

# iskolakultúra

## FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEK

Az Országos Közoktatási Intézet  
folyóirata  
IV. évfolyam, 1-2. szám



# Készült

a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke mellett működő Alpműveltség Vizsgaközpontban a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére.

## Közreműködők:

Balla Árpád, ifj. Balla Árpád, Bálványos Huba, Birinyi Aranka, Bocskáné Nagy Júlia, Borbola István, Drahos Péter, Erős Istvánné, Fülöp Péter, Gábris Katalin, Gálosné Szűcs Emília, Gaul Emil, Gion János, H. Tóth István, Hajdu Lajos, Herskovits Mária, Ittzes Mihály, Jazimiczky Béla, Jámbor Gyuláné, Kardos Mária, Kecskés Andrásné, Környeiné Gere Zsuzsa, Kuti István, Molnár Péter, Nagy József, Nagy Sándor, Papné Veres Ildikó, Pázmány Ágnes, Peterka Gabriella, Pitrik József, Porubszkyné Burda Magdolna, Romankovics András, Rozgonyi Tiborné, Szász Péter, Szebenyi Péter, Szilágyi Imréné, Szűcs Mihály, Takács Béláné, Várnagy István, Vidákovich Tibor, Vízvári Albertné, Zátonyi Sándor

## Segítők:

Pedagógusképző intézmények szakértői, módszertani, pedagógiai, pszichológiai oktatói szaktanácsadók, kutatók, vezető pedagógusok és néhány oktatáspolitikai szakértő

## Teljes anyag:

*A vitára bocsátást javasolja:* Arató László, Bágyi Péter, Bajsz István, Balla Gábor Tamás, Balogh Zsigmond, Barkó Endre, Békefi Irén, Bessenyei György Tanárképző Főiskola Fizika Tanszék, BGYTKF Földrajz Tanszék, Birtáné Főgel Erika, Bitskey István, Borvendég Márta, Csajka Imre, Csekéné Jónás Erzsébet, Cserné Adermann Gizella, Dám Lászlóné, Egri Károlyné, Farkas

István, Farkas Olga, Földes Csaba, Földyné Asztalos Adrienne, Fülöp József, Fülöp Péter, Fürstné Kólyi Erzsébet, Gácsér József, Gion János, Gyengéné Varga Erika, Győri Pál, Hajdu Sándor, Hallgatói Önkormányzat, Hári József, Herskovits Mária, Hoffmann Rózsa, Horváth Ágnes, Horváth Miklós, Horváth Tihamér, Idei Miklós, Iker János, Jakatics Árpád, Jáki Katalin, János György, Jónás Ilona, Kamarás István, Kasnyáné Molnár Erzsébet, Kézdi Balázs, Kikindai Kristóf, Komáromy Sándor, Kondicsné Kovács Éva, Kormány Gyula, Kovács Péterné, Lipovits Gyuláné, Litz József, Lőrincz Ottoné, Lukács István, Marcziné Fazekas Erzsébet, Mihalovics Árpád, Módos Tibor, Náfrádi Ferenc, Nagy Andor, Nagy Lajos Imre, Nagy Lászlóné, Nemes Ferenc, Német István, Neveléstudományi Tanszék, Orbánné Horváth Márta, Orosz László, Pléh Csaba, Pogány Béla, Sánta László főiskolai docens, Sárközy István, Sassné Kiss Gabriella, Smidéliusz Zsuzsa, Strohnér József, Szabó Albert, Szakály Ferenc, Szalay István, Szalontai Tibor, Szentirmai László, Szépe György, Szűcs Mihály, Szunyogh Ferenc, Szuromi Pálné, Takács Viola, Tamus István, Tárnok Dezső, Törőné Kovács Jolán, Tóth Gyula, Türi László, Új Imréné, V. Molnár László, Varajti Károly, Vas Miklós, Vendrei Éva, Völgyiné Sebik Judit, Vónáné Kokovay Ágnes, Walz Jánosné, Wirth Lajos.

*Javasolja, de a nevét nem kívánja közölni:* 38 szakértő.

*Nem javasolja:* Bertók Péter, Jámbor Balázs, továbbá 3 szakértő.

## Részanyagok:

*A vitára bocsátást javasolja:* Adorján Gyula, Angol és Német Nyelvi Munkaközösség, Arató László, Bágyi Péter, Bajsz István, Balázs Sándor, Báldi Györgyné, Balogh Zsigmond, Barkó Endre, BGYTKF Földrajz

Tanszék, Birtáné Főgel Erika, Bitskey István, Bókay Antal, Borvendég Márta, Csajka Imre, Csekéné Jónás Erzsébet, Cserné Adermann Gizella, Czövek István, Dám Lászlóné, Derda Istvánné, Farkas István, Földes Csaba, Fülöp József, Fürstné Kólyi Erzsébet, Gácsér József, Galgóczi Lászlóné, Gavl Emil, Gion János, Gyengéné Varga Erika, Győri Pál, Hallgatói Önkormányzat Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Hári József, Havas István, Horváth Ágnes, Horváth Tihamér, Idei Miklós, Jáki Katalin, Kasnyáné Molnár Erzsébet, Kézdi Balázs, Kikindai Kristóf, Király Tibor, Kocsis István, Komáromy Sándor, Kondicsné Kovács Éva, Kormány Gyula, Kovács Péterné, Lipovits Gyuláné, Litz József, Marcziné Fazekas Erzsébet, Meláth Ferenc, Mihalovics Árpád, Módos Tibor, Mosoni Árpád, Náfrádi Ferenc, Nagy Gáborné, Nagy Lajos Imre, Nagy László, Német István, Németh Klára, Orbánné Horváth Márta, Pogány Béla, Poór István, Porubszkyné Burda Magdolna, Pukánszky Béla, Radnai Zsófia, Rózsáné Lendvai Anna, Sánta László, Sárközy István, Sassné Kiss Gabriella, Sipos Endre, Siposné Kedves Éva, Smidéliusz Zsuzsa, Szabó Albert, Szabó Károly, Szakály Ferenc, Szentirmai László, Szerencsi Katalin, Szűcs Ervin, Szűcs Mihály, Szuromi Pálné, Takács Viola, Tárnok Dezső, Törőné Kovács Jolán, Tóth Ferenc, Tóth Gyula, Türi László, Új Imréné, V. Molnár László, Varajti Károly, Vas Miklós, Vónáné Kokovay Ágnes, Wirth Lajos, Zábrádi Antal, Zimányi Árpád.

*Javasolja, de a nevét nem kívánja közölni:* 46 szakértő.

*Nem javasolja:* Bertók Péter, Dornán Tibor, Szabolcs Ottó, Szalontai Tibor, továbbá 12 szakértő.

*Levélcím:* JATE Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi Sándor sugárút 30-34.  
Tel/Fax: (62) 321-034



Az Országos Közoktatási Intézet  
folyóirata

Főszerkesztő:  
GECZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY  
DIPPOLD PÁL  
FATALIN LÁSZLÓ  
KAMARÁS ISTVÁN  
KORMÁNY GYULA  
MÁNYOKI ENDRE  
MÁTIS LÍVIA  
SEBŐK ZOLTÁN  
SZAKÁLY SÁNDOR  
SZENDREI JÁNOS  
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA  
TAKÁCS VIOLA  
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ  
VAGO IREN  
VAMOS ÁGNES  
ZALAN TIBOR

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)  
TÓTH LÁSZLÓ (Dunaszerdahely)  
FULÓP YVETTE  
GULYÁS LÁSZLÓ  
SZEBERÉNYI BEÁTA  
TOLNAI SZABOLCS  
VARGA PIROSKA

A borítót és a belső tipográfiát  
tervezte:  
HELLE MÁRIA

E szám megjelenését a PSzM  
Programiroda támogatta.

Kiadja az Országos Közoktatási  
Intézet  
Budapest, Dorottya u. 8. 1051  
Felelős kiadó:  
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:  
Budapest, Dorottya u. 8. 1051  
(Postacím: 1393 Budapest,  
Pt.: 701/420)  
Telefon: (1) 138-29-38  
Telefax: (1) 118-63-84

Szerkesztőségi fogadónapok:  
kedd, szerda, csütörtök 10-14 h

Terjeszti a Hírek, valamint egyéb alter-  
natív terjesztők. Előfizethető a szer-  
kesztőség címén közvetlenül, vagy át-  
utalással MNB 232-90174-4273 pénz-  
forgalmi jelzőszámon. Előfizetési díj  
számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam  
2400,- Ft. Természettudomány 1000,-  
Ft., Társadalomtudomány 1000,- Ft.,  
Matematika-Informatika-Teknika  
400,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

HU ISSN 1215-5233  
A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó  
Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető:  
Nagy László igazgató

Lapzárta: 1993. november 30.

# iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET  
FOLYÓIRATA

IV. évfolyam, 1994/1-2.

## Tartalom

### FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEK

Előszó (2) Bevezető (3) **Értelmi felkészültség** (6) *Tanulási motívumok* (6) *Értelmi képességek* (9) *Megismerési képesség* (10) *Kommunikációs képesség* (11) *Gondolkodási képesség* (12) *Tanulási képesség* (13) *Magyar nyelvi felkészültség* (14) *Idegen nyelvi felkészültség* (17) *Vizuális felkészültség* (19) *Matematikai felkészültség* (21) *Informatikai felkészültség* (23) *Kognitív tudat* (24) **Alanyi felkészültség** (25) *Alanyi motívumok* (25) *Alanyi képességek, készségek és szokások* (26) *Testi felkészültség* (27) *Motívumok* (28) *Képességek és készségek* (28) *Zenei felkészültség* (29) *Zeneszeretet-zenehallgatás* (29) *Zenei képességek és készségek* (30) *Zenei tudat* (31) *Vizuális művészeti felkészültség* (31) *Vizuális művészeti motívumok* (32) *Vizuális művészeti képességek és készségek* (33) *Vizuális művészeti tudat* (35) *Irodalmi felkészültség* (35) *Olvasszeretet* (36) *Olvasssátság és irodalmi készségek* (36) *Irodalmi tudat* (38) *Értudat* (38) **Társadalmi felkészültség** (40) *Szociális motívumok* (40) *Szociális képességek és készségek* (42) *Állampolgári felkészültség* (43) *Gazdasági felkészültség* (44) *Történelmi tudat* (45) **Természeti felkészültség** (48) *Biológiai felkészültség* (48) *Földrajzi felkészültség* (50) *Kémiai felkészültség* (51) *Fizikai felkészültség* (53) *Természeti világnézet* (55) **Technikai felkészültség** (56) *Technikai motívumok* (56) *Technikai képességek és készségek* (57) *Technikai tudat* (59) **Tehetségigéret és lassú fejlődés** (61) *A differenciális formális eszközei* (62) *Szervezeti differenciálás* (63) *Differenciálási módok* (64)

### HÁTTÉRANYAGOK

**Tartalmi szabályozás** (66) *Alapvető kiindulások* (66) *A pedagógiai követelmények szerepe* (68) *Másfajta helyzet* (68) *A tartalmi szabályozás módjai és eszközei* (69) *Érvényességi szintek* (72) **Fejlődés és követelmények** (74) *Tartalmi fejlődés* (74) *Az absztrakciós szintek növekedése* (74) *Fejlődés és iskolaváltási szakaszok* (75) **Pszichikus rendszerek és fejlesztési követelmények** (77) *Személyiség* (77) *A pszichikus rendszerek fő fajtái* (79) *Szokások* (79) *Motívumok* (79) *Érzelmek* (81) *Képességek* (82) *Készségek* (86) *Ismeretek* (87) *Értudat* (88) *Felkészültségek* (88) *Értelmi felkészültség* (89) *Alanyi felkészültség* (89) *Társadalmi felkészültség* (90) *Természeti felkészültség* (91) *Technikai felkészültség* (91) *Speciális kompetenciák és tehetségek* (92) **Értelmezések** (93) **A kérdőívekre adott szakértői válaszok** (100) *Iskolák és pedagógus szakmai szervezetek véleménye* (102)

### SZEMLE

*A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megjelent és megjelenés alatt álló könyvei* (108) **Fülöp Ferencné: A Freinet-pedagógia alkalmazása** (127) **Rózsahegyí Márta – Farkasné Orsolyák Irén: Egy általános iskolai kémiaaverseny feladatai és eredményei (129) **Knausz Imre: Topregés a történelemtanításról** (134) **Katona András: Történelemtanítás és tantárgypedagógia** (143) **Szakály Sándor: Magyarország Európában** (145) **Antal László: Egy könyvsorozat margójára** (147) **Szitányi György: Tököl, 1956** (150) **Kamarás István: Olvasás és magyarság innen és túl** (151) **Füzfá Balázs: A megtalált bizonyosság** (154) **Juhász Erzsébet: „Találkozás egy haldoklóval”** (155) **Nagy L. János: A formátlantól a gyönyörű szépig** (157) **Hársfai Péter: Zanzák a jövőnek** (159)**

HÍREK (161)

---

# Előszó

E kötet írásai szakmai anyagok (nem hivatalos dokumentumok), amelyek a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére készültek, hogy nyersanyagul szolgáljanak a Nemzeti alaptanterv követelményeinek kidolgozásához. (A követelmények rövid, közérthető változatának első normatív és zövegezési kísérletét november tizenkilencedikén feladtuk a Minisztérium címére azoknak az általános céloknak és elveknek néhány oldalas megfogalmazásával együtt, amelyeket a követelmények munkálatai során szem előtt tartottunk). A szakmai anyagok megjelentetése azt a célt szolgálja, hogy az érdeklődő olvasó megismerkedhessen a téma koncepcionális problémáival, az újszerű megoldások elméleti háttérével, értelmezésével, indoklásával.

A közoktatási törvény úgy rendelkezik, hogy a tartalmi szabályozást az alapelvek, a tantervi követelmények, a vizsgakövetelmények, a kerettantervek, a helyi tantervek, a pedagógiai programok összehangolt rendszerével kell megvalósítani. E rendszerben a tantervi követelmények a tanulók felkészültségének, tudásának, tudatának, érzelmeinek, szokásainak, motívumainak, képességeinek, készségeinek fejlesztési feladatait írják le. Az átszarmasztatandó értékeket és ismereteket évfolyamokra elosztva és a tantárgyközi összefüggések szerint tantárgyakba rendezve a *kerettantervek*, a tankönyvek és a taneszközök tartalmazzák mint tartalmi ajánlásokat. Az értékelési, illetve a *vizsgakövetelmények* pedig azt fogalmazzák meg, hogy a képzés szakaszainak végén mit tudjon csónálni a tanuló az elsajátított tudásával, képességeivel.

Az olvasó a fentiek értelmében nem hagyományos tantervi követelményeket fog találni, hanem *fejlesztési követelményeket*; nem tantárgyakba rendezett ismereteket (ezeknek a helye a kerettantervekben van), hanem fejlesztendő felkészültségeket, motívumokat, képességeket és hasonlókat.

A kötelező iskolázás egészére megfogalmazott közös követelmények egyik legnagyobb problémája a *tanulók közötti különbségek figyelembevétele*. Azt kellene elérni, hogy a legtöbbre képes tanulók is optimálisan fejlődhessenek, ugyanakkor a lassan fejlődőket ne állítsuk megoldhatatlan feladatok elé. A fejlesztési követelményeket úgy igyekeztünk megfogalmazni, hogy a legjobbaknak is lehetőséget kínálnak a mélyebb, az alaposabb elsajátításra. Ugyanakkor a kevésbé felkészülteknek, a lassabban fejlődőknek az értékelési követelmények a tanítandókon belül (kutatásokra alapozott felfogásunk szerint) majd meghatározzák a feltétlenül megtanítandó rész elsajátítási színvonalát is. Ez a rész a tanítandóknak mintegy a felét teszi ki. Amikor tehát az olvasó azt mérlegeli, hogy a követelmények maximalisták-e vagy minimalisták, akkor gondoljon e kétféle differenciálás lehetőségére.

A fentieknél is nagyobb problémát jelentenek a kötelező iskolázással szembeni új igények és lehetőségek. Eredményesebbé kell tenni az *értelem kiművelését*, amire a kognitív tudományok fejlődése lehetőséget is kínál, ha eredményeit fel tudjuk használni. Megnőtt az iskola felelőssége az egészséges és kulturált életmódra nevelésben, az Én kibontakozásának segítésében, vagyis az *alanyi felkészültség* fejlesztésében, amihez a pszichológia új eredményei kínálnak segítséget. Lényegesen növekedett az igény az alaposabb *társadalmi felkészültség* (a fejlettebb szociális motívumok, képességek és készségek, az állampolgári és gazdasági felkészültség, a politikatörténetet meghaladó történelmi tudat és magyarságtudat) iránt, amihez a szociálpszichológia és más tudományok eredményei hasznosíthatók. A *természettudományos és technikai felkészültséggel* szemben pedig az a határozott igény, hogy ökológiai, természetvédelmi szemléletmódra épüljön.

Ha az olvasó mindezt tekintetbe veszi, remélhetőleg megértően és segítőkészen viszonyul a megoldási kísérletek sok és sokféle problémájához.

Ezúton is köszönöm a közreműködők és a segítők munkáját, a véleményező iskolák, pedagógusok, a pedagógus szakmai szervezetek gondos és hasznos bírálatát.

# Bevezető

Hazánkban is, mint a legtöbb országban, az utóbbi évtizedekben a családi nevelés hatása csökkent. Megváltozott a család életmódja, a szülőknek kevesebb az idejük, lehetőségük, hogy gyermekeikkel együtt legyenek. Hozzájárul a változáshoz még az is, hogy a gyermekek aktív idejük túlnyomó részét az óvodában, az iskolában töltik. E tendenciából következően az iskolának kell az eddigieknél lényegesen nagyobb nevelői szerepet vállalnia. Most, amikor tovább növekszik az iskolában töltött évek száma, különösen fontossá vált, hogy az iskolai nevelés hatékonysága javuljon, hogy a meghatározó jelentőségű, és a jövőben majd remélhetőleg javuló családi nevelés eredményesebb kiegészítője legyen.

Ennek az a feltétele és módja, hogy *a személyiség teljes kibontakozásának segítése* (amint ezt az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata és a nemzetközi Egyezmény a gyermek jogairól című deklaráció is előírja) az iskolai életmód, a nevelés, a tanítás meghatározójává, központi feladatává váljon. A „személyiség teljes kibontakozásának segítése” a minden emberben benne rejlő fejlődési lehetőségek minél teljesebb megvalósulását hangsúlyozza, a „teljes” jelző pedig (többek között) arra utal, hogy nemcsak a szellemi és fizikai fejlesztésről, hanem a magatartás, a jellem, az érzelmek összehangolt fejlesztésének segítéséről van szó, vagyis a nevelés és az oktatás egységgé szervezett hatásáról, amelyben a nevelés az eddigieknél nagyobb szerepet kap.

Azokban az országokban, amelyekben a középfokú oktatás általánossá válása megvalósult vagy megkezdődött, a fenti alapvető pedagógiai törekvés fölerősödött. Ennek következtében átalakulóban van az iskolai életmód, az oktatás tartalma, szervezeti kerete; az iskolai nevelés, tanítás tartalmi szabályozásában is fontos változások tanúi lehetünk.

Mivel Magyarországon is előrehaladt a középfokú képzés általánossá válása, nálunk is megnövekedett az iskolai nevelés hatékonyságával szembeni igény. Ennek szolgáltatásban és az oktatás eredményességének egyébként is indokolt javítása érdekében olyan követelményekre van szükség, amelyek határozottan ösztönzik az egyéni különbségeket jobban figyelembe vevő, ugyanakkor a szükséges mértékű egységet is megőrző oktatást. E szándék teljesülését a hagyományos merev tantervi szabályozással nem lehet elősegíteni, ezért nálunk is kialakulóban van a rugalmas szabályozást megvalósító eszközzrendszer. Ennek elemei a tantervi (a tartalmi) irányelvek, a tantervi (fejlesztési) követelmények, a vizsga- (a fejlettségi, az értékelési) követelmények, a kerettantervek (tartalmi, tantárgyi-óratervi ajánlások) és az iskolai pedagógiai programok. A tantervi (fejlesztési) követelmények e rendszer egyik elemeként a fenti törekvéseket szolgálják.

A hagyományos iskola a tudományok, a művészetek által fölhalmozott kulturális javakból indul ki, azokból törekszik kiválogatni és tantervekben, tantárgyakban, tankönyvekben megjeleníteni az elsajátítandó tartalmakat. Az egész iskolai életet ezeknek a tartalmaknak a tanítása határozza meg, amelynek eredményeként a tanulóban létrejönnek valamilyen, közelebbről meg nem nevezett változások. Ez a kiindulás a tárgyi tudás elsajátítását helyezve középpontba, az ember egyoldalú fejlődését eredményezi (a szellemi gazdagodáshoz képest elmarad a szociális, erkölcsi, testi fejlődés, sőt az értelmi képességek sem fejlődnek a tanított tudás mennyiségéhez mérhető szintre).

Ezt a problémát a reformpedagógiai irányzatok már századunk elején felismerték, és azóta folynak a kutatások, kísérletek a nevelést előtérbe helyező iskola megvalósítására a tanulói cselekedtetés, tevékenység középpontba állításával. Ebben az esetben az életmódra, a tanuló viselkedésére, magatartására, tevékenységére, cselekvésére esk a hangsúly abban a reményben, hogy ennek hatására a tanulóban létrejönnek olyan (a nevelés szempontjából fontos, de közelebbről meg nem nevezett) változások, amelyek a nevelést eredményesebbé teszik. Az ilyen iskolák kétségtelenül hatékonyabban nevelnek, de rendkívül időigényesek, ezért az elsajátított tudás tekintetében általában nem

versenyképesek a hagyományos iskolával. Ez lehet a magyarázata annak, hogy erényeik ellenére egy évszázad alatt sem tudtak széleskörűen elterjedni.

Ha az iskolától elsősorban a tárgyi tudás tanítását várjuk el, akkor a követelményeknek ezt a tárgyi tudást kell körülhatárolniuk, a nevelés ez által, ennek alárendelve valósulhat meg. A követelmények a tárgyi tudás nyelvén fogalmazódnak (például az elsajátítandó kémiái, nyelvtani ismeretek nyelvén). Ha a nevelés áll középpontban, akkor az iskola, a nevelő feladatai, az iskolai életmód, tevékenységrendszer körülhatárolása adja a követelményeket, amelyek a célok, a feladatok, a tevékenységek nyelvén fogalmazottak. Ha a nevelést és az oktatást egyaránt fontosnak tartjuk, akkor „a személyiség teljes kibontakozásának segítése” érdekében magával a tág értelemben vett személyiség fejlődésével, fejlesztésével szembeni követelményeket célszerű megfogalmazni (a személyiség fogalma itt és a továbbiakban nem személyiségelméleti alapfogalom, hanem a külföldi szakirodalomban gyakran és szívesen használt megnevezéssel a „teljes embert” jelenti). Ugyanakkor azt is meg kell jelölni, hogy ennek érdekében melyek az iskola, a nevelés feladatai, és azt is körül kell határolni, hogy a fejlődést milyen tudástartalmak elsajátításával kívánatos elősegíteni. Más szóval: a sarkított fogalmazással „oktató iskolának” és „nevelő iskolának” is nevezett két irányzat értékeinek az egyesítésére célszerű törekedni.

*A jelen tantervi (fejlesztési) követelmények az alapvető pszichikus rendszerekből indulnak ki, a követelményeket ennek megfelelően a szokások, a motívumok, a képességek, a készségek, az ismeretek (mint pszichikus reprezentációk) és a mindezekből szerveződő átfogó pszichikus rendszerek: a felkészültségek (kompetenciák), az éntudat (identitás), az énkép, az egyéni világgép, az egyéni tudat nyelvén fogalmazzák meg. Azt rögzítik, hogy az alapvető pszichikus rendszerek az éntudat és annak az alapját képező énképi, világgépi jelentőségű ismeretrendszerek, meggyőződések, a felkészültségek (kompetenciák), a tehetségek és ezek összetevői, eszközei: a szokások, a motívumok, az érzelmek, a készségek, a képességek, az ismeretek milyen szintű fejlődésének segítése lehetséges és kívánatos.*

A jelen tantervi követelményekben a fenti két alapvető irányzat követelmény-megadási módja úgy egyesül, hogy előbb a tanulóban kialakítandó, létrehozandó, fejlesztendő pszichikus rendszert (felkészültséget, motívumot, képességet stb.) nevezi meg, majd előírja, hogy ennek érdekében mit kell tenni, követni (a kerettanterv készítőjének, a tankönyvíróknak, az iskolának, a pedagógusnak és mindenkinek, akinek köze van a tanulók neveléséhez, oktatásához). Majd azt körvonalazza (amely pszichikus rendszerrel kapcsolatban ez lehetséges és célszerű), hogy a megnevezett pszichikus rendszert milyen tartalmak által kívánatos fejleszteni. Ugyanis a fejlesztési követelményeknek csak akkor lehet eredményesen eleget tenni, ha az iskolai életmódot, a szervezeti kereteket ennek érdekében alakítjuk és működtetjük, ha a tudományok logikáját nem mellőzve az ember fejlődését leginkább segítő tartalmakat választjuk ki és tanítjuk, ha a hatékony magatartási, tevékenységi, cselekvési, nevelési, tanítási, tanulási módokat keressük és alkalmazzuk.

Hasznosítva az „évfolyam nélküli” iskolák külföldi tapasztalatait, amelyek nagyobb mozgásteret tesznek lehetővé az iskolának és a pedagógusnak, a hazai szokástól eltérően a követelmények nem évfolyamonként adottak. A magyar iskolarendszer iskolaépületekben is rögzült hagyományos alapszerkezetét (4+4+4), a gyermekkor és a serdülőkör sajátosságait, valamint a tankötelezettség végét (16. életév) figyelembe véve, a tantervi követelmények a 6-10, a 11-12, a 13-14, a 15-16 éves életkorokra, vagyis az 1-4., az 5-6., a 7-8. és a 9-10. évfolyamokra adottak. Mivel az alapvető motívumok, készségek, képességek kialakulása sokéves folyamat eredménye, és a tanulók többéves különbséggel jutnak el a megkívánt szintre, a fejlődési folyamatok a szakaszokon is átívelnek. Amely esetekben a fejlesztés folytatásának szükségességét hangsúlyozni célszerű, így járunk el: például az 1-4(6). ÉVFOLYAM azt jelenti, hogy az első négy évben megkezdett fejlesztést folytatni kell azoknak a tanulóknak az esetében, akik a kívánt szintet nem érték el a 4. évfolyam végéig.

Azáltal, hogy a követelmények a pszichikus rendszerek nyelvén fogalmazottak, a nevelés, a tanítás lényegére összpontosítják a figyelmet. Ugyanakkor lehetővé teszik, hogy elegendő legyen a mozgástér a tartalmi ajánlások (a tartalmak, a tantárgyak nyelvén megfogalmazott kerettantervek) készítőinek, az értékelési követelmények kidolgozóinak, a tankönyvíróknak, a taneszközfejlesztőknek, az iskolai pedagógiai programok készítőinek és a pedagógusoknak. *A fejlesztési követelmények rendszere a vizsga- (az értékelési) követelményeket kidolgozó, a tartalmi ajánlásokat (kerettanterveket) összeállító, a tankönyvírók, a taneszközfejlesztők, az iskolai pedagógiai programokat kidolgozó, továbbfejlesztők eszköze, a pedagógus nevelő, oktató munkájának, e munka fejlesztésének iránymutatója* (a nem hivatásos pedagógusok, a szülők részére a terjedő nemzetközi szokást követve rövid, közérthető változatot kell kiadni).

A követelmények rendszere egységes érvényű a kötelező iskolázás egészére. Az iskolafajták (iskolafajták, iskolafokozatok, felekezeti iskolák stb.), az egyes iskolák és a tanulók közötti különbségek ezek kerettanterveiben, az értékelési követelményekben (az elsajátítási szintekben, mélységekben) és az iskolák pedagógiai programjaiban jutnak kifejezésre. A tanulók közötti különbségek oka, mértéke és jellege sokféle. A szélsőséges különbségeket figyelembe vevő speciális iskolafajtákra ez a dokumentum nem vonatkozik, a számukra érvényes követelmények kidolgozása különálló feladat. Az általános fejlődési problémák (fejlődési elmaradás, alacsony tanulási hatékonyság), valamint a speciális fejlődési problémák (például az olvasási zavar, a gyenge zenei hallás) figyelembevétele, kezelése és a tehetséggondozás minden iskola feladata. Ezért az egyes tanulói eljutó, a személyre szóló nevelés szélesebb körű megvalósításának, az egységesség és a különbözőség együttes érvényesülésének az elősegítése a fejlesztési követelmények szemléletbeli alapja. (Ezzel a kérdéssel a Tehetségígéret és lassú fejlődés című fejezet külön is foglalkozik.)

