, a társadalmi közvélemény vizsgálata a hatvanas és hetvenes évtizedben éppolyan elképzelhetetlen volt, mint *Orwell 1984* című jövőregényének kiadása.

A Nemzeti Alaptanterv tartalma és az idő

Az iskoláskorúak tudják és várják, hogy felnőtté serdüljenek. Én-fejlődésünket szinte minden korszakunkban végigkíséri az elképzelt szerepekben való tetszelgés: önmagunkat elképzelt helyzetekbe vetjük bele és érzelmvezérelt játékokat játszunk. Az Én fejlődésében döntően fontos mozzanatok, amikor beleképezzük magunkat egy sohasemvolt, jövőbeni helyzetbe és kipróbáljuk, milyen lesz majd akkor. Ezt az időutazásos játékot minden gyerek és serdülő kipróbálhatja, ezek a „nappali álmodozás” gyönyörű helyzetei. Igaz, nem aratnak vele komolyabb sikereket a történelem- vagy matematikaórákon... Ám a jövőről való álmodozás mégis az Én fejlődésének kihagyhatatlan eleme.

Az iskolai tananyag általában a múltban összegyűlt ismeretek és értékek köre, amelyeket az előző nemzedékek felfedeztek, kidolgoztak, megformáltak abból a célból, hogy mint egy stafétát, átadják azokat az újabb nemzedékeknek. Mindig szükséges volt az, hogy a tanulók képessé váljanak az időben és térben való tájékozódásra, hogy önmagukat meghatározzák az Univerzumban. A jelen idejű helyzetet tükröző reális Én-kép és az elképzelt ideális Én-kép viszonyából bontakozik ki az, hogyan észleljük önmagunkat. Ha a reális és az ideális Én-kép közel esnek egymáshoz, az önértékelésünk pozitív lesz, azt észleljük, hogy jó úton haladunk a jövőnk, illetve a kitűzött céljaink felé. Ha reménytelenül távolra csúszik tőlünk az ideálok világa, a jövő elérhetetlen lesz számunkra, az Én-képünk pedig kudarcosan, illetve konfliktusokkal terhesen negatív. Az Én-képek tehát a jelenünk és a jövőnk között létesítenek bűvös erőteret, amely indítékokkal szolgál a jövő eléréséhez.

A jövő, mint képzeletünk terméke, minden bizonnyal befolyásolja a jövőhöz való viszonyunkat is. Az ismert Pygmalion-effektus jól mutatja, hogy az önmagát beteljesítő jóslatok hatásában élünk, hogy hajlamosak vagyunk a megjósolt, megálmodott jövőt megvalósítani. Jövőképeink tudattalanul is befolyásolnak, terelnek bennünket.

A tudatos jövőképek, az időről és a változásokról kialakítható fogalmak megkönnyítik a képzelet munkáját és meggyőzőbbé teszik az imaginációt. Jóllehet minden embernek más és más a jövőképe (ami azért sokkal jobb, mint az ideológiai lakattal lezárt egységes és kötelezően előírt jövőkép), befolyásolásuk pedagógiailag lehetségesnek bizonyul.

A Nemzeti Alaptantervben az *Ember és természet* műveltségterület tartalma jól tükrözi ezt a pedagógiai szándékot. A NAT minden korosztály számára meghatározza, hogy tanuljon az időről, az idő természetéről, méréséről, dimenzióiról. Az Ember és természet műveltségterület az idő változásában kísérli meg a természet bemutatását. Szövegszerűen megjelenik benne a „természet jövője” kifejezés, az „idő múlásával az élőlények is változnak” gondolat. Utalás történik az idő ciklusos és lineáris természetére is.

A részletes követelmények leírásából ugyanakkor hiányolhatjuk a jövőképeket, a természet, az anyag változásainak lehetséges irányait. A fizika, a kémia, a biológia és egészségtan nagy tablókát ábrázol, amelyek látszólag jelen idejű tudásunk tájképei, ám ezeket alaposabban vizsgálva kiderül, hogy a tanulók a múlt felismeréseit a jelenben összegezik és alkalmazzák anélkül, hogy átlépnék a jelen hártávékonyságú határát és behatolnának a lehetséges jövőbe.

A *Földünk és környezetünk* műveltségterület ugyancsak önálló követelményfejezetet szentel az időbeli tájékozódás pedagógiai feladatainak, ám e leírásban csak a múlt és a jelen kap helyet. Az idő nagy változásait a szóban forgó fejezet kizárólag a múltban lejátszó eseményekben közvetíti; a bolygók kialakulása, a földtörténeti korok, az ősmaradványok, a hegységek és vizek keletkezése mind a múltba vezető ismeretek. Ezúttal is adós

marad a műveltségterület azzal, hogy mi várható a jövőben; van-e képünk, vannak-e ismereteink az égitestek és a földi képződmények jövőjéről? A társadalmak hatását, a gazdálkodást a tananyag az idő függvényében ábrázolja. A globális környezeti problémák földrajzi vonatkozásai részben burkoltan utalnak arra, hogy a globális válságproblémák lehetséges megoldási törekvéseit a tanuló „ismerje és fel tudja sorolni”, ám az igazán pontos megfogalmazást a „társadalom általános hatásai a környezetre, az ember életmódjára” tananyagnál találjuk, ahol a „prognózisalkotás (esetelemzések alapján, konkrét példákon) a földrajzi környezet jövőjéről” szerepel. A NAT e műveltségterülete tehát kitér a jövőkutatásra, konkrét példán bemutathatóvá válik a jövő, vizsgálhatóvá válnak a helyi fejlesztési tervek, a helyi és/vagy globális jövőképek.

Ezeket a kitűnő lehetőségeket a *helyi tantervek* tudják kiteljesíteni, megtölteni olyan konkrét anyaggal, amely az adott település és környezete jövőjére, jövőképre vonatkozik. A környezeti nevelés során rendkívül nagy jelentőséget tulajdoníthatunk annak, hogy a gyerekek a helyi környezet jövőjét mint a jelen idejű döntésektől és cselekvésektől függő helyzetek, állapotok variációit ismerjék fel. Jó, ha a tanulók ismerik a helyi önkormányzati elképzelések változatait, amelyek a térség formálására, a területgazdálkodásra, az infrastruktúra (vízügy, közlekedés stb.) fejlesztésére vonatkoznak. E jövőképek alapján aztán elképzelhetővé válik, hogy milyen lesz lakóhelyünk öt-tíz év múlva, s hogy mit kell és mit lehet tennünk ennek érdekében?

Az *Ember és társadalom* műveltségi terület ugyancsak foglalkozik az idővel, a változásokkal. Ezúttal többretegűen tárulnak fel az összefüggések: a változások megpillanthatók személyes (individuális) és társas-társadalmi szinten is. Részletezően aprólékos az idővel kapcsolatos fejezet, jóllehet ebben a részben csak a múlt és a jelen kap helyet, a jövő lehetőségei nem. A társadalmi és az állampolgári ismeretek a jelenidejűséget rögzítik, s nem kerül rá sor, hogy egyes fejlődési jelenségek jövőbeni hatását, illetve a társadalom jövőjének lehetőségeit mérlegelhessek.

Az *Emberismeret* részterület felvállalja az idő kérelhetetlenségének teljes ívű bemutatását. Az élet és halál nagy kérdései a személyes szférában maradnak ugyan (tehát nem az emberiség sorskérdéseiként vetődnek fel), ám bemutatják a sorsát beteljesítő embert, aki létevel szembenézve felismeri az idő dimenzióinak forgását. E fejezetben konkrétan megjelennek a jövőképek, a tervek és az utópiák, az ember történetisége, a végesség és végtelenség problémája.

A *Történelem* részterület a jelenig gurítja az események színes szőnyegét, amelynek utolsó rojtjai a kommunista diktatúrák bukásáig, a 20. század végének áttekintéséig jutnak, míg a Magyarország történetét bemutatók a rendszerváltásig, az 1989–1990-es esztendőig. A történelem tehát elhallgat, amikor a jövőt firtatjuk.

Az *Életvitel és gyakorlati ismeretek* műveltségterület a *Technika*, a *Háztartástan* és *gazdálkodás*, valamint a *Pályaorientáció* részterületek kapcsán foglalkozik a jövővel. A *Technika* részterület a tervezési műveletek tanítása keretében számol a jövő szükségleteivel és lehetőségeivel, hiszen a modellezéskor a képzeleti tevékenység eredményét fokozatosan kivitelezni, megvalósítani szükséges. A *Háztartástan* és *gazdálkodás* a jelen döntéseinek várható következményeit latolgatja, miközben megtanulhatóvá válik az eredményes döntés. Különösen szép témakör a kertgazdálkodás, hiszen ezúttal a természeti erőforrásokkal, élőlényekkel való gazdálkodás gyakorlatában lehetséges felismerni a jövő lehetőségeit és korlátait. A kert, a veteményes organikus, élő rendszer, amelynek jövőbeni létét kell megtervezni és lehetővé tenni.

A *Pályaorientáció* részterület pedagógiai feladata a serdülőkorú tanuló pályaválasztását hivatott segíteni, a személyes jövőt és a karrierépítés lehetőségeit is érintve. A részterület hangsúlyai az önismeret és a pálya(szakma)-ismeret jelenszemből táblóira kerülnek.

A Nemzeti Alaptantervről megállapítható, hogy az a helyi tantervpéptéshez az idő- és a jövőkezelés tekintetében sokféle lehetőséget kínál, még ha ezek összehangolatlanok is. Az aránytalanság elsősorban abban áll, hogy a személyes és az egyéni jövő túlsúlyba került a kollektív, a társadalmi jövőképekkel és tendenciákkal szemben.

A jövőképek vizsgálata

A jövőkép a kognitív rendszer része, amelynek elemei:

– a jövőtudat, amely az Én-tudat részeként működik és lehetővé teszi, hogy az Én különböző szerepekben és helyzetekben a képzeleti munka eredményeként más és más alakot öltjön. Az önmagáról kreatívan gondolkodó ember elképzeli a reá váró helyzeteket, képzelete képernyőjén megjelennek önmagával kapcsolatos vágyfantáziái. Ezeket a fantáziákat elsősorban az Én-ideálok vezetik, amelyek képzeletbeli megélése gyönyörűséggel tölt el mindannyiunkat;

– a jövővel kapcsolatos ismeretek köre, amelyeknek forrása lehet a jövőtudományok ismeretanyaga, (12) a hétköznapi fogalmi konstrukciók világa, a science-fiction irodalom és művészet, amelyek forrásai a jövővel foglalkozó tudományos, szent és profán könyvek, filmek és egyéb alkotások. Míg évszázadokkal korábban a próféciák, jóslatok jelentették ezt a forrást, ma ez a forrás sokféle patakra bomlott szét, amelyek között a ponyván árult horoszkópok, kabalisztikus írások és a tudományos prognózisok keverednek egymással;

– a jövőre irányuló attitűdök, amelyek a jövőt igenléstől a jövő elutasításáig ívelően az érzelmek és a személyes értékrend jövővel kapcsolatos vonatkozásait tükrözik. Az optimizmus és a pesszimizmus a személyiség titkosan ismeretlen belső világában születik meg. Kialakulásában része van az Ősbizalomnak (13) is, ugyanúgy, mint a külső világ iránt érzett biztonságnak, vagy ennek hiányában a szorongásnak és a gyanakvásnak;

– a jövővel kapcsolatos képzeleti termékek, amelyek a kreatív folyamat eredményeként megteremtik vagy más modellekről lemásolják a jövő látomásait. Ezek nemcsak vizuálisak, hanem egyéb anyagúak is lehetnek, például szóbeliek, akusztikusak is. Művészetté fejlődött a film- és videoipar special effect mágusainak látványtervező és alkotó munkája, amely nyomán milliók és milliók tanulnak meg jövőt jelentő szimbólumokat, hangzásokat és képeket. E termékek legnagyobb fogyasztói a tizenévesek, akik jövőképeikbe beépítik a special effectek forma- és hangzásvilágát.

A jövőkép vizsgálatát többféle módszerrel lehet elvégezni. Ismert és elterjedt eljárás a szabad fogalmazás készítése, amely során a vizsgált személy egy írásmű (esszé) keretében leírja a jövőről való képzeleti munkája eredményét. (14) Hasonló a szabad képzet- és gondolatszövögetés, a klinikai kikérdezés Piaget-i módszere. Használható még a tematikus rajzok készítése és minden más kifejezési mód, amely képes a képzelet által felidézett ötleteket kommunikációs eszközökkel kifejezni.

Ezek a technikák adták a módszertani háttérét annak a vizsgálatorozatnak, amelyet az 1994–1995-ös és az 1995–1996-os tanévben végeztünk az ELTE Bölcsészettudományi Karán, tanár szakos hallgatók segítő közreműködésével. A vizsgálat célja az volt, hogy tanár szakos hallgatók óvodáskorúak, valamint általános- és középiskolás tanulók körében végezzenek összehasonlító vizsgálódásokat a gyerekek jövőképéről. A szövegek és rajzok tartomelemzése során összehasonlíthatóvá válnak a különböző életkorú és nemű gyerekek jövővel kapcsolatos nézetei, attitűdjei, s összehasonlítható lesz az értékrendjük is.

A csoportosan végzett vizsgálatok az óvodásoknál tematikus rajzok elkészítéséből, az iskolásoknál szabad fogalmazásból álltak. A fogalmazások címadásakor kétféle jövőképet vizsgáltunk, a személyeset és a formálisat.

A *személyes jövőkép* középpontjában az Én-kép jövőbe vetítése áll. A személyes jövőképet ilyen címekekkel hívtuk elő:

– *Egy napom tíz év múlva;*

– *Huszonötödik születésnapom;*

– *Az esküvőm stb.*

A *formális jövőkép* címádása személytelenséget, az Én háttérbe szorulását tükrözi. Ezeket a fogalmazásokat a következő címekekkel láttuk el:

– *Iskolánk ötven év múlva;*

– *Budapest száz év múlva;*

- *Az állatvilág a jövőben;*
- *2196 szeptember 8.;*
- *Az utcánk százötven év múlva;*
- *Európa kétezer év múlva stb.*

Voltak hallgatók, akik kérdőívet szerkesztettek. A kérdőíveken a következő kérdéstípusok szerepeltek:

- jelenlegi életkörülmények elemei:
- elképzelések a jövőre vonatkozóan:
- családi helyzet:
- életkörülmények, anyagi helyzet:
- foglalkozás, hobbi:
- környezet(védelem), egészség és életmód:
- mely jelenlegi problémák oldódnak meg a jövőben:
- melyek lesznek a jövő problémái:
- milyen lesz a politikai, gazdasági helyzet:
- milyen lesz Magyarország, Európa, Bolygónk sorsa:

A klinikai kikérdezés módszerét (a személyes interjút, a célzott beszélgetést) igen kevesen választották, mindössze két hallgató.

A jövőkép vizsgálatok fogadtatásáról

A tanár szakos hallgatók, akik vállalták, hogy a különböző iskolák osztályaiban, kicsiknél és nagyobbaknál megíratták a fogalmazásokat, meglepődve tapasztalták, hogy a gyerekeket valósággal izgalomba hozta a feladat. A fogalmazások megírásának első perceiben az osztályok többségében a gyerekek még olyan kérdéseket tettek fel, hogy kapnak-e osztályzatokat erre és azt, hogy ceruzával vagy tollal írjanak. Amikor kiderült, hogy szabadjára engedhetik a képzeletüket, hogy bátran leírhatják legbizarrabb ötleteiket is, érzékelhető izgalomtól pezsgett a légkör. A feladat fogadtatása kevés kivétellel nagyon pozitív volt, az órák végét jelző csengetést követően még nagyon sokan írtak tovább. Még a kisebbek is hosszan és szokatlan részletettséggel írtak. Néhány középiskolai osztályban a feladatról még napokon át beszélgettek, vitatkoztak a diákok, s megígértették a „kistanárokkal”, hogy folytatják a megkezdett beszélgetéseket, s a felmerülő szokatlan kérdéseket tovább vitatják.

Érdekes tanulsággal szolgált, hogy az egyes osztályokon belül a témák szórása kicsi volt, azaz hasonló problémák, hasonló attitűdök jelentkeztek, az egyes osztályok között ugyanakkor éles eltérések voltak. Különösen szembevető volt ez a hasonlóság a középiskolásoknál, ami jól jelzi, hogy a serdülők és adolescensek csoportjaiban nagy a nyomás a csoportvélemény és a csoportnormák átvételére, az osztályok szellemisége és arculata jól meghatározhatóvá teszi a nem tananyag jellegű ismeretek és nézetek világát.

A tanár szakos hallgatók meglepődtek azon, hogy a gyerekeket ennyire érdekli a jövő, s ennyire szívesen fogadják, ha képzelődhetnek, írhatnak róla. Ennél csak az okozott nagyobb meglepetést, amikor elkezdték olvasni az írásokat.

A vizsgálati mintáról

A két tanév során 65 tanulócsoporthat, összesen 1472 tanuló jövőről készített rajzát, fogalmazványát gyűjtöttük össze és értékeltük.

A csoportok megoszlása a következő volt:

Nagycsoportos óvodások (5–6 évesek):	37 fő;
Alsótagozatos kisiskolások (6–10 évesek):	176 fő;
Felsőtagozatosok (10–14 évesek):	301 fő;
Szakk munkásképző intézetek tanulói (14–16 évesek):	282 fő;
Szakközépiskolai tanulók (14–18 évesek):	261 fő;
Gimnáziumi tanulók (12–18 évesek):	415 fő.

Néhány egyetemista összehasonlító vizsgálati mintát szervezett magának, így egybetette a városi gimnáziumi tanulókat egy falusi általános iskola gyerekeivel; volt, aki gimnazistákat főiskolás hallgatókkal hasonlított össze.

Az iskolák között négy egyházi, felekezeti iskola volt, a többi önkormányzati. A teljes mintát 810 lány és 662 fiú alkotta.

Az adatok feldolgozási módszerei

1. Az óvodások rajzait a rajzelemek tematikus azonosításával, a gyakoriságok kigyűjtésével végeztük. Néhány rajzon a dinamikus rajzvizsgálat elemzési szempontjait is alkalmaztuk. (15) A rajzokon a szereplő személyeket, egymáshoz való viszonyukat, a színhasználatot, az ábrázolás érzelmi-hangulati töltését igyekeztünk pontozni. A rajzokat a természeti, az épített, a falusi és a városi környezet, továbbá az ábrázolt cselekvései formák, az eszközök, a járművek, a lakóépületek típusa és jellege szerint kategorizáltuk.

2. A fogalmazásokat szövegelemzéssel értékeltük. A szövegeket tematikus egységekre bontottuk, s a következő jelentéskategóriákat azonosítottuk: természeti környezet, növények, állatok, épített környezet, épületek, utak, járművek, lakás, bútorok, használati tárgyak, fegyverek, ételfélék, ruhanemű, gépek, hulladék, víz, levegő, talaj, füst, savas eső, ózonlyuk, meteor, energia, mozgás, katasztrófa, béke, háború, falu, város, idegen bolygó, a földtől eltérő fajú élőlény, vallási téma, gyerek, felnőtt, férfi, nő, gyerek, szegény, gazdag, rendőr, orvos, üzletember, vállalkozó, férj, feleség, boldogság, öröm, félelem, szomorúság, halál, sebesülés.

A vizsgálati anyag értelmezése a fogalmazásokban előforduló, tevékenységei formák alapján három kategóriában történt:

1. dinamikus jellegű ábrázolás (a tanuló fogalmazványában aktívan cselekvő, vállalja saját életútja irányítását);

2. folyamatos ábrázolás (a tanuló a külvilágot változatlanul, a maival megegyezőnek képzele, miközben önmagát megváltozottan írja le);

3. passzív ábrázolás (a tanuló a külső körülmények „áldozatait”, kiszolgáltattjait).

A fogalmazványok stílusban különböznek egymástól; a tanulók közel fele reális ábrázolásra törekedett, alig tizede naiv, egyszerűsített, jellegtelen leírást adott, míg több mint harmada fantáziadús, bizarr, humoros, eredeti, izgalmasan érdekes leírást készített.

Néhány tanár szakos hallgatónk elvégezte a vizsgált szövegek finomabb elemzését is: például kigyűjtötte a fogalmazásokban használt jelzőket, hely- és időhatározókat, elemezte a jövőt ábrázoló szövegelemeket.

A vizsgálat eredményei

A környezetre vonatkozó szövegrészek összehasonlító elemzéséből egyértelműen kitűnik, hogy a fiatalok jövővel kapcsolatos attitűdje az életkorral változik. A legkisebbek rajzain a szépséges és kellemes jövő pompázik. A rajzi elemek a „paradicsomi” állapotokat és a boldog, fantasztikus jövőt ábrázolják. Az alsó tagozatos gyerekek fogalmazásaiiban a jövő ígéretei tükröződnek. Csodajárművek, a science fiction kalandfilmekből ismert eszközök, ruhák, a távközlés technikai bravúrrjai tűnnek fel a fogalmazásokban.

A felső tagozatosok és különösen a középiskolások által ábrázolt jövőkép meglehetősen sötét, félelmetes és szorongásokat tükröző.

A vizsgálati anyagban az alábbi problémakörökkel talákoztunk:

- politikai zűrzavar, társadalmi konfliktusok;
- a gazdasági környezetből adódó konfliktusok, szegénység, éhínség;
- háborúk;
- környezeti katasztrófák;
- a természet pusztulása, az állatvilág drámai megfogyatkozása.

A fiatalok személyes jövőképe és a környezeti jövőkép között igen éles disszonancia feszül. Amíg a személyes jövőképek túlnyomórészt optimisták, derűt és boldogságot sugárzóak, addig a környezetképek lehangolóak, konfliktusoktól terhesek, pesszimisták. Mintha egymástól függetlenül szemlélnék a két szférát. A tanulók az általuk legrosszabbnak ítélt dolgokról fogalmaznak (pl. az emberek közötti gyűlölet, háborúk, munkanélküliség, a szabadság hiánya, terror, környezeti válságok), miközben úgy vélik, hogy ezek nem érintik a személyes jövőjüket. Zöld övezetben lévő kertés házikóról álmodoznak, boldogságról, vonzó házastársról és sikerről egy pusztuló világban. A háttér és az előadás fő cselekményei élesen különböznek egymástól.

A vizsgált mintában sokan tartanak attól, hogy nem lesz egészséges környezet körülöttnk, ezáltal az életünk minősége megromlik. Az ózonréteg rohamos elvékonyodása, az esőerdők kipusztítása, a globális felmelegedés fokozódása – ezek a jelen idejű tendenciák bekerülnek a fiatalok jövőképébe is. A fenyegető környezetből való kimenekülés lehetősége jelenti a felcsillanó optimizmust, jónéhányan írják, hogy nem akarnak városokban élni, mert az nagyon veszélyes lesz.

Az egyik gimnáziumi tanuló így fogalmaz: „Amilyen most a helyzet az országban, hát hogy is mondjam, nem szeretnék felnőtt lenni. Persze, mint minden más fiatal, az életemet én is felhőtlenül képezem. De ahogy egyre nővök fel, úgy jövők rá, hogy nem is lesz olyan szép.”

Ez a gondolat eléggé gyakori a középiskolások fogalmazásaiban, ami arra enged következtetni, hogy a fiatalok a jövővel kapcsolatban fokozatosan elbizonytalanodnak és félnek.

Félelmeik konkrét oka a gyermekkori illúzióik gyors és látványos összeomlása, illetve az, hogy a jövő sokféle fenyegetést tartalmaz.

A gimnazisták jövőképére aktivitás, fokozott dinamizmus jellemző. Mindenkinnek vannak elképzelései, amelyeket szeretne megvalósítani. Érződik, hogy szeretnének dönteni, saját sorsuk alakításába aktívan beleszólni. Ugyanakkor elbizonytalanítja őket, hogy a világban tapasztalható változások felgyorsulnak, s egyre nehezebb feladat a tájékozódás. A szakmunkástanulók konkrétabb megfogalmazásokat adtak a jövőről, hiszen ők már ismerik saját szakmai lehetőségeik távlatait és korlátait. Dolgozataikban másféle személyes jövőkép bontakozik ki. A gimnazistáktól eltérően ők meglepően ritkán írnak a családról. Írásaikban néha élettárs, barátok jelennek meg, a gyerek sokuknál egyáltalán nem fontos. Ugyanakkor feltűnik a luxus környezet iránti vágyakozás. Úszómedencés, garázsos villákban szeretnének élni, jól jövedelmező és nagyon könnyű állásokat szeretnének. A pénz szerepe sokkal hangsúlyosabb és gyakrabban tesznek róla említést, mint a gimnazisták. A legtöbbjüknél a munka csak szükséges rossz, azaz a pénzszerzéshez vezető kellemetlen út. A szakmunkástanulók által megjelölt problémakörök: elhidegülés, kábítószer, cigaretta, alkohol, brutalitás, gyűlölet, ellenségeskedés, környezetszennyezés, bűnözés, munkanélküliség és hasonlók.

Néhány szakközépiskolában a tanulóknak BUÉK 2994! címmel kellett dolgozatot írniok. A dolgozatok rendkívül komorak voltak. A tanulók bizonytalanságát azok a fogalmazványok képviselik legsötétebben, amelyekben az emberiség és a Föld teljes pusztulását ábrázolják, apokaliptikus színekkel. A pusztulásért minden dolgozat az emberiséget teszi felelőssé, elsősorban a környezetszennyezés és a gyűlölködő magatartás miatt. Sok dolgozatban foglalkoznak a tanulók a tudomány, a technika, s különösen az orvostudományok fejlődésével. Ugyanakkor józanul leírják, hogy a fejlődéssel mindig együtt jár az újabb problémák keletkezése is.

Sok tanuló részletesen ábrázolja a száz évvel utánunk jövő emberek érzelmi életét és kapcsolatait. Olvashatunk a teljes elhidegülésről, a szeretetlenségről, a mindennapi létért folytatott kegyetlenkedésekről. Néhány esetben megjelennek utópisztikus álmok is, amelyekben a szeretet, a megértés és a kölcsönös segítségnyújtás szerepel. Kivétel nélkül valamennyi dolgozat megfogalmazza, hogy a Föld és az emberiség egészen más lesz, mint ma.

A Mozgássérültek Állami Intézetének diákjai körében is végzett vizsgálat anyagából látható, hogy ők is meglehetősen aktívan képzelik el jövőjüket. Foglalkozásokat is megjelölnek maguknak: több mint 50%-uk vezető értelmiségi szeretne lenni. A lányok többsége gyerekekkel szeretne foglalkozni. Életüket valamennyien családdal képzelik, a lányok – ez az egész mintára jellemző – több gyereket szeretnének, mint a fiúk. Gondolkodásukat, jövőlátásukat kevéssé befolyásolja egészségi állapotuk, jóllehet a fogalmazásokban utalnak meglévő korlátozottságaikra. Legtöbbször állapotuk javulásában, megerősödésükben.

Összességében a mozgássérült fiataloknak optimista jövőkéjük van. A 31 dolgozattól mindössze egy árukkodik a kétségekről: „Szeretnék egy jobb világot, ahol béke és szeretet honol. Szeretnék egy házat a természetben, távol minden mesterséges zajtól, szenny-től. Szeretném megtalálni az igazit és vele együtt boldogan gyerekeket felnevelni, akiknek boldogsága lenne az én boldogságom. De hogy ebből mi valósul meg?”

Szakközépiskolásokat kértünk meg, hogy írjanak egy fogalmazást arról, milyen lesz a világ ezer év múlva. A dolgozatokat elemezve a következőket tapasztaltuk:

1. A lányok jövőképe bizakodóbb, mint a fiúké. A lányok munkáiban sokkal gyakrabban fordul elő a család, az emberi kapcsolatok ábrázolása, a személyes boldogság értékelése. A lányok jövőképében több esélye van az együttműködésnek, a konfliktusok jövőbeni megoldásának.

2. A fiúk jövőképében feltűnően sok a komor, a riasztó, az elkeseredett elem. Némi-lyik dolgozatban apokaliptikus vízióként ábrázolják a természet gyorsuló iramú pusztulását, aggódnak az erdők eltűnése, bizonyos állatfajok kihalása miatt. Az emberek elvadult hordákban harcolnak az életfeltételekért, elsősorban a vízért, a fegyverekért. A fiúk jövőképe a sci-fi világa, a fantasztikus járműveké, az időutazásé.

A fiúk és a lányok jövőképében egyaránt ábrázolt problémák az elhidegülés, a kábító-szer, a cigaretta, az alkohol, a brutalitás, az ellenségeskedés, a környezetszennyezés, a munkanélküliség, a kriminalitás, az energiahiány és a háborúk. A legtöbb dolgozattól a bizonytalanság érződik. Vannak, akik úgy képzelik, hogy a problémákat kezelni tudjuk majd, de vannak, akik szerint az emberiség a föld alá vagy a tengerek mélyére költözik, nagy védőbúrát épít maga köré, esetleg a Földet elhagyva egy teljesen új világot alakít ki magának egy másik égitesten vagy egy mesterséges bolygón.

Sok dolgozat foglalkozik a tudomány, a technika és elsősorban az orvostudományok jövőbeni szerepével. A tanulók többsége azonban úgy gondolja, hogy a fejlődéssel együtt mindig újabb és újabb problémák jelentkeznek majd.

Az egyik dolgozatban utópisztikus világot ábrázol a tizenhét éves szerző, amelyben a szeretet, a megértés, a kölcsönös segítségnyújtás a legfőbb értékek. Ennél sokkal több azonban azoknak a leírásoknak a száma, amelyekből a háború rémségei, a milliókat elpusztító éhínség, az újabb vírusok és az ózonpajzs eltűnését követően az ultrabolyba sugárzás áldozatai, és más szörnyű látomások tükröződnek. A középiskolások jövőtől való félelmeinek forrása a jelen környezetpusztulása, a mai fenyegetések.

A tanulók jövőképében a gyermeknevelésre vonatkozó elképzeléseket is vizsgálat tárgyává tettük. A megkérdezettek a szülők példáját követnék abban, hogy:

- tisztességre és becsületre nevelnék a gyerekeiket;
- szeretetben nevelnék őket;
- továbbtanulásra ösztönöznék, segítenék őket a tanulásban;
- vallásgyakorlásra, hívő életvitelre és humanisztikus erkölcsre nevelnék őket;
- megértésre törekednének;
- fegyelemre, rendre nevelnének.

Eltérnének a szüleikhez képest abban, hogy:

- nem lennének olyan szigorúak;
- többet lennének a gyerekekkel;
- több szabadságot adnának a gyerekeiknek;
- jobban megbíznának a gyerekekben;

- segítenék őket a tanulásban;
- megértőbbek lennének.

Általában a megkérdezett tanulók 25%-a követné a szülők példáját, 40%-uk semmit sem változtatna, 15%-uk semmiben nem követné, 5% mindent megváltoztatna (ennek a vizsgálatnak az elemszáma 180 fő volt).

A jövőképek forrásai sokfélék. A mindennapi tapasztalatok, a jelen anyaga keveredik olyan látomásokkal, amelyek modelljei filmek, a tudományos fantasztikus műfajok, néha prognosztikai ismeretterjesztő információk, de néha mitikus elemek is. Lássunk egy példát:

„Szerintem az emberiség húsz év múlva teljesen komputerizált lesz és csak villanymotort fog használni. Bizonyos idő múlva megteremti az ember a magától gondolkodó és cselekvő robotot, amely később kipusztítja az emberiséget és elfoglalja a Földet.” A leírás egy ismert sci-fi-ötletet idéz, amelyet számos film- és videotermék terjeszt.

A tanár szakos hallgatók ezeket a vizsgálódásokat önálló tanulmányaikban – tantárgyi dolgozatokban – mutatták be. Kevés kivétellel mindannyian hangsúlyozták, mennyi tanulást hordoztak számukra e vizsgálatok, és hogy pedagógusként is végeznek majd hasonló elemzéseket. A pedagógus pályaszocializáció szempontjából előnyösnek tűnik a tanulók jövőképét feltárni, e szférával foglalkozni, hiszen ezáltal lényegesen tágasabb és dinamikus képet nyernek a fejlődő és fejlesztendő emberről – a növendékeikről.

A tanulók – életkoruknak megfelelően – az idődimenziók között igen dinamikus száguldanak. Sajátosságuk a jövőhöz való személyes viszony kimunkálása, ennek vára-sa. Mindez különös erővel cseng össze a környezeti nevelés tantárgyközi, valamennyi pedagógust érintő tennivalóival. A tanár szakos hallgatókat e feladatban megérintette a környezeti nevelés ereje, küldetése és szükségessége.

A jövőhöz való viszony felismerése segít megérteni a személyes fejlődés hajtómotorjainak működését, a vágyak, álmok és szorongások titkos hatásmechanizmusát. A tanár szakos hallgatókban elinduló folyamatok reményeink szerint elősegíthetik saját jövőképük ellenőrzését, ökológiai kultúrájuk önreflexióinak feldolgozását is.

Jegyzet

- (1) Szent-Györgyi Albert: *Az őrült majom*. Magvető Kiadó, Budapest, 1989.
- (2) Al Gore: *Mérlegen a Föld*. A Föld Napja Kiadása, Budapest, 1993.
- (3) Szent-Györgyi Albert: i. m., 27. p.
- (4) Kardos Lajos: *Állatlélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1964.
- (5) Ákos Károly: *Az idők örvényében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1975.
- (6) Inhelder, B.–Piaget, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
- (7) Szent Ágoston: *Vallomások*. In: Simonyi Károly: *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- (8) Gellériné Lázár M.: *Időben élni*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990; Karácsonyi András: *Bevezetés a tudásszociológiába*. Ozirisz–Századvég Kiadó, Budapest, 1995.
- (9) Uo., 137–171. p.
- (10) Borges, J. L.: *Az idő újabb cáfolata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- (11) Gurevics, A. J.: *A középkori ember világképe*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1974.
- (12) Ilyen tudományos művek pl.: *Magyarország természeti környezeti jövőképe*. MTA Társadalmi Konfliktusokat Kutató Csoportja, Budapest, 1995; Mc Rae, Hamish: *A világ kétezerhúszban*. Adu Print Kiadó, Budapest, 1996.
- (13) Erik Erikson terminológiája.
- (14) Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin – Ritoók Pálné: *Neveléslelektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- (15) Hárdy István: *A dinamikus rajzvizsgálat*. Medicina Kiadó, Budapest, 1985.

Magyarok Európában

Főiskolások nemzetudata egy empirikus vizsgálat tükrében

Az 1994–95-ös tanév első heteiben a Művelődési Minisztérium Kutatási és Fejlesztési Alapjának támogatásával önkitöltéses kérdőív segítségével vizsgálatot végeztünk a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola hallgatói körében arról, hogy állampolgári kultúrájukat milyen ismeretek, értékek, magatartási eszmények és meggyőződések szervezik. A kérdőíveket mindenki kitöltötte, aki az adatfelvétel hetében elérhető volt, azaz a hallgatók abszolút többsége. Ily módon 500 főiskolás válaszait dolgozhattuk fel. Pár hónappal később lehetőségünk nyílt arra, hogy ugyanezt a kérdőívet a Kecskeméti Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola 565 hallgatójával is kitöltessük, akik főiskolájuknak ugyancsak abszolút többségét alkották.