A fejlesztési követelmények előírása nem azt jelenti, hogy azokat a szokásos módon „be kell vezetni”, és a következő tanévtől minden feladatot e szerint kell végezni. E követelmények rendszere a változás irányait, a változtatás, fejlesztés viszonyítási alapjait jelöli meg, amiből az állam és az önkormányzatok, az iskolafenntartók, az egyes iskolák és a pedagógusok annyit valósítanak meg, amennyit a feltételek, a felkészültség, a meggyőződésé érlelődött szándékok folyamatosan lehetővé tesznek. Az iskolai életmód, a nevelés, a felkészültségek, a szokások, a motívumok, az emóciók, a képességek, a készségek fejlesztésével kapcsolatos követelmények teljesítése nem határidőhöz kötött, a feltételektől függően folyamatosan felkészülve lehet haladni. Továbbá a követelmények az első hat évfolyamon csak olyan mértékű változásokat írnak elő, amelyek a jelenlegi felkészültséggel, tankönyvekkel, eszközrendszerrel is működtethetők. Ezek folyamatos megújítása nem határidőfüggő. Egyedül a 7-8. és a 9-10. évfolyamok egymásra épülésének megvalósítása követel meg időben összehangolt fejlesztési tevékenységet, határidőket. Ez a folyamat legkorábban az 1995/96-os tanévben indulhat a 7. évfolyamon főlmenő rendszerrel és négy év múlva zárulhat.

A tantervi követelmények rendszere nem határozatlan időre szól, hanem a négy-, illetve két éves szakaszok terjedelmének megfelelően négy évig érvényes, hogy az ötlet-szerű változtatásokat és a túl hosszú ideig tartó változatlanságot ki lehessen zárni. A tudományok fejlődése és a nevelési/oktatási tapasztalatok elemzése alapján négyévenként el kell végezni a szükséges javításokat, módosításokat (legközelebb az 1997/98-as tanévben kell vitára bocsátani a változtatási javaslatokat, és 1998 szeptemberével kezdődik az érvényesség újabb négy éves szakasza).



# Értelmi felkészültség

Az emberi magatartás és tevékenység *információk kezelésével* (vételével, közlésével, rendezésével, átalakításával, feldolgozásával, létrehozásával, tárolásával) valósul meg. Ugyanakkor mindenféle tanulás információk felhasználásával, elsajátításával válik lehetővé, legyen szó a fizikai tevékenység készségeiről, a fogalmakról vagy a meggyőződésekről. Maga a személyiség is információk által alakul, változik, fejlődik. Az ember magatartásának és tevékenységének, tanulásának és fejlődésének sikere nagymértékben függ attól is, hogy milyen információkkal rendelkezik és hogyan tudja ezeket kezelni a cél elérése, a feladat, a probléma megoldása érdekében.

A *értelmi felkészültség* olyan pszichikus nagrendszer, amely az információk kezelését oldja meg sajátos motívumok (mint például az érdeklődés), képességek (megismerés, kommunikáció, gondolkodás, tanulás), készségek (például az íráskészség) és ismeretek (például a nyelvtani fogalmak) készleteinek a felhasználásával.

A *értelmi felkészültség* szempontjából kétféle információ érdemel különös figyelmet: a *nyelvi* fogalmi és a *vizuális/képi* információ. Ezek sikeres kezelése érdekében kétfajta *értelmi felkészültség*: a *nyelvi* és a *vizuális felkészültség* fejlesztését kell megoldani. A *nyelvi* fogalmi információkezelést a *magyar nyelvi*, az *idegen nyelvi*, a *matematikai* és az *informatikai* felkészültségünk fejlettségétől függő színvonalon tudjuk megvalósítani. Ezért a *értelmi* (különösen a *tanulási*) motívumok és képességek mellett a *vizuális*, a *magyar nyelvi*, az *idegen nyelvi*, a *matematikai* és az *informatikai* felkészültség fejlesztésének követelményeit kell megfogalmazni.

A *értelmi felkészültség fejlődése, fejlesztése az eredményes nevelés és oktatás kiinduló feltétele, eszköze és célja, mivel információkezelés által sajátítunk el minden más motívumot, képességet, készséget, ismeretet is. Ugyanakkor a értelmi felkészültség csak a tárgyi, a tartalmas információk, a tárgyi tudás használatával és elsajátításával fejlődhet.*

## Tanulási motívumok

Mivel a tanuló idejének nagyobb részét az iskolában és otthoni tanulással tölti, ez az élete, ezért elsőrendű, mindent meghatározó kérdés, hogy teljesülnek-e vágyai, tanulói létében jól érzi-e magát, szeret-e iskolába járni, szívesen végzi-e az ott elvárt tevékenységeket. Ez – minél fiatalabb a tanuló, annál inkább – attól függ, hogy kielégülnek-e a szükségletei. Mindenekelőtt mozgásigénye, természetes kíváncsisága, játékszeretete, alkotásvágya és főleg szociális igényei: szabadságvágya, önállósulási törekvése, kötődésvágya, védettségigénye, támaszkeresése, az elismerés iránti vágya és hasonlók. Továbbá attól, hogy a nevelés/tanítás mennyire él magukban a dolgokban, a tevékenységekben benne rejlő motivációkkal. Az ilyen motiváció hatása, e szükségletek, vágyak folyamatos, az együttélés szabályait követő kielégülésének, teljesülésének segítése nemcsak a tanulási motívumok, hanem az egész személyiség fejlődése szempontjából is alapvető jelentőségű.

Mindazt legszembeütőbben az iskolához, a tanuláshoz való viszonyban (az iskolafóbiától, a beteges szorongástól, az elkérgesedett közömböségtől az erős kötődésig terjedő skálán értékelhető), a tantárgyi kötődésekben, az érdeklődések gazdagságában és erejében jut kifejezésre. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy ezek a tényezők nemcsak a tanuló életérzését határozzák meg, hanem a tanulmányi eredménnyel is szorosan összefüggnek.

Az életkor előrehaladtával azonban egyre kevésbé nélkülözhető a szándékos tanulás, amihez a *értelmi* motívumok (a kíváncsiság, az érdeklődés), a *dolgokban*, a *tevékenységekben* benne rejlő motivációk önmagukban már nem elegendők. Jól fejlett sikeri-



génnyel, elismerésvágygal, feladattartással, komoly szorgalommal, akarattal, kötelességtudattal, majd tanulási életprogrammal kell rendelkezni ahhoz, hogy a tanuló optimálisan fejlődhessen.

Mindezek és hiányuk, valamint az iskolához, a tanuláshoz való pozitív, közömbös vagy negatív viszony nem valamiféle eleve létező tényezők, amiket csak tudomásul vehetünk, esetleg osztályzattal minősíthetünk, hanem tanult motívumok, melyek pozitív irányú fejlesztése, fenntartása a nevelés legfontosabb feladata. A fejletlen tanulási motívumok, az iskolával, a tanulással szembeni ellenséges beállítódás, félelem, érdektelenség, a pedagógus, a tantárgy iránti ellenszenv, a szorgalom, a kötelességtudat hiánya esetén az iskolai nevelés/tanítás minden erőfeszítése hiábavaló.

*A tanulási motívumok tudatos és kitartó fejlesztése tehát meghatározó jelentőségű pedagógiai követelmény, ami természetesen nemcsak az iskolai neveléstől függ, ám ha csupán a véletlenekre hagyatkozunk, ha ezt nem állítjuk magunk elé alapvető pedagógiai követelményként, nem reménykedhetünk abban, hogy az iskolai nevelés eredményessége javulni fog.*

1-6(10). ÉVFOLYAM A fejlődés közvetlen belső indítékai az öröklött tanulási motívumok: a szervezet ingerszükséglete, információszükséglete, amely a kíváncsiságban nyilvánul meg és a tájékozódó tanulást (az explorációt, az utánzást, a mintakövetést), valamint a problémahelyzet okozta bizonytalanság, amely a megoldási késztetésben nyilvánul meg és a felfedező tanulást (a „trial and error”-t, a problémamegoldást) működteti. E kétféle alapotívum a játékszeretben és az alkotásvágyban együtt hat, ez a kettős motíváció a magyarázata a játékban, a játékos tanulásban és az alkotásban, az alkotó tanulásban benne rejlő késztetés rendkívüli erejének. A gyerekek iskolába lépésük előtt éber idejük túlnyomó részét tájékozódó tanulással, játékkal, alkotó játékkal töltik, és ennek köszönhetően nagyon sokat tanulnak. Az iskola a tanulást munkává alakító igyekezetének túlzásaival, az ennek megfelelő teljesítménymotiváció egyeduralmával jórészt hatástalanítja a tanulás öröklött motívumait. *A tanulási motívumok fejlesztésével szembeni alapvető követelmény, hogy olyan tanulási módokat működtessünk* (lásd a Tanulási képesség című pontot), *amelyek nem gátolják, hanem inkább felhasználják, megerősítik, továbbfejlesztik az öröklött tanulási motívumokat.*

Az iskola ugyanakkor a szándékos tanulás intézménye, és mint ilyen, teljesítménymotiváció nélkül nem láthatja el társadalmi funkcióját. Gyermekkorban a teljesítménymotiváció csaknem kizárólagos alapja az öröklött elismerési vágy, amely a kötődő, a szeretett felnőttek által nyújtott védettséget, támaszt, segítőkészséget van hivatva megtartani. Az iskolai nevelés elemi érdeke, hogy ezt a hatalmas erejű alapotívumot optimálisan működtesse a szándékos tanulás hatékonysága érdekében, ami az érintett felnőttek iskolához, tanuláshoz való helyes viszonyán alapszik, és ami a felnőttek hibás viszonyulásai, elvárásai miatt könnyen közömbösíthető. Ugyanakkor elő kell segíteni, hogy az elismerési vágy az életkor előrehaladtával ne torzulhasson szolgálkúséggé.

A tanulási motívumok fejlettsége, fennmaradása, lebomlása vagy fejlődése részben attól függ, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak az iskolát, a tanulást, milyen a viszonyuk az iskolához, a gyereket nevelő pedagógus(ok)hoz, az iskolatársakhoz. Mivel a legtöbb szülő nincsen eléggé tudatában annak, hogy az iskolával, a pedagógussal szembeni negatív beállítódása, és a gyermekével szembeni igénytelen vagy éppen túlzó, teljesíthetetlen elvárásai milyen rombolást végeznek gyermekének tanulási motívumai- ban, ennek tudatosítása gyakran elősegítheti a szülői beállítódás, a hibás elvárás módosulását. Ezért a tanulási motívumok fejlesztésének fontos követelménye, hogy a fejlődést gátló szülői beállítódások, elvárások szembetűnő eseteiben kellő tapintattal, de kitartással tudatosítsuk (ebben az osztályfőnöknek döntő szerepe van) a szülőknél ennek jelentőségét gyermekük jövője szempontjából.

A kötődés (mint a kölcsönös együttérzés, védelem, támasz, segítség alapja) az egyik legfontosabb szociális szükségletünk. A gyermek és a felnőtt közötti kötődés sajátos: a gyerek léte függ a kötődéstől – minél fiatalabb, annál inkább –, ő viszont sem védelmet,

sem támaszt, sem segítséget nem vagy alig tud nyújtani, e helyett teljes önmagát, ragaszkodását, az elvárások elfogadását, teljesítését adja a felnőttnek, akihez kötődik, és aminek visszaigazolását elismerési vágyának kielégülésével érheti el. A pedagógus és a tanuló közötti *tanítványi kötődés* az egyik leghatékonyabb fejlesztő, tanulási motívum. Létrejöttének az a feltétele, hogy a tanuló érezze: a bizalmával, odaadásával kitüntetett pedagógustól szükség esetén feltétlenül megértést, védelmet, segítséget kap. A pedagógus nem szeretheti egyformán minden tanítványát, de felelősségérzetet, segítőkészséget, védelmező szándékot, vagyis kötődést minden tanítványa iránt kialakíthat, ha önmagában kifejleszti ezt a beállítódást, amire az érzelmi válasz a tanulói kötődés kialakulása. Mivel a tanulói kötődés a sikeres fejlesztés, a szándékos tanulás legerősebb (gyermekkorban csaknem kizárólagos hatású) motívuma, ezért alapvető követelmény a tanítványi kötődés kialakítása és ápolása, annak elérése, hogy minden gyereknek legyen legalább egy ilyen kötődése, legyen legalább egy pedagógus, akivel kapcsolatban érzi, tudja, hogy hozzá feltétlen bizalommal fordulhat, akitől megértést, védelmet, segítséget kaphat. Az osztályfőnök fontos feladata, hogy tanítványi kötődések kialakulását elősegítse.

A *társakhoz való viszony* minden tanuló életének, az iskolához, az osztályhoz és közvetve a tanulóhoz való viszonyának, ezáltal tanulási motívumainak fontos alakítója. Ahhoz, hogy a tanuló-társi viszonyok a tanulási motívumok fejlődésének segítői és ne rombolói legyenek, az iskolai tevékenységek olyan szervezeti megoldásait kell működtetni, amelyek lehetővé és elvárhatóvá teszik a segítőkész együttműködés és a tisztességes versengés folyamatos gyakorlását, a tanulók közötti konfliktusok ilyen szellemű kezelését, az egymásra utaltság, a másokért érzett felelősség megtapasztalását. Emellett a pedagógusok gondosan, tapintatosan mozdítsák elő a tanulók közötti barátságok kialakulását, magányos tanítványaik elszigetelődésének feloldását, és fordítsanak különleges gondot a másságuk, a gyöngeségük, a félelenségük miatt gúnyolódásnak, támadásoknak kitett tanulóakra nemcsak miattuk, hanem a másság elfogadásának, az együttérzés, a tolerancia fejlesztésének az érdekében is.

A kutatások azt mutatják, hogy a tanulási motívumok fejlődésében fontos szerepet játszik az *iskolai életmód, légkör, szellem*. Ezért az iskola kínáljon vonzó tanórán kívüli életet, szervezzen olyan foglalkozásokat, amelyekben a tanulók örömmel vesznek részt. Legyen az iskola, az osztály barátságos, otthonos. A legfontosabb azonban az, hogy az iskola, az osztály légköre, szelleme szeretetteljes, védettséget, támaszt sugárzó legyen, az egyértelmű és követhető elvárásoknak köszönhetően a tanuló biztonságban érezze magát, és az önbizalmat erősítő igényes és sikerrel teljesíthető tevékenység hassa át az egész iskolai életet. A pedagógusok gondosan ügyeljenek arra, hogy a tanulási motívumok fejlődésének legnagyobb akadályai: a félelmet, frusztrációt, szorongást okozó teljesíthetetlen követelés, ridegség, kényszer, erőszak ne kaphasson lábra, a konfliktusok megértő kezelése, feloldása ne maradjon el.

A mai iskola hatékonysága nagymértékben függ a tanórán kívüli, az otthoni tanulástól. Optimálisan csak az a tanuló fejlődhet, aki rendszeresen és eredményesen elvégzi az otthoni tanulási feladatokat. Mivel ez önállóan végzendő tevékenység, nincsenek közvetlenül jelen a külső motiváló tényezők, amelyek a belső tanulási motívumokat is mozgósíthatnák, ezért az iskolába lépő gyermek számára a feladatként megjelenő tanulás nehezen motiválható tevékenység. Ez a nehézség a *tanulási szokás* kialakításával enyhíthető, ami a pedagógus részéről azt követeli meg, hogy rendszeresen adjon sikeresen teljesíthető otthoni tanulási feladatokat, azokat minden alkalommal értékelje, és elégítse ki a tanuló elismerési vágyát, rendszeresen részesítse sikerélményben. A szülőt pedig arról kell meggyőzni, hogy a tanulási szokás kialakítása fontos gyermeke jövője szempontjából, hogy mindaddig, amíg fokozatosan nem válik a gyerek szokásává a tanulási feladatok elvégzése, üljön mellé, jelenlétével is éreztesse, hogy mennyire fontosnak tartja a rendszeres tanulást.

7-10. ÉVFOLYAM A serdülőkorra is érvényesek a tanulási motívumok fejlesztésével kapcsolatos fenti követelmények. Mivel azonban a tanulás egyre inkább szándékos, cél-

tudatos tevékenységgé válik, a gyermekkori motívumrendszer átalakul (a kíváncsiság tantárgyi kötődéssé, érdeklődéssé, a tanulási szokás szorgalommal, köteleességtudattá fejlődhet), illetve a teljesítménymotiváció szerepének növekedésével új tanulási motívumok alakulhatnak ki: az elismerési vágy kiegészülhet jutalomvágygal, sikervágygal, kialakulhat a tanulási igénynívó, a tanulás értékének meggyőződésből fakadó felismerése és a tanulási életprogram. Ha ezek a változások nem következnek be, a gyermekkori tanulási motívumrendszer szétesik, a serdülő számára értelmetlenné, kényszerré válik a tanulás, aminek súlyos következményei közismertek. Ebből kétféle követelmény adódik: a serdülőkorban is erőteljesen élni kell a természetes tanulási motivációval, és a teljesítménymotivációhoz szükséges új motívumok fokozatos kialakulására nagy gondot kell fordítani. Ezek közül a tantárgyi kötődés, az érdeklődés, a tanulási igénynívó, a tanulás mint érték elfogadása, valamint a tanulási életprogram fejlesztése érdemel kiemelt figyelmet.

A *tantárgyi kötődés* a tantárgy iránti érdeklődés, amely erősen összefonódik ugyan a tárgyat tanító pedagógus iránti kötődéssel, ebből indul ki, de fokozatosan függetlenedhet a pedagógus személyétől és a tantárgy tartalma iránti érdeklődéssé fejlődhet, ami hatékony tanulási motívummá válhat. Ezért a pedagógusnak nagy gondot kell fordítania tantárgya megszerettetésére.

Serdülőkorban az önállósulási törekvés fölerősödésével a kíváncsiság és a birtoklási vágy mozgatta tárgyi érdeklődés fokozatosan kiegészül különböző tevékenységek, szerepek, foglalkozások iránti *érdeklődéssel*. A önmagát kereső érdeklődés felébresztése, különböző tevékenységek kipróbálásának lehetővé tétele, segítése a serdülőkori nevelés egyik legfontosabb feladata (lásd a Tehetségígéret és lassú fejlődés című fejezetet).

A teljesítménymotiváció végül is kialakít egy belső motívumot, a *tanulási igénynívót*, amely megszabja, hogy a teljesítmény milyen színvonalra eredményez sikerélményt, illetve kudarcélményt. Ez sokféle lehet az igénytelenségtől a szorongást okozó teljesíthetlenségig. A magas, de teljesíthető tanulási igénynívó olyan erejű motívum, amely jóformán önmagában is elegendő a tartósan jó színvonalú teljesítményhez, az önmagát erősítő folyamatos sikerélményhez. Ezért az ilyen igénynívó kialakulásának elősegítése az alapvető pedagógiai követelmények közé tartozik.

A tanulás mint a személyiség fejlődésének eszköze a magasabb színvonalú életminőség és a jobb érvényesülés feltétele, és mint ilyen a legfontosabb értékek közé tartozik. Ennek a *tanulási értéknek* a tudatosítása és szilárd meggyőződéssé alakítása is a tanulási motívumok fejlesztésével kapcsolatos követelmények közé tartozik.

A serdülőkor eleje, közepe táján kezd formálódni a továbbtanulás lehetősége, iránya. Ennek tudatosulása távlati törekvésként *tanulási életprogrammá* fejlődhet, ami erős tanulási motívumként működik minden olyan tanulási feladatban, tevékenységben, amely e távlati célt látszik szolgálni. Ezért a tanulási életprogram kialakulásának elősegítése is fontos pedagógiai feladat.

## Értelmi képességek

Az információkezelést értelmi képességeinkkel valósítjuk meg (amelyek bonyolult készségrendszerek és ismeretek készletével működnek), ezek fejlettsége behatárolja az emberek információkezelő kapacitását, hatékonyságát és fejlődési lehetőségeit is. A értelmi képességek fejlesztése ezért nemcsak cél, hanem a hatékonyabb tanulás feltétele és eszköze is. Szokásos terminológiával négyféle értelmi képességet különböztetünk meg: megismerési, gondolkodási, kommunikációs és tanulási képességet. E fogalmak ugyan erősen átfedik egymást, de mindegyiknek van olyan sajátossága, ami pedagógiai szempontból előnyössé teszi használatukat.

A megismerés folyamatában gondolkodunk is, kommunikálhatunk is és tanulunk is, de a *megismerési képesség* sajátossága az információk felvétele, kódolása, értelmezése és ellenőrzése. A kommunikáció folyamatában is zajlik megismerés, gondolkodás és tanulás, létezik azonban olyan sajátosság, amely csak a *kommunikációs képességre* jel-

lemző: a kapcsolat létrehozásának és fenntartásának, a közlemény megértésének, értelmezésének és létrehozásának, megalkotásának a képessége. Hasonlóképpen a gondolkodás folyamatában is működik a másik három értelmi képesség, de létezik a csak rá jellemző sajátosság: a *gondolkodási képességnek* köszönhetően meglévő tudásunkból (korábbi tudásunkhoz viszonyítva) új tudást hozhatunk létre (például következtetéssel). Végül: a tanulás megismerés, kommunikáció és gondolkodás révén valósul meg, de csak a *tanulási képességre* jellemző, hogy általa különböző tartósságú tárolás következik be.

A képességek mindenféle tartalom ugyanúgy működnek, de csak a begyakorolt tartalmakon hatékonyak. Fejlődésük is csak akkor optimális, ha sokféle tartalom gyakoroljuk. *Ezért a értelmi képességek fejlesztése valamennyi tantárgy pedagógusának alapvető feladata. Természetesen a különböző tartalmak, tantárgyak más és más értelmi képességek fejlesztésében játszanak kitüntetett szerepet.* A tartalmi ajánlások és a módszertanok feladata, hogy megmutassák: mely értelmi képességek mely tantárgyak milyen tartalmaival fejleszthetők optimálisan. E helyen példák szemléltetik a tartalmi kapcsolatok, a fontosabb képességefejlesztő tartalmak a különböző felkészültségekkel foglalkozó alfejezetekben található.

## Megismerési képesség

A megismerési képesség alapja a születés utáni néhány évben észleléssé fejlődő érzékelés. Az észlelést használva alakulnak ki a megismerési képességek: előbb a megfigyelés és a kódolás, majd serdülőkorban az értékelés, az értelmezés és az indoklás/bizonyítás képessége.

1-6(10). ÉVFOLYAM A gyermekkor a tapasztalati tanulás, a tapasztalatszerzés ideje, amelyben a fejlődő *megfigyelési képesség* játssza a döntő szerepet. E képesség segítségével összetartozásokat veszünk észre: a dologhoz tartozó tulajdonságokat (színét, alakját, méretét, súlyát stb.), a dolog részeit, az események előzményét és következményét, a dolgok közötti viszonyokat. Az iskolába lépés előtt a gyerekek számtalan spontán megfigyelést végeznek. *Az iskola lehetősége és feladata, hogy a szemléletes megfigyeléseket szóban is megfogalmazza, megfogalmaztassa, miáltal a megfigyelés képessége fogalmi szintre fejlődhet, az összetevők és a közöttük lévő viszony mint a megfigyelés alapstruktúrája tudatosulhat, és eközben értékes ismeretek sokaságát sajátítják el a tanulók, növekszik fogalmi készletük, szókincsük.* Mindez csak akkor lehetséges, ha a feldolgozandó tartalmak lehetővé teszik a megfigyelési képesség működtetését (lásd az első hat évfolyam követelményeit), és a tanítás módja a megfigyelést, a megfigyeltetést állítja középpontba.

Az információkezelés sokféle kódolást működtet. A *kódolási képesség fejlettsége háttér szab az információkezelés lehetőségeinek és hatékonyságának, ezért a kódolási képesség fejlődésének előmozdítása a kötelező iskolázás valamennyi évfolyamán folyamatos feladat. Gyermekkorban az észleleti információk szóbeli megfogalmazása* (lásd a megfigyelés szóbeli megfogalmazásával szembeni fenti követelményt), *valamint a szöveges feladat számfeladattá alakítása álljon a fejlesztés középpontjában.*

7-8. ÉVFOLYAM A serdülőkor elején a *megfigyelési képesség* fejlesztése több szempontra kiterjedhet, megkezdődhet a megfigyelések jegyzőkönyvezésének elsajátítása, gyakorlása (e célra különösen a biológiai, kémiai, fizikai megfigyelések alkalmasak). A *kódolási képesség* fejlesztésében a feladat: táblázatok, grafikonok, diagramok, gráfok (ideértve az egyszerűbb fogalomrendszerek fagráfjait és Venn-diagramjait is) olvasása és a legegyszerűbb változatok megszerkesztése szóbeli információk alapján (a természettudományi tárgyak mellett a nyelvtan és a történelem kínál megfelelő tartalmakat), észlelhetetlen dolgok modellezése (ehhez főleg a kémia szolgál alkalmas példákkal), valamint egészen egyszerű formulák olvasásának, szöveges feladatok formulázásának gyakorlása (főleg fizikai, matematikai példákon).

A serdülőkor elején lehetővé válik az *értelmezési képesség* fejlesztésének megkezdése egyszerű rendszerviselkedések, -működések szabályszerűségeinek, törvényeinek megismerésével, magyarázatával, alkalmazásával, a véletlen és a szükségszerű, az ok-ság és az együttjárás megismerésével (ehhez a fizika, az ökológia, a biológia kínál alkalmas tartalmakat). Megkezdődhet az *indoklási/bizonyítási képesség* tapasztalati szintű gyakorlása a megfigyelések eredményeinek ellenőrzésével, matematikai feladatok ellenőrző számításaival.

9-10. ÉVFOLYAM Kissé bonyolultabb tartalmakon folytatódjon a megismerési képességek gyakorlása. A *kódolási képesség* a gépi kód, a kód és a kódolás lényegének, szerepének ismeretével egészüljön ki. A tartalmi jellegű *értelmezési képesség* fejlesztése pedig a értelmezési képesség tudatosításával, ami a jelölt, a jel és a jelentés, a realitás, a lehetőség (hipotézis) és a fikció, a tény és a nézet (vélemény, hiedelem, tévhit, babona stb.), valamint az igaz és a hamis kijelentés megkülönböztetését szolgálja (e képesség gyakorlásához elsősorban a társadalomtudományok kínálnak alkalmas tartalmakat). Végül az *indoklási/bizonyítási képesség* egészüljön ki a mintából származó adatok megbízhatóságának elemi ismereteivel és a legegyszerűbb tartalmakon szemléltetve néhány klasszikus bizonyítási eljárás példájának megismerésével (matematika).

## Kommunikációs képesség

Az emberi kommunikáció sokféle jelrendszerrel és különböző célok szolgálatában működik. E fejezetben eltekintünk a nyelvi/fogalmi és a vizuális/képi kommunikáció szociológiai és művészeti szerepétől, csak az értelmi funkciót tekintjük. A képi és fogalmi kommunikáció értelmi funkciójának lényege a jelekkel megfogalmazott gondolatok vétele és közlése. Ez azért válik lehetségessé, mert a vétel és a közlés ismert jelekkel, rögzült szabályok szerint közleménnyé, szöveggé, képpé/ábrává szerveződve történik, továbbá azért, mert rendelkezünk a szövegértés, szövegértelmezés, valamint a szövegképzés, szövegalkotás képességével. Az ilyen kommunikáció sikere attól függ, hogy mennyire ismerjük a felhasznált, felhasználandó jelrendszert, a jelek jelentését, továbbá attól, hogy mennyire kidolgozottak, begyakoroltak a szabályrendszert működtető képességek, készségek, szokások. Végül attól, hogy milyen szintű ismeretekkel rendelkezünk magáról a kommunikációról, a képi és a szóban forgó fogalmi nyelv működési szabályairól.

Az értelmi célú képi és fogalmi kommunikáció nyelvét kezdetben tapasztalat, mintakövetés útján sajátítjuk el. Ezzel a tapasztalati szintű tudásunkkal képesek vagyunk meghatározott bonyolultságú képi és fogalmi közleményeket, szövegeket megérteni és ilyen szövegeket képezni, létrehozni anélkül, hogy bármiféle ismeretünk lenne a képi, a fogalmi nyelv működésének szabályairól. E szabályok megismerése, elsajátítása lehetővé teszi a képi és a fogalmi nyelv működésének megértését, ezáltal a magasabb, szintű tudatos nyelvhasználat, felkészültség elsajátítását.

*A képi és fogalmi kommunikációs képesség fejlesztése azt jelenti, hogy alkalmas, az életkornak megfelelő, fokozatosan növekvő komplexitású és absztrakciós szintű kommunikációval gyakoroltatjuk a szövegértést és a szövegképzést. Majd az írásbeliség készségeinek birtokában (felhasználva az alsó évfolyamok alapozó ismereteit) a gyermekkor vége, a serdülőkor eleje táján megkezdjük a nyelv működésének értelmezését, törvényeinek, szabályainak megismertetését, és e szabályok figyelembevételével a racionális szintű kommunikációs képesség: a szövegértelmező és a szövegalkotó képesség fejlesztését.*

Mivel jelentőségének megfelelően a értelmi célú magyar nyelvi, idegen nyelvi és vizuális felkészültség fejlesztésének követelményei önálló alfejezetben szerepelnek, a kommunikációs képesség fejlesztésével szembeni követelmények is ott találhatóak.