Mivel a két főiskola hallgatói nagyrészt vidékiek (a tanítóképzősöknek csak az öt százaléka, a műszaki főiskolásoknak pedig csak a kilenc százaléka budapesti), eredményeink elsősorban a vidéki Magyarország, ezen belül is a vidéki városok mértékadó ifjúsági rétegeinek civizmusról tájékoztatnak (a képzősök 29 százaléka, a műszakiaiak 8 százaléka kecskeméti, további 40, illetve 55 százalékuk pedig egyéb városba való). Olyan feltörekvő rétegekről van szó, akiknek a szülei maguk is a középrétegekhez tartoznak (a tanítóképzősök 33, a műszaki főiskolások 30 százalékának az édesapja felsőfokú, 31, illetve 34 százalékuké középfokú végzettséggel, 25, illetve 24 százalékuké pedig szakmunkás végzettséggel rendelkezik). A két főiskola hallgatói hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek. Képüket teljesebbé teszi, hogy a képzősök 88 százaléka lány, a műszaki főiskolásoknak viszont a 87 százaléka fiú.

Kutatásunk az állampolgári kultúra ismereti, érzelmi és értékrendbeli alapjaira irányult. Megnéztük, hogy a főiskolások mennyire vannak birtokában alapvető történelmi és politikai ismereteknek, mit gondolnak a rendszerváltásról, milyen a viszonyuk a politikához, hogy látják a többség és a kisebbségek viszonyát, milyen értékek vezérlik társadalmi magatartásukat. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy mit gondolnak Európában elfoglalt helyünről és mi jellemzi nemzetudatukat. Tanulmányunkban ez utóbbi kérdésekkel foglalkozunk.

Helyünk Európában

A főiskolások regionális és lokális tudatát két szempontból vizsgáltuk. Egyrészt választ kerestünk arra a kérdésre, hogy vajon hogyan értelmezik Európa és Magyarország viszonyát: politikai, kulturális és mentális szempontból hol helyezik el hazánkat Európa térképén? Másrészt azt is meg akartuk tudni, hogy személyes életük szempontjából mit tartanak a legfontosabbnak: településüket, vidéküket, az országot vagy Európát?

Európában elfoglalt helyünk kérdésének fontosságát nem kell indokolnunk. Ez a jellegzetes magyar történelmi kérdés az elmúlt két évszázadban sok értelmiségi vita tárgya volt, amelyet a különböző politikai rendszerek hol így, hol úgy válaszoltak meg. Európában a

nagyhatalmi viszonyok megváltozásával, konkrétan Magyarországon pedig az államszocializmus megdőlésével, az érvényes politikai, gazdasági és társadalmi minták radikális megváltozásával minden szinten újra kellett fogalmazni a rá adható válaszokat. (1) Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy mivel erre a kérdésre soha nem volt egyértelmű válasz, a társadalmi tudat mélyrétegeiben az időszéri politikai cikcakkoktól függetlenül is mindig többféle elképzelés élt egymás mellett európai helyünket illetően. A válaszok a kortól és hovatartozás jellegétől éppúgy függtek, mint a válaszoló identitástudatától.

Témánk szempontjából a rendszerváltás legérdekesebb hozadéka nem egyszerűen az volt, hogy a politikai értelemben vett Kelethez való tartozásunk kritériumait felváltották a Nyugathoz tartozásai, hanem az, hogy a hozzánk begyűrűző nyugati politikai diskurzusokból meglehetősen sokkolóan derült ki, hogy az elmúlt évtizedekben Európa összezsugorodott: kollektív identitásunk egyetlen evidenciája, európaiságunk ténye is megkérdőjeleződött. (2)

Bibó István és Szűcs Jenő nyomán abból indultunk ki, hogy Közép-Európa külön régiónak tekinthető Nyugat- és Kelet-Európa között. A hallgatók tehát három lehetőség közül választhattak: Magyarországot politikai és kulturális szempontból, valamint az emberek gondolkodásmódja szempontjából Nyugat-, Kelet- vagy Közép-Európa részeként jelölhették meg. Arra is lehetőségük volt, hogy saját megfogalmazásukban egyéb válaszokat adjanak.

Magyarország	Politikai szempontból		Kulturális szempontból		Gondolkodásmód szempontjából	
	Képző	GAMF	Képző	GAMF	Képző	GAMF
inkább Közép-Európa	74	63	62	54	45	48
inkább Kelet-Európa	8	10	11	15	23	24
inkább Nyugat-Európa	6	13	8	9	14	14
Egyéb válasz	6	6	12	15	13	8
Nem tudja eldönteni	6	7	7	7	5	7

1. táblázat

Magyarország helye Európában politikai, kulturális és mentális szempontból (százalékban)

A válaszok tendenciája hasonló a két főiskola hallgatóinak körében, egyes esetekben a százalékok is megegyeznek. A műszaki főiskolások azonban egy árnyalattal kevésbé élik át közép-európaiságukat: mind a nyugat-európai, mind a kelet-európai orientációt erőteljesebben hangsúlyozzák. Mindkét csoportra jellemző azonban, hogy határozott különbséget tesznek az egyes dimenziók között, s legkevésbé a gondolkodásmódban érzékelik térségünk sajátos jegyeit.

Figyelemre méltónak találjuk, hogy bár a rendszerváltással az ország politikai orientációja változott meg a legnyilvánvalóbban, a főiskolások nem tekintik Magyarországot automatikusan Nyugat-Európa részének. Sőt, éppen ebből a szempontból sorolják a leg-egyértelműbben Közép-Európához. Kulturális tekintetben szintén ez volt a többség válassza, ha valamivel kevésbé határozottan is, mint az előbbi esetben. A gondolkodásmódot illetően azonban már nagyobb szóródást mutattak a válaszok. Minél „puhább”, szubjektívebb szempontból kellett tehát elhelyezniük Magyarországot Európa régiói között és figyelembe venniük a rajtunk múló tényezőket is, annál bizonytalanabbakká váltak a magyar sajátosságok közép-európaiságában, és erősödött fel bennük a keleti orientáció.

Mi lehet a dimenziók közötti megkülönböztetés oka? A politikai hovatartozást illetően az utóbbi évek nyilvánvaló hatalmi-politikai változásai, a médiában is gyakran han-

goztatott, Európát régiók szerint csoportosító megfogalmazások megkönnyítették az egyértelmű válaszadást. A kérdőív kitöltésének gondosságát bizonyítja azonban, hogy a megkérdezettek különbséget tesznek a politikai és a nem politikai besorolás között: közép-európaiságunk kulturális szempontból már kevésbé egyértelmű, mint politikai szempontból, és még kevésbé az az emberek gondolkodásmódja tekintetében. A „komország”-vízió, a „keletről jöttünk és hoztunk valami sajátosan egyedit”, ugyanakkor a „Nyugat kultúráját igyekszünk követni” gondolat éppúgy érvényesülhet ezekben az esetekben, mint a társadalom szociálpszichológiai megosztottságának az érzékelése vagy egy sajátos közép-európai mentális ambivalencia.

Arra a kérdésre tehát, hogy vajon a diákoknak nyugat-, kelet- vagy közép-európai tudatuk van-e, azt válaszolhatjuk, hogy még leginkább közép-európai. Mintegy kétharmaduk rendelkezik valamilyen Közép-Európa-tudattal abban az értelemben, hogy a vizsgált szempontokból vagy Közép-Európa-hoz sorolták Magyarországot, vagy kitértek a válasz elől. Mindössze egytizedük gondolta, hogy az ország Nyugat-Európa-hoz tartozik (vagy adott kitérő választ), és csak pár százalékuk, hogy Kelet-Európa-hoz (vagy adott kitérő választ). Egyhatodik válaszaiban fordult elő egynél több régió.

A válaszok mindhárom lehetséges irányt illetően bizonyos következetességet mutatnak: ha a diákok érdemi választ adtak a kérdésekre, akkor rendszerint ugyanazt a régiót nevezték meg. Ehhez azonban hozzá kell tennünk, hogy a legjelentősebb irányultságban, a közép-európaiban ez a következetesség nem volt túlságosan erős: a diákoknak csak a 42 százaléka sorolta az országot politikai és kulturális szempontból egyaránt Közép-Európa-hoz, 35 százaléka pedig csak kulturális és mentalitásbeli szempontból. Mindössze 30 százaléka válaszolta mindhárom kérdésre azt, hogy Magyarország Közép-Európa-hoz tartozik. Határozott Közép-Európa-tudattal tehát csak az utóbbiak rendelkeznek. Ebből a szempontból nem volt lényeges különbség a két főiskola hallgatói között. A három kérdésre adott válaszok között nem volt egyformán szoros kapcsolat. Bár a válaszok szignifikánsan összefüggtek egymással, (3) a politikai és a gondolkodásmódbeli hovatartozás megítélése között volt a legerősebb korreláció (4).

A válaszok irányultsága és következetessége – úgy tűnik – inkább ismeretek kérdése, mint világnézeti kérdés. Európán belüli helyzetünk érzékelését nem befolyásolta sem a vallásosság, sem a konzervatív, illetve liberális eszmékhez való viszony. A különböző politikai önmeghatározások közül még a szocialista eszmékhez való viszony osztotta meg a leginkább a főiskolásokat. Minél távolabb állnak valakitől a szocialista eszmék, annál inkább Közép-Európa részének érzékeli Magyarországot politikai és kulturális szempontból. Az pedig, hogy az emberek gondolkodásmódja szempontjából hol látják az országot, egy másik, mentalitással kapcsolatos véleményről függött a leginkább: attól, hogy mit gondoltak a politikai folyamatok befolyásolhatóságáról. Elsősorban azok sorolták ebből a szempontból Magyarországot a Nyugathoz, akiknek az volt a véleményük, hogy az emberek nagyon vagy eléggé képesek befolyásolni a politikai folyamatokat. (5) Azok, akik politikai, kulturális és mentális szempontból nyugatinak látják az országot, elégedettebbek a befolyásolás lehetőségével, mint azok, akik kelet-európainak. (6) A demokrácia működőképességével kapcsolatos ború- vagy derülátó beállítódások tehát befolyásolják az európai hovatartozásunkról alkotott elképzeléseket.

Azok, akikre valamilyen regionális tudat jellemző (akik a három kérdésre ugyanazt a régiót jelölték meg válaszként), magasabb történelmi és politikai ismeretszinttel rendelkeznek, mint azok, akik különböző régiókhöz sorolták hazánkat. A konzisztens véleményt formálók csoportján belül is azoknak volt a legmagasabb ismeretszintjük, akik szerint Nyugat-Európa-hoz tartozunk, s azoknak a legalacsonyabb, akik szerint Kelet-Európa-hoz.

A főiskolások többsége mindent összevetve, jól érzi magát a többé-kevésbé közép-európainak tartott Magyarországon: 17 százalékuk nagyon jól, 64 százalékuk elég jól. Csak

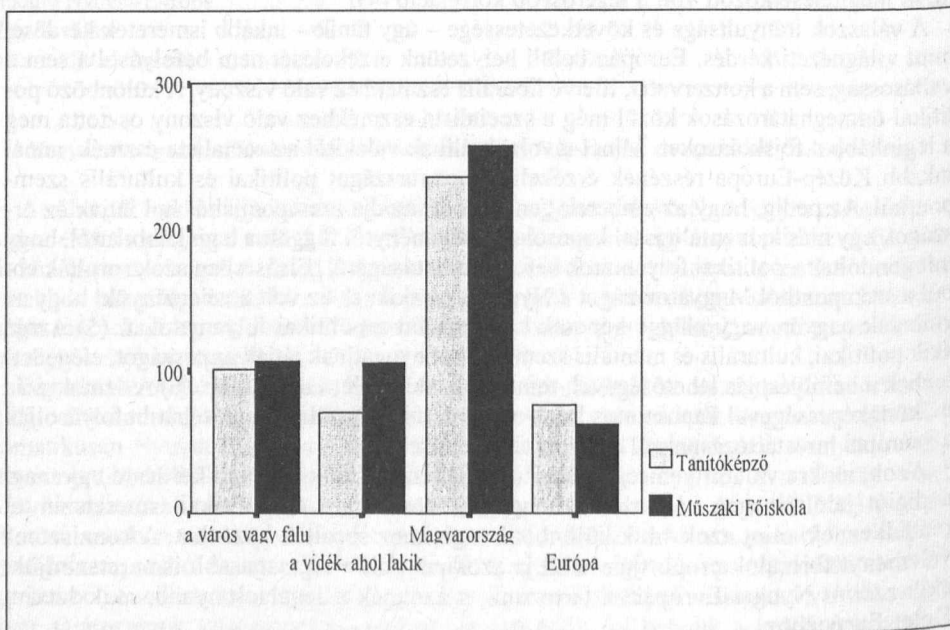
11 százalékuk érzi elég rosszul, 3 százalékuk pedig nagyon rosszul magát. Százfokú skálára vetítve a válaszokat, amelyen 100 pontnak felel meg az a képzeletbeli eset, ha mindenki nagyon jól érezné magát, a főiskolások átlagos közérzete 64 pont. Közérzetük és regionális tudatuk nem függ össze egymással: akárhová is sorolják hazánkat, közérzeti mutatójuk 59–66 pont között mozog.

Második kérdésünkkel azt tudakoltuk, hogy a hallgatók saját életük szempontjából milyen lokális egységet tartanak a legfontosabbnak: településüket, vidéküket, az országot vagy Európát? A diákokat erős mobilitási készség jellemzi: mindössze egyharmaduk kötődik a legjobban az országnál kisebb szinterekhez. Ennek a nyitottságnak valószínűleg alapvetően életkori oka van, amelyet a pályakezdés és a családalapítás módosíthat majd.

A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a főiskolások többsége saját élete alakulását az ország sorsával állítja párhuzamba, ezután következik fontosságát tekintve közvetlen lakóhelyük, majd szinte egyenlő arányban az a vidék, ahol laknak és Európa. Összesen a hallgatók 20 százaléka tekinti saját élete szempontjából azt a települést a legfontosabbnak, ahol lakik, míg 16 százalékuk a vidéket választotta, 46 százalékuk Magyarországot, 13 százalékuk pedig Európát.

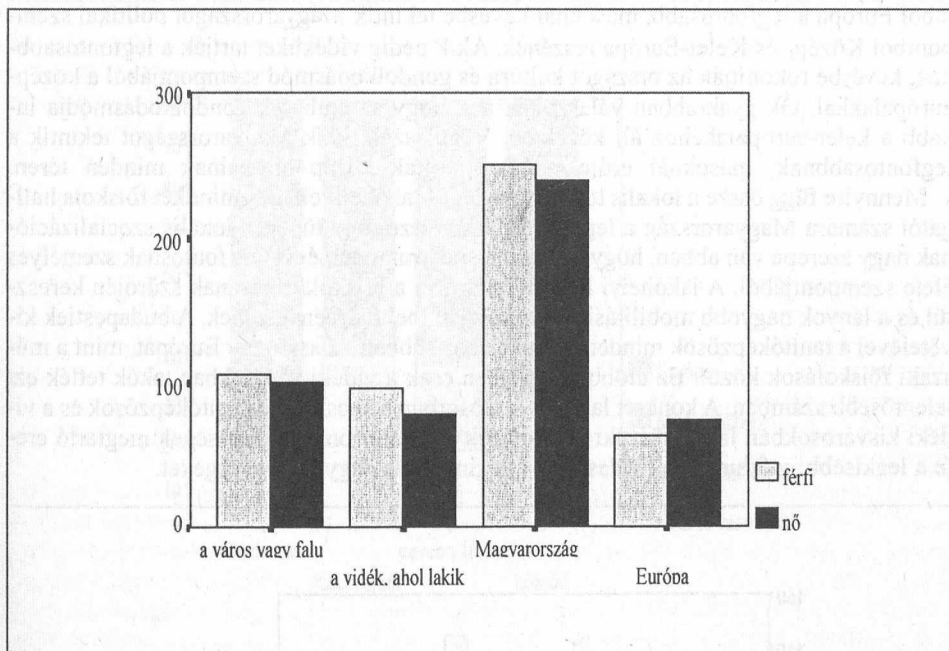
A két főiskola hallgatói hasonló arányban választották a különböző szintű lokalitásokat. A műszaki főiskolások azonban egy kicsit „földhözragadtabbaknak” bizonyultak: kevésbé tartják fontosnak saját életük szempontjából Európát, mint a képzősök, és fontosabbnak szűkebb hazájukat. Ebben elsősorban a nemek szerinti különbségek játszanak szerepet. A saját szempontjukból fontos térségek választásában nincs ugyan nagy különbség a fiúk és a lányok között, de ez utóbbiak életstratégiája rugalmasabbnak látszik. A fiúk számára a kisebb térségek: lakóhelyük, kistrégiójuk és az ország fontosabbak, mint a lányok számára. Lokális tudatuk ezért valamivel alacsonyabb horizontú, mint a tanítóképzőké.

A szűkebb haza precepciója összefügg a tágabbéval. A két kérdésre adott válaszok együtteséből három jellegzetes irány rajzolódik ki. Azok, akiknek saját életük szempont-



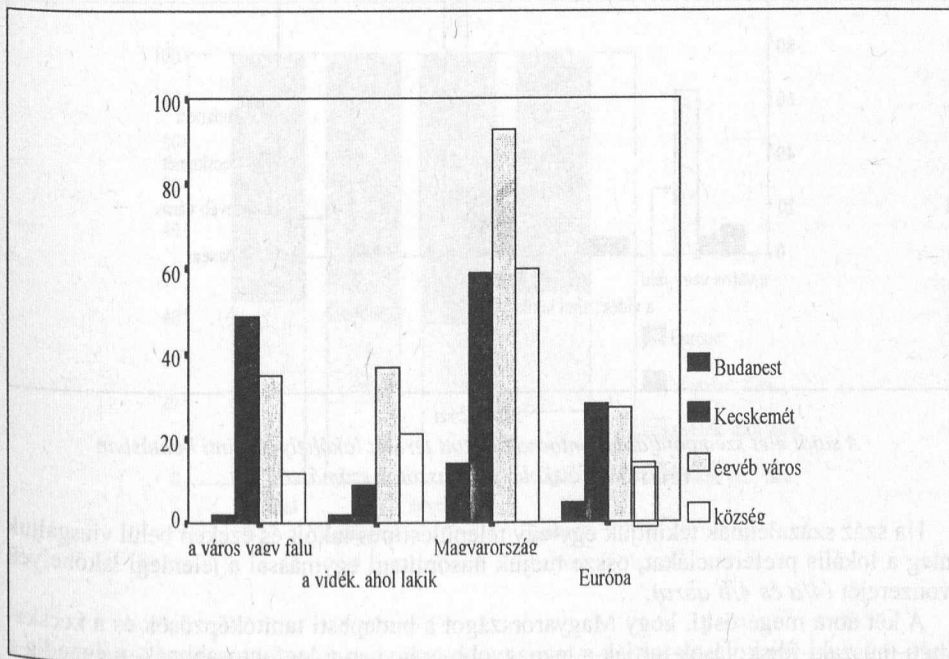
1. ábra

A saját élet szempontjából fontosnak tartott terület (teljes minta, a válaszolók számában)



2. ábra

A saját élet szempontjából fontosnak tartott terület nemek szerinti bontásban (a válaszolók számában)

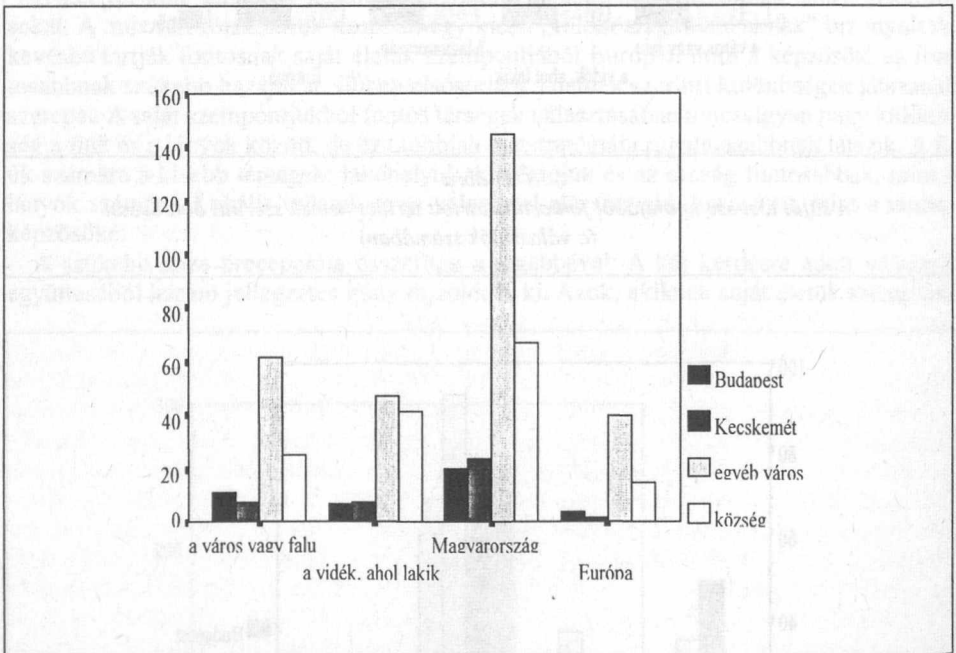


3/a. ábra

A saját élet szempontjából fontosnak tartott terület lakóhely szerint (tanítóképző, a válaszolók számában)

jából Európa a legfontosabb, másoknál kevésbé tekintik Magyarországot politikai szempontból Közép- és Kelet-Európa részének. Akik pedig vidéküket tartják a legfontosabbnak, kevésbé rokonítják az országot kultúra és gondolkodásmód szempontjából a közép-európaiakkal. Ők gyakrabban választották azt, hogy az emberek gondolkodásmódja inkább a kelet-európaiakéhoz áll közelebb. Végül azok, akik Magyarországot tekintik a legfontosabbnak, másoknál erőteljesebben tartják közép-európainak minden téren.

Mennyire függ össze a lokális tudat a tényleges lakóhellyel? Bár mindkét főiskola hallgatói számára Magyarország a legfontosabb tényező, úgy tűnik, a lokális szocializációnak nagy szerepe van abban, hogy ki milyen spektrumú térséget tart fontosnak személyes élete szempontjából. A lakóhelyi hatások azonban a főiskola típusának szűrőjén keresztül és a lányok nagyobb mobilitási hajlandóságán belül érvényesülnek. A budapestiek kivételével a tanítóképzősök minden csoportjában többen választották Európát, mint a műszaki főiskolások közül. Ez utóbbiak körében csak a vidéki városokban lakók tették ezt jelentősebb számban. A konkrét lakóhely elsősorban a kecskeméti tanítóképzősök és a vidéki kisvárosokban lakó műszaki főiskolások számára fontos. A községek megtartó ereje a legkisebb: a falun lakók választják a leginkább a nagyobb egységeket.

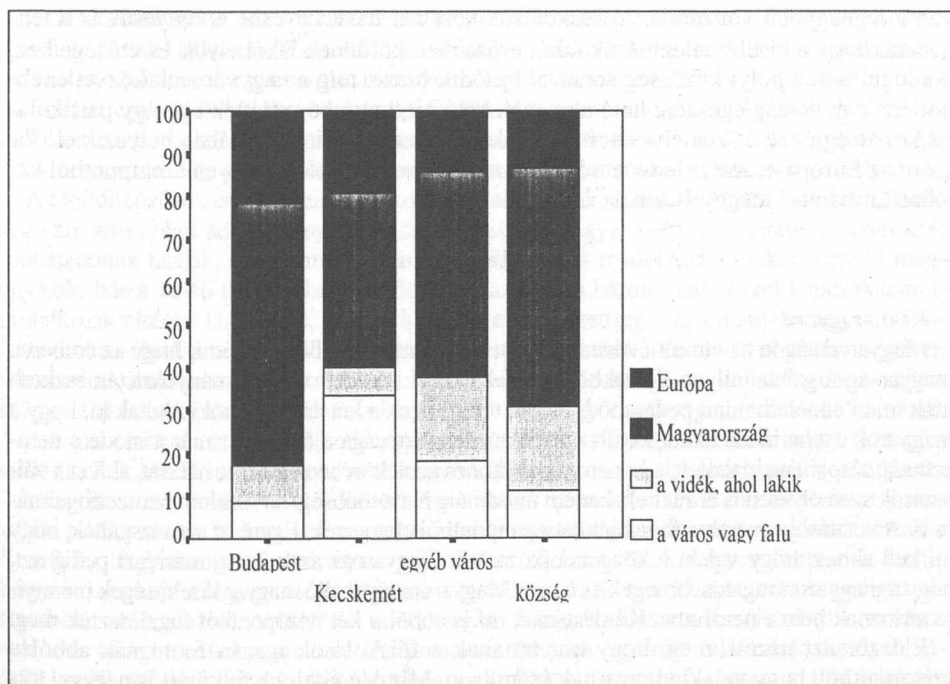


3/b. ábra

*A saját élet szempontjából fontosnak tartott terület lakóhely szerinti bontásban
(Műszaki Főiskola, a válaszolók számában)*

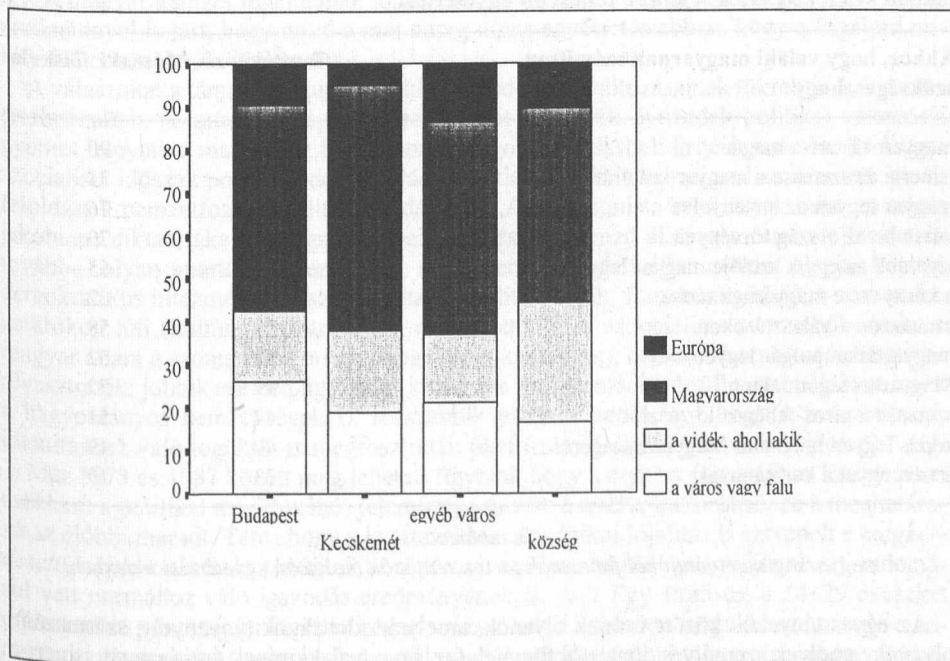
Ha száz százaléknak tekintjük egy-egy településtípus lakóit és ezeken belül vizsgáljuk meg a lokális preferenciákat, össze tudjuk hasonlítani egymással a jelenlegi lakóhelyek vonzerejét (4/a és 4/b ábra).

A két ábra megerősíti, hogy Magyarországot a budapesti tanítóképzősök és a kecskeméti műszaki főiskolások tartják a legnagyobb arányban a legfontosabbnak, mégpedig a vidék rovására. A budapestiek után Európát is a kecskeméti képzősök választották a legnagyobb arányban a vidékkel, illetve Magyarországgal szemben. A jelenlegi lakóhelynek a képzősök között a kecskemétiéket, a műszaki főiskolások között a budapestiek számára



4/a. ábra

A saját élet szempontjából fontosnak tartott terület a lakóhely százalékában (Tanítóképző)



4/b. ábra

A személyes élet szempontjából legfontosabb helyszín a lakóhely százalékában (Műszaki Főiskola)

van a legnagyobb vonzereje. A főiskolások körében tehát kevésbé érvényesül az a tendencia, hogy a kisebb települések lakói erősebben kötődnek lakóhelyük lehetőségeihez, boldogulásuk a helyi közösség sorsával fonódik össze, míg a nagyvárosok közvetlenebbül érzik az ország egészére ható tényezők hatásait, kevésbé védettek egy-egy partikuláris közösség által, s személyes sorsukat inkább az ország dimenziójában helyezik el. Viszont az Európa-eszme, életük európai dimenziójának a tételezése ilyen szempontból valóban „urbánus” megnyilvánulás.

A nemzet fogalma

Ki a magyar?

Magyarországon az elmúlt évtizedek során több kutatás próbálta feltárni, hogy az emberek magyarság-fogalma milyen elemekből épül fel. (7) Mi is ezekre a hagyományokra támaszkodunk mind elméleti, mind pedig módszertani téren. Ezek a kutatások abból indultak ki, hogy a magyarok egyharmada akkor került más állam fennhatósága alá, amikor már a modern nemzet tudat alapjaiban kialakult, s ez nemcsak akkor és azok körében éreztette hatását, akiket a változások személyesen is érintettek, hanem mindmáig hat a többségi társadalom nemzetfogalmára is. A kutatások a nemzet fogalmát két szempontból elemezték. Egyrészt azt vizsgálták, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki a közgondolkodásban magyarnak számítson, másrészt pedig azt, hogy a magyarországi kisebbségek és a nem Magyarországon élő magyar kisebbségek mennyire tartoznak bele a nemzetbe. Kérdéseinket mi is ebből a két nézőpontból fogalmaztuk meg.

Először azt néztük meg, hogy mit tartanak a főiskolások igazán fontosnak abból a szempontból, hogy valaki magyarnak számítson. Minden általunk felkínált ismérvvvel különböző mértékben érthettek egyet: teljesen, inkább igen, inkább nem vagy pedig egyáltalán nem. Az egyetértés mértékét száz fokos skálára vetítettük, ahol a magasabb száza-
lékban kifejezett érték jelenti a teljesebb egyetértést.

Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, szükséges, hogy	Tanítóképző	Műszaki főiskola
magyarnak tartsa magát	92	90
ismerje és szeresse a magyar kultúrát	83	74
magyar legyen az anyanyelve	80	76
tartsa be az ország törvényeit	72	70
legalább az egyik szülője magyar legyen	64	65
a környezete magyarnak tartsa	62	62
szavazzon a választásokon	59	58
magyar állampolgár legyen	58	52
Magyarországon lakjon	49	52
szeresse a piros-fehér-zöld zászlót	44	51
képes legyen meghalni Magyarországot	40	49
értsen egyet a kormánnyal	13	19

2. táblázat

A magyarság szempontjából fontosnak tartott tényezők (százfokú egyetértési indexben)

Az egyes tényezők között vannak olyanok, amelyek adottságok (anyanyelv, származás), olyanok, amelyek személyes döntéstől függenek (az, hogy valaki minek tartja magát, ismeri-e a magyar kultúrát), olyanok, amelyek a környezet ítéletét fejezik ki és olyanok, amelyek az állampolgári magatartás alapértékei (állampolgárság, szavazás, a törvények betartása). A változásokból egyértelműen kiderül, hogy a megkérdezettek a magyarság önkéntes vállalását tart-

ják a legfontosabbnak, ezt követi érdekes módon a kultúra iránti elkötelezettség és az anyanyelv. A sorrend különbözik az 1992-ben a magyar fiatalok egészére jellemző sorrendtől: a mi vizsgálatunkban az önbesorolás bizonyult a legfontosabb tényezőnek, míg ebben a 10–17 évesek azt csak az ötödik helyre rakták. (8) Ebből a szempontból a főiskolások válaszaiból kialakult sorrend nem különbözik a felnőttek körében 1985-ben és 1993-ban végzett vizsgálatok eredményeitől, amelyekben az emberek az önmeghatározást tették az első helyre. (9)

A tanítóképzősök és a műszaki főiskolások válaszainak sorrendje között csak kis különbség van, ami abból adódik, hogy a tanítóképzősök a magyar kultúra ismeretét és szeretetét fontosabbnak tartják, mint a másik főiskola hallgatói. A továbbiakban a két sorrend megegyezik, bár a belső arányokban – különösen az utolsó három tényezővel kapcsolatban – mutatkozik eltérés. Úgy tűnik, hogy a hazafias elkötelezettség hagyományos megnyilvánulásai jobban élnek a műszaki főiskolások körében, mint a tanítóképzősöknél. Összességében azonban a válaszok sokkal inkább nemzedéki meghatározottságú gondolkodásmódot sejtetnek, s az eltérések inkább a fiúk és a lányok többségi vagy kisebbségi jelenlétéből fakadnak.

A legkevésbé a kormánnyal való egyetértést tartják szükségesnek a hallgatók (ezt a leendő tanítók közül senki sem tartotta nagyon fontosnak, s inkább fontosnak is mindössze 2 százalék; a műszaki főiskolások körében viszont fontosként 3, inkább fontosként 9 százalék jelölte meg). Valamivel nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a megkérdezettek a hazafiság hagyományos jelképeinek: 13, illetve 22 százalékuk nagyon fontosnak tartja, hogy valaki képes legyen életét áldozni a hazáért, 14, illetve 21 százalékuk pedig a piros-fehér-zöld zászló szereteténél is a „nagyon fontos” választ adta. (Közöttük vallásosak, más világnézetűek, városiak, fővárosiak és falusiak egyaránt találhatóak. Az ilyen választ adók véleménye más kérdésekben nem különbözött lényegesen a többiekétől.)

A válaszok tanúsága szerint tehát arra a kérdésre, hogy ki számít magyarnak, sokféle – néha egymással is ellentétes – válasz adható. Ez nemcsak a főiskolások esetében van így. A magyar nemzet fogalmának történelmileg kialakult kettős kötöttsége (10) azzal az eredménnyel is járt, hogy mind a mai napig nincs egyetértés abban, hogy a fogalom milyen kritériumoknak feleljen meg.

A válaszokat a társadalmi tudat elmúlt évtizedekbeli változásainak tükrében is érdemes értelmeznünk. A kutatások tapasztalatai szerint az elmúlt évtizedek politikai változásai nyomot hagytak a magyarság fogalmának közgondolkodásbeli kritériumaiban is. Az államszocialista időszak politikai ideológiájának etatizmusa és internacionizmusa nem kínált feloldást a nemzetfogalom ellentmondásaira. „A kommunista rendszerek mint »modern jakobinus diktatúrák«, a nyugat-európai fejlődésre jellemző államnemzetet »fejlesztették tovább«, olyan »pártállam-nemzeté«, amelyben az eredeti államnemzet alapját képező demokratikus intézményrendszer pusztá formálitássá vált. Ennek megfelelően nemcsak a határokon túli (kultúr)nemzetrészeket rekesztették ki a »szocialista nemzetből« (mint a magyar állam a szomszédos országokban élő magyarokat), hanem a hazaiakat is magukba olvasztották; jobbik esetben úgy, hogy kulturális reprezentációvá süllyesztették őket (mint a hagyományos nemzetiségeket), rosszabbik esetben pedig úgy, hogy a nemzeti(ségi) identitáshoz való joguktól is megfosztották őket (mint a cigányokat és a zsidókat).” (11)

Már 1973 és 1987 között meg lehetett figyelni, hogy a nemzet fogalmában fokozatosan csökkent a politikai megközelítés jelentősége és nőtt a nyelvi-kulturális, de a meghatározó az előbbi maradt. Tény, hogy a kutatásokban a politikai lojalitás is szerepelt a megkérdezettek által említett kritériumok között, amit értelmezhetünk valamiféle elvart-tudomásul vett normához való igazodás eredményének is. (12) Egy 1985-ös, a 14–29 éveseket reprezentáló minta tagjai körében végzett vizsgálatból a felnőtt vizsgálathoz hasonló eredmények rajzolódtak ki, amennyiben a válaszadók szintén a mai Magyarországhoz való kötődést említették a leggyakrabban, de a magyar nyelvhez és a magyar kultúrához való kötődés már valamivel ritkábban szerepelt válaszaik között, mint a 18 éven felüli felnőttek körében. Ebből az összehasonlítást is lehetővé tevő vizsgálatból először rajzolódott ki az

államnemzeti és kultúrnemzeti koncepciók elemeinek a nemzedéki meghatározottsági preferenciája. (13) A későbbi vizsgálatok megerősítették, hogy a nemzedékváltások folyamata egyúttal az államnemzet-koncepció lassú térhódításának folyamata is. (14) Ez a folyamat természetesen nem jelenti azt, hogy a kultúrnemzet-koncepció elemei kikoptak volna a magyarság-fogalom alakulásából, csak azt, hogy az említett 1985-ös ifjúsági vizsgálat alanyai elsősorban az országhoz kötődés alapján építették fel azt.

Amikor viszont előre megfogalmazott alapelvekről kell az embereknek véleményt formálniuk, aktivizálódnak a nyelvi-kulturális összetartozás elemei. Egy 1979-es, a 14–30 év közöttiek körében végzett vizsgálatban előre megadott kritériumokról kellett megmondaniuk a fiataloknak, hogy a magyarsághoz való tartozás feltételeinek tekintik-e őket. Ezzel a módszerrel a legtöbben az anyanyelvet választották (65 százalék), amit az állampolgárság követett (60 százalék). (15) Bár a minták különböző volta miatt közvetlenül nem hasonlíthatjuk össze az eredményeket a mieinkkel, az azért valószínűsíthető, hogy a nemzeti kérdések nyilvánosságbeli tematizálódásával, a nemzet államszocialista paradigmájának eltűnésével a fiatalok körében megerősödtek a kultúrnemzeti kritériumok. Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsa, 1995-ben a 14–15 évesek 67 százaléka tartotta nagyon fontosnak, hogy magyar állampolgár legyen (további 22 százalékuk pedig kicsit fontosnak), azt pedig, hogy magyar legyen az anyanyelve, 63 százalékuk (26 százalékuk kicsit fontosnak). A harmadik legelfogadottabb motívum az önmeghatározás volt. Azt, hogy valaki magyarnak tartsa magát, a megkérdezettek 64, illetve 14 százaléka tartotta nagyon, illetve kicsit fontosnak. (16)

Feltételezve, hogy a hallgatók jellegzetes ideológiák alapján ítélik meg a kritériumok fontosságát, faktorelemzést végeztünk a véleményeket szervező rejtett dimenziók feltárására. Ez a statisztikai eljárás a képzősök esetében négy, a műszaki főiskolások esetében három csoportba sorolta a preferált tényezőket. A faktorok az előbbieknél a kritériumok közötti kapcsolódás 56, az utóbbiaknál az 52 százalékát fedték le, tehát viszonylag sok kapcsolódás mögött nem mutatható ki statisztikailag markáns szervező logika (44, illetve 48 százalék).

Bár a faktorelemzéssel a magyarság kritériumainak jellegzetes alakzatai tárultak fel, a véleményeket szervező logikák nem érvényesülnek tisztán. Több kritérium kapcsolódik olyan faktorokhoz is, amelyekkel nem függ szervesen össze. A magyarsággal kapcsolatos elképzelésekre legalább annyira jellemzők a bennük felismerhető eszmeiség, mint az, hogy nem teljesen konzisztensek.

Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsa, szükséges, hogy	Magartartási normák	Állampolgári normák	Szubjektív normák	Származási normák
szeresse a piros-fehér-zöld zászlót	0,70	–	–	–
tartsa be az ország törvényeit	0,66	–	–	–
képes legyen meghalni Magyarorszáért	0,62	0,37	–	–
szavazzon a válsztásokon	0,59	–	–	–
ismerje és szeresse a magyar kultúrát	0,46	–	0,64	–
értsen egyet a kormánnyal	0,30	0,65	–	–
Magyarországon lakjon	–	0,72	–	–
magyar állampolgár legyen	–	0,6	–	0,36
magyarnak tartsa magát	–	–	0,83	–
a környezete magyarnak tartsa	–	0,35	0,61	–
legalább az egyik szülője magyar legyen	–	–	–	0,78
magyar legyen az anyanyelve	–	–	–	0,72

3/a. táblázat

A magyarság szempontjából fontos tényezők faktorai a tanítóképzősök körében (faktorsúlyok)

Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, szükséges, hogy	Magatartási normák	Állampolgári-jogi normák	Származási normák
szerezze a piros-fehér-zöld zászlót	0,73	–	–
ismerje és szeresse a magyar kultúrát	0,64	–	–
képes legyen meghalni Magyarorszáért	0,56	–	–
szavazzon a választásokon	0,52	0,4	–
a környezete magyarnak tartsa	0,5	–	–
tartsa be az ország törvényeit	0,42	0,41	–
magyar állampolgár legyen	–	0,79	–
Magyarországon lakjon	–	0,68	–
értsen egyet a kormánnyal	0,35	0,60	–
magyar legyen az anyanyelve	–	–	0,79
legalább az egyik szülője magyar legyen	–	–	0,73
magyarnak tartsa magát	0,51	–0,32	0,54

3/b. táblázat

A magyarság szempontjából fontos tényezők faktorai a műszaki főiskolások körében (faktorsúlyok)

Ha az 1973 és 1987 között végzett vizsgálatok eredményei közül azt emeltük ki, hogy a válaszadók egy része maguktól említette a politikai lojalitás kritériumait, most azt láthatjuk, hogy a főiskolások egy részének magyarságképét az érzelmi azonosulásként fel-fogott nemzeti lojalitás szervezi. A *magatartási normák* faktora a hazafias elkötelezettség elemei mögül rajzolódik ki. Az összes érzelmi kritérium ide tartozik. Ez a faktor a tanítóképzősöknél a vizsgált tényezők lehetséges kapcsolódásaink 26 százalékát, a műszaki főiskolásoknál 28 százalékát fedi le. A következő az *állampolgári és jogi elkötelezettség* faktora. Ez az összehetőségek 11 százalékát alkotja a tanítóképzősök válaszaiban, 14 százalékát a műszaki főiskolásokéban. Ennél a faktornál a nyelvi-kulturális és a származási tényező, valamint a magyarság vállalásának kérdése jelentősen háttérbe szorul, de két lojalitási kritérium hozzákapcsolódik: a hazáért való meghalás és a kormánnyal való egyetértés. A tanítóképzősök körében a harmadik faktor, a *szubjektív normák* faktora a hovatarozást bizonyos rugalmassággal kezeli: az érintett, illetve környezete illetékességebe sorolja, de ehhez kapcsolódik a magyar kultúra ismerete és szeretete is. Ez az összefüggés 10 százalékban magyarázza a lehetséges kapcsolódásokat. Ilyen gondolkodási alakzatot nem találtunk a műszaki főiskolásoknál. Az utolsó faktor, amely a változók közötti lehetséges kapcsolódások 8 százalékát fedezi, a nyelvi és származási megkülönböztetés fontosságát emeli ki. A műszaki főiskolásoknál a harmadik az *anyanyelvi-származási meghatározottság* faktora (10 százalék).

A faktoranalízis alapján a tanítóképzős hallgatók válaszaik nagyobb megosztottságot, ugyanakkor kevésbé világos struktúrát mutatnak, míg a műszaki főiskolásokra egyszerűbb és egyértelműbb állásfoglalás jellemző. Azok a válaszselemek, amelyek a képzősöknél a szubjektív normák faktorához kapcsolódtak – az, hogy valaki magyarnak tartsa magát, illetve a környezete annak tartsa, valamint hogy ismerje és szeresse a magyar kultúrát –, a műszaki főiskolásoknál a magatartási normák faktorához tartoznak. Egy kritérium pedig – az önmeghatározás – a magatartási normák mellett a származási normákhoz is kapcsolódik.

Kik tartoznak a nemzethez?

Azokból a vizsgálatokból, amelyek megpróbálták feltárni a magyarság fogalmának ismérveit, valamint azt, hogy kik tartoznak a nemzethez, az derült ki, hogy a kettő

nem fed le pontosan egymást. A nemzet elsősorban (de nem kizárólagosan) jogi-állampolgársági fogalom, míg a magyarság elsősorban (de nem kizárólagosan) kulturális-identitásbeli fogalom. (17) Ahogy láttuk, a főiskolások a magyarság kritériumai között elsősorban szintén a kulturális együvértartozás ismérveit választották (azt, hogy valaki magyarnak tartsa magát, kötődjön a magyar kultúrához és magyar legyen az anyanyelve), de több mint a felük fontosnak tartott olyan ismérveket is, amelyek az állampolgársághoz kötődnek (tartsa be az ország törvényeit, szavazzon a választásokon és magyar állampolgár legyen). A faktorelemzésből az a további tény derült ki, hogy az államnemzeti és a kultúrnemzeti logikák mellett mind a képzősök, mind pedig a műszaki főiskolások körében jól elkülönül egy harmadik rendező elv, amely – számunkra is meglepő módon – a magyarságot erőteljes érzelmi-magatartásbeli normatívák szerint értelmezi (a nemzeti zászló szeretete, a törvények betartása, az, hogy valaki képes legyen meghalni a hazáért és hogy szavazzon a választásokon), a tanítóképzősöknél pedig a személyes és a környezeti meghatározás is külön faktort alkotott.

Amikor viszont azt kérdeztük meg, hogy a magyar *nemzet* részei-e egyrészt a magyarországi cigányok, németek, románok és zsidók, másrészt a szomszédos és a nyugati országokban élő magyarok, a korábbi kutatásokhoz hasonlóan mi is tapasztalhattuk, hogy a hangsúlyok átrendeződtek. A főiskolások elsősorban a magyar állampolgársággal rendelkezőket tekintették a nemzet részeinek, ugyanakkor ebben az esetben is sokan választák azt, hogy a más országokban élő magyarok is azok. A kétféle rendező elv tehát a nemzet fogalmának felépítésében is egymásba kapcsolódott. Összességében inkább az országban való gondolkodást tükrözik a válaszok, ami kiegészül a szomszédos országokban élő magyarok iránti szolidaritással, mely itt a nemzethez való csatlakoztatásban nyilvánult meg.

Az is kiderült a válaszokból, hogy a „magyar nemzet” fogalmának, a nemzethez tartozás kritériumainak a meghatározása nagyobb problémát jelentett a megkérdezettek számára, mint annak megítélése, hogy ki számít magyarnak. Míg a magyarság kérdésében csak 1–2 százalékuk adott értékelhetetlen választ, itt rendre 10 százalék körüli volt a „nem tudom” választ megjelölők aránya, sőt, ez a nyugati országokban élő magyarok esetében a 15 százalékot is elérte.

Mindkét főiskola hallgatói a Magyarországon élő zsidókat tekintik a nemzet részének a legnagyobb, a románokat pedig a legkisebb arányban. Más területen azonban a két főiskola hallgatói között számottevő különbségek jelentkeztek. A műszaki főiskolások a Magyarországon élő németeket inkább a nemzet részének tekintik, elutasítóbabak viszont a zsidókkal és a cigányokkal. A románok megítélésében a legmegosztottabbak a vélemények: körülbelül annyian tekintik őket a magyar nemzethez tartozóknak, mint amennyien nem. Elképzelhető, hogy szembetűnő elutasításuk az elmúlt évek megújuló magyar–román államközi konfliktusainak az eredménye. Egy, az utolsó éves középiskolások körében végzett vizsgálatból ugyancsak az derült ki, hogy a megkérdezettek a magyarországi románokat tekintik a legkevésbé a nemzet részének. (18) Ugyanakkor egy 1992-es, a felnőttek körében végzett megyei vizsgálatban még nem volt különbség a románok és a magyarországi németek, zsidók és szlovákok elfogadásában: akkor a megkérdezettek a cigányokat zárták ki a leginkább a nemzetből. (19) Az a tény, hogy a főiskolások – akár az említett felnőtt-vizsgálat tagjai – azonos státuszú (magyar állampolgársággal rendelkező) csoportok között diszkriminálnak, jól mutatja, hogy a nemzet fogalmának nemcsak kognitív (jogi-állampolgári vagy nyelvi-kulturális) rendező elvei vannak, hanem érzelmié is. Ezekre utalt a magyarság fogalmában a magatartási normák dimenziója is. Kutatásunk egyik legfontosabb eredményének tartjuk, hogy adatainkból kirajzolódott az érzelmelek kategorizációs szerepe a nemzetfogalom megkonstruálásában.

A magyar nemzethez tartoznak	igen	nem	nem tudja
a Magyarországon élő zsidók	80	12	8
a szomszédos országokban élő magyarok	77	14	9
a Magyarországon élő cigányok	65	22	13
a nyugati országokban élő magyarok	56	29	15
a Magyarországon élő németek	56	30	14
a Magyarországon élő románok	44	42	14

4/a. táblázat

A nemzethez tartozás elfogadása és tagadása a tanítóképzősök körében (százalékban)

A magyar nemzethez tartoznak	igen	nem	nem tudja
a szomszédos országokban élő magyarok	71	19	10
a Magyarországon élő zsidók	70	18	12
a Magyarországon élő németek	63	25	12
a nyugati országokban élő magyarok	55	31	14
a Magyarországon élő cigányok	48	39	13
a Magyarországon élő románok	43	44	13

4/b. táblázat

A nemzethez tartozás elfogadása és tagadása a műszaki főiskolások körében (százalékban)

A táblázatból egyértelműen kiderül az is, hogy milyen nagy a bizonytalanság a „nemzet” fogalmának értelmezésében. Összességében magas a „nem” válaszok aránya: a szomszédos országokban élő magyarok és a Magyarországon élő zsidók kivételével mindenütt 20 százalékon felüli. A nyelvi és az állampolgársági meghatározottság nyilvánvaló elsőbbséget élvez a hallgatók felfogásában, jelentősebb hátrányos megkülönböztetés egyedül a románokkal kapcsolatban tapasztalható. A tanítóképzősök feltűnően nyitottabbak a zsidók és a cigányok irányában, míg a Magyarországon élő németek és a nyugati országokban élő magyarok megítélésében nincsenek különbségek. 20 százalékuk tekintette mindegyik csoportot a nemzet részének, 22 százalékuk csak a románokat nem tekintette annak, 12 százalékuk pedig mind a szomszédos országokban, mind a nyugati országokban élő magyarokat kizárta a magyar nemzetből. A tanítóképzősök a németek és zsidók iránt más kérdésekben is elfogadóbb attitűddel rendelkeznek, mint a műszakiak: sokkal szívesebben dolgoznának, barátkoznának és lépnének velük rokon kapcsolatba, mint ez utóbbiak. Ugyanakkor ez volt az egyetlen eset, amikor a cigányok felé viszonylag nyitottaknak mutatkoztak, és a társadalom szerves részeinek tekintették őket. Más kérdéseknél velük szemben egyértelműen elutasító magatartásúak voltak. A műszaki főiskolások a nemzethez való tartozás tekintetében is elutasítóbban mind a zsidókkal, mind a cigányokkal szemben.

Az, hogy valaki az egyes csoportokat a nemzet részének tekintette-e vagy sem, a bizonytalanságok ellenére is összefüggött egymással. A korrelációs együtthatók az állampolgári elv és a kulturális összetartozás elvének érvényesülésére utalnak. A legerősebb korreláció egyrészt a németek és a románok, a cigányok és a románok, a cigányok és a zsidók besorolása között, másrészt a szomszédos országokban élő és a nyugati magyarok között volt: ha e párok valamelyikét valaki a nemzet részének mondta, nagy valószínűséggel így válaszolt a másik esetben is, és fordítva. (20) Azt, hogy a kétféle logika a tanítóképzősök körében tisztábban érvényesült, jól mutatja, hogy körükben a magyar ál-

lampolgarsággal rendelkező és nem rendelkező csoportok választása vagy elutasítása közötti rendre negatív irányú (ugyanakkor gyenge) korreláció volt.

A főiskolák közötti különbségek részben a nemek közötti különbségekből fakadnak. A fiúk mindkét főiskolán rugalmasabban értelmezik a nemzet fogalmát, mint a lányok. Ugyanakkor a válaszok nemek szerinti összehasonlításából az is kiderül, hogy ezeket a tendenciákat a főiskola profilja jelentősen módosítja: a tanítóképzőben mind a fiúk, mind a lányok befogadóbbak azokkal a csoportokkal (a románokkal, a zsidókkal és a cigányokkal) szemben, akik ellen a leginkább szottak előítéletek irányulni.

A nemzet részei	Tanítóképző		Műszaki Főiskola	
	fiúk	lányok	fiúk	lányok
a szomszédos országokban élő magyarok	88	76	70	80
a zsidók	81	80	70	70
a nyugati országokban élő magyarok	81	53	56	53
a németek	74	54	64	51
a cigányok	71	65	47	54
a románok	55	43	44	39

5. táblázat

Nemek szerinti különbségek a nemzet fogalmában a főiskolások körében (százalékban)

Ha egyetlen mutatóba foglaljuk csoportonként az „igen”, a „nem” és a „nem tudom” válaszokat, össze tudjuk hasonlítani a két főiskola hallgatóinak attitűdjeit. Az elfogadás-elutasítás mérlegét egy -100-tól +100-ig terjedő skálára vetítettük, amelyen minél pozitívabb egy érték, annál nagyobb elfogadást fejez ki. A következő sorrendeket kapjuk:

A magyar nemzet részei	tanítóképzősök	műszaki főiskolások
a Magyarországon élő zsidók	74	60
a szomszédos országokban élő magyarok	70	58
a Magyarországon élő cigányok	50	9
a Magyarországon élő németek	31	42
a nyugati országokban élő magyarok	31	29
a Magyarországon élő románok	2	-1

6. táblázat

A magyar nemzet részének tartott csoportok sorrendje (elfogadási indexben)

Úgynevezett gyors klaszter-elemzéssel megnéztük, hogy milyen közös vonások mutatathatók ki a nemzethez való tartozás értelmezésében, és hogy hasonló nemzetkonceptiójuk alapján kik alkotják az egyes csoportokat. Az elemzésből kiderült, hogy a két főiskola hallgatóinak nemzetre vonatkozó elképzelései között jelentős különbségek vannak. Ezzel a többváltozós elemzési eljárással mindkét főiskola hallgatói körében négy-négy csoportot különítettünk el.

A tanítóképzősök között az első csoportot a *toleránsnak* tekinthetők tábora alkotja. Azok, akik ebbe kerültek, mind a hat csoportot a magyar nemzet részének tekintik. A magyarság fogalmának megalkotása szempontjából határozottan elutasítják mind az állampolgári-jogi, mind a származási kritériumok logikáját. A képzősök 26 százaléka tartozik ide.

A második klasztert a *magyar-román ellentétben gondolkodók* alkotják: azok, akik a szomszédos országokban élő magyarokat határozottan, a Nyugaton élőket bizonytalanab-

bul értik bele a nemzetbe, míg a magyarországi románokat és a cigányokat nem tekintik beletartozónak. Azok, akik ebbe a klaszterba tartoznak, a magyarországi kisebbségek besorolásában esetlegeseek és bizonytalanok: inkább nem tekintik őket a nemzet részeinek, mint igen. A nemzetről való gondolkozásuk érthetően összefügg a magyarság fogalmának mind az állampolgári-jogi, mind a származási logika szerinti felfogásával. A tanítóképzőbe járók 28 százaléka tartozik ide.

A harmadik csoportba tartozók a *nyelvi-történelmi összetartozás* alapján húzták meg a nemzet határait: a szomszédos országokban élő magyarokat, a magyarországi zsidókat és cigányokat tekintik a magyar nemzet részeinek, a románokat és némileg határozatlanabban a németeket – azokat tehát, akiknek elvileg saját külön anyanyelvük lehet – már nem. A magyarságról való gondolkozásukban értelemszerűen a származási normák logikája érvényesül a leginkább. Ebbe a képzősök 26 százaléka került.

Végül a negyedik klasztert az *etnoregionális egységben gondolkodók* alkotják: azok, akik a nyugati magyarság kivételével mindenkit beleértenek a magyar nemzetbe. A magyarságról való gondolkozásukra elsősorban az állampolgári-jogi normák figyelembevétele jellemző. A szomszédos országokban élő magyarokat tehát úgy emelik be a nemzetbe, hogy az államnemzet logikájából indulnak ki. Ebben a csoportban a képzősök 20 százaléka található.

A műszaki főiskolások körében is négy klaszter különült el. Az első csoportot a *következetesen államhatárokon gondolkodók* alkotják. Ők a magyar nemzet részének tekintik mindazokat, akik magyar állampolgársággal rendelkeznek: a magyarországi zsidókat, németeket, románokat és cigányokat. A magyarság fogalmát az állampolgári-jogi kritériumok alapján építik fel. Ebbe a klaszterbe tartoznak a legtöbben: a főiskolások 44 százaléka.

A második csoportba azok kerültek, akik *szelektíve gondolkodnak az államhatárokon*: a magyar nemzetbe beleértik a zsidókat, a németeket és a cigányokat, de a magyarországi románokat már nem. Ők is az állampolgári-jogi logika szerint tartanak valakit magyarnak. A műszaki főiskolások 14 százaléka sorolható ebbe a típusba.

A harmadik klaszterbe tartozók – hasonlóan a tanítóképzősökhöz – ugyancsak elsősorban a *nyelvi-történelmi összetartozás* alapján értelmezik a magyar nemzetet. Mindenekelőtt a szomszédos országokban élő magyarokat értik bele, de valamelyest nyitottak a nyugati magyarok és a magyarországi zsidók irányában is. Határozottan nem értik viszont bele a nemzetbe a magyarországi németeket, románokat és cigányokat. Ez a gondolkodásmód a műszaki főiskolások 32 százalékát jellemzi.

A negyedik klaszterbe a *bizonytalanok* tartoznak: azok, akik rendre nem tudták eldönteni, hogy a kérdezett csoportok a magyar nemzethez tartoznak-e vagy nem. Ők egyik gondolkozási mintát sem követik – 10 százalékuk sorolható ide.

Mindezek alapján a különbségeket abban fogalmazhatjuk meg, hogy a tanítóképzősöket egyrészt a nagyobb fokú tolerancia jellemzi: egynegyedük mindenkit a nemzet részének tekint, további egyötödük pedig a nyugati magyarok kivételével mindenkit. Másrészt viszont ideologikusabbak, mint a műszakiak. Hajlamosak etnikai szembenállások mentén felépíteni a nemzet fogalmát: több mint egynegyedüknél a szomszédos magyarok iránti nyitottság a magyarországi románok és cigányok iránti elzárkózással, további egy-

A második csoportba azok kerültek, akik szelektíve gondolkodnak az államhatárokon: a magyar nemzetbe beleértik a zsidókat, a németeket és a cigányokat, de a magyarországi románokat már nem. Ők is az állampolgári-jogi logika szerint tartanak valakit magyarnak. A műszaki főiskolások 14 százaléka sorolható ebbe a típusba.

negyedüknél csak a románok iránti elzárkózással jár együtt. Hozzájuk képest a műszaki főiskolások nemzetkonceptiói egyszerűbb és tisztább képleteket alkotnak: vagy az államnemzeti, vagy a kultúrnemzeti logikát követik. Ez utóbbi egyharmadukra jellemző. Több mint kétötödük azokat sorolja a nemzethez, akik magyar állampolgárok, egyhatedük ugyanezt szelektíven teszi: ők a magyarországi románok kivételével minden magyarországi csoportot a nemzet alkotójának tekintenek. Az etnikai konfliktusok ez utóbbiaknál is befolyásolják a nemzet fogalmának a felépítését, de érdekes módon a románok iránti elutasító magatartásuk alapvetően az államnemzeti koncepción belül érvényesül, míg a képzősöknél mind a románok, mind a magyarok elutasítása a nyelvi-történelmi nemzetkonceptió kísérője.

Jegyzet

(1) A kérdés valóságosságát jól mutatja, hogy 1992-ben, egy 4000 fős, a 10–17 éveseket reprezentáló mintán végzett vizsgálat szerint a fiatalok 39 százaléka időnként, 9 százaléuk gyakran, 2 százaléuk pedig nagyon gyakran szokott arra gondolni, hogy európai. Európaiságuk alig valamivel kevésbé foglalkoztatta őket, mint magyarságuk, amelyre 46 százaléuk időnként, 30 százaléuk gyakran, 10 százaléuk pedig nagyon gyakran szokott gondolni. – *Csepeli György – Závecz Tibor: Európai és nemzeti kötődések magyar tizenévesek körében. In: Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón. Ezredforduló Alapítvány, 1995.*

(2) Az „Európához való csatlakozás” – mint Magyarország legfontosabb külpolitikai törekvése – áruklódó nyelvi megfogalmazása annak, hogy még nem vagyunk ott. Az a tény pedig, hogy e törekvés valóra válásának feltételei vannak, valamiféle fogyatékoságainkra utal és arra, hogy ki kell érdemelnünk, hogy befogadjanak bennünket.

(3) A változók közötti összefüggés mindhárom esetben 0,000 szinten volt szignifikáns.

(4) A korrelációs együttható 0,24 volt, míg a másik két esetben 0,17, illetve 0,16.

(5) A főiskolások háromnegyede úgy érezte, hogy csak kicsit vagy egyáltalán nem lehet befolyásolni a politikát. Mindössze pár százaléuk volt nagyon elégedett ezzel a lehetőséggel. Százfokú skálára vetítve a válaszokat, az elégedettség mértéke mindössze 37 pont volt.

(6) A nyugati orientációjuk 39, 40 és 41 pontos elégedettségével szemben ez utóbbiak elégedettsége csak 30, 35 és 33 pont volt.

(7) A téma legteljesebb kifejtését és a szerző 1973–1992 között végzett kutatásainak szintézisét l.: *Lázár Guy: A felnőtt magyar lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In: Lázár – Lendvai – Örkény – Szabó: Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudatról. Szerk.: Terestyáni T. Ozirisz–ELTE-MTA Kommunikációs Kutatócsoport, Budapest, 1996. A fiatalok nemzetudatáról l.: Szabó Ildikó – Csepeli György: Nemzet és politika a 10–14 éves gyerekek gondolkodásában. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1984; Lázár Guy: Kik tartoznak a nemzethez? Fiatalok a magyarság ismérveiről és a határokon túli magyarokról. Ifjúsági Szemle, 1988. 2. sz.; Szabó Ildikó – Örkény Antal: A 10–14 évesek interkulturális világlképe. In: Többség – kisebbség, i. m.*

(8) 1992-ben Csepeli György és Závecz Tibor vizsgálatában a 10–17 évesek öt tényezőt rangsoroltak, s az anyanyelvet az első, az állampolgárságot a második, a származást a harmadik helyre tették, a negyedikre a magyarországi születés, az ötödikre az önmeghatározás került. *Csepeli György – Závecz Tibor: Európai és nemzeti kötődések magyar tizenévesek körében. In: Ifjúság az ezredfordulón. Ezredforduló Alapítvány, Budapest, 1995.*

(9) *Lázár Guy: Kik tartoznak a nemzethez?, i. m.*

(10) Ez a kettős kötöttség egyrészt abban az államnemzeti tradícióban gyökerezett, hogy a soknemzetiségű magyar államban hagyományosan mindenki *hungaricus*-nak számított, aki a magyar állam fennhatósága alá tartozott (l.: Szűcs Jenő: *Nemzet és történelem. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974*), ami nem zárta ki azt, hogy adott esetben etnikai szempontból is megkülönböztessék az embereket. (Ez a hagyomány tette lehetővé, hogy az Osztrák–Magyar Monarchia idején a társadalmi mobilitás során könnyen átjárhatóak legyenek az etnikai határok.) Másrészt térségünkben a modern nemzetfogalom kialakulásának folyamata a nem magyar etnikumúak körében a 19. században ezzel ellentétes folyamatokat erősített fel, amelyek a század elejére teljesebben ki: a nemzet magyar államiságtól független, nyelvi, kulturális, származási összetartozáson alapuló értelmezésének és az etnikai szegregáció ideológiájának a kikristályosodását. A magyarok számára a kultúrnemzet-konceptió a trianoni békeszerződéssel kialakuló új államhatárokkal vált igazán alkalmassá a nemzeti hovatartozás értelmezésére: ennek alapján lehetett a magyar nemzet fogalmát úgy felépíteni, hogy beletartozzanak azok is, akik elvesztették magyar állampolgárságukat.

(11) *Lázár Guy: A felnőtt magyar lakosság identitása...*, i. m.

(12) 1973-ban, 1985-ben és 1987-ben arra a nyitott kérdésre válaszolva, hogy a megkérdezettek kit tekintenek magyarnak, a legtöbben azt választották, hogy aki itt él, itt született, magyar állampolgár (a válaszelemek 37, 35 és

34 százaléka); majd azt, hogy aki tesz valamit az országért, dolgozik érte, szükség esetén megvédi (a válaszelemek 22, 19, illetve 16 százaléka). Ezt követte az, hogy az a magyar, aki szereti az országot és nem hagyja el (a válaszelemek 20, 15 és 18 százaléka), majd az, hogy aki betartja a törvényeket, elfogadja a rendszert, támogatja a párt politikáját (a válaszelemek 6,6 és 7 százaléka). Ugyanakkor 6 százalékról 13, illetve 12 százalékra nőtt a magyar anyanyelv és 7 százalékról 14, illetve 13 százalékra a magyar nyelvhez, kultúrához való kötődés említése. – *Lázár Guy: A határon túli magyarok és a hazai kisebbségek képe a közvéleményben.* Phralipe, 1995. 6. sz., 4. p. (13) Azt, hogy az a magyar, aki magyar anyanyelvű, csak 8 százalék mondta. – *Lázár Guy: Kik tartoznak a nemzethez?*, i. m.

(14) *Szabó Ildikó – Murányi István: Nemzet és magyarság. Állampolgárság és nemzeti hovatartozás egy kutatás tükrében.* Regio, 1993. 1. sz.

(15) *Csepeli György: Haza, hazafiság, nemzet. A fiatalok nemzettudata.* In: *Politizáló fiatalok. Tanulmányok a fiatalok politikai szocializációjáról.* Szerk.: Bojti F. Zrínyi Kiadó, Budapest, 1985.

(16) Az adatok a 14–15 éves, nyolcadik osztályba járó gyerekeket reprezentáló országos mintán végzett vizsgálatból származnak. – *Szabó Ildikó – Örkény Antal: A tizenégy-tizenöt évesek és a kisebbségek.* Iskolakultúra, 1995. 24. sz. Megjegyezzük, hogy Lázár Guy említett, 1985-ös ifjúsági vizsgálatában spontán módon ezt az elemet is csak kevesen (10 százalék) említették. Az ugyanebben az évben, majd 1993-ban végzett felnőtt vizsgálatban azonban a zártan megfogalmazott kritériumok között ez is szerepelt: ezeket kellett a kérdezetteknek fontossági sorrendbe rakniuk. A legtöbben mindkét alkalommal az önmeghatározást tették az első helyre. – *Lázár Guy: Kik tartoznak a nemzethez?*, i. m.

(17) *Lázár Guy: A felnőtt magyar lakosság,* i. m., *Szabó Ildikó – Murányi István: Nemzet és magyarság,* i. m.

(18) Az 1996 tavaszán, utolsó éves gimnazistákat, szakközépiskolásokat és szakmunkás tanulókat reprezentáló mintán végzett vizsgálatban (amelyben csak igent és csak nemet válaszolhattak a diákok) első helyre a szomszédos országokban élő magyarok kerültek (84 százalék), őket a nyugati országokban élő magyarok követték (73 százalék), majd a magyarországi zsidók (52 százalék) és cigányok következtek (43 százalék). Az utolsó helyre itt is a románok kerültek (35 százalék). – *Szabó Ildikó – Örkény Antal: Az élet kapujában. Utolsó éves középiskolások politikai világképe.* Kézirat, Kisebbségkutató Intézet, 1996.

(19) *Szabó Ildikó – Murányi István: i. m.*

(20) A Pearson-féle korrelációs együtthatók a következők voltak (az első a tanítóképzősök, a második a műszaki főiskolások válaszai közötti összefüggés erősségét mutatja): németek–románok: 0,54 és 0,61; cigányok–románok: 0,46 és 0,59; zsidók–románok: 0,4 és 0,52; zsidók–cigányok: 0,41 és 0,48; zsidók–németek: 0,31 és 1,42; a szomszédos országokban élő magyarok–nyugati magyarok: 0,52 és 0,57.

Galois-szociogram

Az úgynevezett Galois-gráfok többféle pedagógiai alkalmazása után, a jelen írásban azt kívánjuk megmutatni, hogy a pedagógiai pszichológiában használt tradicionális szociogramot hogyan lehet továbbfejleszteni Galois-gráf segítségével.