## Gondolkodási képesség

A többi értelmi képességhez viszonyítva a gondolkodási képességnek az a sajátossága, hogy általa meglévő tudásunkból (saját korábbi tudásunkhoz viszonyítva) új tudást hozunk létre, ami lehet egy új pszichikus rendszer (képzet, gondolat, készség és hasonló), avagy tárgyasult tudás. A gondolkodás *műveleti képességekkel* (*rendszerelési képességgel* és műveleteivel: összehasonlítás, azonosítás, halmazképzés, általánosítás, besorolás, sorrendfelismerés, sorképzés, osztályozás; *kombinatív képességgel* és műveleteivel: variálás, kombinálás, Descartes-féle szorzatképzés, összes részhalmazképzés; *következtetési képességgel* és műveleteivel: a logikai műveletekkel; *szabályindukciós képességgel* és műveleteivel: összefüggésbelátás, szabályfelismerés, szabályképzés) és *problémamegoldó képességgel* (*döntésképpességgel*: értékelés, célképzés; *alkotóképességgel*: próbálkozás, szabályhasználat, tervezés) valósul meg.

A gondolkodási műveletek maguk is problémamegoldásként működnek, ha egyáltalán működnek, amíg nem gyakorlódtak műveleti képességgé. (Hat pálcika nagyság szerinti sorba rendezését a felnőttek rutinszerűen oldják meg; új tudás a létrehozott sorrend. Az 5-6 éves gyerekek 30 százaléka egyáltalán nem tudja megoldani a feladatot, 22 százalékuk próbálgatással, vagyis problémamegoldással jut eredményre, 48 százalékuk pedig próbálgatás nélkül kiemeli a legnagyobb vagy a legkisebb pálcikát és a többit sorba mel-  
lérakja, vagyis bennük már képességgé, műveleti képességgé fejlődött a manipulatív sorképzés művelete.

A gondolkodási műveletek meghatározott bonyolultságig a tapasztalati, e bonyolultság fölött a működési ismeretek elsajátításával racionális műveleti képességgé fejlődhetnek. *Az iskolai nevelés feladata, hogy a gondolkodási műveleteket alkalmas tartalmak segítségével tapasztalati szintű műveleti képességgé, továbbá a fontosabb gondolkodási műveleteket racionális szinten is működő képességgé fejlessze.*

A problémamegoldás a próbálkozás (a hezitációs mozgás) öröklött mechanizmusából fejlődik sajátos stratégiákat követő *problémamegoldó képességgé*. A problémamegoldó képesség valóságos problémahelyzetekben a sikeres döntés és kivitelezés, vagyis a *döntésképpesség* és az *alkotóképesség*, illetve ezek összetevőinek (értékelő, célképző, szabályhasználó, tervező képesség) alapja. A döntésképpeségből, az alkotóképeségből kiemelt „műproblémák” nélkülözhetetlenek, de nagyobb gondot kívánatos fordítani a valóságos vagy szimulált helyzetekben gyakorolt problémamegoldásra. *Az iskolai nevelés feladata az, hogy a döntésképpesség és az alkotóképesség szerves részeként a legkülönbözőbb tantárgyak erre alkalmas tartalmain fejlessze a tapasztalati szintű problémamegoldó képességet. Majd a serdülőkor elején, tudatosítva a problémamegoldási (döntési, alkotási) stratégiák működését, kezdje meg a problémamegoldó képesség racionális szintre fejlesztését.*

1-4. ÉVFOLYAM A rendszerelési, a kombinatív és a szabályindukciós képesség tapasztalati szintű fejlesztése valóságos tárgyakkal (játékokkal, más kézbe fogható dolgokkal) és tárgyak képeivel (kártyákon a szám, a betű, a szó is kézzel fogható dolog) manipulálva. *Rendszerelési képesség*: halmazképzés és besorolás egy-három tulajdonság szerint, két szempont szerinti halmazképzés és szortírozás metszet nélkül és metszettel, sorképzés egy változó szerint, valamint számok és betűk, illetve a velük címkézett tárgyak sorba rendezése. *Kombinatív képesség*: valamennyi művelet minimális bonyolultságú feladatokkal. *Szabályindukciós képesség*: a megfigyelési képesség fejlesztésének folyamatában az arra alkalmas elemi összefüggések belátásának és a bennük működő szabályok felismerésének gyakorlása. A *következtetési képesség* szóbeli tapasztalati szintű fejlesztése egyszerű következtetési sémákkal a tanuló által jól ismert tartalmú mondatokkal megadott feltételekből a tartalmilag helyes következmények megfogalmazásával. A *problémamegoldó képesség* fejlesztése manipulatív konstruálással (alkotó jellegű kézi-munkákkal), alkotó játékokkal.



5-6. ÉVFOLYAM A *kombinatív* és a *szabályindukciós képesség* valamennyi műveletének fejlesztése a minimumnál egy fokkal bonyolultabb feladatok által, valóságos tárgyakkal (játékokkal, más kézbe fogható dolgokkal) és tárgyak képeivel (kártyákon a szám, a betű, a szó is kézzel fogható dolog) manipulálva, valamint szóbeli tapasztalati szinten minimális bonyolultságú feladatokkal. A *rendszerzési képesség* fejlesztése szóbeli tapasztalati szinten: fogalmak (dolgok szavainak) besorolása megadott fogalom alá, szortírozása két fogalom alá metszet nélkül és metszettel, fogalom felosztása egy szempont szerint 2-6 részalmazt jelölő fogalmakká (valamennyi tantárgy erre alkalmas tartalmaival). A *következtetési képesség* tapasztalati szintű fejlesztése összetett következtetési sémákkal a tanuló által jól ismert tartalmú mondatokkal megadott feltételekből a tartalmilag helyes következmény megfogalmazásával; két tagból álló mellérendelő mondatrészek és mondatok logikai viszonyának értelmezése (az értelmező olvasási képesség fejlesztésének keretében). A *problémamegoldó képesség* fejlesztése cselekvési minták, tárgyminták és szabályok segítségével egyszerű tárgyak konstruálásával (technika tantárgy) és egyszerű fogalmi feladatok megoldásával (különböző tantárgyak erre alkalmas tartalmait felhasználva).

7-8. ÉVFOLYAM A *kombinatív* és a *szabályindukciós képesség* valamennyi műveletének fejlesztése a minimumnál néhány fokkal bonyolultabb feladatok által, valóságos tárgyakkal (játékokkal, más kézbe fogható dolgokkal) és tárgyak képeivel (kártyákon a szám, a betű, a szó is kézzel fogható dolog) manipulálva, valamint szóbeli tapasztalati szinten a minimumnál egy fokkal bonyolultabb feladatokkal. A *rendszerzési képesség* fejlesztése szóbeli tapasztalati szinten: fogalmak (dolgok szavainak) besorolása egy-három jeggyel megadott fogalom alá, szortírozása két egy-három jeggyel megadott fogalom alá metszet nélkül és metszettel, fogalom hierarchikus osztályozása egy szempont szerint (valamennyi tantárgy erre alkalmas tartalmaival). A *következtetési képesség* racionális szintű fejlesztése három-négy tagot tartalmazó tankönyvi mondatrészek és mondatok, valamint következtetési sémákat tartalmazó tankönyvi szövegek értelmezésével (az értelmező olvasási képesség fejlesztésének keretében). A *problémamegoldó képesség* fejlesztése cselekvési minták, tárgyminták és szabályok segítségével összetettebb tárgyak konstruálásával, egyszerű tárgyak elkészítésének megtervezésével (technika tantárgy) és összetettebb fogalmi feladatok megoldásával (különböző tantárgyak erre alkalmas tartalmait felhasználva).

9-10. ÉVFOLYAM A *kombinatív* és a *szabályindukciós képesség* valamennyi műveletének fejlesztése szóbeli tapasztalati szinten (fogalmakkal) a minimumnál néhány fokkal bonyolultabb feladatok által (valamennyi tantárgy erre alkalmas tartalmait felhasználva), valamint racionális szintű fejlesztése elemi kombinatorikai és szabályindukciós ismeretek elsajátításával, alkalmazásával, a definiálás képességének racionális szintű kialakítása (matematika). A *rendszerzési képesség* fejlesztése szóbeli tapasztalati szinten: fogalmak (dolgok szavainak) besorolása korlátlan számú (ami gyakorlatilag nem több négy-néolcnál) jeggyel megadott fogalom alá, szortírozása három-négy megadott fogalom alá metszet nélkül és metszettel, többszempontú hierarchikus osztályozás (valamennyi tantárgy két-három erre alkalmas példáján). A *következtetési képesség* racionális szintű fejlesztése elemi logikai ismeretek elsajátításával és alkalmazásával (matematika, informatika). A *problémamegoldó képesség* racionális szintű fejlesztése az alapvető problémamegoldási, döntési, tervezési módok megismerésével, gyakorlati alkalmazásával (matematika, informatika, technika).

## Tanulási képesség

Mivel tanulás nem létezik megismerés, kommunikáció, gondolkodás nélkül, ezért a tanulási képesség fejlődése mindenekeelőtt e három képesség fejlődésétől függ. *A tanulási képesség fejlesztésével kapcsolatos iskolai feladat tehát a megismerési, a kommunikációs és a gondolkodási képesség fejlesztése.* A tanulás mindezen túl információátarolás,

ez a sajátossága a többi értelmi képességhez viszonyítva. Most az ilyen értelemben vett tanulási képesség fejlesztésével szembeni követelményekről lesz szó. A tárolás létrejötte, tartóssága főleg az élmény erejétől és/vagy gyakoriságától függ, amiben a motiváltság ereje és a viselkedés, a tevékenység következményének visszacsatoló értékelése játszik döntő szerepet. A különböző fajta *motivációtól* és visszacsatoló *értékeléstől* függően különböző *tanulási módok* léteznek. *Ebből a szempontból a tanulási képesség fejlesztésére vonatkozó követelmény valamennyi alapvető tanulási mód rendszeres alkalmazását, megtanítását és fejlődésének segítségét írja elő.*

A motiváció szempontjából mindenképp a *spontán* és a *szándékos tanulási mód* érdemel figyelmet. A spontán tanulás mindennapi viselkedésünk, tevékenységünk következménye, a motiváció is és az értékelés is a tevékenységet szolgálja, miközben létrejön az élmény jellegének és erejének, a tevékenység sikerének/kudarcának megfelelő tárolás. A szándékos tanulási módban maga a tanulás válik a tevékenység céljává, ezért belép a tanulási cél elérését szolgáló teljesítménymotiváció, ami kiolthatja a spontán tanulás eleve adott motivációját. A hagyományos iskola nem él eléggé a spontán tanulás móddal és azzal a lehetőséggel, hogy annak motivációját és értékelési megoldásait minél jobban beépítse a szándékos tanulási módba. *Legyen alapvető törekvés ennek a helyzetnek a megváltoztatása.*

A szervezet ingerszükséglete a kíváncsiság, bizonytalansági feszültsége pedig a megoldási késztetés formájában működte a tájékozódó és a felfedező tanulási módot. A spontán *tájékozódó tanulási mód* érvényesül például a gyermek szakadatlan explorációs aktivitásában, a kérdéseiben, a felnőttek beszélgetésében, az olvasásban, a turizmusban és sok más tevékenységben. Szándékos tájékozódó tanulási mód például az ismeretések, magyarázatok, előadások meghallgatása, szövegek feldolgozása, tartalmuk elsajátítása. A spontán *felfedező tanulási mód* a döntési és kivitelezési problémák megoldásában működik, a szándékos felfedező tanulási mód pedig a tanulási célú problémák megoldásában (a felfedezettő oktatásnak köszönhetően). *Fordítson az iskola különleges gondot a szövegfeldolgozó tanulási stratégiáinak, módszereinek a megtanítására (szemantikai, logikai értelmezés, feltárás, kibontás, tömörítés, vázlatkészítés stb.); a felfedező tanulási mód, a felfedezettő tanítás kapjon a jelenleginél jóval nagyobb teret, szerepet.*

Az ember és néhány állatfaj nemcsak valódi, hanem szimulatív viselkedésre is képes. A *játék* spontán szimulatív tanulási mód, a *szimuláció* szándékos szimulatív tanulási mód (ennek egyre gazdagabb eljárásai alakulnak ki a szimulációs demonstrációtól a repülőgépszimulátoron át egészen a drámapedagógiáig). *A játék és a szimuláció mint tanulási mód kapjon a jelenleginél sokkal nagyobb szerepet, különösen vonatkozzon ez a döntési és az alkotó játékokra, valamint a drámajátékokra.*

Attól függően, hogy az értékelés honnan kapja a visszacsatolt információt, különböző tanulási módok léteznek. Ha a visszacsatolt információk a dolgokról, a dolgokra vonatkozó tartalmi ismeretekből, vagyis a tapasztalatból származnak, *tapasztalati tanulásról*, ha pedig valamely szabály, törvény, elv stb. a tevékenység viszonyítási alapja (például tervrajz alapján kell a feladatot megoldani), akkor *értelmező tanulási módról* beszélünk. Végül a *szociális tanulás* a más embertől származó értékelés alapján működik. A szociális tanulás az iskolában a pedagógus elvárásait juttatja kifejezésre, és mivel ez eleve ismert, elérendő teljesítményként, elvárt magatartásként adott, ezért ez a fajta tanulás egyúttal teljesítménymotivált tevékenység is.

A tanulási képesség fejlesztése valamennyi évfolyamon folyamatos feladat. Az életkori sajátosságok gyermekkorban túlnyomóan a tapasztalati tanulást írják elő a spontán tanulási módok és a játék, valamint a pedagógus gyakori segítő-értékelő visszajelzésének dominanciájával. A serdülőkor kezdetétől fokozatosan növekedhet az értelmező tanulás elsajátítása, a szövegfeldolgozás módszereinek a megtanítása és gyakorlása, a játék szimulatív tanulásá fejlődése.

## Magyar nyelvi felkészültség

Az iskolába lépő gyermekek anyanyelvüket a tapasztalati nyelvhasználat szinten birkozzák. A *beszédtechnika* alapjait elsajátították; csak kevés gyereknek van beszédhi-

bája. *Nyelvhasználati képességük*, vagyis a nyelv szabályrendszerének használata rövid mondatokkal, főleg mellérendelő szerkezetekkel működőképes. *Beszédértési képességük* az elbeszéléskövetés (mesék, cselekményes történetek megértése) szintjét még nem haladja meg. *Beszédképességük* túlnyomóan helyzetfüggő, vagyis az itt és most észlelt helyzet által vezérelt és a képelet szabad játékanak alárendelt. Összefoglalva: gyerekeink a szóbeliség szemléletes tapasztalati szintjén kezdik meg iskolai életüket.

Az iskolába lépők néhány százaléka már tud olvasni, többségük ismeri a betűk egy részét. Az olvasás és az írás elsajátításának egyik sajátos ellentmondása, hogy fejlett fonéma hallást feltételez, amely azonban az iskolába lépésig még nem alakulhat ki, mert ez csak tanítás eredményeképpen sajátítható el. Ezért ez az előfeltételnek számít a képesség az olvasás és az írás tanulásának folyamatában alakul ki. Néhány hónap után a szavak hangokra bontása már a tanulók többségénél működik, a fonémák időtartamának biztos megkülönböztetése azonban jóval hosszabb időt vesz igénybe. Az iskola nagy felelőssége és feladata, hogy a tanulóknál a rendelkezésére álló tíz év alatt racionális szintű írásbeliséget alakítson ki. Az írásbeliség nemcsak az olvasás és az írás készségének elsajátítását jelenti. Ez csak feltétel. Az írás ugyanis azáltal, hogy a hangzó nyelvet láthatóvá teszi, új visszacsatolási kört épít be a személyiségbe, aminek köszönhetően az embert gyakorlatilag korlátlan terjedelmű információ-tömeg kezelésére, magasabb rendű gondolkodásra teszi képessé. Ugyanakkor ezáltal válik lehetővé, hogy maga a nyelv, az egyén magyar nyelvi felkészültsége alkalmassá váljon nagyon bonyolult gondolatrendszerek befogadására, rendezett kifejezésére, megalkotására. Ez megköveteli a tudatos, racionális nyelvhasználatot, a nyelvtani ismeretek elsajátítását. A nyelvtani ismeretek elsajátítása még egy visszacsatolási kört, viszonyítási alapot hozhat létre, ha a nyelv működésének tudatosult szabályrendszere, a tapasztalati szintű nyelvhasználati képességet racionális szintre fejlesztve, a nyelvhasználat viszonyítási alapjaként, kontrolljaként működésbe lép.

*Az iskolai nevelés központi feladata: tízéves folyamatos munkával segítse elő, hogy a tanulók elsajátítsák a magyar nyelv tudatos használatát szóban és írásban, hogy szerezessék és ápolják anyanyelvüket, hogy a tanulóknál kialakuljon az olvasási képesség (olvasási készség, szövegértő, szövegértelmező, szövegfeldolgozó képesség), az írásképesség (írás-készség, helyesírási készség, szövegképzési készség, szövegalkotási képesség), valamint a tudatos nyelvhasználati képesség. Az írásbeliség fejlődésével párhuzamosan a beszédértési képesség elbeszéléskövetésből magyarázatértő, előadásfeldolgozó képességgé, a tapasztalati beszédképességit pedig tudatos beszédtechnikával megvalósuló beszédképességgé és elemi szintű előadói képességgé fejlesztendő.*

Az anyanyelv gyakorlatilag minden más felkészültségünkkel összefügg (különösen az irodalmi felkészültséggel), ezért valamennyi pedagógus feladata, hogy szaktárgya sajátos nyelvezetét figyelembe véve segítse a szakszövegek megértését, a tankönyvi szövegek feldolgozását és a szaktárgyával kapcsolatos helyesírás fejlesztését.

Az anyanyelvtanítás a gondolkodásfejlesztés alapvető eszköze. A sokféle lehetőség közül kiemelendő az alkotóképesség fejlesztése a szövegalkotás, a logikai képesség fejlesztése, a logikai szövegértelmezés és a rendszerezési képesség fejlesztése a nyelvtani fogalmak osztályozási mintái által. Ezeket a gondolkodásfejlesztési lehetőségeket úgy kell hasznosítani, hogy egyúttal a magyar nyelvi felkészültség hatékonyabb fejlesztését is szolgálják.

A magyar nyelv éntudatunk, magyarságtudatunk alapja is. Ezért a magyar nyelvet tanító pedagógus fordítson különös gondot nyelvünk megszerettetésére sajátosságainak megismertetésével, élményt adó nyelvhasználati módokkal.

A nyelv sokféle funkciója közül pedagógiai szempontból külön figyelmet érdemel az esztétikai/művészi és az emberek közötti kapcsolatokat segítő szociális funkció. Ezért ezek követelményei külön alfejezetben, illetve fejezetben szerepelnek (Irodalmi felkészültség, Társadalmi felkészültség). E helyen csak az értelmi funkcióval kapcsolatos követelmények találhatók.

1-4(6). ÉVFOLYAM *Nyelvhasználati képesség:* igényes anyanyelvi közeggel, szövegekkel négy év alatt el kell érni, hogy a tanulók tapasztalati nyelvhasználati képessége a magyar nyelv szabályrendszerének megfelelően működjék. Különös gondot kell fordítani arra, hogy a választó, következtető és magyarázó mondatstruktúrák szilárdan beépüljenek a nyelvhasználati képességbe, hogy a nyelvhelyességi hibák tapintatos kijavítása megtörténjen. A nyelvhasználati képesség tudatosítása: az írásbeliség szolgálatában a betű, szótag, szótól, toldalék, szó, mondat és szöveg biztonságos felismerése, megkülönböztetése, megnevezése és e tudás használata. *Beszédértési képesség:* az elbeszélés-követés fejlesztése a mesétől az események és helyzetek, tárgyak leírásáig; a tanítási nyelv megértésének elsajátítása. *Beszédképesség:* a magyar nyelv normáinak megfelelő *beszédtechnikai készség* kialakítása: a még meglévő beszédhibák kijavítása, a fonematikus hallás begyakorlása szótagoló és betűző játékokkal, a légzés, hangadás, hangerő, hangszín, időtartam, hangsúly, hanglejtés, beszédritmus, szünet helyes használatának játékos gyakorlása; a *beszédképesség* fejlesztésében az a feladat, hogy a tanulók gyakorlatot szerezzenek a tanítási célú tanórai beszélgetés használatában, gyakorolják a kapcsolattételt (köszönés, megszólítás, bemutatkozás, köszöntés, társalgás), a szándéknyilvánítást, üzenetközvetítést, valamint a véleménynyilvánítás egyszerűbb formáit, hogy elsajátítsák a helyzetfüggetlen elbeszélést. *Olvadási képesség:* az *olvadási készség* olyan szintű elsajátítása, amely lehetővé teszi a tanulók életkorának megfelelő ismeretlen elbeszélő, leíró szövegek folyamatos hangos felolvasását előzetes néma olvasással történő felkészülés alapján; a *szövegértés képessége* tegye lehetővé a fenti szövegek tartalmának megértését. Kezdődjön el a tanító segítségével működő *szövegértelmező képesség* fejlesztése (a lényeges mondanivaló kiemelésével, elbeszélés esetén a szereplők jellemzésével). *Írásképesség:* az *írásképesség* olyan szintű begyakorlása, hogy az írás az ötödik évfolyamon már a tanulás eszközeként működhessen, ami harminc-ötven betű percenkénti leírását feltételezi, egyébként az eszközként használt írás szétesik; a *helyesírási készség* elérendő fejlettsége a kiejtéssel egyező, gyakran használt szavak helyes írása, a szóvégi magánhangzók írása, a kiejtéstől eltérő hangkapcsolatok feltüntetése szóelemzés alapján, a hagyomány elvének alkalmazása a gyakran használt j-s, ly-s szavak, a kiemelkedő jelentőségű tulajdonnevek helyesírásában; elválasztás, a mondatvégi írásjelek megfelelő megválasztása, tájékozódás a helyesírási szótárban; a *szövegalkotási képesség* öt-tíz mondatos elbeszélés, leírás, levél írását tegye lehetővé.

5-6(8). ÉVFOLYAM *Nyelvhasználati képesség:* A tapasztalati nyelvhasználati képesség, a nyelvhelyesség ápolása. A nyelvhasználati képesség tudatosítása: az egyszerű mondatok szerkezete és működése. *Beszédértési képesség:* egyszerű magyarázatok, érvelések megértésének fejlesztése. *Beszédképesség:* a *beszédtechnikai készség* ápolása, a különböző mondatfajták eltérő hanglejtésének, az érzelmek kifejezésének gyakorlása; a *beszédképesség* fejlesztésében a szituációteremtő magatartás felvételének, a kommunikáció és a metakommunikáció összhangjának, egyszerűbb érzelemvilágú és gondolatiságú lírai és epikus művek előadásának gyakorlása a tartalomnak megfelelő intonációval; elsajátított tartalmak leíró, indokló, magyarázó elmondásának (felelés) megtanítása előzetes vázlat, kulcsszavak, tételmondatok felhasználásával és szabadon. *Olvadási képesség:* az *olvadási készség* olyan szintű elsajátítása, amely lehetővé teszi a tanulók magasabb életkorának megfelelő ismeretlen leíró, tantárgyi szövegek folyamatos hangos felolvasását előzetes néma olvasással történő felkészülés alapján és előzetes felkészülés nélkül ismeretlen elbeszélő szövegek folyamatos felolvasását; a *szövegértés képessége* tegye lehetővé a fenti szövegek tartalmának megértését; a *szövegértelmezés képessége* az írói szándék megértését, a szövegépítkezés megfigyel(tet)ését; a *szövegfeldolgozás képessége* pedig a tankönyvi szövegek tartalmi vázának feltárását, az önálló a vázlatkészítést, a lényeges gondolatok, adatok megtalálását. *Írásképesség:* az *íráskészség* tempójának fejlesztése az írás szétesését megelőzendő, a *helyesírási készség* a szófajok írásához kötődő helyesírási tudnivalók megtanulása, begyakorlása, különös

tekintettel a tulajdonnevek, azok i-képzős változatai, a számnevek írására; a *szövegalkotási képesség* az elbeszélés, leírás, levél mellett a jellemzés, valamint a hír, a hirdetés, meghívó megírását tegye lehetővé.

7-8(10). ÉVFOLYAM *Nyelvhasználati képesség*: az összetett mondatok használatának tudatosítása, mondatrészek és szófajok, a tagmondatok viszonyrendszerei. *Beszédértési képesség*: rövid szóbeli ismertetések (például ismeretek közlése, hírek), okfejtések, érvelések, magyarázatok, értelmezések megértésének gyakorlása. *Beszédképesség*: a *beszédtechnikai* készség működésének tudatosítása a magyar nyelv hangképzési, hangsúlyozási, hanglejtési szabályait figyelembe vevő értelmező gyakorlásokkal; a *beszédképesség* értelmező fejlesztése a kulturált vita, bizonyítás, rábeszélés gyakorlásával, irodalmi művek előadási célú elsajátításával, néhány kiselőadásra való felkészüléssel és előadással. *Olvadási képesség*: az *olvadási készség* olyan szintű elsajátítása, amely előzetes felkészülés nélkül lehetővé teszi bármilyen köznyelvi szöveg folyamatos, előzetes felkészüléssel pedig a tartalmat jól kifejező felolvasását; a *szövegértés képessége* tegye lehetővé a fenti szövegek tartalmának megértését; a *szövegértelmezés képessége* a szöveg közvetett üzeneteinek megfejtését, a logikai értelmezés a kapcsolatos és a választó mellérendelő összetételek logikai viszonyainak tisztázását; a *szövegfeldolgozás képessége* pedig váljon alkalmassá a tömörítésre, a hiány feltárására, a részletes kifejtésre. *Írásképesség*: az *íráskészség* fejlettsége érje el a kiírt íráskészség kezdeti szintjét; a *helyesírási készség* a legfontosabb elemeiben racionális szintre fejlesztendő, különös tekintettel a központosásra, a *szövegalkotás képessége* a korábban felsoroltakon kívül terjedjen ki a könyvismertetésre, a vegyes műfajú szövegek írására, továbbá valamennyi hivatalos űrlap, nyomtatvány, kérvény stb. kitöltésére, készítésére; a *szövegalkotás képessége* pedig a témaadás utáni anyaggyűjtés, rendszerezés, a szövegszerkesztési alapelvek követésével az elbeszélés, leírás, jellemzés írására.

9-10. ÉVFOLYAM *Nyelvhasználati képesség*: a stílusérzék tudatosítása, alapvető stilisztikai ismeretek. *Beszédértési képesség*: rövid előadások megértésének, feldolgozásának, jegyzetelésének gyakorlása. *Beszédképesség*: a *beszédtechnikai* képzés befejezése értelmező gyakorlatokkal; az *előadói készség* fejlesztése irodalmi művek tolmácsolásával, kiselőadások tartásával, elemzésével elemi retorikai ismereteket hasznosítva. *Olvadási képesség*: az *olvadási készség* olyan szintű elsajátítása, amely előzetes felkészülés nélkül lehetővé teszi bármilyen köznyelvi szöveg hibátlan értelmező, saját kiselőadás szövegének pedig retorikai színvonalú felolvasását; a *szövegértelmezés képessége* a szöveg közvetett üzeneteinek megfejtését, a logikai értelmezés az összefüggéseket kifejező mondatok logikai viszonyainak tisztázását; a *szövegfeldolgozás képessége* pedig váljon alkalmassá bármilyen köznyelvi, ismeretterjesztő szöveg gyors áttekintésére, a keresett gondolatok megtalálására, az ismeretlen részek elemzésére segédkönyvek használatával. *Írásképesség*: kifejlett *íráskészség*, a számítógéphasználat terjedése miatt a tárgyi feltételek folyamatos megteremtésével alapfokú gépirási készség kialakítása; racionális szinten működő jó *helyesírási készség*; igényes stílusú önálló *szövegalkotási képesség*.

## Idegen nyelvi felkészültség

Miután az országok, a szervezetek, az egyének közötti információáramlás, a személyes mozgás és kapcsolatrendszer rendkívüli mértékben földúsult (és további gyors növekedés várható), az idegennyelv-tudás az egyén, a szervezetek és a társadalom működésének, fejlődésének feltételévé válik. *Ezért az idegen nyelvet olyan szinten kell tanítani, hogy a tanulók a kötelező iskolázás végén egy idegen nyelvből „alapfokú” nyelvtudással rendelkezhessenek.* (A második idegen nyelvi és a nemzetiségi nyelvi felkészültség a megfelelő kerettantervek témája.)