A tradicionális szociogram

A szociogram egy vizsgált közösség szociális kapcsolatainak térképe, a kölcsönös kapcsolatok grafikus (vizuális) képe. Készítésének szabályai a következők. (1)

1. Minden személyt egy kör jelöl, amelybe az illető monogramját vagy számjelét írjuk.
2. Ha két személy kölcsönösen szimpatikusnak választotta egymást, akkor az őket jelölő köröket vonallal kötjük össze.
3. Első lépés: Kiválasztjuk azt a személyt, akinek a legtöbb kölcsönös kapcsolata van. Az őt jelölő kört középre rajzoljuk, s köré azokat, akikkel kölcsönös kapcsolata van. Megrajzoljuk az elsőként választott személy össze kapcsolatát jelentő vonalat. Ez egy alcsoport. Második lépés: az összes többi, már felrajzolt karikát jelentő személy összes többi kapcsolatát is megrajzoljuk. Következő lépés: kiválasztjuk azt a személyt, akinek a legtöbb kölcsönös kapcsolata van, a még fel nem rajzoltak közül, s felrajzoljuk a neki megfelelő kört. Kapcsolatait az előzőek szerint ábrázoljuk. Ez újabb alcsoportot ad. És így tovább.
4. A párokat és magányosokat azon alcsoport környezetébe rajzoljuk, ahonnan ők választottak, vagy ahonnan őket választották, de nem kölcsönösen. Csak a nekik megfelelő kört rajzoljuk meg, de vonallal nem kötjük össze ezeket.
5. Az egyoldalú kapcsolatokat mérlegeljük, de nem rajzoljuk meg. Az információáramlás útja csak a kölcsönös kapcsolatok alapján készített szociogramról olvasható le.
6. Általános tanácsok a heurisztikus rajzolási technikához.

Karakterisztikus indexek (2)

Annak érdekében, hogy a közösség tagjai közti kapcsolatokat jobban megismerjük, az alábbi indexeket vezetjük be:

- Legyen ÖSZ: összes személy száma;
 KK: kölcsönös kapcsolatok száma;
 KKSZ: kölcsönös kapcsolatú személyek száma;
 ÖK: összes kapcsolat száma.

Kölcsönösségi index

$$\frac{KKSZ}{ÖSZ} \times 100$$

Sűrűségi mutató

$$\frac{KK}{ÖSZ}$$

Kohéziós mutató

KK

 $\frac{\text{ÖSZ}(\text{ÖSZ}-1)}{2}$

⇔ Lehetséges kölcsönös kapcsolatok száma

2

Viszonzott kapcsolatok mutatója

KK

x 100

ÖK

A kidolgozott példa egy osztályközösség szociális hálózata, a 6/b osztályé: 15 gyermek, 12 évesek. A felvétel 1996. április 16-án, az ELTE Kísérleti Iskolájában, Törökbálinton történt. Minden gyermek leírta, hogy az osztályból kiket kedvel a leginkább. Ezeket a deklarációkat az úgynevezett *Relációtáblázatban* egyesítettük. Ebben minden sor egy gyermek összes deklarációját jelenti, és minden oszlop azt, hogy bizonyos gyermeket kik szeretnek.

	DB	GM	GP	HS	HZ	JM	KI	MZ	OG	PA	PJ	SP	SJ	SZA	TA
DB			+		+			+	+		+				+
GM						+			+					+	
GP	+				+			+	+		+		+		
HS	+	+	+		+	+			+						+
HZ	+		+					+		+					+
JM		+					+		+					+	
KI	+	+		+	+	+			+					+	+
MZ	+		+		+						+				
OG	+	+	+	+		+									+
PA	+		+		+	+			+				+		
PJ	+		+					+				+			+
SP			+		+			+			+				+
SJ			+		+			+	+						
SZA		+				+	+		+						
TA	+				+	+			+				+		

1. táblázat – Relációtáblázat

Amikor a tradicionális szociogramot készítjük, elhagyjuk az összes olyan keresztet, amelyek nem kölcsönös kapcsolatokat mutatnak, így jutunk a csak kölcsönös kapcsolatokat tartalmazó 2. táblázathoz.

	DB	GM	GP	HS	HZ	JM	KI	MZ	OG	PA	PJ	SP	SJ	SZA	TA
DB			+		+			+	+		+				+
GM						+			+					+	
GP	+				+			+	+		+		+		
HS									+						
HZ	+		+					+		+					+
JM		+					+		+					+	
KI						+								+	
MZ	+		+		+						+				
OG	+	+	+	+		+									+
PA					+										
PJ	+		+					+				+			
SP											+				
SJ			+												
SZA		+				+	+								
TA	+				+				+						

2. táblázat – Kölcsönös kapcsolatok relációtáblázata

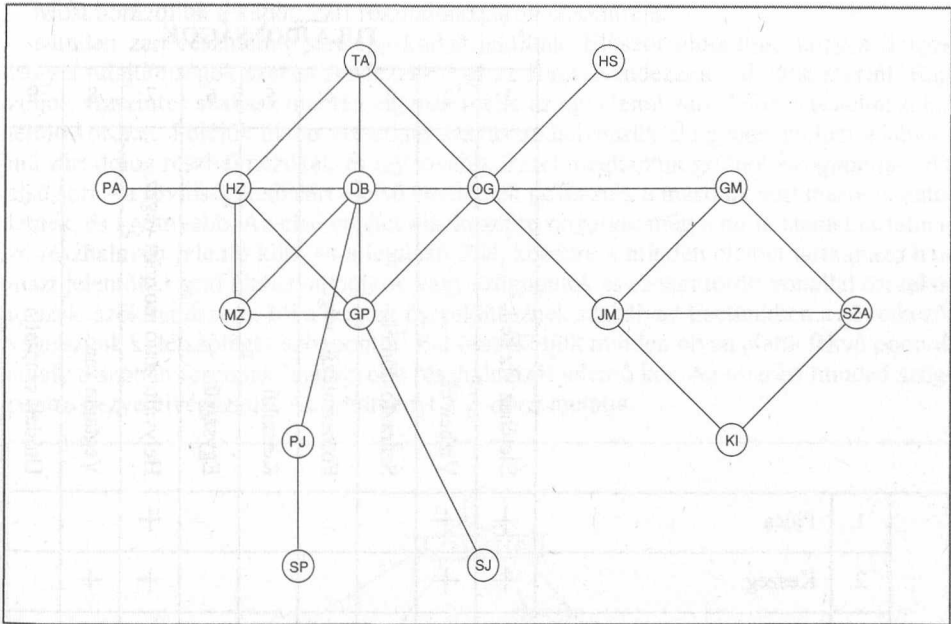
A fent mondott szabályok alkalmazásával kapjuk a tradicionális szociogramot, melyet esetünkben Vágó Irén készített (lásd 1. ábra!).

Ez a szóban forgó osztály tagjai közti szociális kapcsolatokat mutatja. Le lehet róla olvasni az információáramlás útját is. Abból az előfeltevésből indulunk ki, hogy ha valaki tud valamit, akkor elmondja annak, akit szeret. Így éppen ez az információ haladásának útja is egyik személytől a másikig.

A Galois-gráf

Annak érdekében, hogy bemutathassuk a Galois-szociogramot, röviden leírjuk, mi a Galois-gráf. Vegyük sorra a dolgokat és lehetséges tulajdonságait!

Legyenek a dolgok a következők: pióca, keszeg, béka, kutya, hínár, nád, bab és kukorica. A tulajdonságok pedig: életéhez víz szükséges; vízben él; szárazföldön él; foto-



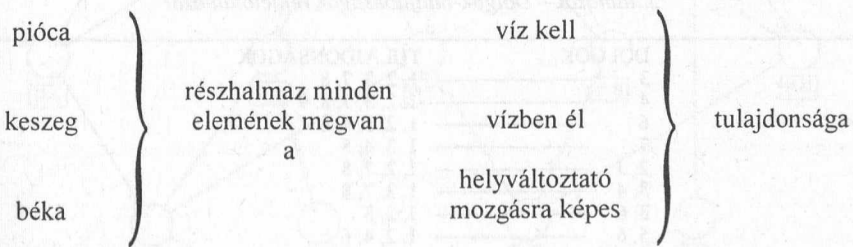
1. ábra – Tradicionális szociogram

szintetizál; kétszikű; egyszikű; helyváltoztató mozgásra képes; végtagja van; utódait szoptatja.

Mik a közös tulajdonságaik például a piócának és a keszegnek? Mindkettő életéhez víz szükséges, vízben élnek és helyváltoztató mozgásra képesek.

Van-e még olyan dolog, amely ezekkel a tulajdonságokkal bír? Igen, a béka.

A tekintetbe vett nyolc dolog és a kilenc lehetséges tulajdonság olyan, hogy egy dolognak több tulajdonsága is lehet, míg egy tulajdonság több dologban is fennállhat. Ez tipikus több-többértelmű kapcsolat. Ám az előbbi közös tulajdonságok kiválasztásával a dolgok egy részhalmaza és a tulajdonságok egy részhalmaza között egy-egyértelmű kapcsolatot létesítettünk. A



Az ilyen részhalmazt zártnak nevezzük, mert a dolgok száma nem bővíthető anélkül, hogy a közös tulajdonságok száma ne csökkenne, s ugyanígy a tulajdonságok száma sem bővíthető anélkül, hogy a velük rendelkező dolgok száma ne csökkenne.

Vegyük most sorra e dolgokat és tulajdonságokat áttekinthetőbb formában, egy úgynevezett relációtáblázatban (lásd 3. táblázat!).

Mód van arra, hogy matematikai eljárás segítségével, megkeressük az összes zárt részhalmazt. Elvileg $2^9 = 512$ a kilenc tulajdonságból alkotható összes részhalmaz száma. Meglepő módon azonban a zártaké csupán 18. (lásd 4. táblázatot!)

			TULAJDONSÁGOK								
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
			Életéhez víz kell	Vízben él	Szárazföldön él	Fotoszintézist végez	Kétszikű	Egyszikű	Helyváltoztató mozgást végez	Végtagja van	Utódait szoptatja
DOLGOK	1	Pióca	+	+					+		
	2	Keszeg	+	+					+	+	
	3	Béka	+	+	+				+	+	
	4	Kutya	+		+				+	+	+
	5	Hínár	+	+		+		+			
	6	Nád	+	+	+	+		+			
	7	Bab	+		+	+	+				
	8	Kukorica	+		+	+		+			

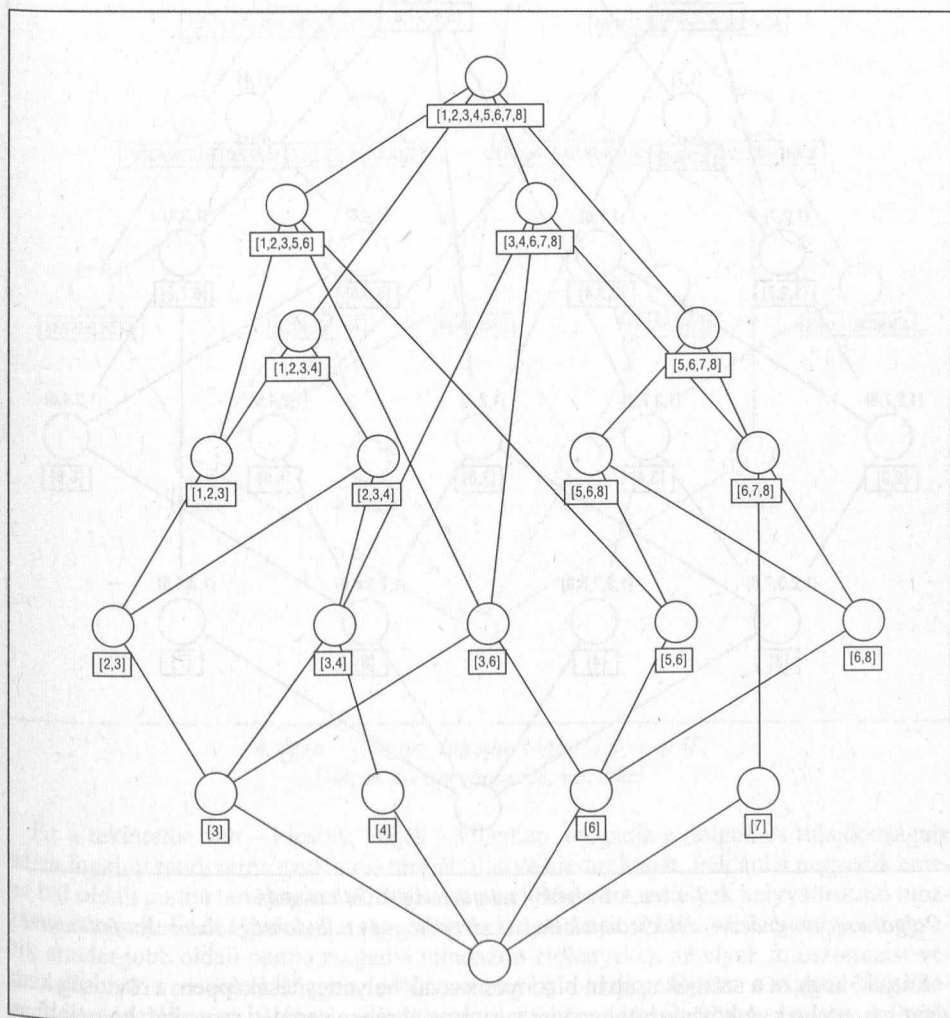
3. táblázat – Dolgok-tulajdonságok relációtáblázat

DOLGOK	TULAJDONSÁGOK
3	1, 2, 3, 7, 8
4	1, 2, 3, 7, 8, 9
6	1, 2, 3, 4, 6
7	1, 3, 4, 5
2, 3	1, 2, 7, 8
3, 4	1, 3, 7, 8
3, 6	1, 2, 3
5, 6	1, 2, 4, 6
6, 8	1, 3, 4, 6
1, 2, 3	1, 2, 7
2, 3, 4	1, 7, 8
5, 6, 8	1, 4, 6
6, 7, 8	1, 3, 4
1, 2, 3, 4	1, 7
5, 6, 7, 8	1, 4
1, 2, 3, 5, 6	1, 2
3, 4, 6, 7, 8	1, 3
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1

4. táblázat – Dolgok-tulajdonságok Zárt részhalmazpárok

Most ábrázoljuk a kapott zárt részhalmazpárok strukturáját.

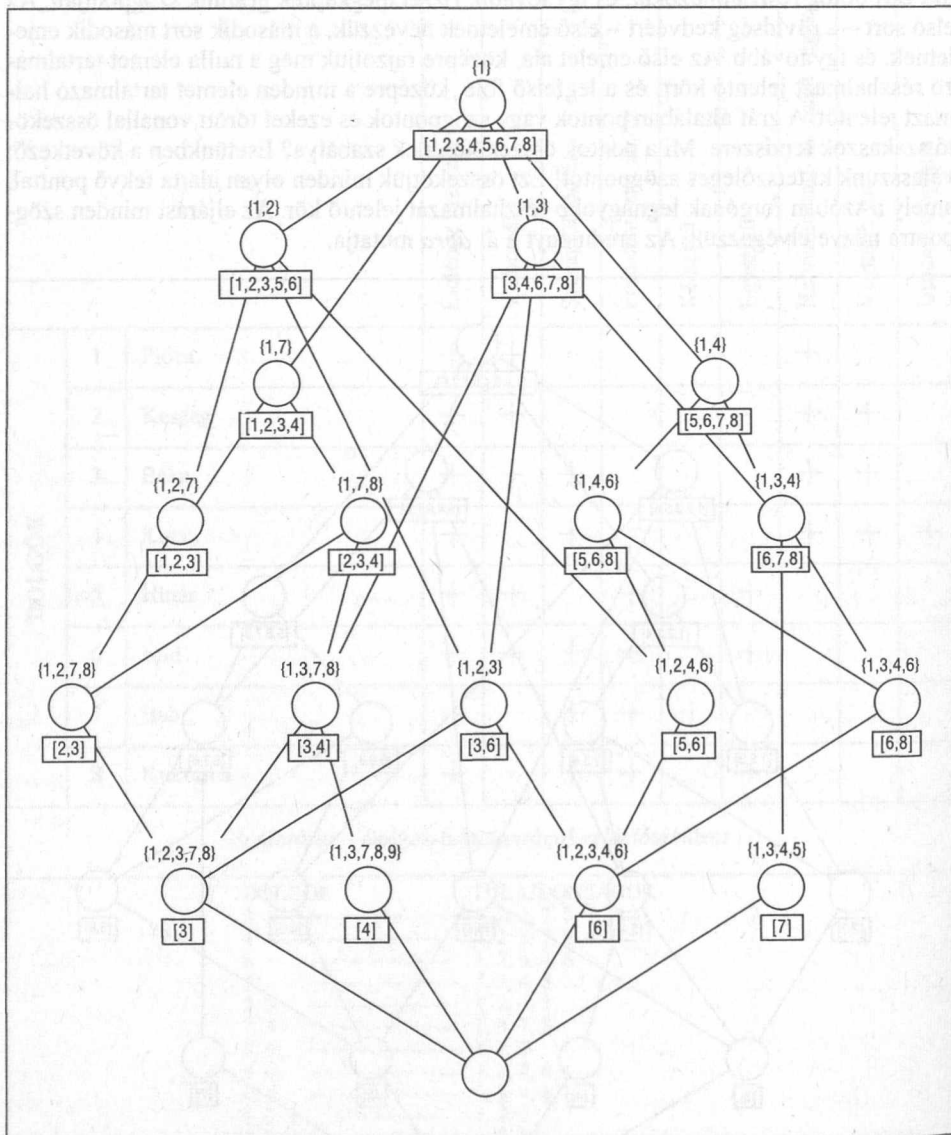
Minden zárt részhalmazpárt egy körrel jelölünk. Először eldöntjük, hogy a dolgok vagy a tulajdonságok szerint rendezzük-e el az ábrát. Rendezzük a dolgok szerint. Rajzoljuk vízszintes szakasz mentén egymás mellé az egyelemű zárt dolog részhalmazokat jelölő köröket. Föléjük újabb vízszintes szakaszra helyezzük el egymás mellett a kételemű zárt dolog részhalmazokat, és így tovább. Ezzel megkaptuk gráfunk szögpontjait. Az első sort – a rövideg kedvéért – első emeletnek nevezzük, a második sort második emeletnek, és így tovább. Az első emelet alá, középre rajzoljuk még a nulla elemet tartalmazó részhalmazt jelentő kört, és a legfelső fölé, középre a minden elemet tartalmazó halmazt jelentőt. A gráf általában pontok vagy szögpontok és ezeket törött vonallal összekötő szakaszok rendszere. Mi a pontok összekötésének szabálya? Esetünkben a következő: válasszunk ki tetszőleges szögpontot! Ezt összekötjük minden olyan alatta fekvő ponttal, amely a szóban forgónak legnagyobb részhalmazát jelentő kör. Az eljárást minden szögpontra nézve elvégezzük. Az eredményt a 2. ábra mutatja.



2. ábra – Dolgok-tulajdonságok Galois-gráf.

Dolgok szerint rendezve, csak számjellekkel, csak a zárt dologhalmazokat feltüntetve

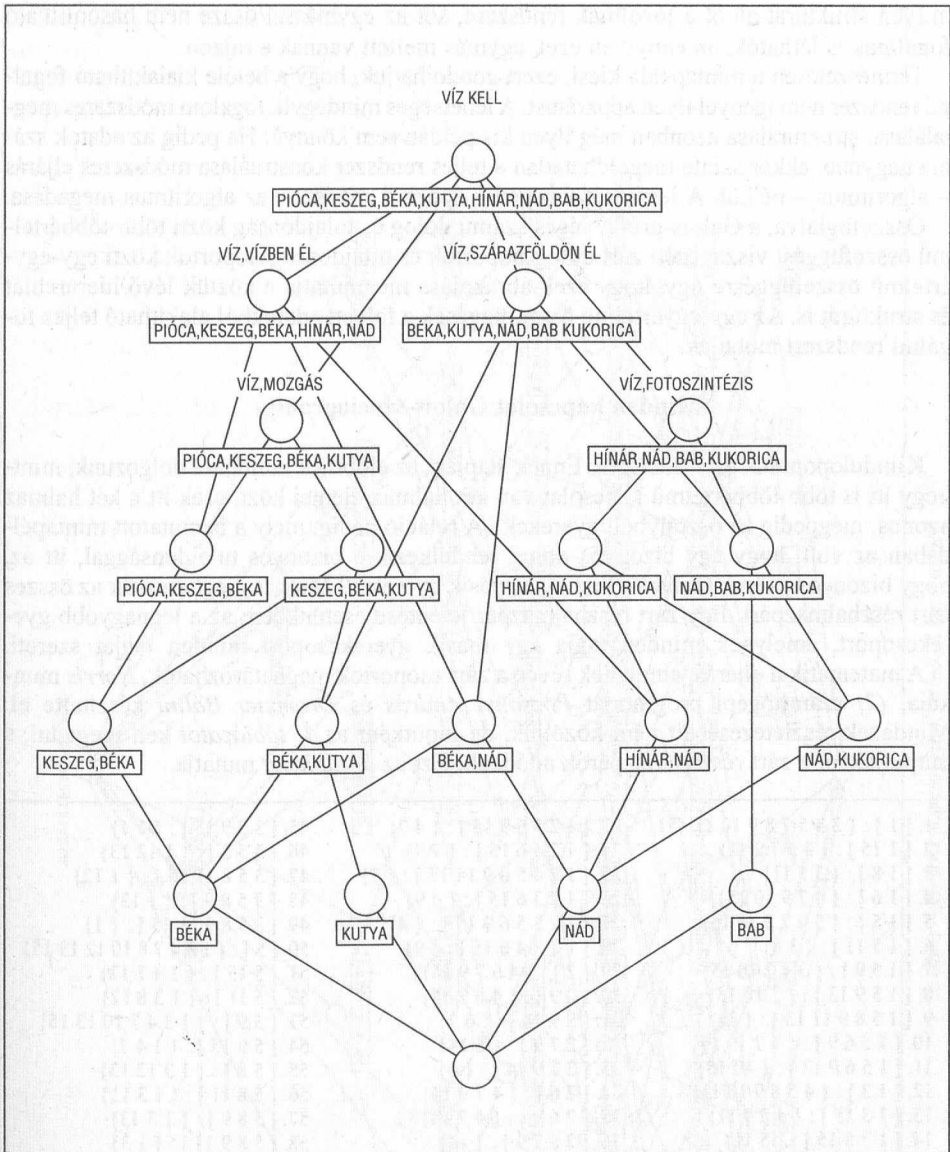
Ezzel egy úgynevezett Galois-gráf áll előttünk. Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk, sőt jelentőségét is megérthessük, az ábrát tovább kell vizsgáljunk. Ne felejtjük el, hogy egy-egy szögpont nem csupán az itt feltüntetett zárt dologhalmazokat, hanem egyszersmind a zárt tulajdonsághalmazokat is jelenti. Írjuk fel ezért az ábrára a zárt tulajdonsághalmazok számjelét is. Ezt a 3. ábra mutatja.



3. ábra – Dolgok – tulajdonságok Galois-gráf.

Dolgok szerint rendezve, csak számjelekkel, a zárt dolog- és tulajdonsághalmazokat feltüntetve

Látjuk, hogy itt a számok csupán bizonyos szavak helyettesítéseképpen, a rövidség kedvéért szerepelnek. A következőkben visszairjuk az ábrára az eredeti szavakat, hogy jobban lássuk a gráf értelmét. Például a 3, 4, 6 és 7 egyelemű zárt dologhalmazokhoz a béka, kuty, nád és bab szavakat, és így tovább. Így kapjuk meg a végeredményt jelentő 4. ábrát.



4. ábra – Dolgok–tulajdonságok Galois-gráf.
Dolgok szerint rendezve, nevekkal

Ez a tekintetbe vett – kicsiny, véges – világban, megadja a dolgok és tulajdonságaik teljes fogalmi rendszerét, ezek struktúráját, illetve hierarchiáját. Például a negyedik emelet bal oldali pontja tartalmazza mindazokat az élőlényeket, amelyek helyváltoztató mozgásra képesek. Ezek a pióca, keszeg, béka és kutya. Ezek az *állatok*. Ugyanígy a negyedik emelet jobb oldali pontja megadja mindazon élőlényeket, amelyek fotoszintézist végeznek; ezek a *növények*. Vagy az ötödik emelet bal oldali pontjában a vízben élő élőlények nevei találhatóak. A fogalmak neve nincs a gráfon, ezeket mi nevezzük el. A fogalmak mélysége és szélessége ugyancsak leolvasható az ábráról, nevezetesen, hogy milyen magas emeleten van az illető fogalom, és hány dolog tartozik bele. Azt is látjuk, hogy

milyen struktúrát alkot a fogalmak rendszere, sőt az egymással össze nem hasonlítható fogalmak is láthatók, amennyiben ezek egymás mellett vannak a rajzon.

Természetesen a mintapélda kicsi, ezért gondolhatjuk, hogy a belőle kialakítható fogalmi rendszer nem igényel ilyen apparátust. A lehetséges mindegyik fogalom módszeres megtalálása, strukturálása azonban még ilyen kis példán sem könnyű. Ha pedig az adatok száma nagyobb, akkor szinte megoldhatatlan a teljes rendszer konstruálása módszeres eljárás – algoritmus – nélkül. A legfontosabb pedig éppen a módszer, az algoritmus megadása.

Összefoglalva, a Galois-gráf a véges számú dolog és tulajdonság közti több-többértelmű összefüggést viszavezeti zárt dologcsoportok és tulajdonságcsoportok közti egy-egyértelmű összefüggésre úgy, hogy ezek ábrázolása megmutatja a köztük lévő hierarchiát és struktúrát is. Az egy-egyértelmű összefüggések a felvett adatokból alakítható teljes fogalmi rendszert mutatják.

Minden kapcsolat Galois-szociogramja

Kiindulópontunk az 1. táblázat. Ennek alapján, az előbbieket mintájára dolgozunk, mint-hogy itt is több-többértelmű kapcsolat van két halmaz elemei közt, csak itt a két halmaz azonos, mégpedig az osztálybeli gyerekek. A reláció pedig, mely a bemutatott mintapéldában az volt, hogy egy bizonyos dolog rendelkezik-e bizonyos tulajdonsággal, itt az, hogy bizonyos gyerek kedvel-e bizonyos másik gyereket? Most is megkeressük az összes zárt részalmazpárt. Egy zárt részalmazpár jelentése esetünkben: az a legnagyobb gyerekcsoport, amelynek minden tagja egy másik gyerekcsoport minden tagját szereti.

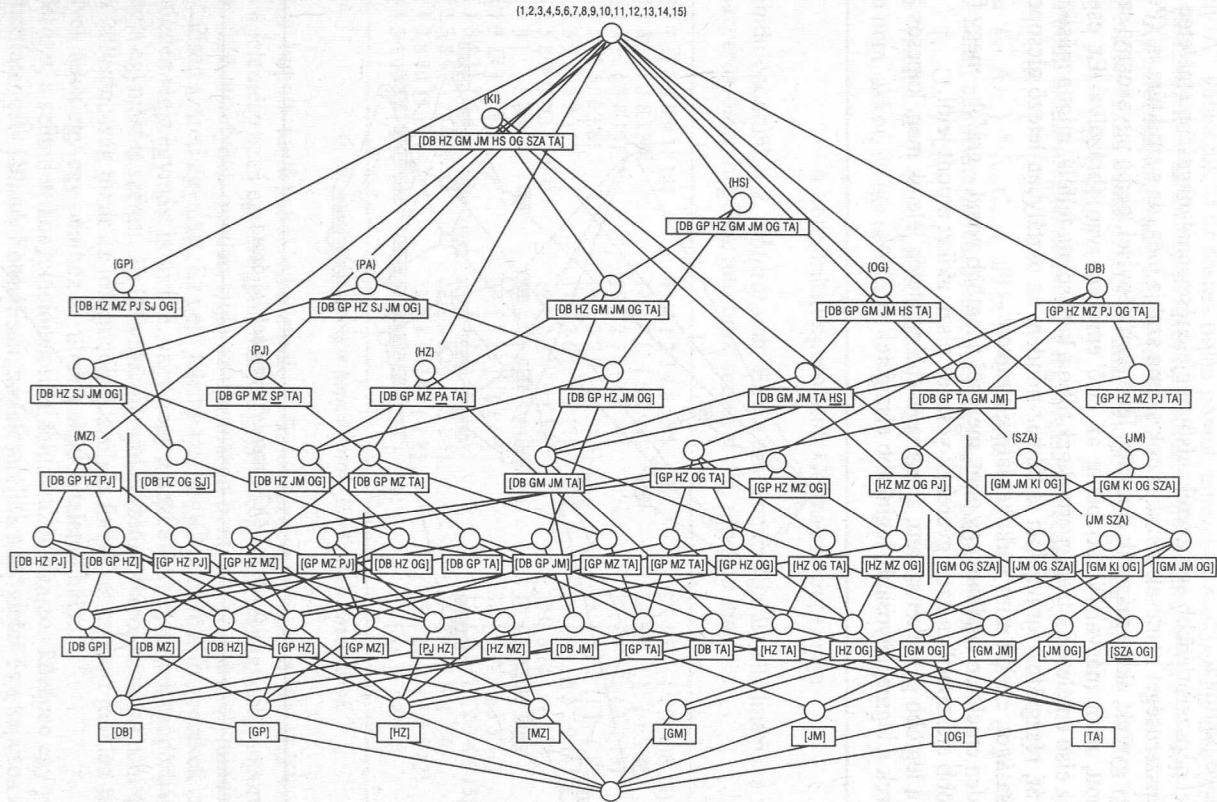
A matematikai eljárás, amelynek révén a zárt csoportok meghatározhatók, Norris munkája, (2) számítógépi programját Pozsonyi András és Drommer Bálint készítette el. Mindezek részletezését itt nem közöljük, de inputként az 1. táblázatot kell megadni, s outputjaként a zárt részalmazpárok adódnak. Ezt az 5. táblázat mutatja.

1. [1]: {3 4 5 7 8 9 10 11 15}	23. [1 2 5 6 9 15]: {4 7}	45. [3 5 9 15]: {1 4}
2. [1 15]: {4 5 7 9 11}	24. [1 2 4 6 15]: {7 9}	46. [3 5 8]: {1 12 13}
3. [1 8]: {3 5 11}	25. [1 2 4 5 6 9 14 15]: {7}	47. [3 5 8 11 15]: {1 12}
4. [1 6]: {4 7 9 10 15}	26. [1 2 3 6 15]: {4 9}	48. [3 5 8 9]: {1 13}
5. [1 5]: {3 4 7 8 10 15}	27. [1 2 3 5 6 9 15]: {4}	49. [3 5 8 9 11 15]: {1}
6. [1 5 11]: {3 8}	28. [1 2 3 4 6 15]: {9}	50. [5]: {1 3 4 7 8 10 12 13 15}
7. [1 5 9]: {3 4 7 10 15}	29. [2]: {4 6 7 9 14}	51. [5 15]: {1 4 7 12}
8. [1 5 9 13]: {3 10 15}	30. [2 9]: {4 6 7 14}	52. [5 11]: {1 3 8 12}
9. [1 5 8 9 11 13]: {3}	31. [2 9 14]: {6 7}	53. [5 9]: {1 3 4 7 10 13 15}
10. [1 5 6 9]: {4 7 10 15}	32. [2 7 9]: {6 14}	54. [5 9 15]: {1 4 7}
11. [1 5 6 9 13]: {10 15}	33. [2 7 9 14]: {6}	55. [5 8]: {1 3 12 13}
12. [1 3]: {4 5 8 9 10 11}	34. [2 6]: {4 7 9 14}	56. [5 8 11]: {1 3 12}
13. [1 3 15]: {4 5 9 11}	35. [2 6 9]: {4 7 14}	57. [5 8 9]: {1 3 13}
14. [1 3 8 15]: {5 11}	36. [2 6 7 9]: {14}	58. [5 8 9 11]: {1 3}
15. [1 3 8 12 15]: {11}	37. [3]: {1 4 5 8 9 10 11 12 13}	59. [6]: {2 4 7 9 10 14 15}
16. [1 3 8 10 15]: {5}	38. [3 15]: {1 4 5 9 11 12}	60. [6 9]: {2 4 7 10 14 15}
17. [1 3 6]: {4 9 10}	39. [3 8]: {1 5 11 12 13}	61. [6 9 14]: {2 7}
18. [1 3 5]: {4 8 10}	40. [3 8 15]: {1 5 11 12}	62. [8]: {1 3 5 11 12 13}
19. [1 3 5 11]: {8}	41. [3 5]: {1 4 8 10 12 13}	63. [9]: {1 2 3 4 6 7 10 13 14 15}
20. [1 3 5 6 9]: {4 10}	42. [3 5 15]: {1 4 12}	64. [9 14]: {2 6 7}
21. [1 3 5 6 9 13]: {10}	43. [3 5 11]: {1 8 12}	65. [15]: {1 4 5 7 9 11 12}
22. [1 2 6 15]: {4 7 9}	44. [3 5 9]: {1 4 10 13}	

5. táblázat – Minden kapcsolat. Zárt részalmazpárok

A kapcsos zárójelben – {...} – azon gyerekek számjele áll, akik valakit szeretnek, míg a szögletes zárójelben – [...] – azoké, akiket valaki szeret.

Ennek alapján elkészítjük a gráf rajzát, amelyet az 5. ábra mutat.

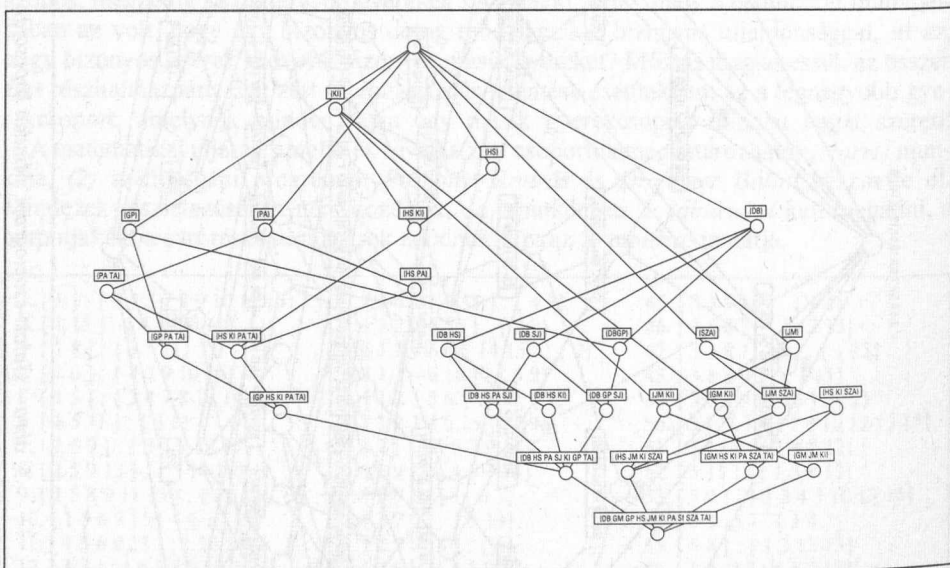


5. ábra – Galois-szociogram. Minden kapcsolat

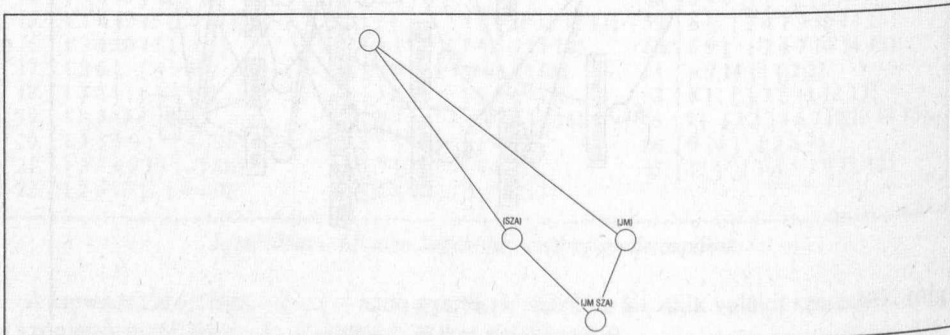
97

Interpretáció

1. A hálózat meglehetősen kompakt. A lehetséges $2^{15} = 320\,768$ helyett mindössze 65 pontból áll.
2. A legnépszerűbb gyerekeket az első emeleten találjuk mint egyelemű szögletes zárójelben lévő pontokat.
3. Minél népszerűtlenebb egy gyerek, első megjelenése annál magasabb emeleten van.
4. A népszerűséget nemcsak a szavazatok száma szabja meg, de s struktúra is. (Például, van egy gyerek, akit a második emeleten lévő pont képvisel, pedig ugyanannyi szavazatot kapott, mint másvalaki, aki pedig az első emeleten van ábrázolva. Ez esetben ugyanis az első emeleten jelzett gyermeknek több a kapcsolata felfelé, mint a másinak.)
5. A gráf, részgráfok formájában tartalmaz minden, az osztályban létező alcsoportot, baráti társaságot; ezeket mint hurkokat látjuk a rajzon.
6. Minden emeleten található egy pont, melyből a legtöbb vonal – gráfél – megy felfelé. A legtöbb alcsoportban azon gyerekek vesznek részt, akiket e pont jelöl.
7. Aki a legtöbb gyereket szereti, a legmagasabb emeleten jelenik meg, kapcsos zárójelben. Ezek a legmagányosabb, leginkább elszigetelt egyének.



6. ábra – OG-t szerető gyerekek hálózata



7. ábra – KI-t szerető gyerekek hálózata

8. Az első emeleten a bal oldalon a fiúk, a jobb oldalon a lányok vannak. A magasabb emeleteken a nemek összekeverednek. A legtöbb alcsoport nemek szerint különült el.

9. Ki a legelszigeteltebb? Aki az alulról számított szögletes zárójelben való első megjelenésétől számított emeletről a legfelső I pontba a legkevesebb számú lépéssel ér el.

10. Egy egyén összes kapcsolatát az alábbi részgráf adja meg: Legyen a szóban forgó egyén 'A'. válasszuk ki az összes olyan pontot, amelyben A előfordul szögletes zárójelben, és az ezekhez tartozó gráfleket is. Példaként ilyet mutat a 6. és 7. ábra.

11. Az információáramlás útja A-tól B-ig.

(Előfeltetés: ha valaki szeret valakit, elmondja neki, amit tud.)

Ha $\{A\} * [B]$, akkor $A \Rightarrow B$.

Ha nem, akkor megkeressük azt a legmagasabb pontot, ahol

$\{...B...\} * \{...C...\}$.

Ha $\{...A...\} * [...C...]$, akkor $A \Rightarrow C \Rightarrow B$.

Ha nem, akkor megkeressük azt a legmagasabb pontot, ahol

$\{...C...\} * \{...D...\}$.

Ha $\{...A...\} * [...C...]$, akkor $A \Rightarrow D \Rightarrow C \Rightarrow B$.

Ha nem, akkor, és így tovább.

A kölcsönös kapcsolatok Galois-szociogramja

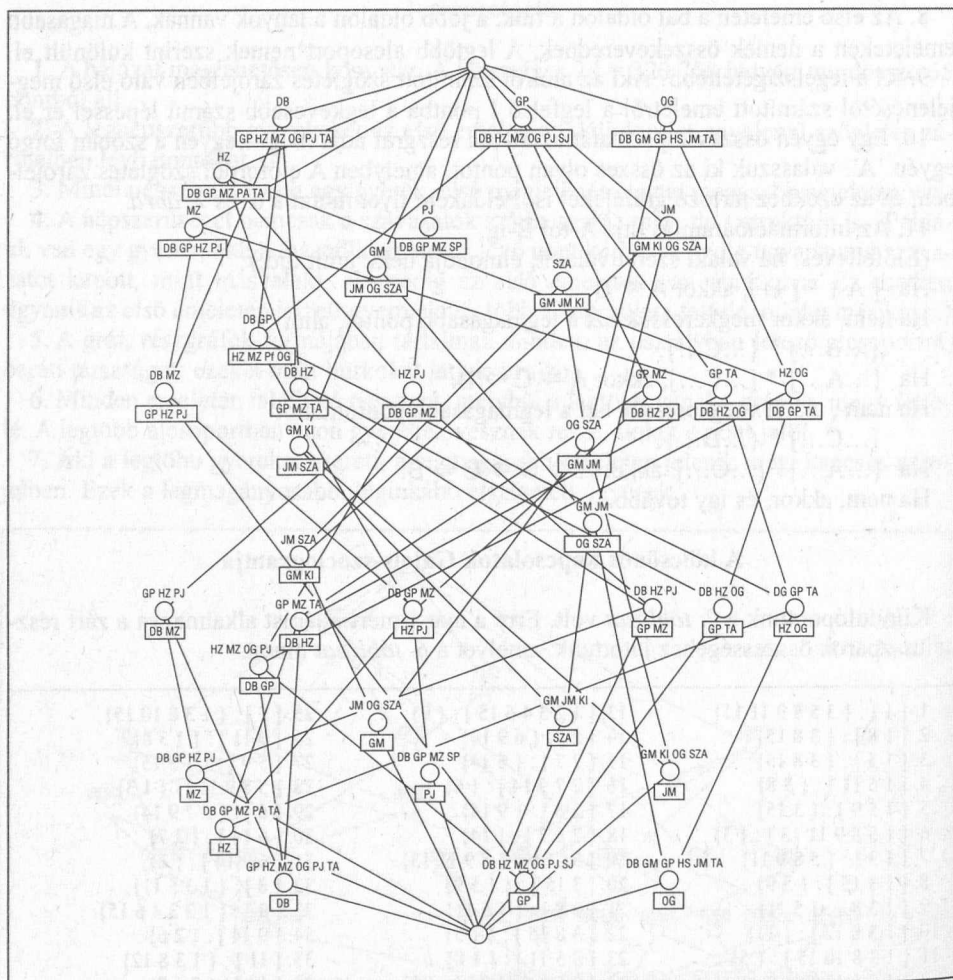
Kiindulópontunk a 2. táblázat volt. Erre a már ismert eljárást alkalmazva a zárt rész-halmazpárok összességéhez jutottunk, amelyet a 6. táblázat mutat.

1. [1]: {3 5 8 9 11 15}	13. [1 2 3 4 6 15]: {9}	25. [5]: {1 3 8 10 15}
2. [1 8]: {3 8 15}	14. [2]: {6 9 14}	26. [5 11]: {1 3 8}
3. [1 5]: {3 8 15}	15. [2 7]: {6 14}	27. [5 9]: {1 3 15}
4. [1 5 11]: {3 8}	16. [2 7 9 14]: {6}	28. [5 8 9 11]: {1 3}
5. [1 5 9]: {3 15}	17. [2 6]: {9 14}	29. [6]: {2 7 9 14}
6. [1 5 8 9 11 13]: {3}	18. [2 6 7]: {14}	30. [6 14]: {2 7}
7. [1 3]: {5 8 9 11}	19. [3]: {1 5 8 9 11 13}	31. [6 9 14]: {2}
8. [1 3 15]: {5 9}	20. [3 15]: {1 5 9}	32. [8]: {1 3 5 11}
9. [1 3 8]: {5 11}	21. [3 8]: {1 5 11}	33. [9]: {1 2 3 4 6 15}
10. [1 3 8 12]: {11}	22. [3 8 15]: {1 5}	34. [9 14]: {2 6}
11. [1 3 8 10 15]: {5}	23. [3 5 11]: {1 8}	35. [11]: {1 3 8 12}
12. [1 3 5 11]: {8}	24. [3 5 8 9 11 15]: {1}	36. [14]: {2 6 7}

6. táblázat – Kölcsönös kapcsolatok. Zárt rész-halmazpárok

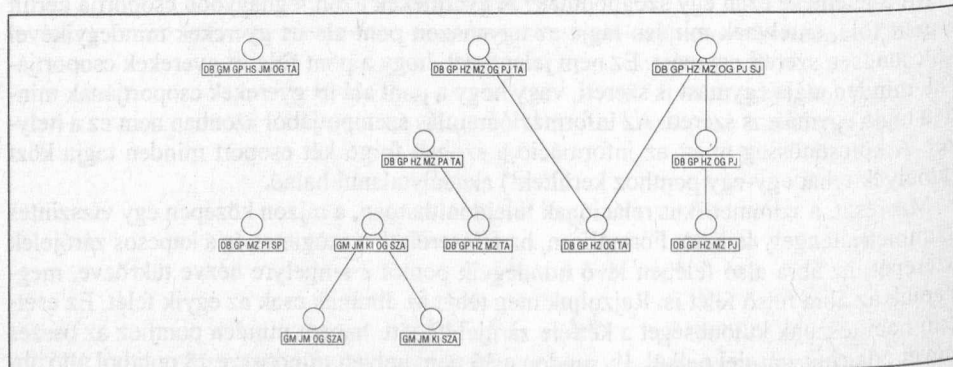
Ha a kapott táblázatból elkészítjük a Galois-szociogramot, a 8. ábrához jutunk. Mi a jelentése ezen egy szögpontnak? A gyermekek azon legnagyobb csoportja került a pont fölé, amelynek minden tagja az ugyanazon pont alá írt gyerekek mindegyikével kölcsönösen szereti egymást. Ez nem jelenti azt, hogy a pont fölé írt gyerekek csoportjának minden tagja egymást is szereti, vagy hogy a pont alá írt gyerekek csoportjának minden tagja egymást is szereti. Az információáramlás szempontjából azonban nem ez a helyzet. A kölcsönösség miatt az információ a szóban forgó két csoport minden tagja közt (amelyek tehát egy-egy ponthoz kerültek!) akadálytalanul halad.

Másrészt, a szimmetrikus relációnak tulajdoníthatóan, a rajzon középen egy vízszintes szimmetriatengely látható. Formálisan, ha felcseréljük a szögletes és a kapcsos zárójelek szerepét, az ábra alsó felében lévő mindegyik pontot e tengelyre nézve tükrözve, megkapjuk az ábra felső felét is. Rajzoljuk meg tehát az ábrának csak az egyik felét. Ez esetben nem teszünk különbséget a kétféle zárójel között, hanem minden ponthoz az összes nevet odaírjuk, zárójel nélkül. Ily módon a 36 pont helyett mindössze 18 pontból álló ábrához jutunk. Mi történik? Folytatódik a pontok számának csökkenése, mert bizonyos



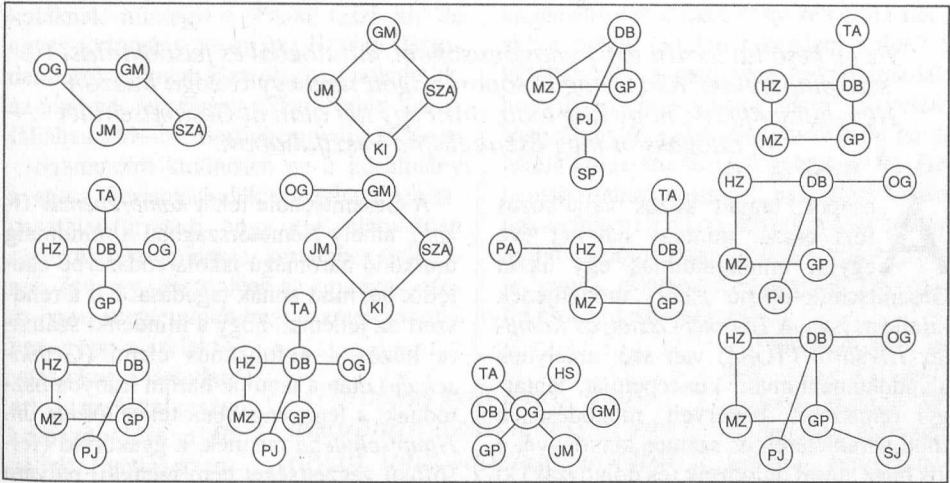
8. ábra – Kölcsönös kapcsolatok. Galois-szociogram

pontokhoz most ugyanazok a nevek kerültek. Ezeket csak egyszer kell tekintetbe venni, miáltal már csak 12 pontból áll az ábra. Ezt látjuk a 9. ábrán.



9. ábra – Kölcsönös kapcsolatok. Az információáramlás legnagyobb csoportjai

Ez azonban már összemérhető a tradicionális szociogrammal. A 9. ábra minden pontja, mint egy-egy rész vagy egy-egy hurok, leolvasható az 1. ábráról. Külön is kirajzoltuk ezeket a leolvasható hurkokat a 10. ábrán.



10. ábra – Az 1. ábra tradicionális szociogramjáról leolvasható hurkok, ezek a 9. ábra pontjainak megfelelő legnagyobb csoportok, amelyekben az információ áramlik

Konklúziók

1. A Galois-szociogram nem helyettesíti, de kiterjeszti a hagyományosat.
2. A legfőbb módszertani különbség, hogy míg a hagyományoson egy pont egy személyt jelöl, addig itt egy pont egy csoportot jelöl.
3. A tradicionális szociogramról a Galois-szociogram 'Kölcsönös kapcsolatok – Az információáramlás legnagyobb csoportjai' minden pontja leolvasható.

Új eredmények

1. A szociogram rajzolása algoritmikus!
2. A Galois-szociogram megadja minden létező alcsoport kölcsönös és egyoldalú kapcsolatait.
3. Nem használ indexeket, hanem struktúrákat mutat.
4. Az alcsoportok közvetlenül láthatók az ábrán.
5. Közvetlenül látható az egyén összes kapcsolata.
6. Megadja az egyoldalú kapcsolatokat is.
7. Az egyoldalú kapcsolatok esetén is megadja az információáramlás útját, éspedig algoritmikusan.

Jegyzet

- (1) Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés.* Osiris Kiadó, Budapest, 1996, 59. p.
- (2) Norris, E. M.: *An algorithm for computing the maximal rectangles in a binary relation.* Rev. Roum. Math. Pures et Appl. Tome XXIII. No. 2. p. 243–250. Bucarest, 1978, 243–250. p.; Vágó Irén et al.: *A képességfejlesztő program hatása és eredményei.* Oktatókutató Intézet, Budapest, 1990.
- (3) Takács Viola: *Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása.* Kandidátusi értekezés. Budapest, 1993.

Egy németországi tanulmányút tapasztalatai

Ez év késő tavaszán egy pedagógusokból, kutatókból és felsőoktatási szakemberekből álló tíztagú csoport vágott neki egy rozoga buszon Németországnak, hogy alig több, mint egy hét alatt öt Gesamtschulét látogasson meg Észak-Rajna-Vesztfáliában.

A csoport tagjait közös vállalkozás fűzi össze: mintegy hat-hét éve együtt munkálkodnak egy hazai Gesamtschule-típusú iskola modelljének kifejlesztésén. A *Tizenkét Osztályos Komplex Iskoláról* (TOKI) van szó, amelynek alapdokumentumait: koncepcióját, tantárgyi rendszerét, tanterveit, működésének főbb paramétereit és számos tankönyvét e kis busz utasai dolgozták (és dolgozzák) ki az Országos Közoktatási Intézet talaján szervezett kutató-fejlesztő munka keretében. Kíváncsiságuk, amellyel az útnak ne kívágtak, nagyon is konkrét kérdések irányában hegyeződött ki. Érthető módon elsősorban azok a kérdések érdekelték őket, amelyekre saját tapasztalataikból még nem volt, nem lehetett válaszuk, illetve azok a szakmai problémák, amelyekkel éppen küszködnek, no meg azok az ütközőpontok, amelyeken leginkább konfrontálódtak a hagyományos, szelektív iskolákban kialakult gyakorlattal és nézetekkel.

Ebből az utalásból már sejteni lehet, hogy a busz utasai egy *nem szelektív* – angol eredetije után szerte a világon –, *komprehenzív*nek nevezett iskolatípus hazai kialakítása ügyében „utaznak”. A *Gesamtschule* pedig éppen ilyen iskola: az angol *comprehensive school* német változata.

Azzal kell hát kezdenem ezt a félig-meddig úti beszámolót, félig-meddig szakmai tudósítást, hogy röviden leírom a Gesamtschule főbb jellemzőit, mert aligha volna reális arra számítanom, hogy ez az iskolatípus kellően széles körben ismert idehaza.*

A Gesamtschule tehát *komprehenzív iskola*, amely Németországban a mindmáig uralkodó háromágú iskolarendszerbe ékelődik be, mint annak tagadása. Ezt a rendszert az jellemzi, hogy a mindenki számára közös 4 évfolyamos elemi (*Grundschule*) után a tanulók három irányba osztoznak: a leggyengébben teljesítők az ún. *Hauptschuléba* mennek, a gyakorlati (felsőfokú végzettséget nem igénylő) pályára készülők az ún. *Realschuléba*, míg a diplomák várományosai, többnyire az elit rétegek gyermekei a *Gymnasiumokba*. A Gesamtschule ennek a háromágú iskolarendszernek a felváltását tűzte ki célul, abból az alapvető pedagógiai-pszichológiai és humanitárius meggyőződésből, hogy tízéves korban nem lehet eldönteni a gyerekek jövőendő életpályáját, és hogy származásától, életkörülményeitől függetlenül minden gyereknek meg kell adni az esélyt arra, hogy megszerezhesse a képességeinek megfelelő legmagasabb iskolai végzettséget. Célkitűzéseinek és filozófiájának kulcsszavai: *esélyegyenlőség, szociális integráció, individualizált képességfejlesztés*. A Gesamtschule felvételi és értékelési rendszere nem ismeri a szelekciót: a kiválogatást és a kiszűrést. Felvállalja mindhárom iskolatípus funkcióit, amit csak azáltal tehet meg, hogy belül erősen *differenciált*: alkalmazkodik a tanulók érdeklődéséhez, teljesítőképeségükhöz és eltérő tanulási ütemükhöz.

A Gesamtschulének nem sikerült felszámolniuk a háromágú, szelektív iskolarendszert Németországban. Sikerült vi-

* Az érdeklődők szíves figyelmébe ajánlok a témával foglalkozó néhány írást: *Hortobágyi Katalin: A nyugatnémet Gesamtschule Nevelésmódot és Iskolakutatás*, 1983. 4. sz.; *Hortobágyi Katalin: Hol tart ma a nyugatnémet Gesamtschule*. Köznevelés, 1985. 34. sz., 6-7. p.; *Hortobágyi Katalin: Gesamtschule tegnap és ma. Egy progresszív iskola sorsa az NSZK-ban*. Ifjúsági Szemle, 1989. 2. sz., 83-90. p.; *Ratzki, Arne: Gesamtschulen in Deutschland*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz., 17-22. p.; *Loránd Ferenc: A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 10. sz., 11-27. p.; *Wenzler, Ingrid: Differenciálási formák a Gesamtschulében*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 10. sz., 28-35. p.

szont egy negyedik, törvényileg elismert iskolatípusként beépülniük a rendszerbe. Számuk növekvőben van, ma 900 és 1000 között mozog. Ez ugyan országosan az iskoláknak mintegy a 3%-át teszi ki, de egyes tartományokban (pl. Hessen, Brandenburg) csaknem kizárólagos a jelenlétük, az általunk felkeresett Észak-Rajna-Vesztfáliában 16%-os, Berlinben pedig 30%-os.

Számunkra különösen az a körülmény avatja a Gesamtschulékát meghatározó tapasztalat-forrássá, hogy egy alapvetően szelektív iskolarendszer kereteiben működnek, és hogy – hasonlóan az *egységes iskola* hazai megteremtésének eszmei hátteréhez – épp a szelektivitás okozta társadalmi igazságtalanság kiküszöbölése a fő céljuk. Ezúttal azonban az utazás célja nem az volt, hogy a Gesamtschulék háttérében álló oktatáspolitikai célkitűzéseket és érvrendszereket ismerjük meg mélyebben és aktuálisabb hangsúlyaik mentén, mint ahogy ezeket az irodalomból már volt módunk megismerni, hanem az, hogy megbizonyosodhassunk

arról, hogy néhány iskola gyakorlatában miként valósulnak meg a már ismert és számunkra rendkívül rokonszenves oktatáspolitikai és pedagógiai elvek.

A Tizenkét Szakályos Komplex Iskola kifejlesztését szakmailag irányító-segítő szakembergárda abba a problémába ütközött, hogy a fejlesztő iskolák egyikében-másikában a komprehenzivitás néhány sarkalatos követelménye, amelyet ezen iskolák nevelői *elvi*ekben már nemcsak elfogadtak, hanem alkalmasint kellő harciasággal képviseltek is, néhány szakmai kérdésen zátonyra futni látszott. Ezek a kérdések elsősorban a buktatás problémája körül csoportosultak. Mit csináljanak azokkal a tanulókkal, akik nem teljesítet-

ték a továbbhaladáshoz szükséges feltételeket? A kérdésfelvetés azonnal visszatért az érintettek gondolkodását a szelektív iskola klasszikus kérdésfelvetéséhez: *megbuktassák-e* őket vagy se? S ha nem, akkor mégis mit lehet kezdeni velük? S valóban jó-e a meg nem buktatottaknak, hogy ilyen „humánusan” jártak el velük? Vagy: milyen elvek alapján töltsék be az iskola körzetébe tartozó gyerekek felvétele után szabadon maradó helyeket? Tartssanak-e felvételi vizsgákat, s ha ez ellentmond a komprehenzivitásnak, akkor mégis hogyan döntsék el, hogy kit vegyenek fel és kit utasítsanak el?

Fontossá vált tehát, hogy tanulmányozni lehessen egy olyan, több évtizedes múlttal rendelkező pedagógiai rendszert, amely működésének teljességével: szervezeti kereteivel, tantárgyrendszerével, metodikájával, értékelési rendjével stb. ad választ a fentiekben felmerült és azokhoz hasonló, a szelektivitás elkerülésére vonatkozó kérdésekre.

Fontossá vált tehát, hogy tanulmányozni lehessen egy olyan, több évtizedes múlttal rendelkező pedagógiai rendszert, amely működésének teljességével: szervezeti kereteivel, tantárgyrendszerével, metodikájával, értékelési rendjével stb. ad választ a fentiekben felmerült és azokhoz hasonló, a szelektivitás elkerülésére vonatkozó kérdésekre.

Az közismert volt a csoport minden tagja előtt, hogy a tanulóknak a különféle típusú *iskolák közötti* elosztását – tehát a szelekcióra épülő rendszert – csak olyan iskolákkal lehet elkerülni, amelyek a *saját falaikon belül* nyújtják azt a képzési kínálatot, amelyet a szelektív rendszer az eltérő iskolatípusokkal nyújt. Ezért a csoport a Gesamtschulék esetében is mindenekelőtt a *belső differenciálás* konkrét megvalósulási formáit kívánta tanulmányozni. A csoport érdeklődésének másik súlyponti kérdése a gyerekek *felvételére* vonatkozott. Konkrétan: hogyan kerül el a Gesamtschule egyfelől azt, hogy kizárólag az ún. hátrányos helyzetű és ezzel együtt alacsonyabb tanulmányi teljesítményt nyújtó gyerekek iskolájává válják,

másfelől viszont azt, hogy színvonal-emelkedésével elitizálódás járjon.

Meglehetősen pragmatikus érdeklődéssel indultunk el tehát. Ehhez képest viszont olyan átfogó, mélyreható benyomásokkal tértünk haza, amelyek jelentőségükben túlmutattak eredetileg megfogalmazott kérdéseinken. Benyomásaink alapján megértettük, hogy a Gesamtschule számára egyetlen megingathatatlan működési alapfeltétel létezik: *a szelekció kiküszöbölése*. Arról győződöttünk meg, hogy minden részletmegoldás következetesen erre irányul; hogy az iskolai gyakorlat valamennyi összetevője, tényezője – a tanítás tartalmától, szervezeti kereteitől, módszereitől kezdve az egyéni bánásmód, valamint a tanulói és tanári kooperáció számos változatán át – valamennyi általunk meglátogatott iskolában következetesen azt a célt szolgálja, hogy a Gesamtschule *minden gyerek iskolájaként* lehessen eredményes, hogy benne minden tehetség kifejlődhessék, minden hátrány ledolgozódhassék, minden személyes sors törődő bánásmódban részesülhessen. A szóban forgó iskolák mindegyikének egyéni arculata volt, jószerivel nem láttunk két iskolában azonos megoldást az azonos problémákra, de mindegyik iskolának *azonos volt a „levegője”*: áradt belőle a gyermekcentrikusság, a pedagógusokból pedig valami természetes, magától értődő humanizmus, illetve egyfajta gondolkodás- és látásmód, amellyel kapcsolatban szinte nem is értenék, hogy miért tűnt oly különlegesnek a számunkra.

Mit jelent a gyakorlatban, hogy a Gesamtschule „mindenki iskolája” (eine Schule für Alle)?

Ennek különböző változatait különböző hangsúlyokkal láttuk megvalósulni az egyes iskolákban.

Beszámolóinkat a düsseldorfi Hulda Pankok Gesamtschule példájával kezdjük. Az iskola Düsseldorf egyik külvárosában helyezkedik el. 1988-ban alakult. Az épületben azelőtt gimnázium működött. A tanulók létszáma 820, akikkel 62 pedagógus foglalkozik. Az iskola – mint a legtöbb Gesamtschule – az 5. évfolyamtól indul és a

10. évfolyamig tart, de a 11–13. évfolyamon gimnáziumi felső tagozatot is működtet, ahova átlagosan a gyerekek 50%-a nyer felvételt. Az iskola jóhírért az is bizonyítja, hogy a mostani iskolaévben az induló 5. évfolyam 120 férőhelyére 188 jelentkező volt.

Ezzel elérkeztünk az első kérdéshez: hogyan választották ki a 188 jelentkező közül a 120 felvehető tanulót?

A gyerekek összetételét illetően az iskola szigorú paramétereket állapított meg. Ezek a következők:

a) Pozitív diszkriminációt kell megvalósítani az idegen – főleg török – vendégmunkások gyerekeinek felvételét illetően. Ez úgy történik, hogy az iskolában a külföldi származásúak mindenkori lakossági részarányának kétszerese számára biztosítanak helyet. Jelenleg az iskola vonzáskörzetében a lakosság 17%-a vendégmunkások, illetve külföldi származású betelepültek aránya, ezért a beiskolázható gyerekek 35%-a külföldi.

b) A lányok beiskolázási egyenjogúságának biztosítása érdekében a fiúk-lányok arányát 50-50%-ban állapították meg.

c) A teljesítmény heterogenitásának biztosítása érdekében a jelentkezőket bizonyítványuk alapján három kategóriába osztják: kitűnő, illetve jó tanulók; közepesek; gyenge eredményűek. A 120 férőhelyre egyenlő arányban vesznek fel mindhárom kategóriából és mindegyik kategóriában érvényesítik az a) és a b) pontban rögzítetteket, azaz mindhárom kategóriában kell lennie 35% külföldinek és 50% lánynak.

A fentiekből következik, hogy a vállalt heterogenitás biztosítása érdekében a legmagasabb tanulmányi kategóriába tartozó gyereket is elutasítanak. (Még egyszer felhívjuk a figyelmet arra, hogy a 10. osztályt követően a tanulók 50%-a nyert felvételt a gimnáziumi felső tagozatba, holott a beiskolázottaknak csak 1/3-a kerülhetett ki a jobb tanulók kategóriájából. Nem indokolatlan az a következtetés, hogy mindenekelőtt ennek a felvételi rendszernek és természetesen az iskola oktatómunkájának köszönhető, hogy a felvétel pillanatában esélyteleneknek mondhatók 17%-a felküzdhette magát a gimnáziumba való belépést biztosító színvonalra.)

A Berlin Kreuzberg kerületében (hagyományosan török vendégmunkások lakta kerület) lévő Hector Peterson Gesamtschulében az a szabály, hogy a tanulók 50%-ának töröknek kell lennie, illetve, a férőhelyek 50%-át török tanulók számára kell biztosítani.

A Köln külvárosában, Holweidében lévő óriási méretű Gesamtschulében (2000 tanuló és 300 tanár iskolája ez) ragadt meg bennünket talán leginkább a „mindenki iskolája” elvnek az az 1986-tól kísérletként bevezetett megvalósulása, miszerint *szellemi és testi fogyatékos gyerekeket is* bevonnak a képzésbe és az osztályközösségekbe. A tanulók 5%-a, azaz mintegy 100 gyerek tartozik ebbe a kategóriába. Minden tanulócsoportba arányosan kerülnek fogyatékosok, de egy tanulócsoportban három ilyen gyereknél nem lehet több. Az osztályok létszáma általában harminc. Minden fogyatékos tanuló kettőnek számít, ahol tehát 3 fogyatékos gyerek van, ott 24 fő az osztály létszáma. Ezekben az osztályokban a szaktanár mellett minden tanórán gyógypedagógus vagy szociálpedagógus is tevékenykedik, aki nem kizárólag a fogyatékos gyerekekkel foglalkozik, hanem az egész gyerekcsoportot segíti abban, hogy a fogyatékosok integrálása sikeres legyen.

A tanárok öntudatosan, mondhatni lelkesen beszéltek arról, hogy az integráció eme formájának milyen nagy nevelő ereje van, méghozzá nemcsak a fogyatékosok szempontjából. Felhívták a figyelmet arra, hogy ez az együttnevelődés és együttélés szolidaritásra tanít, a másság elfogadására. Valóban, megható volt látnunk, amint egészséges gyerekek tolokocsis társaikkal szagultoztak a folyosón, vagy azokat a szellemi fogyatékosokat, akik az iskolai büfében teljesítettek szolgálatot, netán azt a szellemi fogyatékos fiatalembert, aki az iskolának abban a sajátos funkciójú nagy terében, ahol az egyes osztályok a számukra kijelölt helyen és az iskola által rendelkezésükre bocsátott anyagokból kuckókat, kis házikókat építhettek maguknak, a szerszámok kiadását-visszavételét intézte és egyben ő volt az ügyeletes is, aki a rendért felelt.

Fogyatékosokkal – éppúgy, mint külföldiekkel – mindenütt találkoztunk, ez általános gyakorlat a Gesamtschulékban.

A gondoskodás szép példáját láttuk a most kiépülő duisburgi Gesamtschulében is, ahol az igazgató büszkén mutatta a lépcsőkorráltra szerelt, a mozgáskorlátozottak szintek közötti közlekedését lehetővé tevő elektromos liftet, amelyet szponzorok adományából szereltetett be.

A differenciálás – a Gesamtschule létezési módja

A sokféleségből szükségszerűen következik a differenciálás, mint ezeknek az iskoláknak az alapvető ismérve. A differenciálás ugyanis annak eszköze, hogy minden gyerek megtalálja a neki megfelelő, a fejlődéséhez és érdeklődéséhez igazodó képzési utakat, illetve a neki való pedagógiai bánásmódot, törődésben részesüljön. De hogy a differenciálás ne vezessen a gyerekeknek a különféle kategóriák szerinti csoportokba történő visszafordíthatatlan szétválasztásához, olyan formáit vajdta ki ennek a Gesamtschule, amelyek rugalmasak, átjárhatók, alkalmazkodnak a gyerekek menet közbeni fejlődéséhez, érdeklődésük menet közbeni változásához, illetve ahhoz a körülményhez, hogy egy-egy gyerek más-más területen lehet fejlett és kevésbé fejlett, tehetséges és kevésbé tehetséges.

A Gesamtschulékban is van *külső* és *belső* differenciálás. Az utóbbi évtized gyakorlata szerint a differenciálás a heterogén összetételű osztályokon belüli differenciálási formák (a *belső differenciálás*) felé tolódott el (csoportmunka, párosmunka, individuális feladatmegoldás). Az ún. *külső differenciálás* – ami teljesítményszint szerinti csoportba sorolást jelent – a Gesamtschulékban nem válhat az állandó osztályba sorolás alapjává.

A Gesamtschulékban is Németország-szerte lehetőség van teljesítményszint szerinti csoportok alakulására a matematikában és az idegen nyelvben a 6. és a 7. évfolyamon, majd a későbbi évfolyamokon az anyanyelvben és a természettudományos

tárgyakban úgy, hogy általában két párhuzamos osztályból három vagy több csoport alakuljon. Észak-Rajna-Vesztfáliában azonban túlléptek a külső differenciálásnak ezen az alapmodelljén. Itt először is az 5. és a 6. évfolyamon egyáltalán nem engedélyeznek csoportbontással járó ún. külső differenciálást – amit a *nevelés felé való eltolódásként* értékelnek –, a 7. évfolyamtól felfelé pedig két teljesítményszint szerint alakulhatnak csoportok matematikából, angolból, a 9. osztálytól németből és a többnyire integrált természettudományi tárgyból is. *Emelt szinten* ez heti 6 órában, *alapszinten* heti 3 órában való tanulást jelent. Megtudtuk, hogy a természettudományos tárgyakban a Gesamtschulék nem akartak belemenni ebbe a csoportbontásos differenciálásba, de a CDU nyomására kénytelenek voltak engedni.

Nemcsak a teljesítmény szerinti, hanem az *érdeklődés* szerinti differenciálás is kötelező érvénnyel beépült a tanulmányi rendbe. A 7. osztálytól kezdve lép életbe az ún. „kötelezően választható tartomány” (Wahlpflichtbereich), amelyen belül három tantárgy, illetve tantárgycsoport közül lehet választani. Ezek: a munka világa (Arbeitslehre), az integrált természettudomány és a második idegen nyelv. Ez utóbbi általában a francia, de az idegen származású gyerekek saját anyanyelvüket (ez többnyire a török) is választhatják. Újabb választási kötelezettség lép életbe a 9. évfolyamon, amikor is a következő tantárgyak közül kell egyet választani: második idegen nyelv (azok számára, akik a 7. évfolyamon nem ezt választották), harmadik idegen nyelv, integrált természettudomány, irodalom, a munka világa, neveléstudomány, sport, művészet, vizuális kommunikáció, informatika és pályaorientáció azok számára, akik nem tanulnak tovább felsőfokon, illetve a 10. osztály elvégzése után szakmát akarnak tanulni (a pályaorientáció keretében: önismeret, döntéshozatali kompetencia megszerzése, számítástechnikai ismeretek, különféle hivatások-foglalkozások megismerése, stb.). A kötelezően választható tárgyak – heti három, illetve négy órában – egyenrangúak a nem

választható tárgyakkal, a későbbiekben ezekből is lehet érettségit tenni.