A nyelvtudás olyan színvonalú legyen, hogy segítségével egyszerű beszédhelyzetekben boldogulni lehessen, hogy szótár segítségével köznyelvi szövegeket meg lehessen



érteni. Mivel e követelmény tág határok között értelmezhető, és kívánatos is, hogy a szándékoktól függően az iskolákban különböző terjedelmű legyen a nyelvoktatás, ezért a minimumot és az optimumot is célszerű megfogalmazni. A nyelvoktatás terjedelmét leegyszerűbben az elsajátított szókincssel, frazeológiával és a feldolgozott szövegek terjedelmével lehet jellemezni: *a tízedik évfolyam végéig egy idegen nyelven olyan nyelvtudást kell elérni, amely 1000-2000 szóval, 120-240 kifejezéssel él és 12-24 ezer szövegszónyi terjedelmű, a köznapi élet minden fontosabb területét felölelő szöveg nyelvtani, lexikai stuktúráit, tartalmait használja.* Ezeket a terjedelmi követelményeket arányosan célszerű elosztani az x-6. (az x azt kívánja jelölni, hogy az idegen nyelv tanítása bármikor kezdhető, de a 6. évfolyam végéig teljesíteni kell az első szakasz követelményeit), a 7-8. és a 9-10. évfolyamokon (a szókincs növekedése szakaszonként 350-700, a frazeológiáé 40-80, a feldolgozott szövegek terjedelme pedig 4-8 ezer szövegszó körüli legyen). A nyelvtan tanítása, annak rendje erősen módszerfüggő, ezért ez a kérdés a kerettantervekre tartozik.

Az idegen nyelv tanításának eredményessége nagymértékben függ a gyakorlati célú motivációtól: attól, hogy a tanuló mennyire érzi szükségesnek és lehetségesnek az idegen nyelv elsajátítást. Ez a motívum nehezen alakul ki, és minél fiatalabb a tanuló, annál kisebb hatású. Ezért a *nyelvtanulási motívumok* kialakítása, fenntartása és fejlesztése meghatározó jelentőségű feladat. Ennek szolgálatában kapjanak kiemelt figyelmet: a tanítás, a gyakorlatok játékos könnyedsége különösen az alsóbb évfolyamokon, a nyelvtanulási szokás kialakítása rendszeres sikerélményt adó feladatokkal és a nyelvtudás mint az életminőség és az érvényesülés egyik alapértékének szilárd meggyőződéssé fejlesztése.

Az idegen nyelv tanulása járuljon hozzá a célnyelvet beszélő nép és kultúrája megismeréséhez, az iránta megnyilvánuló érdeklődés kialakulásához, a magyar nyelv sajátosságainak jobb megértéséhez (az alapvető különbségek egybevetésével, fordítási gyakorlatokkal).

x-6. ÉVFOLYAM *Beszédtechnika:* a feldolgozott szövegek szavainak, mondatainak közelítően helyes kiejtése. *Helyesírási készség:* a feldolgozott szókincs, frazeológia és mondatba foglalásuk helyesírási készsége. *Beszédértési képesség:* a a feldolgozott szókincset tartalmazó néhány soros új, legfőlegb néhány százaléknyi ismeretlen szót tartalmazó szövegek hallás utáni megértése. *Beszélgétségi képesség:* a tanult frazeológia használata, valamint a mindennapi élet egyszerűbb helyzeteiben tipikusan használt dialógusainak eljátszása; kérdések és válaszok a feldolgozott szövegek tartalmaira. *Szövegértési képesség:* feldolgozott szókincset tartalmazó ismeretlen szöveg megértése szótár segítségével.

7-8. ÉVFOLYAM: *Beszédtechnika:* a feldolgozott szövegek felolvasása jól érthető artikulációval, a célnyelv tempóját megközelítve és a tartalomnak megfelelő intonációval. *Helyesírási készség:* a feldolgozott szókincs, frazeológia és mondatba foglalásuk helyesírási készsége. *Beszédértési képesség:* a feldolgozott szókincset tartalmazó néhány bekezdésnyi új, legfőlegb néhány százaléknyi ismeretlen szót tartalmazó beszéd hallás utáni megértése. *Beszélgétségi képesség:* az elsajátított frazeológia használata, válaszadás a feldolgozott szövegekkel kapcsolatos kérdésekre és kérdezés e szövegek mondataira, tartalmára, valamint tartalmuk párbeszédes lejátszása. *Szövegértési képesség:* feldolgozott szókincset tartalmazó néhány bekezdésnyi ismeretlen szöveg szótár nélküli megértése, valamint a feldolgozott szövegek jellegének, színvonalának megfelelő, legfeljebb egynegyednyi ismeretlen szót tartalmazó néhány bekezdésnyi szöveg megértése szótár segítségével. *Fogalmazási képesség:* a feldolgozott témákról néhány bekezdésnyi szöveg írása szótár segítségével.

9-10. ÉVFOLYAM *Beszédtechnika:* a feldolgozott szövegek jellegének és tartalmának megfelelő új szöveg felolvasása helyes artikulációval, a célnyelv tempójában és a tartalomnak megfelelő intonációval. *Helyesírási készség:* a feldolgozott szókincs, frazeológia és mondatba foglalásuk helyesírási készsége. *Beszédértési képesség:* ismeretlen témá-



jú, de néhány százaléknyi új szótól eltekintve a feldolgozott szókincset használó egy-két percnyi terjedelmű beszéd hallás utáni megértése. *Beszélgéteségi képesség*: az elsajátított frazeológia használata, válaszadás a feldolgozott szövegekkel kapcsolatos kérdésekre és kérdezés e szövegek mondataira, tartalmára, valamint tartalmuk szóbeli összefoglalása. *Szövegértési képesség*: feldolgozott szókincset tartalmazó egy oldalnyi ismeretlen szöveg szótár nélküli megértésének, valamint a feldolgozott szövegek jellegének, színvonalának megfelelő, legfeljebb egynegyednyi ismeretlen szót tartalmazó egy oldalnyi szöveg megértése szótár segítségével. *Fogalmazási képesség*: a feldolgozott témakörök jellegének és színvonalának megfelelő szótárhasználó fogalmazási képesség.

## Vizuális felkészültség

Az ember létének kiinduló feltétele, hogy a környezetéből származó információkat kezelni tudja. Mivel a fény által hordozott információk a tárgyak alakjáról, méretéről, színéről, távolságáról, mindezek változásának folyamatáról és a különböző tárgyak sokféle egymáshoz való viszonyáról adnak hírt, érthető, hogy a vizuális információk a mindennapi emberi lét központi szereplői. A tárgyi környezet közvetlen, *elsődleges vizuális információinak* kezelése (vétele, tárolása, felidézése, képzeleti átalakítása) a értelmi felkészültség általános alapja. A vizuális információk rögzítésével sajátos vizuális jelrendszerek, nyelvek alakultak ki, és létrejött a *másodlagos vizuális információk* mérhetetlenül gazdag világa. A *vizuális felkészültség* a másodlagos vizuális információk kezelését (vételét, közlését/létrehozását, átalakítását/megalkotását, tárolását) megvalósító tanult pszichikus nagyrendszer, amely természetesen az elsődleges vizuális információkat kezelő öröklött-tanult mechanizmusokkal működik.

A másodlagos vizuális információknak köszönhetően lehetővé válik, hogy ne csak a közvetlenül észlelhető dolgokról legyenek képi ismereteink (forma, szín), hanem a valóságban soha nem látottakról, az észlelhetetlenül kicsiny és nagy dolgokról (méret), rendszerek alakjáról, térbeli viszonyairól (tér), részeinek viszonyairól (szerkezet) láthatatlan viselkedéséről, belső működéséről (dinamika). Ez feltételezi és lehetővé teszi, hogy az elsődleges vizuális információk, a képzetkincs alapján a képzeletre támaszkodva létre jöjjön és fejlődjön a *vizuális (képi) gondolkodás*, hogy kialakuljon az *ábráolvasás képessége*: a *formalátás és színlátás* (az egyedi forma- és színjellegek felismerése), a *méretlátás* (ábrázolt dolgok reális méretének elképzelése), a *térlátás* (síkban, vetületekkel ábrázolt dolgok gondolati rekonstrukciója háromdimenziós alakká, térbeli viszonyokká), a *szerkezetlátás* (dolgok belső szerkezetének képzeleti felépítése metszetek alapján), a *dinamikalátás* (állapotváltozások, dolgok viselkedésének, működésének elképzelése állókép alapján), továbbá fogalmi ismeretek és/vagy fantázia alapján a gondolati *képalakítás* (vizuális modellalkotás) *képessége*: *formaalkotás, színalkotás, méretalkotás, téralkotás, szerkezetalkotás és dinamikaalkotás*, valamint a közléshez szükséges *ábrázolási képesség*: *formaábrázolás, színábrázolás, méretábrázolás, térábrázolás, szerkezetábrázolás és dinamikaábrázolás*.

A vizuális információk értelmi és esztétikai üzeneteket hordoznak. E kétféle üzenet egymástól elválaszthatatlanul jelen van minden információadagban, a funkciót tekintve azonban egyértelmű a különbség. A értelmi funkciójú vizuális információk esetén az esztétikai információk másodlagosak, az esztétikai funkciójú információkban viszont a gondolati információk a másodlagosak. A *vizuális felkészültség* a értelmi funkciójú információkezelés, a *vizuális művészeti felkészültség* pedig az esztétikai funkciójú információkezelés pszichikus rendszere (itt csak a vizuális felkészültségről lesz szó, a vizuális művészeti felkészültséggel kapcsolatos fejlesztési követelmények az Alanyi felkészültség című fejezetben találhatók).

A vizuális információk kezelése, mint *vizuális gondolkodás*, mindkét funkciójú felkészültség alapja. Mivel azonban a tárgyszerű vizuális gondolkodás inkább racionális, az esztétikai pedig inkább intuitív (ami nehezebben megragadható), a vizuális gondolkodás

fejlesztésével kapcsolatos követelményeket itt fogalmazzuk meg. A tárgyszerű és az esztétikai (művészeti) megismerés és kommunikáció egyaránt az információk vételével és közlésével valósul meg. A vizuális művészeti felkészültség esetében ennek megvalósítója a vizuális (esztétikai) befogadóképesség és a vizuális (esztétikai) alkotóképesség, a tárgyszerű vizuális felkészültség pedig az *ábraolvasási és értelmezési, a képalkotási* (vizuális modellalkotás) és az *ábrázolási képesség* által működik a hozzájuk tartozó *készség- és ismeretrendszerrel*. (A vizuális motívumok inkább a vizuális művészeti felkészültségre jellemzőek, ezért itt nem foglalkozunk velük.)

A vizuális felkészültségre is érvényes, hogy a megismerés, a kommunikáció, a gondolkodás, a tanulás, kiinduló feltétele, eszköze és célja, ugyanakkor csak konkrét tartalmakkal működhet és csak általuk fejlődhet. *Ebből következik, hogy a vizuális felkészültség fejlesztése valamennyi tantárgy feladata elsősorban gazdag és sokféle szemléltető ábra, modell alkalmazásával, rajzi vázlatok készíttetésével, amelyek mintaként segítik a vizuális felkészültség fejlődését. Különösen nagy a tankönyvírók, taneszközfejlesztők felelőssége, hogy olyan ábrákat, modelleket készítsenek, amelyek hozzájárulhatnak a vizuális felkészültség, az ábraolvasási képesség fokozatos és sokoldalú fejlődéséhez. A rajztanítás pedig a megfigyelési és ábrázolási képességek és készségek fokozatos fejlesztésével, a kapcsolódó ismeretek megtanításával segítse a vizuális felkészültség fejlődését.*

1-4. ÉVFOLYAM *Ábraolvasási képesség*: elemi ábrázolási és jelkonvenciók olvasása; a vizuális közlések köznap (közlekedés, üzletek, reklám, betűkép stb.) és iskolai szerepe; régi korok képi közlései, mesél a kép; tájékozódási képzetek: útvonalrajz, alaprajz, térkép-vázlat; redukált ábrák, egyszerűbb folyamatok-változások képi magyarázatai; állatok, tárgyak képei, rajzai alapján következtetés a valóságos méretekre; adott nézet szerint ábrázolt dolgok más nézeteinek elképzelése (milyen lehet a teteje, a belseje, hátulja? stb.). Mozgást ábrázoló állóképek alapján a mozgás elképzelése és eljátszása. *Ábrázolási képesség*: képzeteket felidéző ábrázolás eleinte élményszerűséggel, majd ettől elválva tárgyi megfelelés keresése; megfigyelés utáni ábrázolás: globális megfigyelés (séta), majd közvetlen megfigyelés után (kézbevert tárgy); összehasonlító megfigyelések rögzítése síkon és térben, vonallal, folttal és színnel, illetve különböző anyagokkal és technikákkal; alakítási készségek (síkon): vonalvezetés, színezés, foltképzés készségei; téri viszonylatok spontán rögzítése és különböző konvenciói; formálási készségek (térben): mintázás, anyagkezelés; eszközhasználati készségek: például ecsetkezelés, színkezelés, nyírás, ragasztás; az arányérzék, formaérzék (karakterérzék), színérzék, tónusérzék, a motívum-, a forma-, a szín stb. szelekciójának (elhagyás, kiemelés) és redukciójának (leegyszerűsítés, sűrítés) fejlesztése; az osztály alaprajza, térképmásolás, geometriai alapformák rajzai, közlekedési jelek, szövegek imitációi (és egyben mindezek olvasása). Saját felfedezések rajzai: egyszerűbb mesterséges tárgyak részletrajzai, képzeti kiegészítései, átalakítása. Saját közlések, tervezések: szobám, lakásunk, kertünk, iskolánk, ahogy szeretném; a jövő városa, járműve; címerek, pajzsok, jelvények, zászlók stb.

5-6. ÉVFOLYAM *Ábraolvasási képesség*: ismerkedés a színek jelentéseivel, szerepével a különféle közlésformákban, az ábrákban alkalmazott közmegegyezéses jelek és jelentésük, a nézetek és vetületek olvasása, a méretolvasás gyakorlása valóságban is észlelhető dolgok kicsinyített vagy nagyított ábrái alapján, tárgyak, fogalmak szerkezetének megértése ábra alapján, a dinamikaolvasás gyakorlása valóságosan észlelhető állapotváltozásokkal. *Ábrázolási képesség*: alakítási készségek (síkon): vonal, többfokozatú tónus, szindinamika, betűírás és íráskép, kép és szöveg együttesének szervezése, ábrák feliratozása, diagramok, grafikonok, másolás és transzponálás; térábrázolási készségek: takarás, rálátás, alálátás, kisebbedés stb. megjelenítései, axonometrikus jellegű ábrázolás; a formálási készségei (térben): geometriai modellek, egyszerűbb mozgó értelmező modellek, közös makettek; eszközhasználati készségek: tus és más kitörölhető anyagok, körző, vonalzók, makettezési eszközök, fotózás és fotómontázs; megfi-

gyelés után: jellegzetes arányok, karakteres formák, jellemző színek, résztömegek és részformák arányai, összetettebb színviszonylatok és tónusviszonylatok; tervezés: embéma, plakát, reklám, jeltárgy; a fotó képkészítési technikája.

7-8. ÉVFOLYAM *Ábraolvasási képesség*: az észlelhetetlenül kicsi és nagy dolgokat modellező ábrák, vetületek, metszetek, a csak gondolatilag megragadható dolgok viszonyait, szerkezetét modellező ábrák rajzi és térbeli rekonstrukciók, a rendszerek viselkedését, működését modellező diagramok, grafikonok értelmező olvasása; az iskolai oktatásban használatos tervrajzok (például kapcsolási rajz) olvasása. *Ábrázolási képesség*: alakítás: árnyalási készség színnel (valórkészség), vonalalkalmazás (ábrázoló geometriában) és vetületi ábrázolás készségei, írásképformálás; térábrázolás: vonalperspektíva, színperspektíva, geometriai térábrázolás; formálás: térbeli mozgás modellezése, összetettebb modellek, konstrukciók, makettek készítése csoportmunkában; eszközhasználat: korábbi önálló használata, ismerkedés a számítógépi grafika lehetőségeivel; tervezés: saját produktumok előképeinek rajzos kialakítása, vázlatozás és kivitelí tervek.

9-10. ÉVFOLYAM *Ábraolvasási képesség*: különböző műveltségterületek, foglalkozások ábrázolási módjai és jelrendszerei; bonyolultabb vetületi ábrázolások és diagramok, gráfok, grafikonok értelmező olvasása. Egyéni érdeklődés kielégítése esetleg szakirányban is. *Ábrázolási képesség*: alakítás: kompozíciós rend, sorrend, alárendelés, mellérendelés (pl.: képszerkesztésben); fogalmi viszonyrendszereket modellező táblázat fragráffá és Venn-diagrammá alakítása (és megfordítva); forma-, és térábrázolásban az éppen alkalmas konvenciók önálló megválasztása, például a köznapi életben előforduló tervrajzokhoz; video-dokumentálás, egyszerű ábrák készítése számítógéppel.

## Matematikai felkészültség

A matematikai felkészültség absztrakt, vagyis racionális és formalizált információkezelést (megismerést, kommunikációt, gondolkodást, tanulást) tesz lehetővé. Racionális ez az absztrakt információkezelés abban az értelemben, hogy a tapasztalattól elvonatkoztatva szabályokat, törvényeket használ, fedez föl, bizonyít be, és formalizált abban az értelemben, hogy elvonatkozott az egyes nyelvek grammatikai szabályrendszerétől is (a számok írásával, a számtani műveletekkel, az ábrákkal, a formulákkal). Ezáltal az ember elvileg korlátlan bonyolultságú összefüggések megragadására, problémák megoldására válik képessé. A matematikai felkészültség fejlődése a tapasztalati információkezeléstől a racionális információkezelésen át a formalizált információkezelésig vezető út egyre jobb átjárhatóságával valósul meg.

A pozitív matematikatanulási motívumok kialakulásának elsődleges feltétele, hogy a természetes értelmi motívumok (a kíváncsiság, a megoldási késztetés) *matematikai érdeklődéssé* és a *matematikával való foglalkozás szeretetété* váljanak. Segítheti a teljesítménymotiváció erősítését annak a *meggyőződésnek* a kialakítása, hogy a matematika a tudományokban és a gyakorlati életben is nélkülözhetetlen szerepet tölt be.

A matematikai felkészültség az értelmi képességeket az absztrakció racionális és formalizált szintjén működteti, amiből az következik, hogy a matematikai felkészültség fejlődése a értelmi képességek absztrakciós szintjének fejlesztését feltételezi. Különösen vonatkozik ez a *kódolás* (a tapasztalati, a racionális és a formalizált szintek közötti átjárást megvalósító képesség), a *rendszerezés* (a halmazokkal kapcsolatos műveletek), az *értékelés*, a *következtetés* (a logikai műveletek), az *indoklás/bizonyítás*, a *szabályindukció* és a *problémamegoldás* képességeire. A képességek természetesen a *matematikai készségek* (és ismeretrendszerek) alapján működnek és fejlődnek, amelyek az alábbi csoportosításban találhatóak: *számolási, eszközhasználati és ábrázolási/szerkesztési készségek*.

A matematika tanításának az a lehetősége, felelőssége és feladata, hogy az absztrakt információkezelés tanításával növelje a személyiség intellektuális kapacitását. Ez bizonyos ponton túl lehetetlen a matematikai felkészültség fejlesztése nélkül, amelynek az a

feladata, hogy kialakítsa a matematika iránti érdeklődést, a matematikai tevékenység szeretetét, a matematika egyéni és társadalmi jelentőségével kapcsolatos meggyőződést. Feladata továbbá, hogy az alapvető értelmi képességeket az absztrakció előírt szintjére fejlessze, hogy a tartalmak megválasztásakor a gyakorlati szempontokat, a többi tantárgy igényeit is szem előtt tartva kialakítsa a legfontosabb matematikai készségeket, megtanítsa a matematikai képességek és készségek működéséhez szükséges fogalmakat, ismereteket, és járuljon hozzá a kognitív tudat kialakulásához a legfontosabb világmépi jelentőségű fogalmak tanításával (lásd a Kognitív tudat című pontot).

1-4(6). ÉVFOLYAM *Kódolás:* természetes számok írása, olvasása tízezres számkörben, alaki és helyiérték; műveleti és relációs jelek; mértékegységek használata, átváltása; szöveges feladatok számfeladattá alakítása, nyitott mondat. *Rendszerezés:* sorozatképzés (tárgyakkal, képekkel is), halmazképzés egy-két tulajdonság szerint. *Kombinálás:* manipulatív gyakorlatok tárgyakkal, képekkel. *Értékelés:* számítási eredmények ellenőrzése más úton történő számítással, becsléssel. *Következtetés:* tárgyakra, személyekre vonatkozó kizárólag tapasztalati szintű következtetések, a tagadás, az „és”, a „kizáró vagy”, a „minden”, a „van olyan”, kifejezések használata konkrét tapasztalati halmazokon. *Indoklás:* számítási eredmények, szemléletes igaz/hamis állítások magyarázata. *Szabályindukció:* tárgyakkal, képekkel manipulálva elemi összefüggések belátása, a bennük működő szabályok felismerése; zárójel használat, műveleti sorrend. *Problémamegoldás:* egységek törtrészeinek előállításai, ha az egység más és más. *Számolási készség:* alapműveletek a természetes számok körében. *Eszközhasználati készség:* vonalzó és körző használata; hosszúság, tömeg, űrtartalom, idő mérése; mérőszámmal és mértékegységgel megadott mennyiség kimérése; egyenes vonalakkal határolt síkidomok területének „mérése” kirakással, tükrös alakzatok vágása, kirakosgatása. *Szerkesztési/ábrázolási készség:* számok kijelölése a számegyenesen; egyszerű relációk kifejezése rajzzal; négyzet, téglalap, derékszögű háromszög rajza.

5-6(10). ÉVFOLYAM *Kódolás:* egész számok; törtek írása/olvasása; az abszolútérték; halmazok, relációk megadási módjai; egyszerű szöveges feladatok megoldási tervének felírása. *Rendszerezés:* adatok osztályozása köznapi tapasztalati szempontok alapján; osztója, többszöröse reláció alkalmazása; törtek nagyság szerinti összehasonlítása, sorbarendeze; geometriai alakzatok (négyzet, téglalap, rombusz, deltoid, paralelogramma, trapéz) osztályozása, összehasonlítása. *Kombinálás:* manipulatív, próbálkozásos kombinálási gyakorlatok képekkel betűkkel, számjegyekkel. *Értékelés:* mérések és szerkesztések pontosságának ellenőrzése; összetettebb matematikai feladatok megoldásának lépésenkénti visszacsatoló ellenőrzése. *Következtetés:* a kizáró és a „megengedő vagy” különbsége, „minden”, „van olyan”, „valamelyik nem”, „egyetlen sem”, „ha...akkor”, kifejezések véges halmazokon, „Ha...akkor...” típusú következtetések. *Indoklás:* matematikai feladatok megoldási tervének, illetve matematikai állítások indoklása. *Szabályindukció:* oszthatósági vizsgálatok, egyszerű számsorozatokat szabályszerűségének felismerése a sorozat valahányadik elemének kiszámításához. *Problémamegoldás:* egyenes és fordított arányossági következtetések; lineáris egyenlet és egyenlőtlenség megoldása lebontogatással. *Számolási készség:* alapműveletek az egész számok körében; tizedes törtek összeadása, kivonása, szorzása és osztása természetes számmal; közönséges törtek összeadása, kivonása, természetes számmal való szorzása és osztása. *Eszközhasználati készség:* több vonalzó egyidejű használata; térfogat és szög mérése; tengelyesen szimmetrikus alakzatok készítése. *Szerkesztési/ábrázolási készség:* párhuzamos és merőleges előállításai a síkban, euklideszi alapszerkesztések, háromszögszerkesztés; egyszerű mértani helyek meghatározása; hasáb, henger vázlata; különféle egységek törtrészeinek ábrázolása (szakasszal, téglalappal, körökkel, számegyenes pontjaival); zárt és nyitott számhalmazok ábrázolása a számegyenesen; jelzőszámokkal megadott pontok ábrázolása a Descartes-féle koordináta-rendszerben, tapasztalati függvények ábrázolása táblázattal és mérések alapján.

7-8(10). ÉVFOLYAM *Kódolás:* szöveges feladatból hozzárendelés megadása, függvénygrafikon, diagram értelmezése; algebrai jelölések. *Rendszerezés:* véges halmazok egymásba ágyazása diszkrét elemekkel, alakzatok egybevágósága. *Értékelés:* az alkalmazott eljárások visszacsatoló ellenőrzése; a kiszámított érték realitásának vizsgálata; halmazelméleti alapok, halmazműveletek. *Következtetés:* „minden”, „van olyan”, „pontosan akkor...ha” típusú állítások megfogalmazása, tagadása, logikai értékének meghatározása, ok-okozati összefüggések megállapítása. *Indoklás/bizonyítás:* állítások indoklása; ismert egyszerűbb tételekre, definíciókra, axiómákra való hivatkozás. *Szabályindukció:* alpműveletek egyszerű algebrai kifejezésekkel; síkidomok kerülete, területe. *Problémamegoldás:* százalékszámítás; számtani sorozat n-edik eleme; lineáris egyenlet, egyenlőtlenség megoldása mérlegelvel; táblázattal vagy grafikonnal megadott függvények elemzése; hasáb és henger felszínének, térfogatának kiszámítása. *Számolási készség:* alpműveletek a racionális számok körében; legnagyobb közös osztó és legkisebb közös többszörös; hatványozás természetes kitevővel. *Észközhazsnálási készség:* négyzet- és gyöktáblázat, zsebszámológép használata. *Szerkesztési/ábrázolási készség:* geometriai transzformáció alkalmazása, szakasz egyenlő részekre osztása; sokszögek szerkesztése alapadataikból; adott tulajdonságú pont vagy egyenes keresése a síkon; zárt és nyitott számhalmazok ábrázolása számegyenesen; hozzárendelés alapján értéktáblázat készítése; függvényábrázolás.

9-10. ÉVFOLYAM: *Kódolás:* algebrai kifejezések használata; a valós számok; a hatványozás általánosítása racionális kitevőre, számok normálalakja. *Rendszerezés:* nem véges halmazokba rendezés, osztályozás több szempont szerint, alakzatok hasonlósága, gyakoriság, relatív gyakoriság, valószínűség. *Értékelés:* a megoldhatóság feltételeinek számbavétele; egyenletek ekvivalenciája, a gyökök ellenőrzésének szerepe. *Következtetés:* „minden”, „van olyan”, „pontosan akkor, ha” típusú állítások átfogalmazása, az ok és az okozat felcserélésének következményei, alapvető következtetési sémák értelmezése. *Indoklás/bizonyítás:* különbségtétel az axióma, definíció, tétel, sejtés és bizonyosság, képlet, egyenlet, azonosság között; megfordítható tételek szükséges és elégséges feltétele, *Szabályindukció:* nevezetes azonosságok, műveletek algebrai kifejezésekkel; gúla, kúp, gömb felszínének és térfogatának kiszámítása. *Problémamegoldás:* kamatos kamat számítása; szögfüggvények, geometriai tételek alkalmazása számításhoz és térgeometriai feladatokban; másodfokú egyenletek megoldása, elsőfokú egyenletrendszer algebrai megoldása; változás, mozgás leírása függvényekkel. *Számolási készség:* a hatványozás azonosságai, műveletek normálalakokkal, vektorműveletek, vektorok összetevőkre bontása. *Szerkesztési/ábrázolási készség:* testek ábrázolása, vázlatkészítés térgeometriai feladatokhoz; statisztikai jellegű diagram, grafikon értelmezése, készítése; algebrai állítások igazsághalmazának ábrázolása; függvényábrázolás, egyenlet, egyenlőtlenség grafikus megoldása.

## Informatikai felkészültség

A közvetlen emberi információkezelést (információk vétele, közlése, átalakítása, létrehozása, tárolása), egyre több eszköz segíti: információhordozók (könyvek, mikrofilmek, mágneslemezek, CD-ROM stb.), információkezelő intézmények (könyvtárak, médiatárak, forrásközpontok, közgyűjtemények, tömegkommunikációs intézmények stb.), audiovizuális eszközök és újabban a számítógépek, amelyek nemcsak a tárolást, közvetítést, hanem az információk feldolgozását is képesek elvégezni és egyre nagyobb szerepet játszanak magában az oktatásban is. E fejlődéssel párhuzamosan az információk tartalmától elvonatkoztatva magára az információra, a nagytömegű információ automatizált feldolgozását végző információkezelő programok készítésére irányult a figyelem (információelmélet, informatika). Szükségessé vált az eszközökkel segített információkezelés módszereinek az elsajátítása.