A kötelezően választható tárgyakon kívül főleg az 5. és a 6. évfolyamon a szabadon választható tárgyak, illetve tevékenységek széles kínálata várja a diákokat. A meglátogatott iskolákban ilyen kínálattal találkoztunk: „Végy részt az iskola-tó létesítésében!”, különféle hangszeres és vokális zenei kurzusok, akvarisztika, fazekas munkák, akrobatika, bűvészet (a kölni iskolában láthattuk amint az iskola cirkuszcsoportjának néhány tagja éppen a tűznyelést gyakorolta), különféle sport- és bar-kácstevékenységek stb.

A *belső differenciálásnak* nemcsak változatos formáival, hanem különféle aspektusaival is találkozhattunk. Alapelvként fogalmazódott meg, hogy a tanár dolga a különböző változatok biztosítása, a diákoké pedig, hogy válasszanak az egyes lehetőségek között.

Düsseldorfban például az iskola igazgatónöjétől megtudtuk, hogy náluk a differenciálás kiterjedhet a különböző „megközelítési módokra”, azaz arra, hogy egy-egy követelményt milyen tevékenységeken keresztül kíván vagy tud valaki megoldani (könyvből, munkalapok segítségével, szerepjátékkal, különféle médiák beiktatásával stb.); továbbá a követelmények *típusára és jellegére*, illetve a teljesítésükhöz nyújtott *segítségre*, amin egyrészt az értendő, hogy a tanulók fejlettségi szintjéhez és gondolkodási kultúrájához igazodva a követelmények lehetnek absztraktabbak vagy konkrétabbak, egyszerűbbek vagy összetettebbek. A jobbak a nehezebb, elvontabb és összetettebb feladatokat kapják, míg a közepek több egymáshoz hasonló feladatot kapnak, a gyengébbek viszont több tanári segítséget a megoldáshoz. A differenciálás másik aspektusa az *időre* vonatkozik: ugyanazon feladat teljesítéséhez a lassabban haladók több, a gyorsabbak kevesebb időt kapnak. Újabb szempont az *érdeklődés* szerinti differenciálás: a tanulóknak bizonyos keretek között módjuk van a tananyag egy részét a saját érdeklődésüknek megfelelően összeállítani.

A duisburgi és a berlini iskolában a tanulócsoportok állandó, heterogén összetételű, ún. *asztalcsoporthok*ra oszlanak. A feladatmegoldások zöme ezekben a csoportokban kooperatív módon történik.

Kivétel nélkül mindenütt találkoztunk az ún. „*szabad munkával*”, amelyre általában heti 5 órát szánnak az órarendben. A gyerekek ezen idő alatt az erre kijelölt tárgyak köréből saját választásuk szerinti témákkal foglalkozhatnak. Ők tervezhetik meg, hogy milyen részkérdésekre bontják a témát, milyen tevékenységekkel óhajtják azt feldolgozni és milyen munkaeszközöket igényelnek hozzá. Erre vonatkozóan minden tanuló hozzászólás-érvényű munkalapot állít ki, amely a téma feldolgozására vonatkozó időtervet is tartalmaz. A kölni iskolában láttuk, hogy egy fiatal tanárnő felügyelete mellett mintegy 25 gyerek dolgozott egy három helyiségből álló komplexumban, ahol mindegyiküknek megvolt a maga doboza, amelyben a félkész munkát ki-ki elhelyezhette és ahonnan a következő alkalommal elővehette. Itt mindenféle eszköz a rendelkezésükre állt: könyvek, grafikai eszközök, szerszámok, de még telefonvonal is, ha vállalt feladatukhoz netán gyárból, üzemből, hivatalokból volt szükségük információkra, illetve ha a vállalásaik között a témához kapcsolódó interjú készítése is szerepelt. Minden gyerek mással foglalkozott, és az egymásba kapcsolódó termekben, amelyeket nem lehetett egyetlen „felvigyázói” tekintettel átfigni, a legnagyobb fegyelemmel folyt a munka. Mindenkit lekötött, amit csinált, és mindenki türelemmel kivárta, hogy a tanárnőtől kérdezhesen, ha szükségét érezte ennek.

A kics csoportos modell

Ezzel a tanulás szervezési formával – amelynek „óshazája” az általunk is meglátogatott köln-holweide-i Gesamtschule volt – mi elsősorban a berlini Hector Peterson Gesamtschuléban ismerkedtünk.

Ennek a szervezeti rendszernek két alapvető szerepe van. Az egyik az, hogy a rendszerint nagy létszámú Gesamt-

schulékon belül átlátható, bensőséges kapcsolatok, személyes felelősségi rendszert kiépítésére alkalmas közösségeket teremtsen, másrészt, hogy gyakorlati keretet adjon a diákok és a tanárok közötti szociális integrációnak és a kooperációnak.

A kics csoportos szervezés lényege az, hogy az iskolai osztályokat egymással szoros együttműködő csoportokba osztják. Egy csoportba három osztály tartozik. Ezek az iskolaépületen belül is viszonylag elkülönülnek egymástól, a berlini iskolában például az összetartozó három osztály egymás mellett volt és egy közös használatú társalgószertű térbe nyílt. A három osztályt a nevelőtestületből alakult 6-9 fős tanári csoport tanítja, amely lehetőleg egész iskolai pályafutásuk során végig kíséri a tanulókat. Ezek a tanári csoportok nagyfokú autonómiával rendelkeznek, ami lehetővé teszi, hogy alkalmazkodjanak az osztályaikba járó gyerekek sajátos igényeihez. Ezért a kics csoportos munkát a differenciálás egyik kitüntetett megoldásaként tartják számon. A tanári csoport autonómiája lehetővé teszi, hogy a központi tanterv adta keretek között maguk állítsák össze osztályaik curriculumát (tantervét), maguk készítsék el tantárgyfelosztásukat, maguk döntsenek a tanárok terheléséről, maguk gazdálkodhassanak a költségvetésből a részükre kiutalt pénzből, maguk gondoskodjanak a helyettesítéséről stb.

A kics csoportos szervezés lehetővé teszi a tanulói csoportmunkának és a nagyobb egységekben való munkának a célszerű, rugalmas váltakozását. A heterogén összetételű osztály az az alapközösség, amelyen belül a tulajdonképpeni tananyag-feldolgozás az állandó, ugyancsak heterogén összetételű kics csoportokban valósul meg. A kics csoportokon belüli kooperatív munkaszervezésnek itt különös jelentőséget ad a nagyszámú külföldi diák, akik így nem különülhetnek el, hanem minden feladatot német osztálytársaikkal, csoporttársaikkal együtt oldanak meg.

Annak érdekében, hogy az egyes csoportok ne különüljenek el egymástól, illetve ne szigetelődjenek el, s hogy az iskola megőrizhesse egységét és sajátos arcula-

tát, minden tanári csoport szóvivője útján tart kapcsolatot az iskolavezetéssel, illetve a többi csoporttal.

Az értékelésről

A látogató csoport tagjai – mint erre bevezetőmben már utaltam – különös érdeklődéssel hallgatták a Gesamtschulékban megvalósuló értékelési rendszerről szóló beszámolókat, és számos kérdést tettek fel e témakörben.

Az értékelést sehol sem kezelik adminisztratív aktusként. Minden iskolában szerves részét képezi a nevelési-oktatási rendszernek, s a Gesamtschulék egész pedagógiai ethosza tükröződik benne. Ahol jártunk, mindenütt rámutattak arra, hogy az értékelés nem vonatkozhat pusztán a folyamat végi eredményre, hanem mindig az egész folyamatra kell vonatkoznia. Az értékelés nem az osztályra (évfolyamra) szabott mértékek szerint folyik, hanem egyénekre szabott követelményekhez, illetve vállalásokhoz igazodik. Általános gyakorlat, hogy az iskola és a diák bizonyos időközönként szerződést köt egymással, amelyben a diák vállalást tesz mind magatartására, mind tanulmányi előrehaladására vonatkozóan. Ezek a szerződések képezik az értékelés alapját.

Az értékelés tehát nem minősítés, hanem véleménynyilvánítás egy folyamatról. Ennek megfelelően a domináns forma a szöveges értékelés. A szöveges értékelésbe beleértendő a gyerek önértékelése is, formája pedig a jegyzőkönyv, az ún. „protokoll”, amely tartalmazza a gyerek értékelését is saját teljesítményeiről, illetve előrehaladásáról, és amelyet nem egyszerűen átadnak a szülőnek, hanem a gyerek jelenlétében megbeszéljük vele.

A 6. évfolyamtól kezdve a szöveges értékelést numerikus értékelés egészíti ki, amelynek változatos formái és skálái vannak. A numerikus osztályzatok is általában három teljesítménytípust értékel-

nek: a szóbeli, az írásbeli és a gyakorlati teljesítményt.

Az 5–8. osztályokban nincs buktatás. A buktatásról a minket tájékoztatók általában elítélően nyilatkoztak, mint elsősorban a tanári kudarc vagy tehetetlenség tanúbizonyságáról. Az egyik iskola igazgatója tréfás-komolyan jegyezte meg: „Ha elveszük a pedagógusoktól a szelektálás lehetőségét, rögtön jó ötleteik támadnak, csak segíteni kell őket abban, hogy ezeket meg is valósíthassák.” A buktatás elkerüléséhez természetesen elsősorban a már említett differenciálási formákon és az egyéni törődésen keresztül vezet az út. Ennek ellenére előfordulnak gyenge vagy éppen séggel elégtelen teljesítmények, részletjelölések. Ezek a rendszerben bukás, osztályismétlés nélkül korrigálhatók. Ha például egy gyerek az osztályzatát jelentősen befolyásoló témazáró dolgozatot elégtelenre ír meg, akkor bizonyos gyakorlás és rákésztetés után megismételheti azt, de két jeggyel jobb dolgozatot kell írnia ahhoz, hogy egy jegyet javíthasson. Ezt nevezik „a második lehetőség elvének”. Kivételes esetekben a Gesamtschulékban is javasolják egy-egy gyereknek az osztályismétlést, ami azonban csak a szülő beleegyezésével történhet.

Talán mindabból, amit itt röviden leírtam nyilvánvaló az olvasó számára, hogy a Gesamtschule egy pedagógiailag nagyon tudatosan megszerkesztett, átgondolt rendszer, amelyben minden azt szolgálja, hogy a gyerekek mindegyike megkapja azt a pedagógiai gondoskodást, amelyre szüksége van. Hogy a gyerekek közötti különbségek – legyenek ezek etnikai, osztályhelyzetbeli vagy családi, de akár veleszületett egészségi állapotbeli eredetűek – ne válhassanak az iskolán belül előnyök vagy hátrányok forrásává. Ezt tisztán és tömören érzékelhetjük kivétel nélkül minden iskolában, amelyet meglátogattunk. Elgondolkodtató és erőt adó élmény volt.

Hortobágyi Katalin

Esszé a pedagógiáról

Egy debreceni tanácskozásra

Tüldimenzionált a cím: esszének nevezni néhány – talán nem is olyan rendhagyó –, pedagógiával kapcsolatos felvetést. Mégis annak szánám, gondolati kísérletnek ezt a néhány sort. Az esszé – mint tudjuk – kísérlet, s a mi pedagógiánk másból sem áll.

A kreativitással kapcsolatban zajlik egy kísérlet: a nyelv és vizualitás együttes alkalmazásával történő nyelvtanítás. A tanárpáros azt próbálgatja, miként lehetne a leglátványosabb eszközökkel, a legtöbb alkotó fantáziával, a legkorszerűbb elemek ötvözetével, a lehető legkevesebb stresszes iskolai körülmények között tanítani. A dolog – elsősök körében – tökéletesen működik. A gyerekek párnákon ülnek, játszva tanulnak, alkotva építik nyelvi ismereteiket, közben a legszebb iskolán kívüli rajzsakköri alkotásokat készítenek rengeteg anyag felhasználásával. A kísérlet, íme, sikeresnek mondható. Az egyetem, a pedagógiai intézmények, a szülők, a gyerekek s a két alkotó tanár – valamennyien elégedettek. Míg nem elkövetkezik a következő év, s az immáron második osztály tanulói láthatóan kedvetlenül ülnek a padban, s egy hagyományosabb, amolyan „feladom, oldd meg, kikérdezem” muszáj – óra végén, kifelé menet, felszabadultan mondja egyikük: „De jó volt ez az angolóra.” Nesze neked, korszerű szemlélet, alkotó fantázia!

Van ennek a jelenetnek számomra egy örökérvényű tanulsága: nem lehet kinyilatkoztatni valamely módszer egyedülálló érvényességét. Egyszerre, egy időben, azonos csoportoknál is – hát még egymást követő korcsoportoknál – a sokféleség érvényesül. Így a kreativitás szentsége sem teljesen érvényes. Nem beszélve arról, hogy a gyerek másképpen éli meg a pedagógus által „odakinált” lehetőségeket. Ugyanis ő az adott pillanatban csak azt az egy verziót ismeri, amit kap. S ezért azt

szereti vagy nem szereti. Illetve az egyik szereti, a másik nem. Az egyiket eltalálja a szabadság, a másikat feszélyezi.

Mi hát a teendő? Nem lévén Vlagyimir Iljics, bölcs és végleges választ magam sem tudok nyújtani.

Szerencsére a módszerek szabadságának korát éljük. A kínálat is nagy. Merjünk menet közben váltani. Figyeljük meg csoportjainkat. Mind más és más. Mi is legyünk mindig egy kicsit mások. Ez az igazi kreativitás.

Ha nem csak a „kor kihívásainak”, hanem a gyerekek várakozásainak is meg tudunk felelni. A tanítás kaland! Minden órát a hajdanvolt Bizottság együttes hajdanvolt lemezének címével kezdhethetjük: „Up for Adventure!”

Tantervekről gondolkodunk bőszen, újabb, helyi, komplex, globális... tantervek járnak az eszünkben. Persze újdonságok is, és születnek nagyszerű, átfogó elképzelések. S lassan kialakul egy új világszemlélet, ahol már minden megjelenhet és megjeleníthető: belefér a vers, a kép, a zene. S nemcsak az *olyan*, de az *amolyan* is, a nagy kultúra, a grand art és a szubkultúra, az ellenkultúra, a tömegkultúra... vagyis minden, amiről eddig nem vagy alig volt szó. Mégis mintha megint csak nem vennénk észre: kinek is tanítunk, kikkel is akarjuk valamely tananyagot, ismereteket, témát, világot feldolgoztatni. Mintha megint csak megfeledkeznénk róla: milyen is ez az új nemzedék?

A miénk hiányokból építkezett. Ezért aztán úgy képzeljük: most is e hiányok pótlása a legfőbb dolog. Dehogy. Itt

1996 őszén az Academia Ludi et Artis művészetpedagógiai egyesület a hajdúsági fővárosban tartott tanácskozást, ahol egy új típusú, komplex-integrált művészeti tantárgy tantervezésének esélyeiről volt szó. A viták közepette készülő tanterv *Pityang* fantáziájával kerül majd az OKI Központi Tantervi Adatbankjába.

öt–nyolc év alatt lecserélődött egy egész gondolkodásmód, megváltozott egy kulturális fogyasztási szokásrend. Ha a kultúra vége és eleje nem a múzeum-színház-hangversenyterem háromszög, alja pedig nem a rádiós magyar nóta, kultúrházi

haknidajdaj és televíziós Dallas-mese. Közel sem. Ma a kultúra a számítógép és környéke, ma egy közepesen képzett értelmiségi homepage-ekben méri magát, és az Internet-kisugárzás mindent beborít. Ezek alján a video és számítógépes képijátékok eszméje szerénykedik, az ifjúsági megasztárok legtöbbször a totális hatalom vizuálisan túlméretezett jelképeibe burkolózik (nem éppen viszszafogott, intim megnyilvánulások ezek,

elvégre „megákról” van szó). A totális, kollektív magány igazi parodisztikus formája az acid-party, a speedre hajtó elit belső bezárkózásának remek alkönyvtára.

Milyen pozíciókra törhet ebben a new-age-ben (Eco-i fordulattal: new-middle age-ben) a tanár szerepe? Véleményem szerint a legfontosabb egy új gondolkodás-

mód kifinomultan precíz adagolása az oktatásban, s ez a computer-eszme nem torzult világgépe: a *sokútúság*. Behatolni, megnyitni a *fájlt*, alkönyvtárakkal utakat készíteni elő és elindulni. *Borges Labirintusa* a pedagógia jelenkori aranyösvénye.

Szerencsére a módszerek szabadságának korát éljük. A kínálat is nagy. Merjünk menet közben váltani. Figyeljük meg csoportjainkat. Mind más és más. Mi is legyünk mindig egy kicsit mások. Ez az igazi kreativitás. Ha nem csak a „kor kihívásainak”, hanem a gyerekek várározásainak is meg tudunk felelni. A tanítás kaland! Minden órát a hajdanvolt Bizottság együttes hajdanvolt lemezének címével kezdhetjük: „Up for Adventure!”

A királyi út. Egyszerre felmutatni és lehetőségeket tárni fel, elkanyarodni, belebonyolódni, rugalmasan elszakadni, egy témát ízeire szedni és a lehető legmélyebbre eljutni benne. A tanár mint *Hermész* a pszichopomposz (lélekvezető) elől halad, de mint maga is kalandok, ismeretlen folyosók izgatott kutatója, együtt izgul a növendékeivel. Együtt elindulni, eltévedni és újra feltalálni egymást a témabozótban. S végül meg-

érkezni úgy, hogy nem biztos: a tanár ezen az úton nem tanult és kapott legalább annyit, mint a növendékek. Ez egy esély. Ezt – még – megtehetjük.

Talán e világgép legalább olyan globális lesz, mint az a világválság, melyben *Hamvas* szerint már vagy hatvan éve élünk.

Sinkó István

Még egyszer a kooperatív iskoláról

Papp György vitaindítójához

Amióta a modern pedagógia, modern iskolaelmélet (legalább) kétfelé húzódik a jó iskola értelmezésén, azóta többször tettek kísérletet az iskola-képek dichotómiájának fogalmi meghatározására. Pontosabban mindig a progresszív oldal kereste a terminológiát. A konzervatív iskolának ez sosem okozott gondot, ő önmagát – bárhogy hasadt és rengett körülötte a világ – mindig is az iskolának definiálta, az alternatívákat pedig elhanyagolható, olykor üldözendő kisebbségi jelenségeknek. A tekintélyelvű, verbális emlékezetet gyötrő iskola (milyen érdekes, hogy az iskolatörténetben e kettő általában együtt jár) ellenképeként eleinte az „aktivitást”, a „cselekvést” nevezték meg lényegi elemnek, ti. olyan iskolát állítottak, szerveztek – világszerte a 20. századelőn – a „magolás iskolájával”, más szóval a „könyviskolával” szemben, melyben a tanulók – ellentétben a passzivitás szabályaival – mindenféle értelemben „aktívak”, „cselekvők”, régi szóval (a szakma is kereste a megfelelő kifejezést) „önmunkásságuk” érvényesül.

Aztán később „oktatóiskola”, „tanulóiskola” elnevezéssel illették a „régit”, s ezzel a „nevelőiskola” kifejezést állították szembe. Az értelmezés arra kanyarodott el, hogy – e fogalmak szerint – emebben csupán „tanítják” a gyermeket, a másokban – bezzeg – a gyermek egész személyiségét megérintő „nevelés” folyik. Nem tagadható, hogy ez utóbbi iskolakép alapvetően humanisztikus érvelésű volt, a megosztott egyén helyett a teljes embert hangsúlyozta, mint az iskolai ráhatások középpontját. Középpontot említek, mert a „nevelőiskolák” elméletei mindig is a tanuló (gyermek) ún. alanyiségát hangsúlyozták önmaguk (s környezetük) fejlesztési folyamatában, szembeállítva mindezt a „régit” iskolával, melyben a tanuló a nevelés „tárgya”.

A nevelőiskola-elmélet legutolsó hazai kifejtésében még egy jelzővel definiálta önmagát: hozzátette, hogy „szocialista”. Ebben a jelzőben volt némi megkülönböztetés valódi vagy vélt, s polgárinak (burzoának) tartott individualista fantomokkal szemben, de fontosabb eleme volt a szóhasználatnak a marxista „szabadság birodalma” eszmeköréhez való öntudatos kapcsolódás. A szocialista nevelőiskolák – egyébként mint a létező szocializmus har-

cias, radikális és jobbára üldözött alternatívái – alapvetően a tanulók és a tanulókból egyesült, vagy egyszerűen csak az ontológiailag tételezett tanulóközösségek aktivitására épültek, sőt az iskola fölötti hatalomból való részesedésre alapozó iskolák voltak, miközben az egyént a teoretikusan tételezett „össztársadalomba” mint közösségi társadalomba integrálandó egyednek tekintették. Ily módon radikális vagy utópisztikus humanizmusukkal mégiscsak jó szolgálatokat tettek a magát szocialistának nevező államrezonnak, mely – *Hankiss Elemértől, Szabó Ildikótól* tudjuk – mégiscsak az organikus közösségek és személyiségek maga alá gyűrését tekintete működési elvének.

De a nevelőiskola fogalma nemcsak ezért okozott gondot. Nemcsak azért, mert összemosta a „létező iskolát” (hisz ideologikusan az is így nevezete magát) a jobb sorsra érdemes alternatívokkal, hanem sokkal inkább azért, mert nem volt pontos. Figyelmen kívül hagyta a „rejtett tantervről” ekkor már tudott tapasztalatokat. Hiszen az „oktatóiskola” is óramű pontossággal gyakorol hatást a teljes személyiségre! Az „oktatóiskola” technológiája alapján koherens emberkép írható körül. S ebben nemcsak a deklarált, a legitim

elemek érdekesek, hanem a tagadások, a visszafejlesztett személyiségjegyek stb. is.

Annak idején – 1988-at írtunk – azt javasoltam egy, a Magyar Nemzetben közreadott írásban, hogy a kétféle iskola megkülönböztetésére más-más fogalmat használjunk: hiszen vannak *beavató* és *kirekesztő* iskolák. Úgy véltem, hogy jól operacionálizálható differencia specificát találtam. Világos beszéd. Vannak iskolák (akár különböző ideológiákkal, akár különböző közösségfelfogásokkal), amelyeknek működési alapeleme, hogy beavatják szolgáltatásaik igénybevevőit abba, ami velük – az ő érdekükben – történni fog (a beavatásnak, persze különböző fokozatai lehetnek), s vannak olyanok, melyek ezt elvből nem kötik a gyerekek, a szülei, vagy mindkettőjük (azaz egyiküknek sem) orrára. Mert úgy vélik, hogy az a 1. hatalomra, 2. szakmára, 3. felnőttekre tartozik, s nem pedig a „csekélyértelmű medvebocsokra” – hogy *Pál Tamás* szavait idézzem. Vagy szolidabban: a működéshez nincs szükségük beavatott tanulóifjúságra, tehetik a dolgukat e beavatás nélkül is. A háromféle hivatkozás látszólag különbözik egymástól, három különböző levezetés áll mögöttük, paternalizmusuk azonban mégiscsak közös emberképre, közös társadalomképre vezetődik vissza.

Sajátos dolog – kissé előre ugorva az időben –, hogy éppen a demokráciából eredeztetett alternatívitás jegyében fellépő magániskolák követeltek – már az 1993-as Köznevelési Törvényt (!) is bírálva – kevesebb beleszólási jogot a klientúrának. Miközben az oktatás magánosítása éppen más folyamatot gerjeszthetett volna: világossá tette, hogy az iskola is egyike a szolgáltatásoknak, s hogy a szolgáltatás (áttételesen vagy közvetlenül fizető) megrendelőjének lehet néhány szava, hogy mi is legyen a megvásárolt szolgáltatás.

A tulajdonviszonyok átalakulása más dilemmákat is felvetett. A „szocialista nevelőiskola” – *Gáspár, Loránd* s más kismesterek – teoretikusai azon az alapon fogalmazták meg az iskolaüzem fenntartását (iskolai önkiszolgálás, egyéb iskolai szolgálatok, termelőmunka az iskola javára

stb.) érintő tanulói aktivitás követelményét, hogy az iskola „közösségi tulajdon”, s természetes, hogy a tulajdonosok tulajdonosként viselkednek benne. Más kérdés az – amint már említettük –, hogy a derék jó pedagógiai gyakorlat pontosan kódolta az üzenetet: a létező szocializmus iskoláiban valóságos bérmunkává – bérmunkává? kényszermunkává, „pedagógiai gulágá”? – silányította (silányította? formálta, aktualizálta) a tanulói szolgálatokat, egyenruhás kápóvá az ügyeleteseket, s fel sem merült, hogy a kötelező hulladékgyűjtés bevételeivel – ha a gyerekek javára is fordították azt – a gyerekek előtt is elszámoljanak. A kérdés mégis újra és újra felvetődött: kié is az iskola? Az államiból önkormányzatívá lett iskolák közösségi jellege is bizonytalan kérdés. Nem véletlen, hogy a magyar „community school”-ok (amennyiben azok, s nem egyszerűen az amerikai alapítványi céltámogatás – extrafinanszírozás – mindenre hajlandó koldusai) alakuló civil közösségei, alapítványai jóformán mind saját fenntartójukkal szemben formálják „közösségi arculatukat”. De a magániskoláknál valóban világossá váltak a tulajdonviszonyok... A tulajdonos mérlegelésén múlik ugyanis, hogy beavatja-e vagy részben, esetleg egészben kirekeszti a folyamatok feletti uralomból a tanulókat. Mindez pedagógiai kérdés volna csupán?

Ennyit az én „magán-neveléstörténelemből”.

A válasz végül egyszerűbb is lehetne. Kooperatív iskola az, ahol kooperálnak, vagyis együttműködnek az iskola élet szereplői. A különbség ott van, hogy az iskola (s a mögötte álló törvényesség) kit is tekint az iskola élet szereplőjének, szereplőinek. A szakma? (Iskolám története – fogalmazott L. F. is, amikor nagyszabású innovációját megvalósította, „Iskolánk a pedagógusok iskolája” – írta H. Gy. iskolája programjában, „Avtorszakaja skola” – szerzői iskola – fogalmazott utolsó éveiben a reformista szovjet szakirodalom.) A fenntartó (aki így vagy úgy – mint láttuk – közösségi minőségű identitást vállal az iskola „népével”)? A szülők? Elvégre ők a

szolgáltatás valódi megrendelői – vélik so-kan.) Kooperatív iskola-e tehát az, ha leg-
alább két *felőtt* szereplőcsoport képvise-
lői az együttműködést választják kapcsola-
tuk alapelveként? Bizonyos értelemben
igen. Ezt a kooperációt hivatott segíteni az
iskolaszék intézménye is.

Kooperatív iskola az, ahol olyan peda-
gógiai folyamatok indultak be, melyekben
a tanulók közti együttműködés a meghatá-
rozó. (B. J. Kooperatív Humanisztikus Is-
kolának nevezi az iskoláját, ahol az átlag-
osnál lényegesen több a csoportmunka az
órán, ahol a tudáshoz

kooperatív műveltek
útján jutnak el a ta-
nulók.) A kooperatív
tanulás elméletírói
hol azt hangsúlyoz-
zák, hogy az ún. ha-
gyományos tananyag
elsajátításában is ha-
tékonyabb ez a kap-
csolat- és aktivitás-
rendszer, hol pedig
azt, hogy mindennél
fontosabb „tan-
anyag” maga a tanulás során elsajátított
személyközi együttműködés...

Lám-lám, máris két, akár alternatív ér-
telmezéssel állunk szemben.

S ekkor még nem is beszélünk pedig
néhány fontos apróságról!

Hiszen pedagógus és pedagógus között
is megteremthető-megteremtendő a kívá-
natos kooperáció. Az egyik iskolában ez
sikerül, a másikban nem. (Itt magányos
haragosok törtetnek ki csöngetéskor a hi-
deg tanáriból, s csukják magukra a tante-
rem ajtaját). Az ajtó mögött aztán – az
előbbiektől alighanem mégiscsak függet-
lenül kooperálnak vagy nem kooperálnak
a tanulókkal. Mások az ilyen kooperálásra
mondják nem kevés aggodalommal, hogy
„bratyzinak” a tanulókkal, a „tanulók
uszályába kerülnek” – ez utóbbi kifejezés
egyenesen egy Pedagógus Etikai Kódex-
ből való.)

Hiszen kisiskolások és nagyiskolások
között is megteremthető vagy elkerülhető
a kooperáció. Van iskola, mely arra ad,

hogy az idősebb tanulók segítsék, gyámo-
lítsák a kisebbeket, s van, amelyik nem.

De hiszen az ablak felőli és az ajtó felő-
li padsor közt is megteremthető vagy elke-
rülhető a kooperáció. Komolyra fordítva a
szót: a szegregáló tanulászervezés a tár-
sadalmi csoportok gyerekei közti együtt-
működés fontosságát, lehetőségét vonja
kétségbe.

Fiúk és lányok kooperációja? Mint fon-
tos életkor-pszichológiai probléma?

S az egyes etnikumoké? Együttműkö-
dik-e a cigánygyerek az iskola világában

a nem cigánnyal?

Hm, hm... Vajon
együttműködik-e a
középosztálybeli
„eszemanyuka” a de-
viáns gyerek cigány
„jódedanyjával”? Hi-
szén éppen saját cse-
metéje számára remél
nagyobb védelmet,
ezért legyeskedik a
pedagógusok körül.

Nyilvánvaló, hogy
a „kooperatív iskolá-
ról” szólók alapvető gondja az, hogy az is-
kolához tartozó felnőttek és gyerekek közt
megvannak-e a kooperáció érzékelhető je-
gyei. Az iskolai demokráciát – különösen a
gyermek jogáról szóló egyezmény hívei
körében – ezen szokták mérni. S ebben az
értelemben sorolják a kooperatív iskola
előképei közé – megannyi eltérés ellenére
– *Sackijt* és *Makarenkót*, *Korczakot* és
Freinet-t, *Sztehlot* és *Ádám Zsigmondot*, a
modern iskolaköztestársaságok (fiúk városá-
nak) „atyját”, az amerikai *Flanagant*, de a
non-direktivitás fantomját, a summerhilli
Neillt is. Vagyis az alapkérdés mégiscsak
az, hogy odaengedik-e a tanulókat (gyere-
keket) az őket érintő (ne tagadjuk) hatalmi
döntések közelébe? Beavatódnak-e a tanu-
lók az iskola, az iskolai folyamatok irányí-
tásába? Akár azért, mert pedagógiailag ez
a célravezető – lásd a nevelési eszményt –,
akár azért, mert az iskolaüzem fenntartása
szempontjából ez a biztonságos.

Meg kell jegyezni, hogy jómagam az
iskola feletti hatalmat már rég egy olyan

*Hiszen kisiskolások és
nagyiskolások között is
megteremthető vagy
elkerülhető a kooperáció.
Van iskola, mely arra ad,
hogy az idősebb tanulók
segítsék, gyámolítsák
a kisebbeket, s van,
amelyik nem.*

hatalommegosztásos modellel szemléltetem, melyben egy hatpólusú mágnes – egyenlő erővel – tartja, lebegteti nyugalomban az iskolát. A hat pólus a hat főszereplő az iskola körül: az állam, a fenntartó (önkormányzat), a helyi (civil) társadalom, a szülők, a pedagógusok és végül, de nem utolsósorban a tanulók maguk. A rendszer-váltás utáni első parlamenti ciklusban egy-néhány *túlhatalmi* ábrándot is ki lehetett mutatni – részben az állam, részben az önkormányzatok (hány polgármesterről keringenek legendák, hogy ő írja az órarendet is!), részben pedig a pedagógustársadalom részéről is. A dolog pikantériájához tartozik, hogy a harcias Szülő Kamara még harciasabb elnöke, F. Á. is szívesen követelt volna főhatalmat a szülőknek az iskolát illetően. (Nehezebb példákat találni a fentiekre az új kormányzati ciklusból; mintha az lenne a fő tendencia, hogy az állam inkább nem kér az iskola feletti hatalomból, csak pénzt ne kérjenek tőle, de itt ott – pl. a kisiskolákkal szembeni fellépésében – mégiscsak megjelenik a részéről némi reflexszerű többlethatalmi igény.)

Azt azonban a beszélgetőtársaim sem vitatják, hogy a gyerekek kirekesztettségéből az egyezkedésből tartósnak mondható. A különbség ott van, hogy vannak, akik ezt természetesnek, sőt jogszerűnek találják. Nem minden tanulság nélküli, pártállástól, politikai meggyőződéstől, ideológiai elvektől függetlenül is egyetértés van az effajta jogszerűség kérdésében (nemcsak az ellenzék, hanem a szocialista parlamenti frakció sem csinált nagy ügyet abból, hogy késlekedett a közoktatási törvény módosítása, s ezen belül a harmonizáció a gyermek jogairól szóló egyezményrel, mely világosan megteremti a jogi alapjait annak, hogy az iskolai ügyekben kooperációképes partnernek kell tekinteni a gyermeket).

A történetnek persze van néhány érdekessége is. A B. miniszter koalíciós ajánlattal fordult a szülőkhöz, amikor a pedagógusokat hibáztatta a hittanoktatás dinamizálódásának elmaradásáért. K. A. államtitkár a pedagógusokhoz, amikor azt mondta, hogy a felállítandó TOK-ok a

„bugris (sic!) polgármesterektől fogják majd megvédeni a pedagógust”. Mások abban hittek, hogy az önkormányzat is kénytelen lesz az iskola érdekében majdani választóival szövetséget kötni: az iskolával való elégedettség igazi vokstermelő energia. Mi tagadás, az önkormányzatok estében sokszor az „üres kamra bolond gazdasszonya” szindróma érvényesült.

De az sem lebecsülendő: a pedagógusok jelentős része értette meg, hogy fegyverszünetet kell kötni a „nyolcéves háborúban”, s a legfontosabb koalíciós partner mégiscsak az a siserehad, amellyel nap mint nap szembetalálja magát. Minden pesszimizmusom ellenére igenis jelentős mértékűnek találom azt az érdeklődést, mely a magyar iskolákban a pedagógusok részéről a humanisztikus pedagógiák irányában újabban tapasztalható – én ebben a koalíciókötés szükségének felismerését látom, miközben mindegy, hogy mindez pedagógiai elhivatottságból vagy önvédelemből történik (ti. hogy valaki rájött: mégiscsak inkább meg tud tartani egy órát, inkább tanulásra tudja fogni a rosszul motívált tanulókat, ha megegyezik velük – akár szabályos „tanulói szerződés” útján is).

És végre beszéljünk a lényegről!

Miben lehet együttműködni az iskolában?

Először is abban, hogy „miben lehessen együttműködni”! Felfogásom szerint az iskola alkotmányos jogrendjében alapvetők (bármekkora is a tanulói részvétel, illetve a hatalommegosztás foka – erre hál’ istennek ma nincsenek kötelező normák és szabványok, az iskola helyi nevelési rendszerként maga alakítja ki ennek mértékét) azok a szabályok, melyek a kooperáció mértékét, módját írják le. A kooperativitás elemi foka, hogy a tanulók egyáltalán ismerjék ezeket a szabályokat (bocsánat, van ennél elemibb foka is, az, hogy egyáltalán létezzenek ilyen szabályok, s ne az abszolút és koordinálatlan önkény uralkodjék). Nyilvánvaló, hogy a kooperativitás valójában mégiscsak ott kezdődik, hogy a tanulók (s nemcsak az őket reprezentáló elitük, vagy hajdani „öseik”) e szabályok kialakításában legalább a véleményüket elmondhassák, netán hogy választ

kapjanak – legyen az akár indokolt elutasítás is. Nyilvánvalóan ennél fejlettebb fok, ha a szabályalkotásban keményebb jogokhoz jutnak a tanulók: természetesen ebben az esetben válnak, válhatnak maguk is a „törvények öreivé”.

Másodszor arról is beszélni kell, hogy a szűken vett tanulás mennyire túri a kooperativitást. Ez látszatra egyszerű didaktikai kérdés. Igen. Az a kérdés, hogy van-e az iskolában olyan tanulói érdekltség, amely nem egyszerűen egyéni célokat szolgál. Azaz, miképp idézhető elő olyan tanulási folyamat, melyben Jancsi valóban érdekelt abban, hogy Juliska is megtanulja a leckét. A különböző – kollektív érdekltséget mesterségesen kierőszakoló – elbarokkosodó tanulmányi, iskolai versenyek ideig-óráig hoznak csak megoldást, a serdülőkor kételye azonban elsöpri ezeket mint egy mesterséges mechanizmus kellékeit. A legnehezebb dolog, hogy az iskola ún. alapfunkciójában valóságos szükségelt alakuljon ki a kooperativitás iránt. A sűgás, a puskázás – mint elemi kooperációs gesztusok – illegitimek ebben az iskolai világban! Tán a projekt módszer...

S ez már átvezet a harmadik kérdéskörbe. Abba a kérdéskörbe, hogy mégiscsak vannak olyan pedagógiai tevékenységek, melyek önmagukban hordozzák a kooperativitás kényszerét. És itt visszakanyarodunk a reformpedagógiai kérdésfeltevéshez. Ama bizonyos „önmunkássághoz”, a „munkaiskola” problematikájához. Szentlőrinc példája a napnál világosabban bizonyította, hogy a termelés-gazdálkodás valóban a kooperációt elősegítő tevékeny-

ség. Hasonló tapasztalatokkal szolgál az iskolások öntevékeny művészi tevékenysége is. A kórus, színjátszó kör, zenekar, iskolaújság szerkesztése – csupa olyan tevékenység, melynek van használható (hogy úgy mondjam társadalmilag hasznos) vonatkozása, s ennek létrehozása olyan alkotó folyamat, mely képtelen kooperáció nélkül megvalósulni. (Valamennyire nyilvánvalóan az iskolai sport is teremthet hasonló helyzeteket, ott azonban a versengés princípiuma gátakat is képez, de a sporthoz mint pedagógia jelenséghez nem értek.)

Vagyis ma sincsen egyszerűbb következtetés: az ún. szűkített iskolában jóformán megvalósíthatatlan, széles – a gyerekek majdani felnőttként kijáró jövőjéhez különbözőképpen viszonyuló – tevékenységi körű iskola hozza létre a kooperáció lehetőségét és szükségét mind horizontálisan, mint vertikálisan, azaz a gyerekek és gyerekek, valamint gyerekek és felnőttek között.

Azt is megismétlem: kooperatív iskolára két dolog miatt van szükség: 1. mert a társadalomban érvényes emberképben mintha felértékelődne a kooperativitás értéke (Igaz ez? – ha igaz lenne már most is, akkor az iskolák rohannának a kooperativitás „karjai” közé); 2. mert a tanárok előbb-utóbb rájönnek, hogy ha a kooperáció lehetőségét nem kínálják fel, akkor elemi erővel sodorja majd el őket a diákok alig civilizált „iskolapolgári engedetlenségi mozgalma”.

„Még kér a nép...”

Trencsényi László

Útkereső pedagógia, útkereső pedagógusképzés

Mostanában, amikor öncélú és tartalmas vélemények egyaránt elhangzanak a NAT-ról és a magyar oktatásügy több vitatott kérdéséről, minden különösebb hírverés nélkül megjelent egy kötet, amelyet sok szempontból érdemes lenne tüzetesen áttanulmányozni oktatás-politikusoknak, -irányítóknak, -kutatóknak, -fejlesztőknek, ugyanis számos igen időszerű kérdést taglal.

A kötet szerzői az OKI 1996 januárjáig működő Pedagógusképzési és Fejlesztési Központjának munkatársai, utolsó nagy együttes munkájuk értékes dokumentumát jelentették meg a Tárogató Kiadó gondozásában *Kocsis Mihály* racionális, konstruktív szerkesztésében.

A mű címe – *Képzők (ön- és tovább-) képzése* – már jelzi azt a problémakört, melyet a szerzők több oldalról közelítették meg, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a pedagógusképzés esélyeit, reformtörekvéseit és lehetőségeit a szűkebb szakmán kívül a „pedagógiai nyilvánosság” elé tárják. Tehették ezt annál is inkább, mivel az Országos Közoktatási Intézet keretei között működő pedagógusképző műhelyeikben több éven át rendkívül sokrétű tudományos és továbbképző tevékenységet folytattak a magyar pedagógiának e meglehetősen mostohán kezelt vagy inkább árnyékba szorult területén.

A tanulmánykötet tematikailag két nagy – egymással szerves kapcsolatban álló – egységre oszlik. Az egyik a tanárképzés több időszerű kérdését mutatja be, illetve elemzi; a másik tananyagterveket közöl, melyek közvetlenül hasznosíthatók, illetve modellként szolgálhatnak megújuló oktatási rendszerünkben.

Az egész kötet koncepcionális megalapozása a szerző-szerkesztő, *Kocsis Mihály Axonometrikus ábrák a pedagógusképzésről* című, figyelemre méltó elemzése, amely olyan alapkérdéseket vizsgál, mint a pedagógusképzés jelenlegi, illetve a NAT által sugallt struktúrája. Az összehasonlító elemzés az egyetemi szintű tanárképzés koncepciójának figyelembevételével készült.

A szerző témáját kiterjeszti a szülők és a társadalom iskolaképeinek, továbbá a közoktatás alapdokumentumainak és a pedagógusképzés összetevőinek a vizsgálatára, s egy olyan lehetséges képzési modell bemutatására is gondol, amely konkrét segítséget adhat a jelenlegi gyors átalakulások, útkeresések időszakában.

Éppen ennek az útkeresésnek megdöbbenően reális kör-, illetve korpája rajzolódik ki *Magyari Beck István Iskolák a máglyán* című drámai hangvételű tanulmányában: „A monetáris, politikai és egyéb létfontosságú eszközöktől jóformán a végletekig megfosztott regionális egységek, illetőleg az őket képviselő területi államok kimerült kondíciójukban máglyákra hányják az iskolákat, a könyvtárakat, a múzeumokat stb. Vagy azt, amit ezekből meg is hagynak, egy hasonló hatású másik folyamattal, nevezetesen az

A tanulmánykötet tematikailag két nagy – egymással szerves kapcsolatban álló – egységre oszlik. Az egyik a tanárképzés több időszerű kérdését mutatja be, illetve elemzi; a másik tananyagterveket közöl, melyek közvetlenül hasznosíthatók, illetve modellként szolgálhatnak megújuló oktatási rendszerünkben.

anyagiak kivonása okán »monetáris kiszáritásnak«, illetve »monetáris lecsapolásnak« nevezhető eljárással hozzák lehetetlen helyzetbe.”

Kocsis Mihály nem véletlenül sorolta éppen e tanulmány után – mintegy arra rímelve, s pedagógiai terápiát kínálva – *Vastagh Zoltán, Kamarás István és Deme Tamás* igényes tanulmányait, melyek a lélektan, valamint az erkölcsi és a művészeti nevelés komplexitását, új tartalmi és metodikai szerepét vizsgálják a képzés szempontjából. Vastagh Zoltán a pszichológiai tárgyaknak a tanárképzésben elfoglalt helyén töpreng tanulmányában. Iskolakutatási tapasztalatok alapján kiváló arányérzékkel állítja szembe a jelenlegi nehézségeket, a változtatás korlátait az új személeti alapra építhető képzési struktúrákkal és a lélektanok a képzés teljes rendszerébe történő állításával. Kamarás István és Deme Tamás filozofikus mélységű tanulmányaikban az erkölcs és a művészeti nevelés taníthatóságát, strukturális és tartalmi összefüggéseit elemzik. Felfogásukkal, vizsgálati módszereikkel már a 21. századi tanárképzést alapozzák meg. Mindkettőjük tanulmánya számos olyan konkrét újítást tartalmaz, melyek közvetlenül hasznosíthatók a tanárképzésben, sőt a középiskolai oktatásban is. Külön is szeretném felhívni a figyelmet Kamarás István erkölcsstani tananyagtervére és Deme Tamás látásnevelési (pedagógusképző) szakmai tantervére.

V. Molnár László két dolgozata tudománytörténeti szempontból is revelációszámra megy. Az *Orosz könyvek és diákok a 18. századi Magyarországon*, valamint *Az orosz kultúra magyar sajtóvisszhangja a 18–19. század fordulóján (1780–1815)* azon túl, hogy bennük a szerző – mint a téma nemzetközileg elismert kutatója – a magyar művelődéstörténetet is számos új adalékkal gazdagítja, egy nagyon fontos, ha úgy tetszik időszerű témát is felvet. Nevezetesen, hogy történeti példákon keresz-

tül a magyar és a szomszédos népek együttműködését, egymásra figyelését szorgalmazza a művelődés, az oktatás, sőt a tanárképzés terén.

Kovács Katalin ugyanakkor az egyetemen politikai, valamint művelődés- és oktatástörténeti korszakok vizsgálata során teszi fel a hazai oktatáspolitikai szempontjából is megszívlelendő kérdéseit: „Miért eredményesek a túlélési technikák az egyik országban, miért nem a másikban? Fenyegedtettség, perifériálét, elvesztett háborúk öröksége mindkét ország esetében. A nemzeti függetlenség, illetve hiánya lenne a magyarázat? Mindenre? Miért tud más a más kárán tanulni, mi a magunkén sem?”

Bardócz-Tódor András írásában a tantárgypedagógia-történet tükrében nagy szakmai biztonsággal vizsgálja a magyarországi fizikatanítás alapkérdéseit, útkereséseit, mert – mint állítja –, „a sikerek megértéséhez és a bajok orvoslásához is a gyökereken keresztül vezet az út”.

A kötet második részét kitevő tananyagtervek mindegyike már a NAT-hoz kötődő és a 21. századi pedagógiai elvárásokhoz igazodó pedagógusképzéshez nyújt tartalmi, módszertani háttérrel. A hagyományos tantárgyi műveltséganyagon túlmutatva valamennyi egy-egy komplex műveltségi területet, illetve blokkot ölel fel (Kamarás István: *Embertan a felsőfokú pedagógusképzésben*; V. Molnár László: *Gondolatok a művelődéstörténet tanításáról*; Bardócz-Tódor András: *A pedagógusképzés humán reformja: természetkép*; Kocsis Mihály: *A népismeret-népművészet-néprajz és tevékenységköre a pedagógusképzésben*).

Képzők (ön- és tovább-)képzése. Szerk.: Kocsis Mihály. Tárogató Kiadó, Budapest, 1996.

Sávoly Mária

Tanári kézikönyv és szakkönyv is!

„A Nemzeti Alaptanterv 1995 januárjában elkészült tervezete kellő hangsúlyt fektet a környezeti nevelésre. Ez mind a gyakorló pedagógusokra, mind pedig a pedagógusképzést végző felsőoktatási intézményekre nagy feladatot hárít. Elsősorban az ő munkájukat kívánom segíteni ezzel a könyvvel...”

Elsőként ezeket a mondatokat vetette papírra a szerző munkája előszavában. Azóta megszületett a Nemzeti Alaptanterv végleges formája, s szinte ezzel egy időben jelent meg a boltokban az *Általános környezetvédelem*, amely – a gyakorló pedagógusok és környezetvédelmi szakemberek egybehangzó véleménye szerint is – a magyar nyelvű szakirodalomban a legteljesebb áttekintést adja a környezeti problémákról s azok megoldásának módjairól, világosan, érthetően és szakmailag is színvonalasan.

A szerző a Föld keletkezésétől napjainkig tekinti át a földi környezet fejlődését, a fejlődésben bekövetkezett minőségi változásokat, s az embernek a természeti környezetéhez fűződött kapcsolatait. A történeti megközelítés és a rendszer-szemlélet egyaránt jellemző a könyv fejezeteire. Logikus érvelés és rendkívül gazdag tényanyag tárja fel a globálissá növekvő környezeti konfliktus legmélyebb gyökereit.

De a szerző nem elégszik meg a problémák bemutatásával. A könyv alcímében is jelzett „lehetséges megoldások”-ra minden elődjénél nagyobb gondot fordít: a megoldások legáltalánosabb elveitől a legkonkrétabb megoldásokig rendkívül sok lehetőséget és tényleges megoldási módot mutat be a környezetvédelem számos területéről.

Értelmezi a környezetvédelmi alapfogalmakat és szisztematikusan elemzi azok

kapcsolatrendszerét. Részletesen foglalkozik a környezetvédelem cselekvési rendszerével és ezen belül kiemelten a tudományok környezetvédelmi feladataival. A könyv leghosszabb fejezete a népesedés és a környezet kölcsönhatásait, valamint a termelés és a fogyasztás környezetre és emberre gyakorolt hatásait mutatja be – itt sem mulasztva el a megoldások tárgyalását. A népeségnövekedés lassítását, majd

megállíthatóságát és a környezetkímélő energiatermelést a környezetvédelem kulcskérdései közé sorolja a szerző és nagy terjedelemben foglalkozik e két témakörrel. Reális képet nyújt az atomenergia és a megújuló energiaforrások jövőjéről. Elemzi a bányászat és a fémfeldolgozás, a közlekedés, a vegyipar, a mezőgazdaság környezeti hatásait, s az

általuk okozott károk megelőzésének és megszüntetésének módszereit.

Foglalkozik a fogyasztás különböző formáinak környezeti következményeivel: e következmények minimumra csökkentésének módszereivel. A háztartási hulladékok és a szennyvíz kezelésével kapcsolatos ismeretek mellett újdonságnak számítanak a turizmus és a környezet, valamint a sport és a környezet kapcsolatáról szóló fejezetek.

A könyv rendszerezve mutatja be a nem szennyezés útján bekövetkező környezetkárosítási formákat: az erdőirtások, a túlhalászás, a túllegettetés, a földhasználat-

Foglalkozik a fogyasztás különböző formáinak környezeti következményeivel: e következmények minimumra csökkentésének módszereivel. A háztartási hulladékok és a szennyvíz kezelésével kapcsolatos ismeretek mellett újdonságnak számítanak a turizmus és a környezet, valamint a sport és a környezet kapcsolatáról szóló fejezetek.

váltás következményeit, a talajerózió és a defláció, valamint a másodlagos szikese-
dés folyamatát, hatásait, majd a környezet-
szennyezéssel és a hulladékkal kapcsola-
tos alapvető ismeretanyagot tárja elénk.

A hatodik fejezet a globális földi rend-
szer antropogén hatásra módosuló műkö-
dését elemzi. A Föld klímarendszerének
változása, a sivatagosodás, a sztratoszféri-
kus ózon csökkenése, a környezet elsava-
sodása, a világóceán szennyezettsége és az
élővilág veszélyeztetettsége tartozik e fe-
jezet témaköréhez.

Újdonságnak tekinthetők a könyvben a
környezetvédelem alapelvei, amelyek
„úgy működnek, mint a tengerpartokon a
világítótornyok: segítenek meghatározni a
helyes útirányt”.

A környezetvédelem közgazdasági és
jogi szabályozásáról szóló fejezeteket ne-
ves szerzőtársak (*Szász Tibor és Bándi
Gyula*) írták. Itt említjük meg, hogy a
vegyiparral kapcsolatos rövid fejezet *Bor-
da Jenő* vegyész munkája.

A zárófejezetben a környezeti tudatos-
ság fejlesztéséről szól a szerző. Érdemes
idézni utolsó mondatát: „Ha mindazt fi-
gyelembe vesszük, amit a környezeti ne-
veléssel és képzéssel kapcsolatban sorra
vettünk, nem alaptalan azt állítanunk,
hogy környezetünk jövője az iskolapadban
dől el.”

A könyv számos érdeme közül kiemel-
hetjük a problémák reális, szélsőségektől
mentes bemutatását, a megoldások számos
változatának ismertetését, az információ-
gazdagságot, a rendszerességet, a környe-
zeti problémák rendkívül széles körű átte-
kintését, a szemléletformáló megközelítést.
A munka kézikönyvként is kiválóan
használható, hiszen a kb. 1500 egységből
álló név- és tárgymutató, valamint a kisle-
xikon egy-egy téma vagy fogalom megke-
resését nagyban megkönnyíti.

Végül, de nem utolsósorban meg kell
említenem a könyv rendkívül gazdag ábra-
anyagát (138 ábra), amelynek nagyobb ré-
sze fölíára átmásolva közvetlenül is hasz-
nálható a környezetvédelmi témájú órá-
kon. Mindez kellő alapot ad arra, hogy
minden olyan pedagógus figyelmébe ajánl-
jam e munkát, aki bármelyik szinten oktat-
ja a környezeti-környezetvédelmi ismere-
teket, vagy bármilyen módon kapcsolatban
van a környezeti neveléssel. E könyv nem
hiányozhat a könyvespolcukról.

*Kerényi Attila: Általános környezetvédelem.
Globális gondok, lehetséges megoldások. Mo-
zaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996.*

Berki Imre

Az alig ismert Nagy Imre

Az embernek rögtön a Nagy Imrénél tizenöt évvel fiatalabb, hozzá 1956 őszén nagyon közel került Bibó István ismert szavai jutnak eszébe: „S mit vésnek fel majd az én fejfámra? Bibó István. Élt 1945-1948.”

Az 1956-os forradalom miniszterelnöke 1957 áprilisában, a romániai Snagovban, házi őrizetben kezdett hozzá – befejezetlenül maradt – önéletrajza megírásához. A cím (*Viharos emberöltő*) alatt következő sorban kijelölte életének határait: „1896–195.?” Ismerte a megtorlás mechanizmusait, tudta, hogy 1956-os szerepéért életével kell fizetnie.

A rendszerváltás óta eltelt jó fél évtizedben a magyar történettudomány nem kényeztetette el a közönséget jelentős új művekkel. Születtek persze forráskiadványok, tanulmánykötetek, segédkönyvek, kis és nagy „színesek” (pl. *A magyarok krónikája*), de szellemi erejét és terjedelmét tekintve nagyszabású, új eredményeket felmutató monográfia jóformán alig. Egyedül *Romsics Ignác* 1991-es *Bethlen István-életrajza* jut eszembe. Pedig oly rózsásnak tűntek a kilátások 1988-90 körül, amikor a történelem „fehér foltjai” iránt hirtelen hatalmas érdeklődés mutatkozott. Azóta nagyot változott a világ.

E recenzió kereteit nyilván meghaladná a miért boncolgatása – talán az idő volt kevés, vagy a történészek politikai és egyéb szerepvállalása sok, talán az aldatlan könyvpiaci helyzetben, vagy az olvasóközönség elfordulásában rejlik a magyarázat. (*Méray Tibor* Nagy Imre-könyvét – ha jól emlékszem – egy ötvenesért dobják a vásárló után a leárazott könyveket árusító üzletekben.) Különösen nagy a hiány komoly, de olvasmányos történelmi életrajzokban: nincs *Horthy*-, *Gömbös*-, *Rákosi*-, *Tildy*-, *Kádár*- és *Mindszenty*-biográfiánk – egyedül *Vermes Gábor* kiváló *Tisza István-kötetét* sikerült magyar fordításban megjelentetni (Századvég Kiadó, 1994).

Mindezt azért is érdemes bevezetésül leszögezni, mert *Rainer M. János* centenáriumi Nagy Imre-életrajza – terjedelme, alapossága, gondolatainak ereje és újdonsága révén – az utóbbi évek egyik legjelentősebb történelmi teljesítménye. Azt írja, az 1989-es újratemetés élménye jelentette számára a döntő lökést a kutatás megkezdéséhez, amit megkönnyített a Nagy Imre-iratainak hozzáférhetővé válása 1990-ben. Nekem azonban úgy tűnik, hogy sokkal régebben, már „Fényes Elekként” is készülődött a nagy műre.

Hihetnénk, hogy Nagy Imre hálás téma az életrajzíró számára: egy rokonszenves reformpolitikus, aki elére állt a magyarság legnagyobb jelenkori szabadságküzdelmének, és élete végén tragikus hőssé vált. Feltétlenül vonzó az ellentmondások: kommunista és hazafi, forradalmár, de – mint Rainer megjegyzi – „egy meg rázkódtatásoktól, felfordulásoktól, erőszakos beavatkozásoktól alapszámban irtózó ember...”

Ami a kommunista-hazafi problémát illeti, Rainer már az *Előszóban* alapvető megállapítást tesz: „Különbséget kell tehát tenni a kor, a negyvenes-ötvenes, sőt a korábbi évek kommunista-fogalma, az ő [ti. Nagy Imre] saját kommunista-fogalma és a 90-es évek közgondolkodásának »kommunistája« között, mert különben nehezen, szinte alig fogjuk megérteni Nagy Imre végső magatartását.” Jó volna, ha szintézisek és tankönyvek szerzői megértenék ezt a figyelmeztetést!

A történész (és az olvasó) azonban néhány leküzdhetetlen nehézséggel is szembetalálja magát – különösen akkor, ha a könyv alapgondolata szerint Nagy Imre „végső magatartása” nem esetleges, hanem az életpálya logikus következménye, mert ő mindig is „más” volt a kommunista mozgalomban, „belül és kívül állt egyszerre”.

Az első nehézség persze a mozgalom természetéből, zártságából, sajátos, taszító

káder-nyelvezetéből adódik: Rainer előre mentegetőzik, amiért sok kitérőt kell tennie a „moszkovita” csoport történetének feltárása során.

A következő nehézség viszont a főhős természetéből fakad: a biográfusnak könnyebb lehet a dolga – mondjuk – Károlyi, Tisza és Bethlen grófokkal. Nagy Imre életének első negyvenkilenc éve egy szürke, másodvonalbeli funkcionárius pályája. Bár sokszor keveredik kisebb-nagyobb párt-konfliktusokba, sőt kijelenti: ő „nem vágja magát haptákba a Komintern előtt” – szokásává válik, hogy ezek kiéleződésekor hallgat és betegeskedik. Hallgatása megkeseríti a szerző életét, aki kénytelen feltételezésekre bocsátkozni, „valószínűsíteni”. A „kései útkeresést” illusztrálja, hogy „a Nagy Imre-irodalom időrendben első igazi történeti problémája” Rainer szerint az 1949-es összecsapás a követendő parasztpolitika ügyében.

Nem lehet véletlen, hogy Nagy Imrét sohasem vették számításba első vonalbeli vezetőként: „Önálló, vezető pártmunkára nem tartom alkalmasnak. Megfelelő irányítás és ellenőrzés mellett kétségtelenül a párt számára hasznos munkára képes” – írta róla Szántó Zoltán, vagy: „Geminder elvtárs véleménye szerint Nagy elvtárs nem dolgozik eléggé hosszú ideje a szerkesztőségben és még nem eléggé érett arra, hogy vezesse azt.” Egy agrárintézeti kolléga említi: „Amikor sok év múlva megtudtam, hogy Nagy Imre a Magyar Köztársaság miniszterelnöke lett, alapvető benyomásom a csodálkozásban fejeződött ki (mindenkinek ez volt a véleménye, nem csak nekem, ezért gondolom, hogy objektív), mert olyan formátumú, átlagos képzettségű politikusnak lát-

tuk, aki ismeri a paraszti lelkivilágot, valószínűleg tud a paraszttal beszélni, ennyi és nem több.” Az 1949-ben elhunyt „Böhm Vilmos... memoárjában meg sem említette a nevét”. Nem kevésbé áruklodó Rainernak az a mondata, hogy „Szembeötlően hiányzik [Nagy Imre] írásaiból a magyar szellemi élet nagy áramlataira, mindenekelőtt a népi írói mozgalomra, képviselőire és műveire való reflexió”.

Vajon mindez Nagy Imre „másságát” bizonyítja, vagy inkább azt jelzi, hogy például Révaihoz, Rákosihoz képest jellegtelen egyéniség, és – talán paraszti származásából adódóan is – lassabban érő, megfontoltabb típus volt? A szembe állítás Bibó visszaemlékezésében is megjelenik: „Nagyon megnyerő ember volt, de nem volt expeditív ember. Semmi különös direktívát nem kaptam tőle [...] Valamiképpen az özszesz Moszkvából, Sztálin árnyékából jött kommunistában, Nagy Imre kivételével, volt valami embertelen.”

Rainer nagyon meggyőzően bizonyítja, hogy 1945 utáni, meglepetésszerű emelkedése politikus-szakember mivolta mellett – paradox módon – éppen viszonylagos szürkeségének köszönhető: „...minden jel szerint egyedül a földreform ügye érdekelte igazán (cikkei, adásai erről szóltak, mindig ezen a területen dolgozott), nem vett részt hatalmi csatározásokban, nem árukl el különösebb hatalmi ambíciót.”

Itt szeretnék néhány olyan részt kiemelni, amely különösen megragadta a figyelmet. Szerintem kiválóan sikerült az első világháború kataklizmájának – még Nagy Imre önéletírása alapján történő – bemutatása, majd pedig a harmincas évek ellentmondásos moszkvai miliójének meg-

Rainer nagyon meggyőzően bizonyítja, hogy 1945 utáni, meglepetésszerű emelkedése politikus-szakember mivolta mellett – paradox módon – éppen viszonylagos szürkeségének köszönhető: „...minden jel szerint egyedül a földreform ügye érdekelte igazán (cikkei, adásai erről szóltak, mindig ezen a területen dolgozott), nem vett részt hatalmi csatározásokban, nem árukl el különösebb hatalmi ambíciót.”

ragadása. Nagyon érdekesnek találtam a legalább háromféle kommunista típus leírását a 425-427. oldalon; ez messze túlmegegy a szokásos „moszkoviták–itthoni kommunisták” szembeállításán. Rainer meggyőzően tárja fel, hogyan lehetett volna Nagy Imre egy másik Rajk-per áldozata 1949-ben, s azt is, hogy végül miért nem lett. Remekel, amikor nyelviileg is elemzi Nagy Imre 1946-os házelnöki székfoglalóját – talán még részletesebben is belemegetett volna ennek tárgyalásába:

„Nagy Imre székfoglalójában különféle nyelvi, frazeológiai rétegek rakódtak egymásra, más és más, változó erővel; a régi reformkori parlamenti szónokok tudatosan utánczó (néhol az anakronizmusig) archaizáló nyelv keveredett a kommunista párt vezetőinek jellegzetes népgyűlési szóhasználatával (de nem a belső használatú pártzsargonnal!). Ott és akkor, abban a vegyítésben, ahogy a beszéd egyesítette őket, mégsem hatott mindez diszsonánsnak.”

A kötet az 1953-as fordulattal zárul: Nagy Imre a szovjet vezetés akaratóból miniszterelnök lesz, politikájának bemutatása a következő kötetre vár. A szerző 1953 jelentőségét is újszerűen közelíti meg, sőt párhuzamot von az 1944–45-ös és az 1953-as felszabadulás között:

„Nagy Imre volt az, aki a remény, a változás perspektíváját leszállította a földre... 1953 jelentőségét az adja, hogy az annak előtte végletesen kettészakadt, hatalomra és alávetettekre hasadt országban legalább az elemi érintkezés feltételei megteremtődtek.”

Röviden szólni kell a sajnálatosan nagy publicitást kapott „dosszié”-ügyről: milyen kapcsolat fűzte Nagy Imrét a szovjet állambiztonsági szervekhez? Nos, Rainer többször hangsúlyozza „az eszmefuttatás hipotetikus voltát”, hozzátéve, hogy „a kérdés mégsem kerülhető meg hallgatással”, majd nagyon meggyőzően, bizonyítékok sorával támasztja alá azt a véleményét, hogy 1936–38 között az „igencsak

szorult helyzetbe került” Nagy Imre „a magyar emigrációra zúduló csapások idején... nem tett mást, mint annyian mások, és a »szervek« rendelkezésére állt”. 1940-ben készített sajtókezű névsora szerint tizenöt letartóztatotról – zömmel magyar emigránsokról – adott át anyagokat az NKVD-nek, ám ezek – Rainer szerint – aligha játszottak döntő szerepet az illetők helyzetének alakulásában. Lényegében ennyi a történet, amelyről több feltehetően sosem fog kiderülni, s amely annyiban befolyásolta Nagy Imre további sorsát, hogy egyáltalán lehetővé tette a túlélést – viszont „a komplex tapasztalat a sztálinista represszió mechanizmusáról... biztosan kemény és súlyos nyomot hagyott benne”.

Rainer M. János hatalmas mennyiségű és nagyon változatos forrásanyagot vizsgált át és dolgozott fel, sok kortársat hallgatott meg. Meggyőzően igazolja, hogy főhőse a változások ellenére mindvégig ugyanaz az ember maradt. Műve nemcsak alapos, de olvasmányos, jó stílusban íródott – maximálisan igazolja a hátsó borítón olvasható megállapítást: a szerző „a fiatalabb történelemznedék egyik kiemelkedő tudású és tehetséges képviselője...” Más kérdés persze, hogy – elfogadva azt a tézist, miszerint Nagy Imre 1953–1956-ot írhatott volna képzeletbeli fejfájára – kinek „éri meg” 550 oldalnyi szöveg átböngészése pusztán a „főtéma” előtti bevezetésül. Nem vitatom az egész „viharos” életpálya átfogó feldolgozásának szükségességét, ugyanakkor nagyon várom – remélem sokakkal együtt – az 1953 utáni fél évtizeddel foglalkozó, a jövő évre ígért kötetet.

(Rainer M. János: *Nagy Imre. Politikai életrajz I., 1896-1953.* 1956-os Intézet, Budapest, 1996.)

Bihari Péter

Szerbusz, Tolsztoj

A Háború és béke – tíz szerző tollából

Kis színpad emelkedik ki a nagy színpadból. A francia trikolórral burkolt talapzaton Bonaparte Napóleon nő a világ fölé. Kifejezően teatrális megoldás, mely a monumentalizált figurát ironikusan elmozdítja a földözött történelem relatíve reális közegéből. De ha a császár dramaturgiai és színházi státusa ily pontosan tisztázott, a többieknek miért kell az érdektelen kiszaladás vagy az epikus fellengzősség fogságában sínylődniük?

Jómagam nehezen tudnám megindokolni, mi oka volt a *Vígyszínháznak* műsorra tűzni a *Háború és béke* adaptációját. Persze, a világirodalom klasszikus remekeinek egyikéről lévén szó, különösebb érv, aktualizáló argumentáció nem is szükséges a premierhez. A *Piscator*-féle, immár fél évszázados adaptáció ugyan elmeszesedett egy kicsit, de még ma is eleven példája az öntörvényű színpadi átdolgozásnak. Ez a darabkivonat nem egyszerűen a tudnivalók közlőjeként és az események kommentálójaként lépteti föl a narrátort: a Mesélő személyén keresztül a közönség és a jelenkor tart kapcsolatot a 19. század elejének történelmével, az emberi nem egyik hőstörténetével. Az ő szavai lehántják a befejezett múlt burkát, s az emberi sorsok, döntéshelyzetek nyíltszíni alakulása folytán az orosz–francia háború kimenetele islatogatás tárgyává – bizonyos fokig nyitottá – válik.

A színpadot deklarálta az elvek szószékének tekintő német rendező, a baloldali gondolat politikai színházának reprezentánsa a II. világháború szörnyűségeitől szorongatva sok országot érintő emigrációjának végső állomásán – az Amerikai Egyesült Államokban – vitte színre a *Tolsztoj*-regény alapján készített jelenetfüzért. A *Vígyszínház* előadásának alkotóit újabb négy-öt keserves évtized tanította meg arra, hogy az adaptáció pátozását kissé fékezze, elidegenítő effektusait új hangsúlyok szerint helyezze el, s lehetőleg a színpadi gépezet egészét mozgósítsák a valóban nagyszabású technikát követelő drámához. A Mesélő szövegéből kiviláglik, hogy az 1945 óta tartó „békeidő” fél-

századának helyi háborúi másfélszer annyi áldozatot követeltek, mint a legnagyobb világégés. Ha így van, a békevágy nem lehet hevült pacifizmus, a reménynek nincs hitele szkepszis nélkül.

A rendező és munkatársai tehát tisztázták: tartózkodó, mégis kaleidoszkopikusan színes és változókéony látványszínházi formák között sorsvallató lélektani színművet játszatnak. Részben ezért ötlük föl a nézőben, hogy a *Víg* deszkái néha már kongóan tágasak a kamaradarabbá visszafogott *Háború és béke*hez. Minden báli vagy csatajelenet inkább csak elegáns díszítés, fölstilizálás – bár *Valló Péter* dicséretére legyen mondva: az előbbieket (*Bodor Johanna* koreográfiájával) álomszerű, szomorkás fátyolosság lengi be, az utóbbiak (*Pintér Tamás* mozgástervei szerint) méltóságteljes lineáris előkészítés után pontszerű fény- és hanghatásokkal érnek célra gyorsan és markánsan. Az estély, a bál – a béke – és a csata – a háború az és kötőszavas műcím összefűző-ellentéző szerkezetének megfelelően tételezik föl egymást. A táncrendnek része, hogy gyászos lassúsággal sebesülten visznek át a színen; az összecsapás esztétizált harciassága nem a pusztító diszharmónia, hanem a csitító harmónia felé húzza a tudatot.