*Az iskolának az a feladata, hogy a közeljövő várható szükségleteit is figyelembe véve a felnövekvő generációk minden tagjának megfelelő informatikai felkészültséget adjon: tanítsa meg az eszközökkel segített információkezelés módszereinek az alapjait. Az informatikai felkészültség informatikai motívumok, képességek és készségek kialakítását jelenti a hozzájuk tartozó ismeretek elsajátításával.*

Az ipar gondoskodott arról, hogy a video- és számítógépes játékok sokaságával érdeklődést keltsen a gyerekekben a számítógép iránt. Az iskolának az a feladata, hogy felhasználja ezeket az öröklött motívumokat mozgósító játékokat, ugyanakkor ügyeljen arra, hogy ne rekedhessenek meg a „gombnyomkodás örömeinél”, *érdeklődésük* fokozatosan távolodjon, mozduljon el a gyakorlati alkalmazások, a működés megértésének igénye felé. Meg kell ismertetni és *meggyőződéssé* kell fejleszteni az információvédelem, a programvédelem, az információ hasznosításának, birtoklásának a jogi és erkölcsi szabályait.

Az információkezelés, a szellemi munka technikája (anyaggyűjtés, információkeresés, feldolgozás, rendszerezés, algoritmikus gondolkodás, tervezés, közlés) a felkészültség valamennyi területén fejlesztendő. Az informatika az eszközökkel segített információkezelési technikák elsajátításához járuljon hozzá.

Mindezek folyamatos fejlesztési feladatok, amelyeket a *felhasználói készségek* (eszközhasználat, intézményhasználat és a legáltalánosabban elterjedt felhasználói szoftverek használata) elsajátításával együtt célszerű megoldani.

1-6. ÉVFOLYAM Kézikönyvek, szótárak, lexikonok, enciklopédiák, kézikönyvtár használata; a számítógép kezelésének készsége számítógépes játékok (például reflex-, reakció-, kaland- és logikai játékprogramok) működtetésével.

7-8(10). ÉVOLYAM Könyvtár- és forrásközponthasználata készsége könyvtárban és forrásközpontban végzett gyakorlat alapján; a személyi számítógép működési elveinek és működtetésének, kezelésének elsajátítása; egy szövegkezelő és egy egyszerű táblázatkezelő program használatának gyakorlati megismerése; oktatóprogramok használatának készsége.

9-10. ÉVOLYAM Az operációs rendszerek alapjai; adatbáziskezelő, szövegkezelő, táblázatkezelő, egyszerűbb grafikai, illetve egyszerűbb integrált programcsomag használata; hálózatkezelés (a tárgyi feltételektől függően).

## Kognitív tudat

A megismerés, a gondolkodás megértése évezredek óta az ember egyik központi törekvése, az erre vonatkozó tudás, felfogás, meggyőződés az egyes emberek világképének meghatározó jelentőségű összetevője. A személyiség fejlődése szempontjából fontos, hogy a tanulási motívumok, értelmi képességek, felkészültségek tanulása közben elsajátított világgépi jelentőségű ismereteket az utolsó évfolyamon segítségük átfogó, összefüggő kognitív tudattá rendeződni. Ez természetesen példákba, tapasztalatokba, szemléletes modellekbe ágyazott legyen, az absztrakt elméleti kognitív tudat kialakulásának segítése az ifjúkorban lehet eredményes.

A rendszerezendő világgépi jelentőségű ismeretek: a megismerés, a gondolkodás fejlődése, ismeretelméleti problémák (példák a görög filozófiából, a skolasztika, a racionalizmus és az empirizmus felismeréseiből); a kommunikáció alapvető jellemzői, funkciói és fajtái; nyelvek, nyelvcsaládok, a finnugor nyelvcsalád és a magyar nyelv sajátosságai; jelölt, jel, jelentés; realitás, lehetőség (hipotézis) és fikció; tény és nézet (vélemény, hiedelem, tévhit, babona stb.); okság és együttjárás; szükségszerűség és valószínűség; szükséges és elégséges, szükséges, de nem elégséges feltétel; véges és végtelen; az informatika, a számítógépek, az automatizálás társadalmi jelentősége és problémái.



---

# Alanyi felkészültség

Minden ember elsődleges alanyi célja a létezés, a túlélés, a testi-lelki egészség, szervezetének, személyiségének stabilizálása (önvédelme, fenntartása, karbantartása, megőrzése) és optimális működése, ami nélkül mások szolgálata, tárgyi céljainak megvalósítása is lehetetlen, korlátozott. Az alanyi felkészültség ezt az elsődleges alanyi célt szolgálja színvonalától, fejlettségétől függő eredményességgel. Az alanyi felkészültség fejlődése és fejlesztése ennek az elsődleges alanyi célnak a hatékonyabb teljesítését teszi lehetővé. Az alanyi felkészültség funkciója és fejlődése azonban egymással szemben állnak, ellentétesek. Ugyanis az alanyi felkészültség fejlődése, fejlesztése változást feltételez, ami ellen a meglévő felkészültség funkciójának megfelelően védekeznek. Minél fiatalabb, kialakulatlanabb a személyiség annál kevésbé és minél idősebb, strukturáltabb, megállapodottabb, annál inkább.

Az Én nem választható el a személyiség egészétől, az egyéni lét a szociális létől, de megkülönböztethető a felkészültségnek (a motívumoknak, a szokásoknak, a képességeknek, a készségeknek és az ismereteknek) az a köre, készlete, amely inkább a csoportok, intézmények, szervezetek, társadalmak működésében játszik szerepet (erről szól a Társadalmi felkészültség című fejezet) a felkészültségnek attól a körétől, amely közvetlenebbül az egyéni léttel kapcsolatos (nem véletlen, hogy az Én pszichológiája és a szociálpszichológia viszonylag önálló tudományágakká fejlődtek). A határok azonban kérdésesek. Különösen vonatkozik ez a szexualitásra, a családra, a gyermekgondozásra. Pedagógiai szempontból talán előnyösebb, ha ezekről ebben a fejezetben lesz szó.

Az *alanyi felkészültség* a személyiség magját képező pszichikus nagrendszer, amely (rendszerszemléleti értelemben vett) önstabilizációt valósít meg sajátos *alanyi motívumok* (önállósulási vágy, ambíciók, eszmék és hasonlók), *alanyi képességek* (például az önértékelés képessége), *készségek* (közlekedési készségek), *szokások* (önkiszolgálási szokások) és a kapcsolódó *ismeretek* készleteinek felhasználásával, az *éntudat* (az identitás) működése által. Az alanyi felkészültségen belül önálló általános alanyi célú részfelkészültségek alakultak ki, amelyek közül pedagógiai szempontból a *testi felkészültség*, a *zenei felkészültség*, a *vizuális művészeti felkészültség*, az *irodalmi felkészültség* kapjanak kiemelt figyelmet.

*Az iskolai nevelésnek az a feladata, hogy olyan éntudat, alanyi motívumok, képességek, készségek és szokások kialakulását, az alanyi célú felkészültségek olyan elsajátítását segítse elő, amelyek eredményes alanyi célú viselkedést tesznek lehetővé, ugyanakkor nem szűkítik be a továbbfejlődés lehetőségét, hanem nyitott, önfejlődő, önfejlesztő személyiséget eredményeznek.*

## Alanyi motívumok

Az alanyi motívumrendszer alapjai a biológiai, a fiziológiai szükségletek, valamint egyes sajátos szociális szükségletek. A tucatnyi biológiai szükséglet szocializációja rendezett körülmények között inkább gondozási, szervezési, mint nevelési feladat. Kivételt képez a *szexuális szükséglet* szocializálása, amely a világszerte lezajló alapvető változások ellenére mind a mai napig az egyik legsúlyosabb és legkevésbé megoldott nevelési probléma. A fiziológiai szükségletek közül a *mozgásszükséglet* és az *élményszükséglet* az alanyi célú viselkedés öröklött alapja, amelynek szocializálása a testi felkészültség, a zenei, a vizuális művészeti, az irodalmi felkészültség fejlődésével, fejlesztésével valósul meg. A szociális jellegű szükségletek közül pedagógiai szempontból az *önállósulási vágy* (szuverenitás), az *öntevékenységi vágy* (kompetenciakésztetés), a *párképzési vágy* és a *gyermekgondozási késztetés* érdemel kiemelt figyelmet. Ezekből az alapmotívumokból pozitív szociális közegben, helyes nevelési hatások eredményeként *önbizalom* és *önbe-*

csülés (önérzet és méltóságtudat), egészséges ambíciók, életprogramok, család-alapítási és gyermeknevelési életcél jöhetnek létre.

*Az iskolai nevelésnek az a feladata, hogy járuljon hozzá a szexuális szükséglet szocializálásához, a mozgásszükséglet és az élményszükséglet folyamatos kielégítésével segítse elő a rendszeres testedzés, sportolás iránti igény, a zeneszeretet, a vizuális művészetek, a tárgykultúra iránti érdeklődés, az olvasásszeretet kialakulását, továbbá az egészséges ambíció, az önbizalom, a méltóságtudat, az önállóság és öntevékenység fejlődését, valamint az életprogramok kialakulását.*

## Alanyi képességek, készségek és szokások

Az alanyi (az alanyi értékelési és az önefejlesztési) képességek a személyiség nyitottságát, önejlődését, az alanyi (az önkiszolgálási és gondoskodási) szokások, készségek és ismeretek pedig az önmagunkról és másokról való gondoskodást szolgálják (a másokról való, illetve a kölcsönös gondoskodás általában a hozzátartozók körére vonatkozik, csak rendkívüli esetekben – például veszélyhelyzetekben – terjed ki idegenekre).

Az *alanyi értékelési képesség* fontosabb összetevői az érdekértékelés, az esztétikai értékelés és az önértékelés. Az *érdekértékelés képességével* a döntést megelőző értékelést, helyztfelmérést, elemzést végzünk, amelynek alapján tisztázódhatnak az érdekeink, lehetővé válhat a döntés. A mindennapi érdekértékelés, alanyi követési folyamatokban (a vásárlási döntéseinktől a párválasztásig) szinte mindig közreműködik az *esztétikai értékelési képesség* annál erőteljesebben, minél kevesebb a döntéshez szükséges funkcionális, tárgyi ismeret (az esztétikai értékelési képesség alapját képező esztétikai érzék és tudat fejlesztésének követelményei a további alfejezetekben szerepelnek). A döntést követő, illetve az aktuális döntéstől független alanyi értékelést az *önértékelés képességével* valósítjuk meg, amelynek pedagógiai szempontból az alábbi három változata kapjon kiemelt figyelmet. A *visszacsatoló önértékelés* a döntés következményeit, hatását elemzi, vizsgálja, minősíti (túllépve az objektív körülményekre és a másik félre korlátozó önvédelmi reakciókon) abból a szempontból, hogy saját viselkedést hogyan kellene módosítani. Az *önvizsgálat* viselkedésünk utólagos elemzése abból a szempontból, hogy hasonló helyzetekben hogyan lenne helyesebb eljárni. Végül az *önelemzés* saját magunk, fizikai állapotunk, megjelenésünk, személyiségünk (felkészültségeink, szokásaink, beállítódásaink, meggyőződéseink stb.) értékelése. Az önértékelés egyfelől az önismeret, az éntudat fejlődését szolgálja, másfelől az önefejlesztés feltétele. Az *önefejlesztés képessége* a spontán önejlődéssel szemben, amely a célra, a tárgyra, a tartalomra irányuló viselkedés „mellékterméke”, magát a viselkedést, a problémákat, a konfliktusokat tanulási lehetőségként kezeli, továbbá tanulási programok kidolgozását, megvalósulását szolgálja.

*Mivel az érdekértékelés, az önértékelés és az önefejlesztés képességének fejlesztése egyes tantárgyakhoz nem köthető, az iskolának az a feladata, hogy olyan pedagógiai kultúrát működtessen, amely a tanulók értékelését, az ellentétek, a konfliktusok kezelését folyamatosan felhasználja az érdekértékelés, az önértékelés, az önefejlesztés működtetésére (gyermekkorban az aktuális eseményekhez kötődő megbeszélések formájában, serdülőkorban pedig lehetőség szerint egyre inkább a pszichológiai értelmezésre is kitérve).*

Az alanyi szokások, készségek és a hozzájuk tartozó ismeretek nagyon sokfélék. Ezek készlete az egyes emberekben nagyon különböző terjedelmű és jellegű, túlnyomó többségük a kötelező iskolázás egységes fejlesztési követelményei szempontjából érdektelen (mint például a horgászás szokása és készsége). Az iskola a tanórán és iskolán kívüli foglalkozások (szakkörök, önképző körök, hobbi körök stb.) és szabadon választható tantárgyak formájában sok mindent magába épített. Napjainkban egyre több olyan igény jelenik meg, amely egyes alanyi szokások, készségek, ismeretek elsajátítását az iskolai nevelés kötelező feladatai közé emelte (például közlekedés), illetve szeretné oda beik-

tnati. Ez a folyamat máig eljutott arra szintre, hogy a kötelező iskolázás követelményeinek kidolgozásakor figyelembe kell venni, de képlékenysége miatt visszafogottságra, óvatosságra van szükség. Az alábbi követelmények e megfontolások alapján készültek.

1-6. ÉVFOLYAM: *Önkiszolgálás*: Az egészséges és kulturált étkezés, tisztálkodás, a rendszeret, a biztonságos gyalogos közlekedés és tömegközlekedés szokásainak, készségeinek és ismereteinek elsajátítása. *Gondoskodás*: az óvodában gyakorolt egymást kiszolgáló tevékenységek folytatása, a családi étellel, a csecsemőgondozással, a családi betegápolással kapcsolatos játékos, dramatizáló tevékenységek; a családdal együttműködve: a gyerek részvétele önálló felelősséggel a családi élet feladataiban (sorravéve az életkornak megfelelő valamennyi tevékenységet).

7-10. ÉVFOLYAM: *Önkiszolgálás*: Az egészséges és kulturált táplálkozás, táplálkozás, a fogyókúrás veszélyei; öltözködés és egyéniség, divat és szélsőségek; közlekedés kéreppárral; hobbi, kulturális szokások és készségek (színház, turizmus, szórakozás stb.). *Gondoskodás*: A család szerepe az egyén és a társadalom életében; a család mint a kölcsönös gondoskodás (feltétlen segítség, védelem, támasz) kerete; párválasztás, házasság; a családi konfliktusok kezelése, a válás okai és következményei; gyermekvállalás, csecsemőgondozás, gyermeknevelés, családi betegápolás; otthonalapítás, háztartás; segélynyújtás (idegenekről való gondoskodás veszélyhelyzetekben, a cserbenhagyás okai és következményei).

## Testi felkészültség

Az emberi létezés, túlélés eredendő elemi feltétele a testi/fizikai adottságok alapján kifejlődő *készenlét, erőnlét, ügyesség és versenyképesség*. Ezek a képességek azonban nem eleve és egyszer s mindenkorra adóttak, hanem ki kell fejleszteni és fenn kell tartani őket. E fejlesztő és fenntartó aktivitásnak három öröklött alanyi szükséglet, motívum a motorja: a *mozgásszükséglet* (aktivitási vágy), az *önkifejezés vágya* és az *elismerési vágy*. Fontos és növekvő jelentőségű alanyi motívum a szép iránti vágy, a mozgás, a sport *esztétikuma*. A testi képességek csak különböző *készségek*, készségrendszerek elsajátításával, működtetésével fejleszthetők és tarthatók fenn. Mindez pedig feltételezi meghatározott *működési ismeretek* (szabályok, normák), valamint a testkultúra, a sport világra vonatkozó ismeretek elsajátítását is. Az egyes emberek testi felkészültsége ezekből az összetevőkből épül föl.

A testi felkészültség a fizikai tevékenységek alapja, hiszen mindennapi fizikai ténykedésünk, munkánk testi felkészültségünk fejlettségétől függ. A testi/fizikai tevékenység egyben szellemi/pszichikai aktivitás, a készenlét, az erőnlét, az ügyesség és a versenyképesség pedig a szellemi/pszichikai tevékenység sikerének egyik feltétele is. Ennélfogva a testi felkészültség karbantartása és fejlesztése hozzájárul szellemi erőink aktiválásához, megőrzéséhez és fejlődéséhez is. Mivel a mai emberek egyre nagyobb hányada nem elsősorban testi felkészültsége fejlettségének köszönheti életminőségét és elismertését, hanem mindinkább az értelmi és társadalmi felkészültségét hasznosító szakmai felkészültségének, ezért a természetes családi szocializáció nem elegendő az egészséges emberi létezéshez szükséges testi felkészültség kialakulásához és fenntartásához.

A mozgás lehetőségei és feltételei napjaink életkörülményei között mind jobban szűkülnek. A tanulók idejük jelentős részét az iskolában szellemi aktivitással töltik. Ezért számukra a testi felkészültség fejlődéséhez és fenntartásához szükséges feltételeket az iskolákban kell megteremteni és hozzáférhetővé tenni. *Az iskolai testnevelésnek az a feladata, hogy a tanulók mozgásszükségletét, önkifejezési vágyát és elismerési vágyát kielégítse, e motívumokat szocializálja, a mozgáskultúrát, a mozgástanulási képességet, a testi képességeket kifejlessze és fenntartsa, a legfontosabb készségeket és készségrendszereket, ismereteket megtanítsa. A testnevelés tartalmát úgy kell kialakítani, hogy tíz év alatt a tanuló tapasztalatból ismerje meg a testkultúra, a sport legfontosabb irányait. Ez a tapasztalat az utolsó évfolyamokon egészüljön ki a magyar és a nemzetközi testkultúra múltjának és jelenének, a sportágak intézményesített szervezeteinek alapvető ismereteivel.*

## Motívumok

A gyermekekben rendkívül erős a mozgásszükséglet, ami állandó mozgásban, nagy örömet okozó futkározásban, mozgásos játszadozásban nyilvánul meg. Ez a sok mozgás a testi képességek fejlesztése mellett a biológiai fejlődés és az érési folyamatok segítője is. Bár az évek múlásával fokozatosan csökken a mozgásszükséglet, ennek ellenére az iskolázás egész ideje alatt az aktivitás forrása marad. *Az iskola alapvető feladata, hogy a tanulók mozgásszükségletét minden nap kielégítse, testi készenlétét kialakítsa az e célra alkalmas szervezett testgyakorlatokkal és a spontán szabad mozgások lehetőségével.* A naponta végzett testgyakorlatok fokozatosan kialakítják a rendezett mozgások szokását, igényét is, ha ezek a gyakorlatok játékosak, örömet okozók. Ugyanakkor a napi mozgásszükséglet helyes kielégítése létrehozza a nap fizikai és szellemi terheléséhez szükséges készenlétet is.

A kisiskoláskor végén erőteljesen jelentkeznek az *elismerési vágy* (a vezető szerepre törés, a versengés, az erőfitogtatás, a győzni akarás, a vezéregyéniség elismerése, az összetartozás, a védettségigény stb. formájában). Ezek az erők, motívumok (és sok más hatás) szervezik bandává a fiatalokat, ha nem kapnak megfelelően szervezett kielégülést. *Az iskola fontos feladata, hogy ezt az igényt gyakori vetélkedőkkel, testnevelési és sportjátékokkal, majd serdülőkorban minél több sportág megismertetésével, a sportolás, a versenyek minél gazdagabb lehetőségeinek szervezésével kielégítse, és ezáltal a rendszeres sportolás, a természetjárás, a harmonikus, esztétikus mozgás, a tánctanulás iránti igényt minél több tanulóban kialakítsa.*

*A testnevelés segítse elő, hogy a tanulóknban tartós érdeklődés alakuljon ki egy vagy néhány sport iránt, és fejlessze szilárd, tudatos meggyőződésre, hogy a rendszeres testedzés és sportolás a jó erőnlét, az egészséges és kiegyensúlyozott életmód fontos feltétele és eszköze.*

## Képességek és készségek

A testi felkészültség alapját az általános testi/fizikai képességek és a hozzájuk tartozó készségek adják: a *készenléti képesség* (a bemelegítés, a felrisszülés, relaxáció, a testi felkészültség karbantartásának, a különféle erő, szándék, az akarat optimális időzítésének képessége), amely egy sor más célú, más képességben is használt készség által működik (gimnasztikai mozgássorok, légzéstechnika, önvédelmi készségek, úszás, tánc stb.), de ezeknek itt a készenlét létrehozása, fenntartása a szerepe; az *erőnlét, a kondicionális képesség* (az erő, a gyorsaság, az állóképesség, a hajlékonyság, a lazaság, az ízületi mozgékonyaság) megőrzését és fejlesztését szolgáló készségekkel; az *ügyesség, a mozgáskoordináció képessége* (az egyensúlyérzék, az izomérzékesség, a mozgásszabályozás, a mozgástanulás; a hely, a helyzet, a ritmus, a térérzékesség, a gömbérzékesség) sok és sokféle ügyességi készség elsajátításával, használatával fenntartva és fejlesztve; a *versenyképesség* (győzni akarás, kitartás, a csoportos versenyekben az együttműködés, a vezetés, a segítőkészség, a fair play) a sokféle versenyjáték készségrendszeri által fenntartva és fejlesztve.

Az iskola, a testnevelés és sport feladata, hogy a mindennapos testgyakorlatok, a testnevelési órák és a minél gazdagabb diáksportköri élet, a település sportolási lehetőségeinek minél jobb kihasználásával a test felkészültség alapvető képességeit és készségeit megtanítsa és fejlessze, e képességeket és készségeket az életkor és a nemek közötti különbségek figyelembevételével folyamatosan fejlessze, fenntartsa.

1-6. ÉVFOLYAM *Készenlét (bemelegítés, felrisszülés, a testi felkészültség megalapozása):* alapvető készségeik elsajátítása és folyamatos gyakorlása, használata (légzéstechnika, ellazulás, gimnasztikai mozgássorok, ritmikus gyakorlatok zenével, járás/futás, ugrások, dobások, labdakezelés, úszás, táncok, önvédelmi készségek). *Erőnlét (erő, gyorsaság, állóképesség, hajlékonyság):* gyorsfutások, rajtok, folyamatos futás, futás akadályok fölött, lépcsőn, emelkedőn, változatos terepen, szökdelések, elugrások, fel-

ugrások, távol- és magasugrás, lökések, vetések, hajítások, kislabdahajítás, támaszugrások, függő- és támaszgyakorlatok. *Ügyesség*: egyszerű gyakorlatok és mozgáskombinációk kötéllel, karikával, labdával, zenére is, labdás technikai elemek, labdatovábbítás (dobás, rúgás, ütés, fejelés) és labdafogadás; akrobatikus elemek, önvédelmi készségek (esések, gurulások, zuhanások módjai, egyensúlytartás, -vesztés, kerékpározás). *Versenyképesség* (győzni akarás, együttműködés, vezetés, fair play): küzdőjátékok és gyakorlatok, futóversenyek, versengések szökdelő és ugró feladatokkal, távol és magasugró versenyek, dobójátékok, versengések dobásfeladatokkal, dobóversenyek, a sportjátékok alapjai, játékok labdával, gól- és pontszerző elemek alkalmazása, játékok és versengések a torna mozgásanyagával, játékok vízben, úszóversenyek.

7-10. ÉVFOLYAM *Készenlét*: a már elsajátított készenléti készségek alkalmazása, a serdülőkor sajátosságainak megfelelő továbbfejlesztése, új ritmikus gimnasztikai mozgássorok, táncok, úszás, kerékpározás, önvédelmi készségek, valamint az önmentési és segítségnyújtási készségek elsajátítása és folyamatos gyakorlása. *Erőnlét* (erő, gyorsaság, állóképesség, hajlékonyság) és *ügyesség*: a gyermekkorban végzett gyakorlatok serdülőkora alkalmazva, néhány új elemmel kiegészítve (iramérzékelés és -beosztás fejlesztése, izomelőfeszítések létrehozása, az ellenállás és az utánengedés érzékelése, a tempó és ritmus kihasználása mozgás közben, a változó helyzetek gyors felismerése és célszerű megoldások). *Versenyképesség* (győzni akarás, együttműködés, vezetés, fair play): a gyermekkorban megtanult játékok és versenyek egészülnek ki csapat és sportjátékokkal (kézilabda, kosárlabda, labdarúgás, röplabda, ha van rá lehetőség, vízilabda, sportjátékok ütővel), küzdőjátékokkal és sportokkal (küzdelem földharcban és állásban), torna és úszóversenyekkel. Serdülőkorból el kell érni, hogy minél több tanuló rendszeres edzéseken vegyen részt legalább egy sportágban és a versengésre teremtsenek rendszeres alkalmat.

## Zenei felkészültség

A zene, az ének az egyének és közösségek alanyi szükséglete, amely az élet minden mozzanatát érzelmileg tartalmassá, megformálttá teheti, miáltal a lelki, érzelmi élet gazdagabbá, kiegyensúlyozottabbá válhat, ami az életminőség fejlődésének egyik alapvető feltétele. E feltétel akkor válhat valósággá, ha a zene az életmód szerves része. Ez pedig az egyes emberek zenei felkészültségének (zeneszeretetének, zenei esztétikai érzékének, zenei képességeinek, készségeinek, valamint az elsajátított zeneművek készletének és a zenei ismereteknek mint zenei tudatnak) a fejlettségétől függ.

Mivel a tanulói létet az iskolai életmód határozza meg, az ének és a zene mint közösségteremtő tényező is az iskolai életmód szerves részeként képes csak fenti szerepét betölteni. Ugyanakkor e feladat sikeres ellátása a zenei felkészültség fejlődésének leghatékonyabb segítője, megvalósítója. *Ezért a tanulók zenei szükségleteinek kielégítése és zenei felkészültségük fejlődése érdekében az iskolai életet olyanná kell alakítani, hogy minden arra alkalmas mozzanatának (a legkülönbözőbb tanóráknak és a tanórán, az iskolán kívüli életnek) szokássá vált része legyen a művészi értékű zene. A zenetanulás célja a teljes ember fejlesztése is akkor lehet igazán hatékony, ha az egyéni és közösségi igény összhangjával a zenei élet fejlesztését is szolgálja.*

### Zeneszeretet-zenehallgatás

A zene megszerettetéséhez az egyedi zeneművek élményt nyújtó megismerésén és megértésén át vezet az út. Ehhez nélkülözhetetlen a felszabadult alkotó légkör, a játékos könnyedség, a zenei élményt gátló feszültségek feloldása, a jó iskolai közérzet, valamint a tanulók pozitív viszonya tanítójukhoz, zenetanárukhöz.

A sokszínű, változatos, igényes és céltudatosan megválasztott rendszeres zenei élmények alakítják az éneklés, az aktív muzsikálás igényét, a zenehallgatási szokásokat.



Az előadott, énekelt és meghallgatott zeneművek nyújtotta élmények fejlesztik, tudatosítják a zenei esztétikai érzéket és azt a meggyőződést, hogy a zene az emberi élet alapvető értéke.

A zene megszerettetése csak akkor lehet eredményes, ha a zeneművek megválasztása igazodik a tanulók életkorához, zenei felkészültségéhez, már kialakult igényéhez, mert e nélkül zenei élmény nem jöhet létre, ami pedig a zeneszeretet fejlődésének a feltétele. Ugyanakkor következetesen, de megfontolt körültekintéssel kell törekedni az igényesség fejlesztésére. Egy-egy időszakban egy-egy zenei korszak kiemelése semmiképpen nem jelenthet kizárólagosságot, csak szükségszerű mennyiségi és mélységi koncentrációt a stílusismeretben. Az adott évfolyamú tanulók fejlettségének megfelelően mindig minden korszak zenéje jelen lehet.

1-4. ÉVFOLYAM Ilyen zeneműveket kínálnak a zenei anyanyelvet jelentő magyar népzene legszebb darabjai – gyermekdalok, népszokások, jeles napok dalai –, amelyek kiemelt hangsúllyal szerepeljenek, továbbá a magyar és az európai népzene népdalfeldolgozásai, a zenés mesék, a zeneirodalomból merített karakterdarabok, a népi gyermekjátékok és a magyar néptánc, a zeneművészethez szorosan kapcsolódó tánc és mozgásművészet; valamennyi évfolyamon jól szolgálják a zene megszerettetését a magyar zene különböző korszakaiból választott műzenei alkotások.

5-6. ÉVFOLYAM A bécsi klasszicizmus mestereinek alkotásai.

7-8. ÉVFOLYAM A bécsi klasszicizmus előtti korszakok és stílusok (a középkor – főként gregorián; reneszánsz, barokk) művei.

9-10. ÉVFOLYAM A XIX. századi nemzeti zeneirányzatok, a zenei romantika, a XX. század klasszikusai és a kortárs zene, az igényes szórakoztatózene, az Európán kívüli népzene, a dzsessz, valamint a zenés színháztársulat (opera, operett, musical, balett stb.) kiemelkedő alkotásai segíthetik a zene megszerettetését.