Sajnos a *Háború és béke* új bemutatójának ennek ellenére sincsen határozott és megnyerő karaktere. Színháztörténeti tanulmányokban alaposan utána lehet nézni, hogy az eredeti adaptáció készítői – Erwin Piscator mellett *Alfred Neumann* és *Guntram Prüfer* – miként osztották meg a munkát. Valló Péter rendezői pályájának ismerői kikövetkeztethetik, milyen mozza-

natoknál igényelte a szikárabb, jelzésebb kidolgozást – építve a forgószínpad működésének szimbolikus jelentésségére, s beszámítva (noha nem csekély hibaszázalékkal) a hatalmas, magas játékkeret. *Spiró György* egyes drámáinak (a *Kőszegőknek*, a *Hannibálnak*) és esszéinek, nyilatkozatainak olvasói előtt nem ismeretlen az a ridegen racionális (egyben fájdalmas hiányérzeteket és férfias érzelmességet leplező) ítélőerő, amellyel az író a világ dolgait méri föl. A vígszínházi változatot jegyző *Spiró* és *Valló* azonban nem bízott eléggé *Piscator*éknban és a saját kettősében. *Radnóti Zsuzsától* a dramaturgiai kérdésekben kértek segítséget – s a próbaanyagot műhelytitkainak beavatottjai nyilván azt is tudják, a jelenetezésben, a dialógusok simításában, a narrátor-figura különleges vigyázásában vagy másban jutott-e szerep a főiskolai hallgató *Almási-Tóth Andrásnak*, valamint *Rácz Erzsébetnek*. Ne feledjük: az adaptációt fordító *Szántó Judit* olyan egyéniség, aki a maga magyarázásait újabb színpadi útjaik alkalmával is figyelemmel kíséri. *Piscator*, *Neumann*, *Prüfer*, *Spiró*, *Valló*, *Almási-Tóth*, *Radnóti*, *Rácz*, *Szántó*: ez kilenc szerző. *Lev Tolsztoj* a tizedik.

A sok bába közt elveszett a gyerek. Ennyiféle szándékat – bármennyire is jó akaratot, értékes ötletet, tehetséges javaslatot – képtelenség összehangolni. S ki hangolta volna össze? Az alaptextus három német gazdáját nincs mód megkérdezni, a fordító pedig legfőljebb füstölöghet, ha nem ért egyet a módosításokkal. A produkció dirigense *Valló* – ám íróként *Spiró*, dramaturgként *Radnóti* a tekintély. A két fiatal dolga jobbára a konzultáció lehetett. A közös elszánás széttartó erők iránytalan igekezetévé változott.

Boldogult dramaturgkoromból – négy színház falai között tíz esztendő jelentett ez az időszak – jól emlékszem arra: egy kérdésben sohasem volt egyetértés közöttünk. A dramatizálás kérdésében. Óva intettük kollégáinkat az epikai művek színpadra ültetésétől – de nekünk magunknak mindig akadt egy-két ilyen dédelgetett terünk, s általában mindannyian végeztünk

is adaptáló munkát. Novella vagy regény tökéletes színpadi átdolgozására egyikünk sem tudott precedenst (legfőljebb a monologikus megjelenítés köréből, például az *Egy őriül naplóját*), ám elvileg sosem zárható ki, hogy egyazon téma prózai és drámai kidolgozása versenyre kelhet egymással. Fél- és negyedsikerek szegélyezték nem lankadó bizakodásunkat.

Az adaptációk legnagyobb kötelme és veszedelme a hűség – mivel a leggátlástalanabb újító, a legelvetemültebb szövegfőlforgató is érzi a szíve csücskében: az alapmű keltette összképet éppúgy tanácsos megőrizni, felidézni, amiként bizonyos részletek ismerőségével is célszerű kedveskedni a publikumnak. A szerzői jog újabb értelmezései is ebbe az irányba terelgetik az adaptálót. Holott a tárgyi hűség és a szövegtötődés is végzetes veszedelem. Amire az epikában oldalak kellene, az a színen pillanatok alatt megképződhet: a színpad komplexebben – igaz, nyersebben és közvetlenebbül – mesél. Az esetek döntő többségében egyes szám első vagy egyes szám harmadik személyű epikai narráció a színműveknek a monodráma kivételével nem kedvez, s mivel kontextuálisan a párbeszédés részekre is kiterjeszkedik, még a dialógusokat is csak nagyon nehezen engedi át a másik műnemnek. Majdnem mindig eltérő a próza és a dráma időszemlélete is: az egyik inkább a múlt, a másik a jelen nyelvtanával írható le. Mindehhez a terjedelem – a „túl rövid” novella vagy a „túl hosszú” regény problematikája – már csupán mellékes kérdésként járul.

Magyar színházakban az adaptálás balsikerének intő példája a *Móricz Zsigmond*-életmű. Mondhat bárki bármit méltánylandó elfogultságból – egyetlen (regényből át-emelt) drámája sem kerekedik a regényeredeti fölé. Nem tudott, tán nem is akart szabadulni az egyszer bevált epikai aspektusoktól. Jellemző tény, hogy az egyetlen igazán életképes *Móricz*-dráma a *Rokonok* – *Babarczy László* szövegezésében. Ezt az először Kaposváron kipróbált és bevált variánst *Móricz Virág* ki nem állhatta, s nem pusztán ellenérdekeltsége okán (maga is formált darabot a regényből): éppen azt az

elszakadást kárhoztatta, amellyel pedig a szöveg a maga korából átmintázódhatott a jelen viszonylatai közé. Mindezt úgy, hogy tolagódó korszerűsítéssel nem csúfolta meg Móriczot, nem plántált tömérdek új figurát a műbe, nem fosztotta meg stílárís atmoszférájától stb. Vagyis ténylegesen felidézte a *Rokonokat* mint regényt, ám a közelmúlt Magyarországának mindennapjaihoz szolgált szociológiai és erkölcsi adalékul.

Spiró György drámairói munkássága is kínál jó példát. *Az Ikszek* című könyvéből – a főszerepet *Major*

Tamásra szabva – maga írt színpadi változatot. Meg sem kísérelte felölelni a hat és félszáz oldalnyi egészet: egy fő és három–négy mellékmozzanatot ragadott ki, s új alkotói viszonyozókat keresett. Az ő tudtával és jóváhagyásával fiatalabb író társa, *Márton László* is készített adaptációt *Az Ikszekből*: a *Kinkastély* merőben más epizódokra (és korántsem a regény „színháziasságára”) koncentrált. A regény címében megnevezett, titokzatos érdekközösséget, sokarcú maffiát Spiró da-

rabja, *Az imosztor* a rejtélyes szövetséggel ösztönösen szembeforduló színészszemélyiség felől, *Márton* darabja, a *Kinkastély* a jelképesen megalkotott élet- és cselekvéstér felől közelítette. Lényegesen eltértek *Az Ikszektől*, hogy hasonlíthassanak rá.

Három adaptáció közül kettő nyíltan vagy burkoltan szerepelteti a narrátort. Ő a kapocs epika és dráma között. Szinte mindig kilép az epikai keretek közül, ám szinte soha nem lép be a drámai díszletek közé. Figura a senkiföldjén. Az események menetéről, s főleg a többi szereplőről való tu-

dásának mértéke kétséges és problematikus, ezért önmagát is nehezen találja. A jelenleg magyar színpadokon játszott regényadaptációk közül a *Rozsdatemető* eredeti epikai anyagában is fölbukkanó író kommentáló *homo moralisként* ránő, ránehezedik a jelenetekre – csak azért, hogy a jelenetváltásokat, átdíszletezéseket praktikus megoldhatóvá tegye. A regényből (*Családi ház manzárdal*) komédiává (*Egész évben karácsony*) lett *Kertész Akos*-mű egy szereplőként is fungáló nőalakra bízva a mesélő funkcióit. Ez sokkal rosszabb, je-

lentéktelenebb darab, mint *Fejes Endréé*, de maga a narrátor itt életképesebb.

A *Háború és béke* színpadán a hősök és epizodisták mellől egy pillanatra sem tágitó Mesélőnek kellene katalizálnia a tolsztoji erkölcsfilozófia eseménytörédek, szituációjelzések általi érvényesülését. Valló Péter sem mint rendező, sem mint a rengeteg átdolgozó egyike nem tudatosította a színészen, *Hegedűs D. Gézában*, kicsoda is ő és mi a feladata. Nem az ő szavainak varázsütésére elevenedik meg a történet:

információkat sorjázató fontoskodása csak nyúge a koherens cselekménynek, mely képes lenne dönteni önmagáról. Mivel nem scenikai kiállításon vagyunk, *Szlávik István* díszletét is kár bőbeszédűen bemutatni: az esztergapad akkor is esztergapad, ha ezt nem mondják el róla; s ha az öreg Bolkonszkij herceg bíbelődik vele, akkor narrátor nélkül is nagyjából evidens, hogy az öreg Bolkonszkij esztergálgatni szokott.

Az interperszonális és a szerepszerű szituációk kedvezőbbek a színész számára. A

A sok bába közt elveszett a gyerek. Ennyiféle szándékot – bármennyire is jó akaratot, értékes ötletet, tehetséges javaslatot – képtelenség összehangolni. S ki hangolta volna össze? Az alaptextus három német gazdáját nincs mód megkérdezni, a fordító pedig legföljebb füstölöghet, ha nem ért egyet a módosításokkal. A produkció dirigense Valló – ám íróként Spiró, dramaturgként Radnóti a tekintély. A két fiatal dolga jobbára a konzultáció lehetett. A közös elszánás széttartó erők iránytalan igyekezetévé változott.

saját történetéből kilépő, szarkasztikusan önelemző Napóleonnal folytatott dialógusai, vagy Pierre Bezuhov „megtérítésének” jelenete sikerültebb. A pipáját tömögető, szívogató Hegedűs D. Géza e ritka alkalmak közt nemigen tud mit kezdeni kommentáló, közlő énjével. Intellektuális önszeretet ömlik el rajta, látványosan hordozza az esemény sor terhét. Teljességgel tisztázatlan, hogy a humor melyik minőségét képviseli: a szatirikus, az ironikus, a groteszk, a derűsen kedélyes, a cinkosan fintoros pozicionáltság mozgatja-e? Magára hagyja a teret, amelyben sétifikál – és magára hagyja, sétifikálni hagyja őt a sokszor diszfunkcionális tér.

Szlávik díszletében vagy van tisztességes helye egy-egy epizódnak, vagy nincs. A nagy, tágas színhelyek úgy-ahogy megoldottak (a látvány egésze is ötletesen építi tovább a Vígsház portáljának falait), az intímabb locusok, a „magánhelyek” zavarosan és zavaróan határolatlanok. A sorsdarabok, élettöredékek létbevetttsége akár koncepció is lehetne – ha az előadás, Tolsztoj eszméivel egybevévően, nem a megrendítő erkölcsi felismerések és érzelmi viharok folytán megedzett életek, erős, küldetéses, önfeláldozó hősök igazát, a nagy közösségekre és a történelem menetére is kiható példaszzerű formátumosságát hirdetné. A díszlet mellett a jelmezvilág is mutat közhelyes vagy elhibázott megoldásokat. Marja Bolkonszkaját *Szakács Györgyi* úgy öltöztette, mint egy vénlányságra ítélt *Csehov*-nőalakot – pedig igencsak másként nem megy férjhez Kutuzov egyik vezénylő elődjének hercegi leánya, mint egy vidéki udvarház filléres gondokkal küszködő kulcsárnéja.

Az előadás kívánatos homogenitásának hiányát jelzi a tekintélyes vendégművész, *Kállai Ferenc* alakítása öreg Bolkonszkijként. Őt tényleg a színészprofesszornak kijáró taps honorálja – s a figurát tényleg determinálhatná a Kutuzovhoz való, nagy-rabecsülő, ám ambivalens viszony (az a tény, hogy jelenleg már nem ő, hanem Kutuzov a főparancsnok). *Kállai* – valószínűleg fölsímerve, hogy ebben az akarattalan, vagy épp sokakaratú produkcióban aligha

fogalmazhatja meg szerepét relációkban – hatásos (és önmagához mérten csöpögtető eredeti) eszközökkel mintáz egy régi-vágású, derék, masszív, bogaras öregurat, aki fölött alaposan eljárt az idő. Az általa képviselt, magasrendű színiakadémiai, tanári realizmus egészen más iskolából ad leckét, mint amit ifjabb kollégái üdvöztítőnek tartanak.

A Háború és béke – nemhiába bipoláris struktúrájú a már szóba hozott címszerkezet – alakkettősök, figurapárok révén működik. Működne. A rengeteg dramatizálónak számos gondolata támadt Napóleonnól (valamiféle világtörténelmi céltáblának fogták föl őt, és a színpadi Bonaparte örömet belement ebbe a játékba), viszont a sorsára hagyták szegény Kutuzovot. Így *Lukács Sándor* villoghat a karikatúrisztikus elrajzoltságával együtt is tiszteletet parancsoló császár föllépési alkalmával, *Szoboszlay Sándort* viszont alig lehet megkülönböztetni a többi egyenruhástól. A forgószínpad körfelületének egyik szirtjéről csak a nagy semmibe réved a halogató taktika hős katonája. A színpadi szöveg legszerencsétlenebb áldozata mégsem ő, hanem a híres jelenetétől megfosztott, amolyan szolgaszerepbe lefokozott Platon Karatajev. Elhagyni nem merték, mert a regényben kulcsfigura – valós feladatot azonban nem leltek neki.

Az instrukciók a kevés számú nőalak mindegyikét elrontották. *Murányi Tünde* (Marja) más darabok szabta más szerepeiben felejtődött, *Kéri Kitty* (Liza), de még *Igó Éva* (Rosztova grófné) is szappanoperák színvonalán oldja meg a jellemábrázolást. *Balázsovits Edit* fh. kivívja a tehetséges pályakezdőket megillető rokonszenvet, de egyelőre nem rendelkezik azzal a ragyogással, amely Bezuhov, Bolkonszkij és Kuragin oly eltérő lelkét (és testét) egyaránt megbabonázhatná. Érzelmi kibontakozásának stációi ingatagok a szövegezésben (ráadásul az életkorára vonatkozó információkat a Mesélő kétszer is elvethi: mintha a különböző darabíró kezek más-más mértékkel mérték volna a telő időt).

Marad most már az egyetlen, bár a legfontosabb kettőség: Pierre Bezuhov és

Andrej Bolkonszkij oly csodálatos, ellentétes ikerszerepe. A Vígszínház ezeken a pontokon sem tudhat magáénak ideális szereposztást, a kidolgozás pedig még a lehetőségeket sem teljesíti be. A két színészből nem az elhivatottság és nem az odaadás hiányzik. A feladat csak részlegesen az övék, és a sietősen szépelgő vagy oktanul terpeszkedő tablók közepette egyikük sem találta meg a személyes fogódzót. *Alföldi Róbert* egyre mesterkéltebb hangképzése, lenyűgözőnek vélt manírjai mögül mind nehezebben bukkannak elő hús-vér alakok.

A benső erélyt külső hadakozással helyettesíti, a költészetet deklamálással véti; talentumát sokkal biztatóbban képes érvényesíteni stúdióban, mint nagyszínházban. Bolkonszkijának nincs centruma; a férfi helyett úgy lép elő, mint ugyane férfi kamaszkiadása. Ez a képlet és felfogás támogatást kap *Rudolf Péter* Bezuhovjának siheder kétbalkezessége következtében – ám sajnos a színházi este a regény „diákos”, mindenestül fiatalos interpretálása mellett sem érvel. *Rudolf* jelenteinek többsége is az illusztrációszerűségbe egyszerűsödik.

Nyilvánvaló: *Valló Péter* semmi esetre sem szuperprodukciónak képzelte el, nem „színházi szélesvászonon” óhajtott a nézők elé tárni a *Háború és békét*. A legszében világító magyar rendezők egyike lévén, magasra kúsó fények, mélybe nyúló árnyak összecsengését teremtette meg. Né-

hány kamarajellegű részlet ereje teljében mutatja – ilyen *Napoleon* „magánszáma” *Bezuhov* kivégzésének elmaradásakor. Nagy kár, hogy a regényből lett drámai matéria egészét nem birtokolta.

Nem a regény *Háború és békéhez* képest szegényes a színmű *Háború és béke* – bár természetesen ezt az összehasonlítást sem állja ki; de ez az összevetés egyetlen adaptáció estében sem lehet elsődleges szempont: műfajt, műnemet, művészeti ágat váltva a műalkotások önálló életre kelnek –, a baj az, hogy önmagában réteg-

zetlen, vérszegény, unalmaska.

Három esztendővel ezelőtt sikeresen játszottak egy drámapályázaton díjnyertes darabot, *Jeles Andrásét*, *Szerbusz, Tolsztoj!* címmel. Maga *Jeles* rendezte. *Nizsinszkijról*, a táncosról – a bomlott művészlélek árva magáramaradásáról, az egzisztencia végső váltságáról – beszélt, létkérdésekről szolt a látomásos színjáték, melynek jószerivel

semmi köze nem volt *Tolsztojhoz*. A nagy orosz realista – akiről *Szárász György* szépen mondotta: két kiterjesztett karja közt elfért az egész 19. század – mégis 20. századian volt jelen az előadás szellemiségében, hitével és hitetlenségével, nagyvonalúságával és kicsinyességével, zsenialitásával és értetlenségével, mindenkori kitartásával és végső futásával.

Most a Vígszínházba elfelejtették meghívni.

Tarján Tamás

A Háború és béke – nemhiába bipoláris struktúrájú a már szóba hozott címszerkezet – alakkettősök, figurapárok révén működik. Működne. A rengeteg dramatizálónak számos gondolata támadt Napóleonnól (valamiféle világtörténelmi céltáblának fogták föl őt, és a színpadi Bonaparte örömet belement ebbe a játékba), viszont a sorsára hagyták szegény Kutuzovot.

Egységes iskola: a különbözőség esélye

A KOMP-csoport felhívása

A középfokú oktatás tömegessé válásával a magyar iskolarendszer is válaszúthoz érkezett. Magyarországi demográfiai és gazdasági helyzete egyaránt arra ösztönzi a középiskolákat, hogy hovatovább az adott korosztály 75–80%-át befogadják. Ez azzal jár, hogy olyan gyerekek is a középiskolák tanulói lesznek, akik az átlagosnál kevésbé motiváltak a tanulásra, és akiknek iskolai teljesítménye az átlagosnál gyengébb. A kérdés az, mit tud kezdeni a magyar iskolarendszer ezzel a teljesen új helyzettel.

Az egyik út az „elit” és a „tömeg” képzésének éles különválasztása. Ez a folyamat valójában már régen megkezdődött, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok elterjedésével intézményesült, és már rövid távon is az általános iskola lerombolásával fenyeget. Meggyőződésünk, hogy ez az út a társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek végletes kiéleződéséhez vezet, ami egyszerre veszélyezteti a gazdaság adaptivitását és fenyegeti a társadalmi békét.

A másik út olyan iskolák létrehozása, amelyek minden gyermeket befogadnak, és közös fedél alatt biztosítják, hogy valamennyien megkapják a fejlettségükhöz igazodó és a fejlesztésüket biztosító magas szintű oktatást és nevelést. Az ilyen iskolákat nevezik világszerte *komprehenzív iskoláknak*, és nevezzük mi – az újrafogalmazott közoktatási törvény szóhasználatát követve – *egységes iskoláknak*.

A KOMP-csoport az egységes iskolák elterjesztését alapvető társadalom- és oktatáspolitikai feladatnak tartja, ezért a középiskolázás területén egyértelmű prioritást igényel a számára. A feladat világos értelmezése érdekében az alábbiakban összegzi a komprehenzív típusú egységes iskola jellemzőit:

Az egységes iskola – középiskola, amelynek 12 évfolyamos iskola esetében kezdőszakasza is van.

Olyan iskola:

– amely *szelekció nélkül* engedi be falai közé a jelentkező gyerekeket, mert egyaránt célja, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek, kulturális hátrányát csökkentse, valamint hogy biztosítsa az átlagon felüli képességek kibontakozását. Amennyiben – túljelentkezés esetén – mégis előnyt biztosít némelyeknek, ez csak a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek javára történhet;

– amelynek pedagógiai alapelve a *mozgékony belső differenciálás*, mert célja, hogy mindenkinek azt nyújtsa, amire éppen szüksége van, ezért nem sorolja mereven elkülönülő teljesítménycsoportokba tanulóit. Tanulócsoportjainak tipikus szerveződései elve a *heterogenitás*;

– amelyben a tanulás szervezésének alapvető formája nem a frontális, hanem a *csoportos és az egyéni munka*, mert ez teszi lehetővé a belső differenciálást, és mert az együttműködés megtanulása maga is oktatási-nevelési cél;

– amely kész befogadni *fogyatékos, sérült, eltérő fejlődésű* gyermekeket is, mert célja, hogy elősegítse a társadalomba való beilleszkedésüket, és hogy az együttélés természetes közegében minden tanulóját együttműködésre, szolidaritásra, kölcsönös segítségnyújtásra nevelje;

– amely – a Nemzeti Alaptantervben rögzített előírások tiszteletben tartása mellett – minden tanulónak biztosítja a saját *képzési tartalmainak meghatározásában való részvételt*: választási lehetőségeket a tanórán és választható tantárgyakat a képzési folyamatban;

– amelytől *idegen a buktatás gyakorlata*, mert a kudarcokkal kapcsolatban preventív stratégiát folytat. Az első négy évfolyamon csak a szülő kifejezett kérésére engedélyezi az osztályismétlést, és az 5–10. évfolyamon is csak kivételes esetekben, *általánosan* gyenge tanulmányi teljesítmény esetén, amennyiben a tanuló fejlesztése érdekében ez látszik a legmegfelelőbb megoldásnak;

– amely a jelenlegi osztályozásnál *áryaltabb* (pl. szöveges, vagy tantárgyanként több érdemjeggyel történő) *értékelést alkalmaz*, mert az egyéni teljesítmények és értékek világosabb megjelenítésére törekszik;

– amely alapfeladatai közt tartja számon, hogy a *szabadidő* eltöltéséhez is változatos lehetőségeket biztosítson;

– amely mindennapi életét úgy szervezi meg, hogy az gyermeknek és felnőttnek egyaránt *érzelmi biztonságot* nyújtson;

– amely tág teret biztosít a *tanulói és szülői részvételnek* az iskola életének megszervezésében;

– amely a 10. évfolyam után – többnyire más iskolákkal együttműködve – *eltérő tanulási-képzési lehetőségeket* biztosít diákjai számára, és biztosítja annak feltételeit, hogy tanulói közül *minél többen tegyenek érettségit*.

Az egységes iskola megteremtése a mai közoktatás-politika legfontosabb feladata.

A KOMP-csoportba tömörült fejlesztő pedagógusok ezért felhívással fordulnak:

– a *döntéshozókhoz, az oktatás irányítóihoz*, hogy a rendelkezésre álló anyagi és szellemi erőforrásokat koncentrálják az *egységes iskolák* hálózatának kiépítésére, továbbá hogy jogi eszközökkel is törekedjenek az 1–10. évfolyam alapjaiban egysé-

ges jellegének megőrzésére, a korai szelekció visszaszorítására;

– az *iskolafenntartókhoz*, hogy kiemelten támogassák azokat az iskolákat, amelyek magukat *egységes iskolává* kívánják fejleszteni;

– a *pedagógusokhoz, az iskolák igazgatóihoz*, hogy szervezzenek vitákat tantesületükben az *egységes iskoláról*, törekedjenek a megvalósításához szükséges pedagógiai kultúra elsajátítására;

– a *szülőkhez*, hogy ne nyugodjanak bele az őket hátrányosan érintő iskolai szelekcióba: igényeljék az *egységes iskolák* kialakítását.

A KOMP-csoport várja azon iskolák és egyéb intézmények, valamint magánszemélyek jelentkezését, akik nyilvánosan csatlakozni kívánnak a fenti felhíváshoz. Vállalja, hogy időről-időre közzéteszi a jelentkezők nevét, és megszervezi együttműködésük közösen elhatározott formáit és alkalmait.

A jelentkezéseket az alábbi címre kérjük postázni:

Országos Közoktatási Intézet
KOMP-csoport

1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Postacím: 1364 Budapest, Pf. 120.

*Arató László
Hortobágyi Katalin
Knausz Imre
Loránd Ferenc
Nahalka István
Orosz Sándorné
Pála Károly
Petőné Méri Julianna
Radnainé Szendrei Julianna
Trencsényi László
Várnai Andrásné
Wagner Éva*

A Katedra Társaság működésének alapelvei

Szlovákiai magyarságunk oktatásügye számos problémával küzd. Ezek egyike az oktatásügy szakmai problémáinak kezelésére hivatott fórumok megszűnése. A *Katedra Társaság* ezt az űrt kívánja betölteni. A Társaságban mindazok a szervezetek, egyesületek, mozgalmak, szövetségek, iskolák képviseltetik magukat, amelyek jellegüknél fogva közel állnak a szlovákiai magyarok oktatási rendszeréhez, s amelyek véleménye segíthet oktatásügyünk gondjainak megoldásában, de legalább mérséklésében.

A Katedra Társaság szakmai szerv. Véleményével mindenekelőtt az egyes tantárgyak, illetve tantárgycsoportok oktatásának színvonalasabbá tételét kívánja segíteni, illetve a legfontosabb nevelési problémák megoldásához akar hozzájárulni iskoláinkban. Iskoláink színvonalasabbá tétele ugyanis a legfontosabb feltétele versenyképességünknek. Kisebbségi iskolaként is állniuk kell a szakmai versenyt a többség gyakran kedvezményezett iskoláival.

A Katedra Társaság ezért összejövetelein:

- összegzi az egyes tantárgyak, illetve tantárgycsoportok oktatásának legfontosabb problémáit, s ahol csak lehet, szakmai álláspontot alakít ki az adott kérdésben;

- véleményével, tanácsaival segíti a *Katedra* című lapot, s a lapban közzétett álláspontjaival irányt mutat az egész szlovákiai magyar oktatásügynek;

- véleményének, álláspontjainak hangot ad a szlovákiai magyar pedagógustársadalom szakmai összejövetelein.

A Katedra Társaságnak színvonalas és szakszerű munkájával olyan szakmai tekintélyt kell kivívnia, amely elengedhetetlen feltétele magyar oktatásügyünk önszerveződésének. Állítsunk tehát magunk s mások elé olyan mércét, amellyel Szlovákiában magyarként is lépést tudunk tartani rohanó korunkkal, s amely méltóságot

ad mindazoknak, akik meg kívánnak, s meg is tudnak felelni neki.

Cigány középiskolák

A Gandhi Gimnázium, az Edelenyi Alapítvány Munkaiskola, a fővárosi Kalyi Jag Szakiskola mellett Szolnokon megnyílt a negyedik roma középiskola. Alapítója a Roma Esély Alapítvány, képzési profilja szakiskolai. Az iskola vezetői nem akarnak szegregált iskolát, így az intézmény kapui nyitva állnak nem-cigány, hátrányos helyzetű fiatalok előtt is.

50 éves NÉKOSZ

Göncz Árpád köztársasági elnök köszöntő levelét olvasták fel az egybegyűlt többszáz egykori népi kollégistának és mai kollégiumi szakembereknek a jubileumi konferencián – a hagyományos dalolás után. A magyar kollégiumi hagyományoknak évezredre visszatekintő idézése után *Pataki Ferenc* a népi kollégisták útjának drámáira hívta fel szíveskedő hozzászólásában a figyelmet. A visszaemlékezések napjaink alkalmazási lehetőségeit, analógiákat kerestek. *Széchy Éva*, a Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke beszámolt a Kollégiumi Nevelés Megújításáért mozgalom sikereiről, *Rétei Prikkel Lajos* a létrehozandó Kardos László Alapítvány támogatására szólított fel – máris több százezer forint felajánlás tételét a helyszínen napjaink kollégiumi nevelése számára. Gyakorló kollégiumi nevelők a kollégiumi nevelésre, mint a leszakadás előli utolsó esélyre hívtak fel drámai hozzászólásaikban.

„Öseinket felhozád...”

Ez a címe a Magyar Nemzeti Múzeum milicentenáriumi kiállításának. Az előtérbe lépve egy felékesített jurta fogadja a

látogatót, lovacska fa-makettje áll mellette. Beljebb érve szolid tárlókban láthatja a néző a honfoglalás-kor legfontosabb leleteit (többségüket eredetiben). A leletek így együtt szembeszökően számosak, szinte nincs település az újhazában, ahol eke legalább egy pitykét nem forgatott volna ki – ráismerhet mindenki szűkebb pátriája büszkeségére. Szépek a rézveretek, a tarsolylemezek, rozsdá marta az ősi kardokat... Minden romantikus ősidézéstől távoltartja magát a kiállítás. A pénz lett volna kevés? A honfoglalás körül fel-fellángoló vitákban való állásfoglalást akarták óvatosan elkerülni a tervezők? Régészeti kiállítást látunk, szakszerűt, elegánsat. A gyerekek hamar eljutnak az egyik sarokban álló monitorokig, ahol elektronikai segítségével, képek, mozgóképek alapján képezhetnek maguknak képzetet, világot a látott tárgyak köré.

A múzeumi emléktárgyboltban sok szép könyv, alkalmi múzeumi vezető kapható. Ízlésesek, mértéktartóak. Úgy tűnik, hogy a giccsipar nem talált üzletet az ezeregyszázéves évfordulóban. Kapható *Lovas Márta* szerkesztésében a múzeum közművelődési-múzeumpedagógiai munkatársainak gyűjteményes módszertani füzetek, a Történeti Játsszóház Füzetek első kötete – nyomában bőven lehet honfoglalási játszóházat szervezni. *Lovász Irén* és *Hortobágyi László* Világfa című hangkazettáján a magyar népzene legősibb darabjai hallhatók – néhány finnugor-rokonnépi dallam kíséretében.

Hidán Csaba László régész olyan képeslapsorozatot adott közre, melyen a honfoglaló magyarság öltözeke, életmódja követhető – a fotóriporter számára készített rekonstrukciókon. Ízléses, diszkrét lapok. Rajta úgyszintén az évforduló ízléses, diszkrét, de elegáns védjegyével.

„Lettem, vagyok, múlok, ismét leszek” – ez a pásztorfaragás-felirat a címe annak a tanulmánykötetnek, mely „honfoglalóink élő örökségét” mutatja be a „magyar paraszt- és pásztorművészetben”. *Selmeczi László*tól *Papp Gábor*ig ível a szerzők névsora. Az albumot a debreceni Sztélé Alapítvány adta ki.

Ezer esztendő

Mértéktartás, szakmai gondosság jellemezte az iskola ezer esztendejének ünnepi megnyilatkozásait is. A Korona Kiadó kötete – albuma – azok számára is hozzáférhetővé teszi a magyar iskolaügy ereklyéit, akik személyesen nem tekinthetik meg a pannonhalmi, debreceni, fővárosi nagy kiállításokat, más helyi, regionális rendezvényeket, köztük az óbudai óvodamúzeum avatását.

Jubileumi kiadványokban különösen gazdag Borsod-Abaúj-Zemplén megye. A legkedvesebb az a sokszorosított kék borítójú iskolásírka, amelyik a baktakéki iskola történetét tartalmazza., a helyi iskolatörténeti gyűjtemény kincsei alapján. A Magyar Pedagógiai Társaság megyei tagozata a gondozója a *Sváb Antal* és egykori tanügyigazgatási munkatársai szerkesztette kötetnek, mely az abaúji iskolák utolsó évszázadát dokumentálja megannyi személyes emlékekkel (korrekt kitérővel a történelmi Abaúj vármegyének a mai Szlovákiához tartozó iskoláiról). *Kovács Ágnes* hasonló témájú, történelmi módszerekkel készített monográfiáját a Felsőmagyarország Kiadó adta ki.

Képeskönyv Bartókról

Kovács Sándor munkájának szép keretet teremtett a Mágus Kiadó. Illusztrációkban, dokumentumokban gazdag kötet mutatja be az Allegro Barbaro, a Fából faragott királyfi, a Concerto világhírű szerzőjét. Az életrajzot kísérő apró, de finom tollal írt műelemzésekben a Bartók-kutatás legújabb eredményeit ismerhetjük fel – ifjúságnak szóló közérthető fogalmazásban.

25 évesek

Az Alsó erdőszori Ének-Zene tagozatos Általános Iskola néptáncgyűjtése negyedszázados fennállását ünnepelte jubileumi

koncerten. Az együttes fénykorának legendás vezetője volt: Karczagi Gyuláné, a kisiskolás népi-játék és tánc tantervének egyik szerzője.

Bábjátékos emlékére

A Nemzetközi bábfesztivál békéscsabai eseményein emléktáblát állítottak a Nap-sugár Együttes legendás vezetője, *Lenkeffi Konrád* tiszteletére.

Újrakezdés és nyitány

A 12 évfolyamos komplex iskola-program 1996. nyarán Békéscsabán szervezett továbbképzésén hosszú sérüléséből felgyógyulván újra kezdte néptáncoktatói munkáját *Keszler Mária*, az Életfa-díjas szakember.

A tábor népművészeti programjain új, kezdő mestert is avattak, a főiskoláról nemrég kikerült, csíkszeredai születésű, tehetséges népdalost, a gyulai katolikus iskola tanítóját, *János Hajnalkát*.

Freinet 100 éves

1986. október 15-én, száz éve született a nagy francia néptanító, a reformpedagógiák plebejus szárnyának vezéralakja, a szabad kifejezés, az iskolai nyomda, a beszélgetőkör, a „munka könyvtára”, az iskolai szövetkezet s megannyi más modern és gyermekközeli „technika” kidolgozója. A centenáriumi nemcsak a zarándokhelylyé vált dél-franciaországi Vence-i kisiskolában ünneplik majd, de világszerte, így hazánkban is, ahol a Freinet-mozgalom egyre erősebb. Erről tanuskodnak folyóiratuknak az *ALTMAG*-nak színes lapjai.

(Ennek kiadója a Magyar Freinet Alapítvány 1063 Szív utca 18. Budapest)

1000 éves a magyar iskola

A baktakéki körzeti Általános Iskola mértéktartó, izléses kiadványt adott közre: *Iskolatörténeti Füzet* címen. Dobosné Dienes Katalin, Tengeri Lászlóné, Varga Józsefné tanárok – és a segítő diákok – munkáját dicséri a forrásokban gazdag, színes dokumentum. Megismerhetjük az abaúj vidék iskolázásának színes történetét, az utolsó 250 esztendő adatai egészen gazdagok.

Még egyszer a millecentenáriumról

A debreceni Sztélé Alapítvány néprajztudósok, kulturális antropológusok tanulmányait adta közre. Honfoglalóink élő örökségéről (a magyar paraszt- és pásztorművészetben) írnak, elmélkednek a szerzők a „lettem, vagyok, múlok, ismét lesznek” című albumban.

Az Enciklopédia Humana Egyesület CD-ROM-ot fejlesztett ki és terjeszt *Emese álma* címmel.

Móser Zoltán kalandozásai

A szerző legújabb kötetét a csíkszeredai Pro-Print Kiadó adta ki „Babilonban az nem így van” címmel. A kötet a népköltészet, a népballadák, s a népköltési ihletésű modern magyar költészet archaikus motívumainak ered nyomába gazdag asszociációsrendszerrel idézve fel rejtett kapcsolódásokat.