### Zenei képességek és készségek

A zenei képességek a zenei felkészültség pillérei: a zenei alapképesség rendszerét alkotó *zenei művelési képesség* (melódiaérzék, harmóniaérzék, ritmusérzék, hangszínérzék, dinamikaérzék, formaérzék, amelyek mindegyike maga is többféle képességből, készségből áll aszerint, hogy a zenei dimenzióhoz: dallam, ritmus stb. más-más művelet: hallás, írás, olvasás kapcsolódik), valamint az interpretációt megalapozó, összetettebb struktúrák: az *előadói képesség* és az *improvizációs képesség*. A zenei képességek és készségek fejlesztése érdekében olyan zenei tartalmakat kell választani, amelyek együttesen valamennyi képességet és készséget, azok valamennyi elemét működtetik.

1-4(10). ÉVFOLYAM *Zenei művelési képesség*: hallás utáni éneklés, dallam- és ritmusfelismerés, -megszólaltatás, a hangnem és az ütemmutató megállapítása, a tempó, illetve a dinamika változásainak észlelése, a zenei szerkezet, forma valamint a hangszín hallás utáni felismerése, egyre bonyolultabb zenei tartalmakon működő halláskészségek (hangzó folyamat követése, zenei jelenségek felismerése) fejlesztése. Valamennyi évfolyam feladata a zenei olvasás és írás (szolmizált betűkottáról olvasás, kottakép hangjainak szolmizált vagy abc-s megnevezése, ritmussorok megszólaltatása, szolmizált hangnevek vonalrendszerbe helyezése, ritmusképletek ütemekbe rendezése) fejlesztése. *Előadói képesség*: legfontosabb tevékenység az éneklés, de a lehetőségek szerint a hangszeres előadásra is fordítsunk figyelmet. Az első évfolyamokon a globális (mozgással, játékkal kísért) előadás mellett a szöveges éneklés dominál, de helyet kapnak a többszólamúság egyszerű formái is. *Improvizációs képesség*: dallamalkotás adott melodikai keretek között, szöveghez, ritmushoz, formához; ritmusalkotás adott ritmikai, illetve metrikai keretben, szöveghez, dallamhoz, ütemmutatóhoz, formához; tempóbeli és dinamikai ellentétek, illetve fokozatos átmenetek kivitelezése dallami és ritmikai anyagon.

5-6(10). ÉVFOLYAM *Zenei művelési képesség*: a hangnemre, harmóniára és az összetettebb zenei struktúrákra irányuló halláskészségek fejlesztése; zenei olvasás, írás, abc-s rendszerben is. *Előadói képesség*: szöveges és hangneves egy- és többszólamú

éneklés. *Improvizációs képesség:* a többszólamúsággal, a tonális viszonylatokat hangsúlyozva fejleszthetjük az improvizációt, helyt adva a harmóniai és formai próbálkozásoknak is.

7-8(10). ÉVFOLYAM: *Zenei műveleti képesség:* az előző évfolyamokon tanult gyakorlása új zenei anyagokon. *Előadói képesség:* szöveges, szöveg nélküli, illetve hangneves ének, többszólamú előadás, közös muzsikálás. *Improvizációs képesség:* tartalmi gazdagítás.

9-10. ÉVFOLYAM: *Zenei műveleti képesség:* a zenei ismeretek körének bővítésével párhuzamosan együtt haladva a zenei olvasás és írás egyre önállóbb alkalmazása a zenei ismeretszerzésben, az előadói és improvizációs tevékenységben. *Előadói képesség:* szöveges, szöveg nélküli, illetve hangneves ének, többszólamú művek előadása, közös muzsikálás. *Improvizációs képesség:* műfaji és stílusismeretekbe rendezett improvizáció.

## Zenei tudat

A zenei tudat a zenéről szerzett tudásunk egésze, amelyet a meghallgatott, előadott zeneművek élménye, a történetiségbe ágyazott zeneelméleti, zeneirodalmi, zenetörténeti ismereteink együttesen alakítanak. A folytonos zenei élmények és az ismeretszerzés eredményeként a zenei tudat állandóan alakul, formálódik, az egyszerűtől az összetettig, a magyartól a nemzetköziig, az empirikustól a tudatosig. Ugyanakkor kívánatos és lehetséges, hogy a fejlettség bármely szintjén átfogó, teljes képbe rendezzük a zenei valóságot. Az iskolai zenei anyag többségében énekes zene. Így a zenei nevelés a szöveg révén az irodalmi, történelmi, erkölcsi tudat fejlődéséhez is jelentősen hozzájárulhat.

Az 1-4.(10.) ÉVFOLYAMon az előadott (énekelt dalokkal, kórusművekkel, kánonokkal stb.), a meghallgatott zeneművekkel és a hozzájuk kapcsolódó ismeretekkel formáljuk a zenei tudatot. Ezt a célt szolgálják a magyar gyermek- és népdalok stílus- és formaismeretei, a tempó, a dinamika alapfogalmai, az énekhangról és hangszerekről szerzett tudás, valamint a képességek és készségek tartalmát képező zenei ismeretek.

5-6. ÉVFOLYAMon a bécsi klasszicizmusról, Haydn, Mozart és Beethoven művészetéről szerzett tudás és a zeneelméleti ismeretek bővülése gazdagítsa a zenei tudatot.

7-8. ÉVFOLYAM a középkor zenéjéről, benne a gregorián énekről, a reneszánsz és barokk zenéről nyújtott műfaji, formai ismeretekkel, a hangrendszeréről, a zenei szerkesztésmódokról, a harmóniakról szerzett tudással kell tágitani és mélyíteni a zenei tudatot.

9-10. ÉVFOLYAM a XIX.-XX. század zenei irányzatait és alkotásait helyezi előtérbe. Az előadott és meghallgatott művek hangnemi, ritmikai, formai, műfaji és zenetörténeti elemzésével segítse a tájékozódást a zeneirodalom korszakaiban és stílusában.

Az iskolai zenei nevelésen kívül kapott zenei élmények, ismeretek szerves részét képezik az egyén zenei tudatának. *Az iskolai zenetanítás alapvető feladata, hogy a különböző forrásokból származó zenei élményeket, ismereteket, a sokrétű, különböző előjelt zenei hatásokat, ismereteket segítse igényes zenei tudattá rendeződni.*

## Vizuális művészeti felkészültség

A vizuális esztétikumban az emberi lényeg látható érzékletes, tárgyiasult formában jelenik meg, közvetlenül felfogható tapasztalati (analóg) információkban fejeződik ki (pl. a természet szépben, tárgyakban, műalkotásban, stb.) A vizuális esztétikai élmény az ember alapvető, közvetlen alanyi szükséglete, amelynek kielégítésére már az óvodás gyermek is törekszik önmagát kifejező alkotásokkal, esztétikai hatásokra való reagálással. A vizuális esztétikai élmények: az alkotói és befogadói folyamatok a gyermek, a serdülő számára sem csak az esztétikum iránti természetes vágy és igény kielégítésének eszközei, hanem a humán tartalmak kifejezésével és befogadásával önmagának és mint az

emberiség részének jobb megismerésére, megértésére teszik képessé. A természeti, a tárgyi, a környezeti esztétikum, művészeti kultúra alkotásainak aktív, cselekvő befogadása (a rácsodálkozás, a gyönyörködés, az értékelés, az ítéletalkotás, a katarzis élményei) által jut esztétikai szemléletmód, értékszemlélet birtokába és válik képessé ennek megfelelő magatartásra.

A vizuális művészeti felkészültség egyrészt az esztétikum tapasztalati átélésére, tudatos befogadására való képesség, másrészt pedig a vizuális művészeti kultúra megismeréséhez és használatához, az esztétikai értékszemlélet magatartásbeli érvényesüléséhez szükséges döntési, cselekvési képesség: alanyi célú felkészültség, amelynek fejlettsége a vizuális művészeti motívumok képességek és készségek, valamint a vizuális művészeti tudat fejlettségétől függ.

*Az iskola feladata, hogy a gyermekek esztétikai élményszükségleteinek kielégítését folyamatosan tegye lehetővé, teremtsen meg a vizuális kultúra fejlesztő erejének érvényesítéséhez, elsajátításához, az esztétikai döntésekhez és cselekvéshez szükséges feltételeket: minden korosztály jusson hozzá az alkotáslélektani feltételeknek megfelelő vizuális esztétikai alkotás és befogadás lehetőségéhez, a művészet világának tartalmi és működési ismereteihez. Maga az iskola legyen minden részletében igényes, esztétikus közeg, amiben a tanulók jól érzik magukat, ami fejleszti izlésüket, igényességüket.*

### Vizuális művészeti motívumok

A gyermek élményszükségletére és alakuló beállítódásaira az iskolának kezdettől fogva jól működő határendszerrel kell válaszolnia, olyan kielégülést kínáló élményhelyzetekkel, amelyek hozzájárulnak a tanulók vizuális művészeti motívumainak fejlődéséhez. A feladat az, hogy a *befogadói élményszükséglet* folyamatos és gondos kielégítése által a tanulóknak *kötődés* alakuljon ki esztétikailag értékes képek, tárgyak, azok alkotói iránt, hogy a környezetben föllehet esztétikum, valamint a különböző művészeti ágak legértékesebb hazai és nemzetközi alkotásainak megszerettetésével tíz év alatt a *vizuális esztétikai kötődések átfogó készlete* alakuljon ki, amely elsajátított minták rendszereként az *esztétikai érzék, izlés* alapját képezi. Serdülőkorban, különösen az utolsó évfolyamokon kezdődjön meg a vizuális alkotások esztétikai, világnézeti stílusirányzati értelmezése, a *vizuális esztétikai tudat* kialakítása, a viszonyulások tudatosítása: az esztétikai értékek tudatos megbecsülése, őrzése, védelme, a giccs elutasítása. Az iskolai nevelés törekedjen arra, hogy a tanulók azonosuljanak a műalkotások emberközpontságával és *tartós érdeklődés* alakuljon ki bennük a vizuális kultúra egy vagy néhány területe iránt.

Az általános *alkotásvágy* legkorábban és legkönnyebben *vizuális önkifejezési vágygyá* fejlődik, a nevelésnek jószerével csak az a feladata, hogy ezt a motívumot folyamatosan táplálja, az önkifejezés elfogadásával, megerősítésével, és elősegítse a képességek, készségek fejlesztésével, művészi példák megismertetésével. Az önkifejezés alaphelyzetei mindig alkotó jellegű élményhelyzetek legyenek. A motíváló pedagógus lényeges feladata, hogy minden egyes gyermeknek biztosítsa a fejlettségének megfelelő kifejezési lehetőségeket, eszközöket, igazodva a képességeikhez és készségeikhez. Az alkotás csak így öröm és csak így fog sikerként visszaigazolódni. Csak az ilyen kreativitás termeli újra saját motivációit. A tudatosítás, az esztétikai tudat fejlesztése nemcsak a befogadói élményeken, nemcsak szemléleti örömeiken s felfedező (elemző) beszélgetéseken keresztül történhet, hanem az alkotás folyamatainak, élményeinek értelmezésével is. A tárgyformálásban a kéz teljesítményeiből fakadó önbizalom sokféle konkrét feladathelyzetben motívál, ez nyitottságot jelent és bátorságot a változtatásra. A tárgyak készítése fejlesztheti a *célszerűség és a szépség egységének igényét*.

### Vizuális művészeti képességek és készségek

A vizuális művészeti felkészültség képességei: a *vizuális befogadóképesség* és a *vizuális alkotóképesség*, amelyek természetesen megfelelő készségek és a hozzájuk tartozó *ismeretek* elsajátításával fejleszthetők.

**A vizuális befogadóképesség:** nem pusztá észlelés, hanem esztétikai észlelés. Csak akkor van esélyünk arra, hogy valamely látványban (felismeréssel vagy belevetítéssel) esztétikai formát észleljünk, ha már vannak tapasztalataink, esztétikai-művészeti képze-teink. Minél gazdagabb ez a képzetkincs, minél kiműveltebbek a tárolás, felidézés, azo-nosítás, felismerés, társítás stb. készségei, annál nagyobb a valószínűsége, hogy az ér-zéki élmény alapján a műélmény tudati (intellektuális és emocionális) szinten is szétárad az emberben. A tanulóknak környezetük a művészet elutasításához, beszűkül, egyol-dalú megítéléséhez vezető előítéleteket alakíthat ki. Ennek megelőzését, feloldását a vi-zuális befogadóképesség működésének tudatosításával, az intellektuális elsajátítás (műértés) készségeinek kiművelésével érhetjük el. Ez alapvető vizuális művészeti ismeretek és műelemzési, műértelmezési készségek elsajátítását feltételezi. El kell sajátítani többek között a képi-plasztikai kifejezés eszközeinek és hatásuknak, a kompozíciónak az olvasási készségeit, a motívumok, a jelek és jelképrendszerek, az átírások, túlzások, az elvonatokzások értelmezésének készségét, a hatáselemek minősítésének készségét; a tárgykultúra területén a funkcióelemzés készségét, a funkció és forma kölcsönösségének felismerési készségét, a forma direkt és indirekt jelentéseinek értelmezési készségét.

**A vizuális alkotóképesség:** beleértve az óvodáskort is a természetes gyermeki vizua-litást (gyermekrajzok világa) olyanként kell tudomásul vennünk, mint amiben megvaló-sulhat a gyermeknek önmagához képest teljesértékű világlátása; a spontán gyermeki ki-fejezés is az esztétikumra irányul, spontán redukciói, elhagyásai, kiemelései és túlzásai ennek megragadására irányuló igyekezet; a társuló pedagógiai akcióknak az a meggyő-ződés az alapja, hogy a kisgyermek spontán lényegkereső és sűrítő készségét a sűrítés pedagógiai megerősítésen alapuló tanulásával majd tudatosításával a magasabb élet-korokra is átviheti és alkalmazhatja a szemléleti fejlődését serkentő differenciáltabb tar-talmakra is; a vizuális alkotóképesség a vizuális ábrázolás készségrendszerére, a vizu-ális nyelv ismeretére, valamint a tárgykultúrában változatos technikai készségrendszerre épül; ezek folyamatos elsajátítása, gyakorlása a vizuális alkotóképesség fejlődésének feltétele.

1-4. ÉVFOLYAM **Vizuális alkotóképesség:** esztétikai hatások felismerése látványél-ményekben, emlékek spontán felidézésével, egyszerűbb vizuális hatások megfigye-lésével, a felismerések alkalmazása a képalakításban, plasztikai formálásban, szín, folt, vonal, anyag, textúra, pozitív és negatív forma, tömeg, stb. viszonyainak próbálgatásai-ban, redukciós és szelekciós gyakorlatokban; képalakítás, plasztikai formálás élmény alapján, térbeliség megragadásának változatai síkon és térben; kiemelés, elhagyás, le-egyszerűsítés, sűrítés; alakok érzelmi kapcsolatának kifejezési eszközei; a kompozíciós elemek rendezése; eszközhasználatban: anyagok, fogások, eljárások, technikák kifeje-zésre való alkalmasságának megismerése; műfajok: körplasztika, relief, festés (aquarell, tempera, kréta), grafika (papírmetszet, monotypia, anyagnyomat), bábozás, bábkészítés, színház (maszk, jelmez, díszlet); tárgykultúrában: a közismert anyagok (papír, fonat, fa, agyag stb.) érzéki megismerése megfigyeléssel, manipulálással (gyúrás, vágás, hajlítás stb.) játékos céloknak megfelelő tárgyak (természbábok, agyagfigurák, fonatok, papírhaj-togatások stb.) készítése eszköztelen kézműves technikákkal (edény agyaghurkából, szalagszövés stb.) a közvetlen személyes szféra megjelölése (tanulósarok, fekhely) a közösségi tér gondozása (osztályterem) a népművészet formakincsének és munkafogá-sainak felhasználásával. **Vizuális befogadóképesség:** az életkornak megfelelő, esztéti-kailag igényes képeskönyvek beszélgetéssel kísért nézegetése, esztétikailag értékes tárgyak, műemlékek, a gyermek élményvilágához közeli művészeti alkotások érdekes történetekkel kísért megtekintése, néprajzi, népművészeti gyűjtemények, alkotóházak meglátogatása; a népművészetet népmesébe ágyazó színvonalas mozgóképek (ked-venccé válva többszöri) megtekintése.

5-6. ÉVFOLYAM **Vizuális alkotóképesség:** személyesség motívumainak érvényre jut-tatása látványból, belső képből induló képalakításban és plasztikában; érzelmi motiváci-ók dominanciája esetén: szomorúság, vidámság stb. kifejezésének készsége; hangulati

motivációk dominanciája esetén: csend, nyugalom, könnyűség stb. kifejezésének készsége; esztétikai képzet dominanciája esetén: bájos, kecses, kellemes, otromba, nevetséges, durva, csúnya, ijesztő stb. kifejezési készsége (műalkotások imitatív tanulmányozásával is); fokozódó tudatosság az elvonatkoztatásban és a kompozícióban: a motívumok sorolása, kapcsolása, csoportosítása; vonal-, szín-, folt-, forma-, tömegrendezési készség; a képzet-, és formakincs további gyarapítása (például a harmónia és a diszsonancia képzetei); újabb műfajok: maszk, arcfestés, bábváltozatok, relief (gipszöntés), textilkép, kollázs; tárgykultúrában: egyszerű szerkezetek, kompozíciók (épített, szerelt, szövött stb.) tervezése és elkészítése, (gipszforma, íróka stb.) a megszerzett anyagismeretre (képlékeny, szilárd, hajlékony stb.) építve. Kis használati és dísz tárgyak készítése szándékos formálással és díszítéssel, a népművészet mellett a kismesterségre támaszkodva. *Vizuális befogadóképesség:* a korábban megismert, megtekintett művek, népművészeti alkotások, majd újabb művek különböző jelentésrétegeinek, a szép és a csúf mellett más esztétikai minőségeknek a felfedeztetése; a környék fontosabb művészeti, népművészeti múzeumainak, kiállításainak, műemlékeinek elemzéssel, utólagos megbeszéléssel kísért meglátogatása; szemléletes művészettörténeti, tárgytörténeti és műfaji ismeretek a történelem, az irodalom, az ének-zene tantárgyak együttműködésével; ismerkedés a fotó képvilágával, esztétikai lehetőségeivel.

7-8. ÉVFOLYAM *Vizuális alkotóképesség:* látványból, emlékképekből, képzetektől az esztétikai jelentéssel bíró vagy azzal felruházható motívumok, formák, színek és viszonylatok szelekciójának (elhagyás, kiemelés) és redukciójának (leegyszerűsítés, sűrítés) készségei; törekvés a személyes arculat tisztább megmutatására a témaválasztásban, a színhangban, a kompozíció jellegében stb.; a képmező különböző formáinak, anyagok technikák újabb változatainak kipróbálása és gyakorlása; tárgykultúrában: a szerkezeti és kompozíciós érzék továbbfejlesztése egyszerű tárgyak tervezésével és kivitelezésével. *Vizuális befogadóképesség:* kirándulások felhasználásával országos jelentőségű művészeti és népművészeti múzeumok, műemlékek meglátogatása, ismerkedés a huszadik századot megelőző alapvető képzőművészeti, építészeti stílusirányzatokkal, a művészettörténet korszakos jelentőségű hazai és nemzetközi alkotásaival; ismerkedés néhány legjelentősebb hazai és külföldi művész életével, munkásságával (filmek, regények, naplók); a mozgókép esztétikai üzenetei, beszélgetések közös filmélményekről; a település, a környék néhány műalkotásának, műemlékének írásban elkészített egyéni ismertetése, elemzése.

9-10. ÉVFOLYAM *Vizuális alkotóképesség:* egyéni hajlamok, fogékonyság, saját élményanyag változatossága szerint egyre önállóbb választások és döntések, kialakítandók a saját beállítódások a látvány utáni vagy inkább az emlékezetből való alkotásra, műfajra, technikára, kifejlesztendő a szemléletmódot kifejező stílusjegyek karaktere, jobb esetekben még az önkifejezés tartóult igénye is lelki-érzelmi szükséglet formájában, de tudatosulnak e téren saját képességének lehetőségei és határai is; a tervezés képességeinek és készségeinek formálása: helyzetfelmérés és problémamegoldás képessége, kombinációs készség, vázlatozó készség, leírnyelvi készség stb.; tárgykultúrában: konkrét funkcióval rendelkező, létező igényre (személyes, vagy környezeti probléma megoldására) tervezett (látszati képben, műszaki rajzban, leírásban), kivitelezett használati és dísz tárgyak elkészítése. *Vizuális befogadóképesség:* művészettörténeti alapismeretek, korok vilásképe a művészetben; a művészet értelme, a művészek, a befogadók, a művészeti viták; a különböző művészeti ágak és műfajok rendszere; elitkultúra, tömegkultúra, giccs; a modern tárgy-, és környezetkultúra kérdései, a design, az öcodesign; áttekintő mozi-, és filmtörténet, a film és a video esztétikai lehetőségei; kirándulások alkalmával további országos jelentőségű múzeumok és műemlékek meglátogatása, az élmények utólagos feldolgozása; önálló egyéni feladat: néhány műalkotás és egy giccs írásbeli elemzése.



A vizuális művészeti tudat a gyermek és a serdülő vizuális esztétikai művészeti alkotói és befogadói tapasztalatainak, tudásának és ismereteinek összessége, amely életkori szakaszonként bővül gazdagszik, és az alapozó iskola befejeztével is nyitott marad. A világhoz (önmagukhoz, embertársaikhoz, tárgyakhoz, természethez, épített környezet-höz, művészethez) való esztétikai viszonyuk és magatartásuk irányultságának, dinamikájának, élményeik, cselekvéseik intenzitásának, értékítéleteiknek, hozzáértésüknek háttérében vizuális művészeti tudatuk mint életfelfogás, mint hajtóerő áll.

A kialakítandó vizuális művészeti tudat tartalmazza a népművészet és a képzőművészet legfőbb műfajait és egyes alkotásait (építészet, fazekasság, faragás, díszítés, festészet, grafika, szobrászat). A művészettörténet korszakainak alapjait (az őskortól a XX. századig) és tanulmányaik befejeztével e korszakok jellemzőinek hazai és nemzetközi művek a többi vizuális művészeti ág jellegzetességeinek (népművészet, iparművészet, fotó, film, videó, TV, reklám, illetve alkalmazott grafika, bábművészet) összerendezett ismereteit.

## Irodalmi felkészültség

Az irodalom az ember alanyi szükségleteinek (élményszükségletének és információszükségletének) kielégítését szolgálja anélkül, hogy valóságos (esetleg veszélyes) eseményeknek lenne részese, mivel az irodalom a valóság mása, fikció (szépirodalom) vagy esettelírás (tényirodalom). Az irodalomnak ez a sajátossága lehetővé teszi, hogy az élményszerezés folyamatában a magatartási minták korlátlan változatosságával ismerkedjünk meg, amire a mindennapi lét viszonylag kevés alkalmat kínál, hogy segítségével a legkülönbözőbb ismeretek sokaságát sajátítsuk el, amit egyébként csak fárasztó szándékos tanulással tudnánk elérni. Mivel az irodalom igényesen írott nyelven rögzített, ezért az olvasás a magyar nyelvi felkészültség fejlődésének leghatékonyabb eszköze, ami egyben az értelmi fejlődés fontos feltétele és eredője.

Az értékes irodalmi alkotások többrétegűek, amelyek az olvasó aktuális felkészültségétől, élményeitől, életérzéseitől függően más és más értelmet kapnak. Az olvasás ilyen értelemben maga is alkotó, felfedező folyamat: *irodalmi befogadóképesség*.

Mindez azt jelenti, hogy az irodalom a személyiség fejlődésének nagy hatású segítője lehet, ha az olvasási élmények kialakítják az olvasás szeretetét, és ennek köszönhetően az ember szívesen olvas, keresi, megteremti az olvasás lehetőségét. A magatartás hatékony fejlesztője lehet, ha a közvetített magatartási minták erre alkalmasak. A magyar nyelv és a gondolkodás fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele és eszköze, ha tanulók olvasottsága elég gazdag. Kialakíthatja a befogadóképességet, ha az olvasott alkotások értékes, többrétegű művek. Végül az irodalmi tudat az éntudat, a magyarságtudat egyik alapja lehet, ha az irodalmi művek, az irodalomtörténet és -elmélet ismereteinek átfogó, összefüggő rendszerét sikerül tanulóinkban kialakítani.

Az *irodalmi felkészültség* a fentiek értelmében az *olvasásszeretetből*, a *befogadóképességből*, az *olvasottságból*, a magatartás, a magyar nyelv, a gondolkodás fejlődését is segítő *irodalmi képességekből*, valamint az egyéni *irodalmi tudatból* felépülő pszichikus rendszer. Az *irodalomtanításnak az a feladata, hogy a felnövekvő generációkban tíz év alatt kialakítsa a fenti értelemben vett irodalmi felkészültséget*.

### *Olvasásszeretet*

Gyermekkorban az élményszükséglet, az információszükséglet kielégítésének fontos eszközei a mondókák, a versek, a énekek, a mesehallgatás és a mesenézés. Az olvasásszeretnek ugyanaz a természetes motivációs alapja, mint a meseszeretnek. A formális különbség abban van, hogy a hallgató/néző áramló információt kap, az olvasónak a betűből magának kell az információáramlást létrehoznia. A lényegi különbség pedig abból fakad, hogy hiányzik az élő beszéd érzelmkövetítő varázsa, nem is beszélve a

színes mozgókép rendkívül gazdag hatásrendszeréről. Mindezt nehezíti, hogy az olvasás technikai feltétele, a kellő színvonalú olvasási készség hosszú, gyakran kudarcokkal tarkított folyamat eredménye, ami nehezíti az olvasás megszeretését. Ezzel szemben az olvasás mint befogadóképesség az általános megismerési, alkotási vágy kielégítésével az olvasásszeretet alapvető forrása.

*Az olvasásszeretet kialakulásának az a feltétele, hogy az olvasási nehézségeket (a gyerekek egy részénél sok évet igénybe vevő) kitartó munkával felszámoljuk és az irodalmi befogadóképességet folyamatosan fejlesszük. Az olvasásszeretnek olyan hatalmas a hozadéka, fejlesztő hatása, hogy kialakítása minden befektetést megér. Az irodalomtanítás lényegében annyit ér, amennyi tanulót sikerül rákapatni az olvasásra, olvasó felnőtté nevelni.*

### Olvasottság és irodalmi képességek

Aki sokat olvas, annak óriási mennyiségű szó, mondat áramlik át a tudatán. A szavak és mondat szerkezetek állandó ismétlődése alakítja ki a *helyesírási érzéket* (a tapasztalati helyesírási készséget) és a *nyelvérzéket* (a tapasztalati nyelvhasználati képességet). Elegendő mennyiségű olvasás nélkül, csak formális nyelvtanítással, gyakoroltatással nem alakítható ki jó helyesírási készség és igényes nyelvhasználati képesség. A *szókinccsgyapardásnak* is az olvasás és a memoriter a leghatékonyabb eszköze. A magas színvonalú nyelvhasználati képesség, a gazdag szókinccs és a vele járó *sokirányú ismeret* fejlett intellektust eredményez. Ugyanakkor a jó irodalom a *magatartási minták sokaságával* élményszerűen közvetített erkölcsi értékekkel hatékonyan fejleszti az *erkölcsi érzéket*, valamint esztétikai értékeivel az *esztétikai érzéket* is.

Mindezek a lehetőségek és eredmények az *olvasottság* mértékétől, a befogadóképesség fejlettségétől függenek. Nyilvánvalóan létezik az elolvasott szövegek kritikus mennyisége, ami alatt a fenti hatások nem következnek be. A kritikus mennyiségre vonatkozóan csak sejtésekre hagyatkozhatunk. Valószínű, hogy a gyakorlatban kialakult kötelező és ajánlott olvasmányok köre megfelel a kritikus tömeg követelményének, csakhogy a tanulók többsége nem olvassa el ezeket a műveket, olvasottsága nem éri el a kritikus tömeget, ezáltal elesik mindazoktól a fejlesztő hatásoktól, amelyekkel az irodalom megajándékozhatná. *Az irodalomtanítás alapvető célja és értelme, hogy tíz esztendő alatt minden tanulóban legalább a kritikus mennyiséget elérő olvasottságot segítse kialakulni.*

Az általános irodalmi felkészültség, befogadóképesség különböző irodalmi képességeket is feltételez. Ezek közül az előadói, a szövegalkotó és a műértelmező képesség érdemel kiemelt figyelmet, amelyek az irodalomtanítás alapvető eszközei is. A művek megtanulásával, előadásával működő, fejlődő *előadói képesség* lehetővé teszi, hogy magas színvonalú, mintaértékű művek a személyiség szerves részévé váljanak, életre szóló aktív irodalmi élménnyel erősítsék az irodalom iránti vonzódást. *Ezért az előadásokra való felkészülés, a tanórai és tanórán kívüli előadási alkalmak megteremtése minden évfolyamon minden műnemben és a legfontosabb műfajokban nélkülözhetetlen feladat és eszköz.* Irodalmi művek alkotása természetesen nem tartozik az általános irodalmi felkészültség fejlesztésének feladatkörébe, de az alkotásban rejlő motiváció mozgósítható a szóbeli és írásbeli *szövegalkotással*, annak fejlesztésével. Félbehagyott történetek befejezése, dramatizálás és sok más kreativitásra alkalmat adó szövegalkotási eljárás ajánlódhat meg a tanulót az alkotás élményével, miközben olvasmányélményeit, tapasztalatait, irodalmi ismereteit alkalmazhatja. *A játékos szövegalkotás legyen az irodalomtanítás megbecsült feladata és eszköze. A műértelmező képesség* lehetővé teszi, hogy az irodalmi művekből kapott tapasztalati/képzleti élmények, minták az értelmező megértés intellektuális élményével gazdagodjanak. A műértelmező képesség fejlődése természetesen feltételezi az alapvető irodalomelméleti, irodalomesztétikai, műfaji, poétikai, stílusirányzati, nyelvi/stilisztikai ismeretek, fogalmak elsajátítását a műértelmezésket szolgáló alkalmazási szinten (és nem felmondandó leckeként). A műértelmezés gazdag eszköztárából pedagógiai szempontból a *magatartásértelmezések* (a szereplők

konfliktusainak, döntéseinek, jellemük mozgatórugóinak tudatosítása, és ezáltal az ember, önmagunk jobb megértése), a *műfaj, stílusirányzat, stílus* szerinti műértelmezések kapjanak kiemelt figyelmet.

1-4. ÉVFOLYAM *Olvasottság*: évente legalább 5-15 szerzői ívnyi irodalmi mű elolvasása; **epika**: csalimesék, állatmesék, mondókamesék, rigmusok, találós kérdések, közmondások, mondák, históriák, tündérmesék, főleg gyermekekről, állatokról szóló kalandregények; líra: kiszámolók, kiolvasók, párosítók, dalok, körjátékok; dráma: mesejátékok, bábjátékok. *Előadói képesség*: elsajátítás és előadás mozgással, közös, játékos mondogatással, dramatizálással, egyéni versmondásokkal, rövid elbeszélésekkel. *Szövegalkotás*: szóban: mesék, történetek folytatása, tartalmi átalakítása, olvasmányok tartalmi ismertetése; írásban: adott vagy szabadon választott témára rövid (néhány sornyi, bekezdésnyi) mesék, elbeszélések írása. *Műértelmező képesség*: a szereplők magatartásának, cselekedeteinek ismertetése, tartalmi támpontok keresése (cselekmény, helyszínek, időpontok), formajegyek észlelése (próza/vers, tagolás, ritmus, rím), a mű felépítésének érzékelése.

5-6. ÉVFOLYAM *Olvasottság*: évente legalább 15-25 szerzői ív terjedelmű irodalmi mű elolvasása; **epika**: mondák, mítoszok, legendák, fabulák, példázatok, balladák, elbeszélő költemények, novellák, regék, kalandregények, historizáló regények; líra: népdalok, munkadalok; dráma: dramatikus játékok. *Előadói képesség*: szavaló-, mesemondó, dramatizáló játékok, versenyek. *Szövegalkotás*: szóban: egyszerű, már ismert elbeszélő és leíró szövegek különböző szempontú játékos (például lánccjáték) átalakítása, új történetek közös rögtönzése; írásban: egyszerűbb stilisztikai elemek felhasználása krónikák, fantáziaszövegek, mesék, riportok írásakor. *Műértelmező képesség*: a szereplők magatartásának, cselekedeteinek értékelése, alapvető formajegyek felismerése versben és prózában, a jelentéssímeret, a vizualitás megragadása jelentésrétetek feltárásában, a szerkezet kibontása.

7-8. ÉVFOLYAM *Olvasottság*: évente legalább 25-35 szerzői ívnyi irodalmi mű elolvasása; epika: novellák, lélektani, példázatos, történelmi, tudományos fantasztikus regények; líra: dalok, ódák, Himnusz, Szózat, epigrammák, tájlíra, jellemképek, zsánerképek; drámák, tragédiák, vígjátékok, iskoladrámák. *Előadói képesség*: egy sokszereplős dráma és egy vígjáték részleteinek megtanulása, előadása. *Szövegalkotás*: szóban: a szándékolt üzenetek helyességének állandó ellenőrzése az önkontroll fejlesztésével a vitakészséget fejlesztő műfajokban; írásban: különböző műfaji, stílus (ismeretterjesztő, vallomások, humoros stb.) minták alapján szövegek íratása. *Műértelmező képesség*: a szereplők jellemének, magatartásának, cselekedeteinek, konfliktusainak, indítékainak, döntéseinek értelmezése; stíuselemzések, a stílus, a szerkezet és a tartalom viszonyai.

9-10. ÉVFOLYAM *Olvasottság*: évente legalább 35-45 szerzői ívnyi irodalmi mű elolvasása; epika: novellák, kisregények, eposzok, család-, vallomások regények; líra: elégia, rapszódia, szonett, ecloga, bordal, gondolati líra; **dráma**: klasszikus tragédiák és vígjátékok. *Előadói képesség*: szavaló, prózamondó versenyek, kreatív dramatizálások. *Szövegalkotás*: szóban: irodalmi és köznapi élmények alapján kifejező rögtönzések; írásban: érvényes és az érvényestől eltérő, tudatos rendező elveken alapuló minták követése speciális műfajok gyakorlásával (ajánlás, ismertetés, eszme-futtatás). *Műértelmező képesség*: a szereplők jellemének, magatartásának értelmezése; többszempontú (műfaji, stílusirányzati, stilisztikai, esztétikai, szerkesztési) elemzések, értelmezések.

### *Irodalmi tudat*

Az olvasásszeretet, az olvasottság és az irodalmi képesség fejlesztése nem eredményezi feltétlenül a tanuló átfogó, összefüggő egyéni irodalmi tudatának létrejöttét mint fontos hozzájárulást a tartalmas éntudat és magyarságtudat kialakulásához. Ahhoz, hogy a tanulók egyéni irodalmi tudata kialakuljon, gondoskodni kell arról, hogy az olvasottság átfogja a magyar és világirodalom kiemelkedő, mintaértékű alkotásait, a képességfejlesztő gyakorlatok tartalmának megválasztása is legyen tekintettel erre a szempontokra. Az irodalomtörténeti és -elméleti ismeretek néhány szilárd tájékozódási pontot, alapvető ren-

dező elvet építsenek be a tanuló irodalmi tudatába. Mindemellett a fejlesztés szempontjából az a legfontosabb, hogy az ember legyen az irodalmi tudat rendező elve.

## Éntudat

Az éntudat (identitás, önzonosság-tudat) fejlődése, fejlettsége a személyiség kialakulásának, fejlettségének alapvető feltétele, jellemzője. Az *éntudat* önmagunkról, az emberről és a világról, önmagunk, az ember és a világ viszonyáról, kölcsönhatásáról elsajátított tapasztalatunk, tudásunk emberképpé, énképpé és világképpé szerveződése. Az éntudat tapasztalati és racionális tudásrendszer, amely összefüggő egységgé, meggyőződéssé, hitté (világnézetté, ideológiává) fejlődésének fokától függő erejű, a magatartást alapvetően befolyásoló motívumrendszer is. Ugyanakkor e tudásrendszer a gyakorlati szempontból fontos tudás sokaságát is tartalmazhatja. A mérhetetlen terjedelmű tudáson belül énképi, emberképi és világképi jelentőségű tudást különböztethetünk meg az éntudat kialakulása és fejlődése szempontjából.

Az *Emberkép* a filozófia, az antropológia, a humánbiológia, az orvostudomány, a humán etológia, a pszichológia által felhalmozott tudástömegeből az egyes ember által elsajátított képzetbázis, tapasztalati és racionális ismeretbázis, amely az emberre vonatkozó tudásrendszerként az énkép kialakulásának, az Én mindennapi tapasztalataival szembesíthető viszonyítási alapja lehet, miáltal az Én általános és másoktól eltérő sajátosságai megtapasztalhatókká, megismerhetőkké válhatnak. Az éntudat összetartó alapját képezik az ember származására, az emberi létre, a lélekre, a halálra vonatkozó ismeretek, hipotézisek, a különböző korok és népek által kialakított tapasztalati és filozófiai nézetrendszerek, vallási tanítások. Az éntudat kialakulásának alapja továbbá a tapasztalati és racionális egyéni *világkép* kellő részletezettségű és mélységű elsajátítása, amely az Én és a világ viszonyait tudatosítja. (A világkép, az egyéni tudat fejlesztésével kapcsolatos követelmények a többi fejezetben találhatóak. Ez az alfejezet az emberkép és az énkép fejlesztési követelményeit tartalmazza.)

*A kötelező iskolázás alapvető feladata, hogy járuljon hozzá a tanulók éntudatának kialakulásához az alapvető összefüggéseknek megfelelően rendezett világkép és emberkép, a reális önismereten alapuló énkép fejlődésének segítségével.*

1-4. ÉVFOLYAM: *Emberkép*: A mai ember elődei és a természeti népek életmódja, a ma élő emberfajták azonosságainak és különbségeinek megfigyelése; az ember testtájai, a szervrendszerek működésével (mozgás, légzés, táplálkozás, kiválasztás) kapcsolatos egészségügyi szabályok, a láz, fertőző betegségek az első évtizedben, a légúti megbetegedések, a megelőzés szabályai, gyermekbalesetek (megelőzés, tennivalók); az emlődök és az ember viselkedésének, érzelmi megnyilvánulásainak összehasonlító megfigyelése. *Énkép*: nemi, életkori, testi, viselkedési hasonlóságok és különbségek.

5-6. ÉVFOLYAM: *Emberkép*: az emberi faj fejlődésének legfontosabb állomásai; az ember testi fejlődésének alapvető szakaszai, kiemelten kezelve a serdüléssel bekövetkező biológiai változásokat (testarány-változás, a nemi szervek fejlődése, az ivarszervek működésének megindulása, menstruáció, magömlés); a rendellenes fejlődés tünetei, a testtárból következő elváltozásra hajlamosító tényezők, serdülőkori egészségügyi problémák, a káros élvezeti szerek (dohányzás, alkohol, kábítószer) következményeinek élményszerű ismertetése; a serdülőkori önállósulási törekvésből, az új kapcsolatok kereséséből fakadó konfliktusok, problémák, a serdülőkori barátságok és szerelmek, a csoportok szerveződése és működése, a bandák jellemzői és veszélyei. *Énkép (milyen vagyok?)*: az átlagtól eltérő testi adottságok, a természetes fejlődésbeli, érszervi eltérések, a temperamentumbeli különbségek, a viselkedésbeli sajátosságok (tekintély, bátorság, segítőkészség, erőszak, verekedés, kegyetlenkedés, mások kihasználása, gyávaság, visszahúzódás, behódolás stb.), a teljesítmény szerinti különbségek megismerésével a reális tapasztalati énkép kialakulásának segítése.

7-8. ÉVFOLYAM: *Emberkép*: A természeti népek elképzelései, néhány világvallás tanítása és a tudományos elméletek az ember származásáról; szilárd képzetek és fogalmi ismeretek az emberi test szervrendszereinek (bőr, mozgás, légzés, táplálkozás, anyagszállítás, kiválasztás, szaporodás) felépítéséről és egészséges működéséről; a szervrendszerek leggyakoribb működési zavarai, betegségei, megelőzésük módjai; a nikotin, az alkohol, a kábítószer szerveket károsító hatása; a szervi rendellenességek, elváltozások, betegségek hatása a pszichikumra, a viselkedésre, az alkoholizmus, a drogfüggőség személyiségromboló következményei, a védekezés és leszokás módjai; az egyedfejlődés alapvető pszichológiai jellemzői. *Énkép (ki vagyok?)*: a valódi Én, az aktuális énkép (amilyenek most ismerjük magunkat), a kapott énkép (a mások megnyilvánulásai alapján kialakult énkép) az eszményi énkép (amilyenek lenni szeretnénk) különbségeinek, kölcsönhatásainak, a kisebbség és az önhittség jellemzőinek megismerésével, elemzésével a reális énkép kialakulásának segítése.

9-10. ÉVFOLYAM: *Emberkép*: Az ember származásának, fejlődésének, a rasszok kialakulásának legfontosabb mai ismeretei; az emberi szervezet szabályozó rendszerei, az öröklődés sejthez kötött anyagai, a sejtosztódás típusai, az öröklődés törvényszerűségei, terhesség, a magzat egészséges fejlődése; a legfontosabb fertőző betegségek, megelőzés; a baktériumok, vírusok, gombák károsító hatásai, a szervezet immunrendszere; nemi betegségek, az AIDS, a szabályozási rendszerek rendellenességei, betegségei, a leggyakoribb genetikai betegségek, genetikai tanácsadás, magzatvédelem; az emberi viselkedés nembeli jellemzőinek és az egyedi eltérések öröklött alapjai (testi adottságok, temperamentum, érzelmek (siker- és kudarcélmény, szeretet és gyűlölet, elégedettség és elégedetlenség, boldogság és frusztráció, szorongás, empátia és érzéketlenség, tolerancia és agresszivitás), motiváció (szükségletek, beállítódások, értékviszonyulások, eszmék, célok, életprogramok). *Énkép (mivé lehetek?)*: a testi adottságok és képességek, a szociális hajlamok és képességek, a temperamentum és az érzelmek, értelmi képességek, az érdeklődések és a pályairányultságok sajátosságainak, fejlettségének, fejlődési lehetőségeinek reális megismerése; a test és a lélek, az élet és a halál kérdései.



# Társadalmi felkészültség

A tudomány, a technika fejlődésével párhuzamosan a társadalmi környezet egyre összetettebbé, az egymásra épülő társadalmi szervezeti formák bonyolult rendszerévé válik. Az ember a mai világban már jóformán csak ilyen szervezetekkel, rendszerekkel és ezek egységeivel, intézményeivel találkozik, egész életét ilyen környezetben zajló helyzetek jellemzik. Az iskola, a kórház, a helyi közösség, a jogrendszer intézményei, a munkahely, az érdekvédelem, az államigazgatás, de még a szórakozás intézményei is egyre bonyolultabb szervezettekké épülnek össze. Ebben a mind bonyolultabbá váló társadalmi környezetben napról napra nehezebb eligazodni, egyre nehezebb benne cselekvően részt venni a spontán szocializációval elsajátítható tapasztalatokkal. A demokratikus társadalmakban mind sürgetőbb az igény a társadalmi felkészültség tudatos és szervezett fejlesztése iránt, amennyiben nem akarjuk, hogy a társadalom szereplői pusztán bábokká váljanak egy számukra érthetetlen és átláthatatlan világban. Pedagógiai szempontból a *társadalmi felkészültség* alábbi összetevőit célszerű kiemelni.

Ahhoz, hogy az egyes emberek eredményesen tudják érdekeiket érvényesíteni, képviselni, részt tudjanak venni és közre tudjanak működni a társadalom életében, minde nélkülött fejlett *szociális motívumrendszerrel* kell rendelkezniük, ami nélkül értelmetlen konfliktusokkal telik az életük, a társadalom perifériájára szorulhatnak; a motívumaik alapján meghozott döntéseik megvalósítása jól fejlett *szociális képességek és készségek* nélkül lehetetlen. A társadalmi szereprendszerek kialakulásának két meghatározó iránytát szokás tekintetbe venni: a civil élet és a közös ügyek kapcsolatrendszerét, valamint a közösség gazdasági együttélését, munkában való összekapcsolódását. Az előbbit a civil társadalom és a politikai rendszer aktív résztvevőjeként viselkedő ember képességeinek és készségeinek összességéként szokás említeni, ami nem más, mint az *állampolgári felkészültség*, míg az utóbbit a magántulajdonon alapuló gazdasági rendszerekben való részvétel képességeinek és készségeinek együtteseként, amit *gazdasági felkészültségnek* nevezhetünk. Mindez fejlett társadalomtörténeti, *történelmi tudatra* támaszkodva képes csak az egyén és a közösségek, a társadalom érdekeit egyaránt szem előtt tartva működni, hiszen a társadalom történeti tapasztalatai nélkül, történelmi tudat nélkül a társadalmi felkészültség gyökértelen, távlatos viszonyítási alapok nélküli technika lehet csupán.

*Az iskolának az a feladata, hogy a felnövekvő generációkban megalapozza a társadalmi beilleszkedéshez, együttéléshez, részvételhez és közreműködéshez szükséges társadalmi felkészültséget: a szociális motívumok, képességek és készségek rendszerét, a gazdasági és az állampolgári felkészültséget (mint a társadalmi felkészültség összetevőjét), valamint a történelmi tudatot.*

## Szociális motívumok

A társadalmi felkészültség fejlesztésének elsődleges feladata, hogy a felnövekvő generációk képesek legyenek a szűkebb és tágabb közösség, a haza, a társadalom szolgálatára, hogy az érdekvédelemért és az együttműködés és a tisztesség és a kölcsönös elnyök elvét kövesse. Az egyén-egyen, az egyén-csoport és a csoport-csoport kölcsönös megbecsülésen alapuló érdekvédelemért, együttműködési döntései motívumok, emóciók, aktuális motivációk készítésére és a szociális értékelési képesség alapján jönnek létre.

A szociális motívumok fejlődésének az a feltétele, hogy olyan közegben éljen a tanuló, olyan legyen az iskolai életmód, amelyben folyamatosan tapasztalhatja az egyének és csoportok kölcsönös megértésének, együttértésnek, segítőkészségének előnyeit, ezek hiányának hátrányos következményeit. Olyan közegben, amelyben megélheti és értékel-

heti érdekeinek (motivumainak, emócióinak, az aktuális motivációknak) a működését, az érdekütközést, az érdekfüggés, az érdekegyezés, az együttműködés várható és tényleges következményeit, valamint olyan közegben, amely a fenti elvektől eltérő magatartás folyamatos értékelésével, elemzésével, értelmezésével segít beláttatni, hogy követésük végső soron saját érdekeit is szolgálja.

További feltétel a fontos aktuális és történelmi események, valamint irodalmi, szociálpszichológiai mintapéldák értékelése, elemzése, értelmezése. Az értékelés, az elemzés és az értelmezés az aktuális motivációk figyelembevétele mellett akkor lehet tanulságos, a szociális motivumok fejlődését segítő, ha a mélyebben fekvő motivumokra: az alapvető szociális szükségletekre, szokásokra, értékekre, valamint az alapvető emóciókra is kiterjed. Ezek közül az esetelemzések során az alábbiak kapjanak kiemelt figyelmet: A szabadság, a szuverenitás és korlátozása, az emberi méltóság és megsértése, a státusképzési törekvés és a kíméletlen ambíció, a hatalommal, a tekintéllyel való visszaélés, a szolgálatkészség és kihasználása, a birtoklási vágy és eltorzulása, a területvédő hajlam és az erőszakos területszerzés. A különböző korok, népek, közösségek alapvető erkölcsi szokásainak, erkölcsi normáinak, szokásjogainak, jogszabályainak, társadalmi (közöségi) szokásainak, eszméinek (mítoszainak, vallásainak, világnézeteinek, ideológiáinak, utópiáinak) mint magatartási motivumoknak összehasonlító elemzése. Az emberszerető, az empátikus és a gyűlölködő, valamint az engedékeny, a toleráns és az agresszív magatartás.

1-6(10). ÉVFOLYAM *Elvárások*: gyermekkorban az iskola, a pedagógus következetesen egyértelmű, az emberi, a gyermeki természetet figyelembe vevő magatartási elvárásokat érvényesítsen a mindennapi együttélés aktuális magatartási megnyilvánulásainak azonnali minősítő visszajelzéseivel; ez a hatékony spontán szocializáció, a *magatartási szokások* (mint szándéktalan döntési motivumok) kialakulásának természetes módja. *Minták*: a gyermeket körülvevő személyek és irodalmi (mesék, regék stb.) hősök viselkedése, cselekedetei *magatartási mintákként* épülnek be a gyermeki személyiségbe és motivumokként befolyásolják magatartási döntéseiket, ezért az iskola rendszeresen gazdag és jól megválogatott magatartási minták élményében részesítse a tanulókat. *Szabályok*: az elvárásainknak megfelelő minősítéseink során gyakran nemcsak helyeslünk, helytelenítünk, hanem meg is fogalmazzuk, hogy mit várunk el, vagyis szabályt adunk (nem véletlen, hogy sok mese meg is fogalmazza a tanulságot, a magatartási szabályt), miáltal *szabálytudat* jön létre a gyerekekben, amivel (ha a hatás élményszerű) általában *azonosul* is. Az erkölcsi értékek, normák, parancsolatok, jogszabályok stb. magatartási szabályok, amelyek megismerése, elsajátítása a szabálytudat, elfogadása pedig a szabályazonosulás. Gyermekkorban a mindennapi magatartás tapasztalataival kapcsolatos szabálytudat és azonosulás fejlesztése a feladat.

7-8(10). ÉVFOLYAM *Elvárások*: a serdülőkor kezdetétől egyre erőteljesebbé válik az elvárások indoklása iránti igény, aminek kielégítése fontos (bár sok türelmet igénylő) nevelési lehetőség; minden pedagógus kötelessége, hogy elvárásait csak indokolt esetben feladva rendszeresen éljen az indoklási igény kielégítésével. *Minták*: a serdülők rendkívül kritikussá válnak mások magatartásával, a magatartási mintákkal szemben, vagyis elérkezett az ideje a legkülönbözőbb magatartások megvitatásának, értékelésének, amihez a mindennapi élet is, a történelmi, irodalmi hősök is gazdag lehetőséget kínálnak; az iskola nagymértékben hozzájárulhat a tanulók szociális motivumainak fejlődéséhez, ha a legkülönbözőbb magatartások megvitatásában, értékelésében rejlő lehetőségeket rendszeresen kihasználja. *Szabályok*: a serdülők már felfogják, hogy sokféle, néha egymásnak is ellentmondó szabályrendszerhez kellene alkalmazkodniuk, hogy a szabályok elfogadását és követését illetően választási lehetőségeik is vannak; a történelmi tanulmányaikból ismerjék és vitassák meg az emberek egymáshoz és a tulajdonhoz való viszonyát előíró jogi törvények változásait, néhány világvallás erkölcsi parancsolatait, ezek szerepét a társadalom életében, fejlődésében, ami fontos hozzájárulás az alakuló személyiség magatartási motivumainak fejlődéséhez, egyéni erkölcsi arculatának kialakulá-

sához. *Értelmezések*: a történelmi, irodalmi hősök magatartása, döntései módot adnak arra is, hogy tetteik társadalmi jelentőségét értelmezzük, hogy az egyéni döntések közösségi, társadalmi szerepét is megismerjük, megértsék a serdülők; ennek köszönhetően megkezdődhet szabálytudatuk, szabályazonosulásuk tudatos meggyőződésé fejlődése.

9-10. *ÉVFOLYAM Elvárások és minták*: a tanulók ismerkedjenek meg a magatartási, erkölcsi elvárásokkal, szokásokkal, mintákkal mint pszichológiai jelenségekkel, azok szerepével az egyén és a társadalom életében. *Szabályok*: az iskola tanítsa meg néhány alapvető erkölcsi normarendszer, valamint a hatályos magyar büntetőjog alapvető szabályait; ennek alapján kerüljön sor az erkölcsi normák és a büntetőjog szerepének értelmezésére az egyén és a társadalom életében, a bűnözés és a bűnüldözés hazai és világméretű problémáinak tudatosítására. *Értelmezések*: az öröklött és tanult motívumok (magatartási szokások, minták, beállítódások, értékek, szabálytudat, értékviszonyulások, eszmék) szerepe az ember szociális viselkedésének szabályozásában.

## Szociális képességek és készségek

A társadalmi felkészültség fejlesztésének másik alapvető feladata, hogy a felnövekvő generációk ne csak készek, hanem fejlett szociális képességeik és készségeik birtokában képesek is legyenek a szűkebb és tágabb közösség, a haza, a társadalom szolgálatára és a kölcsönös előnyök, a kompromisszumkereső konfliktuskezelés elve szerinti cselekvésre. A szociális képességek: az önzetlen *segítés*, az *együttműködés*, demokratikus *vezetés* és a tisztességes *versengés* (a harc, a játzsma) gyakorlása, megismerése, megértése alapján fejlődhetnek a fenti elveknek megfelelően

Ennek az a feltétele, hogy a tanuló olyan szociális közegben éljen, olyan legyen az iskolai életmód, amelyben gyakorolhatja az alapvető szociális képességeket: az önzetlen segítséget, az együttműködést, a demokratikus vezetést, a tisztességes versengést, a kompromisszumkereső konfliktuskezelést. Olyan közegben, amelyben folyamatos a fenti elvektől eltérő magatartás értékelése, önértékelése, elemzése, értelmezése. További feltétel a legfontosabb aktuális és történelmi események (versengés, harc, háború, a diktatórikus és a demokratikus vezetés, együttműködés, segítség, kompromisszum) megismerése, értékelése, elemzése, értelmezése.

Az alapvető szociális képességek a szociális készségek és ismeretek sokaságának elsajátításával fejlődnek. A szakirodalomból ismert sokféle készség közül kiemelt figyelmet kell fordítani a *beleélési készség* (empátia), az *érdektisztázó készség* (amelynek segítségével a konfliktusok túlnyomó többségéről kiderül, hogy nem fontos), a *visszajelző készség* (amelynek fejletlensége miatt az elmaradó, a főlegesen beavatkozó, a dicsérő, a buzdító, a figyelmeztető, a bíráló stb. visszajelzéseink gyakran vezetnek társadalmi felkészültségünk hibás működésére), a *kötődési készség*, a *konfliktuskezelő készség*, a *szociális funkciójú kommunikációs készség* (vitakészség stb.), a *szervezőkészség* fejlesztésére, valamint a *versengés*, a *demokratikus vezetés*, az *együttműködés*, a *segítés* alapvető speciális *készségeinek* és *ismereteinek* elsajátítására.

1-6(10). *FOLYAM Segítés*: a pedagógusok minden lehetséges alkalommal következetesen várják el segítőkészséget és ismerjék el eredményes alkalmazását. *Együttműködés*: mivel természetes szükségleteket kielégítő közös célok gyermekkorban nemigen vannak, az együttműködési képesség csak erre alkalmas játékokkal és pároknak, csoportoknak adott feladatokkal lehetséges. Ezt viszont kellő segítséggel (mivel a közös feladat megtervezése még nem várható el) szívesen végzik a gyerekek. Már az első osztálytól kezdődően olyan szervezeti kereteket kell működtetni, amelyek lehetővé teszik legfontosabb szociális képességünk, az együttműködési képesség folyamatos gyakorlását. *Vezetés*: a gyermekkor utolsó éveiben erősödik föl az elismerési vágy, ami vezetőket és követőket formál, elindítja a csoport strukturálódását. Az iskolának az a dolga, hogy ezt a folyamatot támogassa és a vezetési képességek fejlesztési lehetőségeként kezelje.

**Versengés:** kisiskoláskorban a pillanatnyi érdekütközések váltanak ki versengést, ami könnyen veszekedéssé, verekedéssé fajulhat a még hiányzó szociális készségek miatt. Az iskolának a szokástól eltérően nem az a feladata, hogy tiltással, büntetéssel illegálitásban kényszerítse a konfliktusok kirobbanását, hanem az, hogy az ilyen alkalmakat feloldozza, megbeszélje, a szociális képességek fejlesztésének szolgálatába állítsa, és olyan iskolai életet működtessen, amelyben a versengés szabályokat követő módja a konfliktuskezelés természetes lehetősége.

7-10. ÉVFOLYAM **Segítés:** tovább folytatva a segítséget elváró és elismerő pedagógiai gyakorlatot, az utolsó évfolyamokon ismerkedjenek meg a tanulók a segítőkészség pszichológiai alapjaival. **Együtműködés:** az együttműködést feltételező rendszeres tanórai feladatok mellett a serdülők már képesek arra, hogy kellő segítséggel közösen tervezzenek, szervezzenek meg számukra fontos tevékenységeket, akciókat. Az iskola fordítson gondot arra, hogy minden évben legyen néhány olyan alkalom, tűzzenek ki olyan feladatot, amelynek megoldása során gyakorolható az együttműködési képesség. **Vezetés:** serdülőkorban az önállósulási, elismerési, a társak iránti kötődési vágy nagy erejű csoportképző tényezővé válik, ami bandákká szervezheti a serdülőket, ha nem kapnak az önállósulási törekvésüket nem sértő, de felügyelt szerveződési lehetőséget. A mai társadalomban rendkívül nagy az egyedül vagy bandákban csellengő fiatalok veszélyeztetettsége, ezért az iskolának a szülőkkel összefogva mindent el kell követnie, hogy a serdülőknek ne legyen igényük, idejük és módjuk a csellengésre, a bandákba verődésre. Az utolsó évfolyamokon kapjanak a tanulók alapvető vezetői ismereteket. **Versengés:** az aktuális érdekütközések miatt kialakuló erőszakos érdekérvényesítő törekvések kiegészülnek a rivalizálásból fakadó versengéssel, harccal, aminek szabálytisztelő működtetésére az iskolának gazdag lehetőséget kell kínálnia (különösen a testnevelés szervezésében és más tanórán kívüli keretben). Az utolsó évfolyamokon kapjanak a tanulók etológiai, pszichológiai ismereteket a versengés, a harc, az agresszivitás természetéről és a tisztességes versengés szabályairól.

## Állampolgári felkészültség

Az ember állampolgárként tagja a társadalomnak, meghatározott jogokkal és kötelességekkel vesz részt annak életében. Ahhoz, hogy állampolgárként létezzen, mindennek előtt ismernie kell jogait és az ezekből fakadó korlátokat, kötelességeket, amelyek elfogadása, a velük való azonosulás vagy elutasítás képezi az *állampolgári motívumokat*. Ahhoz, hogy az ember állampolgári jogaival élni tudjon, kötelességeit teljesíteni tudja, az általános szociális képességek mellett sajátos *állampolgári képességeket*: jogérvényesítő, részvételi és közreműködői képességeket és a hozzájuk tartozó készséget, ismeretet is el kell sajátítania. Végül a társadalomról, az államról, intézményrendszereiről átfogó, összefüggő ismeretekkel, *állampolgári tudattal* kell rendelkeznie ahhoz, hogy ne érezze magát elveszítettnek, kiszolgáltatottnak.

1-6. ÉVFOLYAM **Állampolgári motívumok:** A tanulók mindennapi konfliktusait a pedagógus az alapvető polgári szabadságoknak és jogoknak megfelelően kezelje (például: amit az egyik tanuló megtehet, ahhoz mindenkinek joga van, vagy senkinek stb.), hogy ezáltal segítse az azonosulás kialakulását, a motívummá fejlődést; az iskolai rendtartás ismerete és elfogadása. **Állampolgári képességek:** az önkényes, erőszakos jogérvényesítés, az árulkodás és az igazságtéves igénybe vétele közötti különbség; a szerepek rendszeres időszakos cseréjével mindenkinek legyen alkalma a részvétel és a közreműködés gyakorlására. **Állampolgári tudat:** a tanulók szerezzenek tapasztalatot az iskola mint intézmény működéséről, a lakóközvetükben lévő társadalmi intézmények helyéről, szerepéről (játékház, orvosi rendelő, rendőrőrs stb.); élményekkel átélve tanulják meg, hogy hazájuk Magyarország, magyar állampolgárok, hogy különböző nemzetiségek élnek együtt, hogy határainkon kívül is élnek magyarok, hogy jelképeink a nemzeti zászló,

a címer, a Himnusz, a Szózat, hogy melyek a legfontosabb nemzeti ereklyéink, nemzeti ünnepeink.

7-8(10). ÉVFOLYAM *Állampolgári motívumok*: az egyetemes gyermeki jogok, az iskola mint intézmény működési rendjének, szervezeteinek (diákkörök, sportkörök, tantestület, iskolaszék stb.) és azok működési szabályainak ismerete, elfogadása; a polgári szabadságok (mozgás, szólás, vallás, lelkiismereti, gyülekezési szabadság, törvény előtti egyenlőség) és jogok (személyiségi, kisebbségi, szavazati stb.) megtanítása és elfogadtatása, motívummá fejlesztése. Az emberek közötti különbségek: előítéletek, türelmetlenség, gyűlölet értelmezése; a másság elfogadása, az előítéletek, a gyűlölet elutasítása. *Állampolgári képességek*: az iskola gondoskodjon arról, hogy jól működő diákönkormányzata és sokféle öntevékeny csoportja az állampolgári képességek fejlődésének terepe legyen, hogy a tanulók megismerkedjenek a helyi kulturális és sportintézményekkel, az önkormányzat, a rendőrség, a bíróság és más intézmények munkájával, a jogérvényesítés, a részvétel és a közreműködés lehetőségeivel, módjaival. *Állampolgári tudat*: a társadalmak szervezettsége: hatalom, jog, állam, szuverenitás, legitimitás, államformák (alkotmányos királyság, közvetlen és közvetett demokrácia, elnöki rendszerek), alkotmányosság, hatalmi ágak (törvényhozás, végrehajtás, bíróság, önkormányzatiság, helyi hatalom), civil társadalom, polgári önszerveződés megismerése egyes országok jellemző példáival.

9-10. ÉVFOLYAM *Állampolgári motívumok*: az egyetemes emberi jogok, a hatályos magyar alkotmány és a polgári jog legfontosabb szabályainak elfogadása, motívummá alakulása. *Állampolgári képességek*: az előző szakasz képességfejlesztő tevékenységeinek folytatása, és annak elősegítése, hogy a tanulók minél aktívabban vegyenek részt a település arra alkalmas szervezeteinek munkájában. *Állampolgári tudat*: az állam szervezettsége, működése: politikai intézmények a demokratikus államokban (pártok, parlament, kormány, önkormányzatok, bíróságok, alkotmánybíróság), politikai folyamatok (választások, polgári aktivitás, szociálpolitika, gazdaságpolitika, költségvetési és adópolitika, környezetvédelem, külpolitika (nemzetközi szervezetek, kisebbségek).

## Gazdasági felkészültség

Valamilyen módon, formában és mértékében minden ember a gazdaság szereplője. Ahhoz, hogy a gazdaság életében eredményesen vehessünk részt, szakmai felkészültségünkön túl sajátos általános gazdasági felkészültséggel is rendelkezünk kell: *gazdasági motívumokkal* (a tulajdon, birtoklás, a nyereség, a bér, az alkotás motívumaival), *gazdasági készségekkel* (munkaképességgel, érdekvédelmi, gazdálkodási, vállalkozói készségekkel) és *gazdasági tudattal* (a társadalomról mint gazdasági rendszerről kialakult tudattal). *Az iskolának ma már az is feladata, hogy a felnövekvő generációk minden tagjában kialakítsa a gazdasági felkészültség alapjait.*

1-6. ÉVFOLYAM *Gazdasági motívumok*: a birtoklás, a tulajdonlás vágya az ember örökös motívuma, amelynek szocializálása már az iskolába lépés előtt megkezdődik, de az iskolának is hozzá kell járulnia a tulajdonhoz való helyes viszony kialakulásához, gyermekkorban elsősorban a birtoklással kapcsolatos események, konfliktusok megfelelő kezelésével; az alkotási vágy, a tevékenység, a munka örömeinek ápolása az iskolai nevelés egyik alapvető feladata. *Gazdasági készségek*: gyermekkorban a zsebpénzzel való gazdálkodás, a takarékoság, az osztály pénzének kezelése, lehetőleg a családi költségvetésbe történő beavatás is legyen az ésszerű gazdálkodási készség tapasztalati alapozása. *Gazdasági tudat*: a munka szerepe az egyes ember és a társadalom életében, a munkamegosztás jelentősége, módja, a különböző foglalkozások haszna, kapcsolatuk, egymásra utaltságuk a településen megismerhető néhány foglalkozás jellemzőinek (munkahely, nyersanyag, szerszámok, munkafogások, munkakörülmények, termékek) tanulmányozásával.



7-8(10). ÉVFOLYAM *Gazdasági motívumok*: tapasztalatok a tulajdonszerzés, a haszon és a bér (ellenszolgáltatás) teljesítménymotiváló hatásáról. *Gazdasági készségek*: gazdasági játékok, lehetőleg valóságos vállalkozások (iskolai szövetkezetek és hasonlók) működtetésével szerzett gyakorlat. *Gazdasági tudat*: tulajdonformák (magán- és köztulajdon, a magántulajdon jelentősége és szerepe a gazdasági életben), tőke, munkamegosztás, pénz, piac, fogyasztás, megtakarítás; a munka világa, a munkamegosztás, a foglalkozások, munkaadó, munkavállaló, munkaadói szervezetek, érdekvédelem, szakszervezetek.

9-10. ÉVFOLYAM *Gazdasági motívumok*: a gazdasági motívumok eltorzulásai (a gazdasági hatalom kíméletlensége, a mániákus tulajdonszerzés, a lopás, a becstelen haszonszerzés, korrupció, a teljesítményhajszó). *Gazdasági készségek*: az előző szakaszban elkezdett játékok, tevékenységek folytatása, szimulációs gazdálkodási gyakorlatok végzése és lehetőleg valóságos gyakorlatok szervezése, a családi költséggazdálkodás, takarékbetét, átutalási számla, csekk, befektetés, biztosítás. *Gazdasági tudat*: társadalmi rétegződés, az alapvető gazdasági ágazatok közötti átrétegződési folyamatok; érdekvédelem, érdekegyeztetés; piaci mechanizmusok (kereslet kínálat, verseny, konjunktúra, ciklusok); bruttó és nettó nemzeti termék; a munkanélküliség és az infláció egymásra gyakorolt hatása.

## Történelmi tudat (A problémákat lásd a 102. oldalon)

A személyiségünk bizonyos értelemben nem más, mint önnön „történetünk” során szerzett tapasztalataink, tudásunk éntudattá (identitássá) szerveződése, amelyben meghatározó szerepet játszik az emberi nem, a nép, a nemzet, az etnikum történetének ismerete, amely nélkül nem alakulhat ki tartalmas énkép, éntudat. *A történelemtanítás alapvető feladata és felelőssége a személyiség kialakulásának, nemzettudata, magyarságtudata fejlődésének segítése, ezáltal a nemzet történelmi tudatának fenntartása, fejlesztése.* Emellett természetesen hozzájárulhat jelenünk jobb megértéséhez, fontos szerepet játszik a kritikai, értelmező gondolkodás, a történelmi gondolkodásmód fejlődésében és sok más „haszna” is sorolható, kiemelkedő jelentősége azonban mindennek előtt a személyiség és a nemzet történelmi tudatának kialakulásában, fejlődésében betölthető szerepében van.

*Ahhoz, hogy a történelem tanítása a személyiség kialakulását, a nemzet történelmi tudatának fejlődését segíthesse, élményt adónak, emberinek, cselekményesnek kell lennie. A sterilizált történelmi ténytömegnek, a rideg logikai rendszereknek szerény a fejlesztő hatásuk. Különösen vonatkozik ez a gyermekkorra. Ezért az 1-4. évfolyamokon a regék, a mondák, a mesék, a legendák, a történetek, az 5-6. évfolyamon pedig a történelmi életképek, események, történetek nyelvén szóljon a történelem. Csak a serdülőkorban kezdődjön az értelmező történelemtanítás, de ott is mindvégig emberközpontú, élményt adó legyen.*

Az emberközpontú, eseményre orientált történelemtanítás elveszhet a részletekben, veszélybe kerülhet az átfogó, összefüggő történelmi tudat kialakulása, ami a tapasztalati, érzelmi szinten való megrekedéssel járhat. Ennek elkerülése érdekében a történelmi eseményeket és jelenségeket a *társadalom*, társadalmi intézményrendszer, a *politika*, politikai intézményrendszer, a *gazdaság*, gazdasági intézményrendszer, a *kultúra*, életmód figyelembevételével célszerű tárgyalni olymódon, hogy a tanulók valóságghű, végeredményképpen rendezett, összefüggő képet kapjanak az egyetemes és a magyar történelemről, a közöttük lévő szerves kapcsolatokról. (Ez természetesen nem azt a képzelmenyét sugallja, hogy előbb a politikatörténetet tanítjuk az adott évfolyamon, majd időben újra kezdjük a gazdasággal és így tovább, hanem azt írja elő, hogy a tanítás során mind a négy szempont érvényesítendő.)

A történelmi események térben és időben játszódnak, hatékony egyéni és nemzeti történelmi tudat nem alakulhat ki jól működő időbeli és térbeli tájékozódóképesség nélkül.

A tájékozódási képesség alapját a konkrét kronológiai és topográfiai adatok képezik. Ezek szilárd elsajátítása, a személyiség állandósult elemévé válása a történelmi időben és térben való tájékozódás viszonyítási alapja. Nélkülük a történelem áttekinthetetlen, széteső esemény- és adathalmazná válik. *Ezért a tájékozódási képesség folyamatos fejlesztésére, kialakítására külön is gondot kell fordítani.*

Mindezeknek megfelelően a történelem tanítása hazánk, Európa és a világ fejlődésének tanulmányozásával segítse a tanulók éntudatának és magyarságtudatának kialakulását, fejlessze hazaszereztetét, mutassa be, hogyan lehet megérteni és értelmezni a múltat, keltse fel a tanulóknban a múlt iránti érdeklődést, járuljon hozzá a hazánkban élő nemzetiségek, etnikumok, a szomszéd népek, más országok és népek megismeréséhez és megértéséhez, segítse, hogy jobban értsék a tanulók a jelen problémáit és feladatait, járuljon hozzá a megismerési képesség fejlődéséhez.

1-4. ÉVFOLYAM Történelmi mesék, regék, mondák, legendák, nevezetes események, történetek, kiemelkedő történelmi személyiségeink példaértékű tettei olyan összeválogatásban, hogy a kisiskolások élményszerű tapasztalatokat szerezhessenek a magyar nép különböző történelmi korszakainak mindennapi életéről, munkájáról, kultúrájáról, társadalmáról, harcairól; néhány történelmi emlékhely, kiemelkedő műemlék megismerése, a magyar kultúra néhány kiemelkedő személyiségének, egy-két művének ismerete.

5-6. ÉVFOLYAM *Társadalom, társadalmi intézményrendszer:* ókori közösségek élete, a középkor városai, a mezőváros, törökvilág Magyarországon, a reformkor nagyjai. *Politika, politikai intézményrendszer:* az ókor államai, államszervezetei, Európa és a világ kapcsolatai, a forradalmak nagy alakjai; a magyar történelem mondái, harcok a török és a Habsburgok ellen, küzdelem a polgári átalakulásért és a függetlenségért. *Gazdaság, gazdasági intézményrendszer:* az ókor és a középkor kereskedelme, a céhektől a gyárákig, a királyi jövedelmek alakulása a XV. századig, az ipari forradalom Magyarországon. *Kultúra, életmód:* az ókor építészete, írásbelisége, mondavilága; a Biblia, középkori ünnepek; boldog békeidők; helytörténeti emlékek.

7-8. ÉVFOLYAM *Társadalom, társadalmi intézmények:* az emberi társadalom kialakulása, a természeti népek, az ókori Kelet, Athén és Róma társadalma; a középkori társadalom; a magyarok eredete, a magyar társadalom és intézményei a XIII-XV. században. *Politika, politikai intézmények:* az első államok kialakulása, Athén és Spárta, a római köztársaság, principátus, dominátus, az európai államok kialakulása, pápaság, császárság, a török Európában; honfoglalás, Géza fejedelemségétől Kálmánig, a XIII. századi Magyarország, az Anjouk államától 1526-ig. *Gazdaság, gazdasági intézmények:* az ókor gazdasági élete, a középkori gazdaság, árútermelés és pénzgazdálkodás, királyi jövedelmek az Árpád-háztól Mátyásig. *Kultúra, életmód:* vallás, műveltség, tudományok, hétköznapiak az ókorban, a keresztény, az arab és a bizánci kultúrkör, Európa művészete a reneszánszig. *Tájékozódási képesség:* biztonságos tájékozódás az időben néhány szilárdan elsajátított tájékozódási pont alapján: Kr.e. 3000, Kr.e. V. sz., Kr.u. 476, 895, V.-X. sz., 997-1038, 1222, 1241, 1301, 1456, 1458-90, 1492, 1514, 1526; a legfontosabb történelmi események földrajzi helyének ismerete.

9-10. ÉVFOLYAM *Társadalom, társadalmi intézmények:* demográfiai robbanás a XV.-XVI. században, a török hódítás társadalmi következményei; társadalmi, gazdasági és politikai programok a XIX. század első és a XX. század második felében, a dualizmus kora, a magyarországi etnikumok és a szomszéd népek története. *Politika, politikai intézmények:* a tőkés állam, a birodalmi politika virágkora, reformáció és ellenreformáció Magyarországon, a XVII. század nagy háborúi, a török kiűzése hazánkból, a Rákóczi-szabadságharc, a XVIII-XIX. század forradalmi, a kiegyezés, olasz és német nemzeti kérdés, az első világháború, diktatúra és demokrácia a két világháború között, a második világháború, Magyarország politikai rendszere a második világháború után. *Gazdaság, gazdasági intézmények:* a világpiac kialakulása, ipari forradalmak, a magyar gazdaság a XVIII. századtól az első világháborúig, gazdasági változások a XIX. század végétől a

világgazdasági válságig, Nyugat- és Kelet-Európa gazdasága. *Kultúra, életmód*: Európa művelődése a XV-XVII. században, magyar művelődés a XVII. században, a felvilágosodás, polgári életforma, új eszmék, mindennapi élet a XX. századi Magyarországon, tudomány és művészet a XIX-XX. században. *Tájékozódási képesség*: biztonságos tájékozódás az időben néhány szilárdan elsajátított tájékozódási pont alapján: 1604-1606, 1699, 1703-1711, 1640-1689, 1789, 1848-49, 1867, 1914-18, 1917, 1918, 1918-20, 1929-33, 1933, 1939-45, 1948, 1956, 1956-89; a legfontosabb történelmi események földrajzi helyének ismerete.

# Természeti felkészültség

Az ökológiai gondolkodásmód dinamikus egyensúlyban lévő működő, változó rendszerekként tekinti az élő szervezeteket, azok közösségeit és viszonyukat a földrajzi, fizikai, kémiai, biológiai, technikai környezethez. E szemléletmódnak köszönhetően megismerhetjük, megérthetjük a természeti rendszerek dinamikus egyensúllyal megvalósuló viselkedését, működését, azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik fennmaradásukat és azt, hogy mely feltételek változásával alakul át vagy omlik össze, szűnik meg az adott rendszer. Mivel az emberi, társadalmi lét a körülötte lévő világtól, azoktól a rendszerektől függ, amelyekben benne él, érthető, hogy az emberek a környezetükkel való sikeres együttélés érdekében mindig is meg akarták ismerni, érteni a körülöttük lévő világ működését, a benne elfoglalt saját helyüket és szerepüket. Ezért a mindenkori ismeretük színvonalának megfelelő világképet alakítottak ki a környezet viselkedéséről, működéséről, valamint a környezettel való együttműködésre vonatkozó szabályrendszert (szokás és készségrendszer) alkalmaznak, amelyet meghatározott motívumrendszer irányít (beállítódások, meggyőződések, hitek, hiedelmek, babonák).

A mai ember ismeretei eljutottak arra a szintre, hogy képes megzavarni, veszélyeztetni a saját létfeltételeit képező rendszerek működését. Szerencsére a legutóbbi időkben az ember azt is kezdi megérteni, hogy ezek a rendszerek hogyan viselkednek, működnek, milyen feltételekkel maradnak fenn, milyen hatások zavarhatják meg, veszélyeztethetik dinamikus egyensúlyukat. Sajnos e tudásnak megfelelő motívumrendszer, cselekvési szabályrendszer és világkép még csak nagyon kevesekben alakult ki. E motívumrendszer kialakulását az ökológiai szemléletmódu természettudományos felkészültség elsajátítása segítheti elő, amely egyúttal az ennek megfelelő gondolkodásmód és képességek elsajátításának, a korszerű világkép kialakításának eszköze is.

*A mai iskolának az a feladata, hogy szétfolyó ismerethalmaz helyett a világot működő, változó rendszerekként ismerjék meg a felnövekvő generációk, hogy kialakuljon bennük e rendszerekkel való együttélés képessége, az eltökélt szándék és felkészültség e rendszerek megzavarásának, veszélyeztetésének megakadályozására, dinamikus egyensúlyuk megőrzésére, az életet veszélyeztető változások kezelésére. Az ember és a természet harmonikus együttélését szolgáló természeti világkép és meggyőződésrendszer a személyiség alapja, egyig legfontosabb összetartó ereje. Ezért a fenti értelemben vett világkép és motívumrendszer kialakulásának segítése az iskolai nevelés és oktatás központi feladata.*

A hazai hagyományokat követve az alábbiakban a biológiai, a földrajzi, a kémiai és a fizikai felkészültség követelményei egymást követően adóttak, de ez nem írja elő azt, hogy (különösen az alsóbb évfolyamokon) önálló tantárgyakat kell képezni.

## Biológiai felkészültség

Az ember léte a bioszféra épségétől, dinamikus egyensúlyainak fennmaradásától függ. Mivel az elmúlt évtizedek emberi beavatkozásai súlyos károkat okoztak, és az élőlények további pusztulása is valószínű, ezért a felnövekvő generációkban olyan biológiai tudatot kell kialakítani, amelynek alapján érthetővé válik az életközösségek sérülékenysége, az egyes beavatkozások láncreakciószerű pusztításainak lehetősége, ugyanakkor az is tudatosul, hogy mit nem szabad és mit kell tenni a bioszféra épségének megőrzéséért. Az ilyen biológiai tudat az élettelen és az élő környezetről mint dinamikus változó, nyitott ökológiai rendszerekről, az élő szervezetek felépítéséről, működéséről, a köztük lévő összefüggésekről, kölcsönhatásokról, egyedfejlődésükről és evolúciójukról elsajátított biológiai ismeretek rendszere, amely az élőlények *létfeltételeire*, az *ökoszisztémák* működési mechanizmusaira, a fontosabb *élőlények* testfelépítésére, viselkedésére, egyed és

törzsfjlődésére, valamint a bioszféra és az ember viszonyára, az ember felelősségére, feladataira teszi a hangsúlyt.

A biológia tanítása segítse elő a fenti értelemben vett, szilárd képzetbázisra épülő biológiai tudat kialakulását, az élővilág védelme iránti elkötelezettséget. (A humánbiológiai követelményeket lásd az Éntudat című alfejezetben.)

1-4. ÉVFOLYAM: *Létfeltételek*: tapasztalatok gyűjtése a növények és az állatok életét meghatározó környezeti tényezőkről (napfény, víz, levegő, talaj, hőmérséklet, vízgőztartalom, táplálékok) és változásairól. *Ökoszisztémák*: tapasztalatok gyűjtése a környezeti tényezők változásainak (napszakok, évszakok) az élőlényekre, valamint az élőlényeknek a környezetre (talajnedvesség változása, talajpusztulás, páratartalom) gyakorolt hatásairól; a lakóhely közelében megtalálható életközösség (tópart, szántóföld, erdő stb.) jellegzetes környezeti tényezőinek, leggyakoribb élőlényeinek megfigyelése. *Élőlények*: tapasztalatok gyűjtése a közvetlen környezet életközösségét alkotó növény- és állatfajok külleméről (szín, alak, méret, jellegzetes szervek), életmódjáról (mozgás, táplálkozás, szaporodás), egyedfejlődéséről és viselkedéséről, a tanulmányi sétákon gyűjtött anyagokról. *Bioszféra és ember*: tapasztalatok gyűjtése az élőlényeket károsító hatásokról; természetvédelmi tevékenység gyakoroltatása.

5-6. ÉVFOLYAM: *Létfeltételek*: a környezeti tényezők mennyiségi és minőségi értékeinek napszakok, évszakok szerinti változása a hazai és néhány távoli táj életközösségében (talaj, víz, levegő, fény, hőmérséklet, a levegő vízgőztartalma, szél). *Ökoszisztémák*: az életközösségek földrajzi elhelyezkedése; kölcsönhatások az abiotikus környezeti tényezők és az élőlények, valamint az élőlény-élőlény között; a környezet, az életmód, és a szervezet közötti összefüggések; tápláléklánc. *Élőlények*: az életközösségek jellemző (tápláléklánccal egymáshoz kapcsolódó) fajainak küllemi sajátosságai, életmódja, egyedfejlődése, szerepe a bioszférában (növénytermesztés, állattenyésztés). *Bioszféra és ember*: a természetes és mesterséges életközösségek mikrokozmoszban megfigyelhető károk egész rendszerre ható következményei; környezetvédelmi tevékenység (részvétel a természetes és mesterséges környezet tisztántartásában), madárvédelem, háziállatok ápolása, gondozása, lehetőség szerinti részvétel növényápolási, kisállattenyésztési munkákban.

7-8. ÉVFOLYAM: *Létfeltételek*: a vízminőség romlását, a levegőszennyezést okozó káros anyagok; a bioszféra változásai (üvegházhatás, ózonlyuk). *Ökoszisztémák*: a bioszféra abiotikus tényezőinek hatása az életközösségek összetételére, fajgazdagságára; az élőlények hatása az élettelen környezeti tényezőkre; összefüggések a testtömeg és egyedszám, a biomassa mennyisége és a táplálék szint között; az életközösségek táplálékláncainak, hálózatainak szerveződése; táplálék szintek, táplálékpiramisok; egyed felletti szerveződési szintek. *Élőlények*: az élő szervezetek sejtjeit felépítő anyagok; az élőlények szerveződési szintjei, a növények és az állatok főbb típusainak testfelépítése; az élőhely, az életmód és a szervezeti felépítés közötti összefüggések; életfolyamatok (mozgás, anyagcsere, szaporodás, egyedfejlődés) dinamikus egyensúlya, visszafordíthatatlansága. *Bioszféra és ember*: az ember természetkárosító tevékenysége, környezetvédő beállítódások, meggyőződések, szokások és készségek kialakítása, melyek a mikrokozmoszban csökkentik a környezeti károkat és a károsító hatásokat (a környezet tisztaságának, csendjének, az élőlények háborítatlanságának megőrzése, faültetés erdőtelepítés, növényvédő és háztartási vegyszerek használatának minimalizálása; állatgondozás, szobanövények ápolása, szaporítása stb.).

9-10. ÉVFOLYAM *Létfeltételek*: a talaj keletkezése, szerkezete, fizikai, kémiai tulajdonságai; a biológiailag fontos anyagok (víz, szén, oxigén, nitrogén) körforgása; *Ökoszisztémák*: a bioszféra anyag és energiaáramlásának jellemzői; az energiaáramlás és a biológiai produkció összefüggései; biomassa; a populációk kölcsönhatásai; Földünk főbb biomjai, zonalitás; a populációk és társulások időbeli és térbeli változásai. *Élőlények*: az egyedek szerveződési szintjei; a növények és az állatok szaporodása, egyed és törzsfjlődése; az élőlények evolúciója és természetes rendszere. *Bioszféra és ember*: a biotechnológia termékei, lehetőségei és veszélyei; a bioszféra globális problémái.



## Földrajzi felkészültség

A világegyetem és a Föld működéséről, változásairól mint az élővilág, az emberi lét tágabb és szűkebb környezetéről, színteréről, feltételrendszeréről elsajátított földrajzi ismeretrendszer, egyéni tudat az ökológiai felkészültség, a természeti világkép egyik alapvető összetevője. A földrajzi világkép akkor járulhat hozzá az ember helyének, lehetőségeinek megértéséhez és biztonságérzetéhez, ha ismeri és érti a *világegyetemet*, annak részeként a Föld bolygót mint rendszert, valóságos hatásukat az élővilágra, az emberi létre, ha ismeri és érti a Föld gömbhéjas szerkezetét, kiemelten a *kőzetburkot*, a Föld *külső burkait* (víz, levegő, bioszféra) mint működő, változó rendszereket, azok szerepét az élővilág, az ember létezésében, a *Föld és ember*, az emberi társadalom és a földi környezet viszonyát, egymásra hatását, annak veszélyeit, kezelésük lehetőségeit, feladatait.

Az ilyen értelemben vett földrajzi tudat lényegi sajátossága, hogy a földrajzi rendszerekre, működésükre, változásukra vonatkozó ismeretek szilárd képzetbázist feltételeznek.

A földrajzi ismeretek alapul szolgálhatnak a természet megszerettetéséhez, a bioszféra, az ökoszisztémák védelme iránti elkötelezettség és felkészültség kialakulásához, a hazaszeretet fejlődéséhez.

A földrajzi ismeretek az ember térbeli és időbeli tájékozódási képességének az alapjai, a tájékozódási képesség fejlődésének eszközei.

*A földrajz tanítása segítse elő a fenti értelemben vett földrajzi tudat kialakulását oly módon, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően valamennyi iskolai szakaszban átfogó és szilárd képzetbázisra támaszkodó legyen, fokozatosan bővüljön és mélyüljön; folyamatosan fejlessze a tájékozódási képességet, a természet szeretetét, a természetvédelem iránti elkötelezettséget, a hazaszeretetet.*

1-4. **ÉVFOLYAM** *Világegyetem*: közvetett tapasztalatok (modellező játékok) alapján szilárd képzetek kialakítása a számunkra legfontosabb égitestek (Nap, Föld, Hold) alakjáról és mozgásáról (forgás, keringés). *Kőzetburk*: közvetlen megfigyelések által valószínű képzetek az alapvető felszíni formákról. *Külső burkok*: tapasztalati ismeretek az időjárásról, a felszíni vizek fajtáiról és kialakulásukról, a víz körforgásáról, a közvetlen környezet élővilágáról és talajfajtáiról. *Föld és ember*: sétákon, kirándulásokon a lakóhely és környéke életének mint működő rendszernek a megismerése (az élelmiszerek és más mindennapi szükségleti javak termelése, szállítása, árusítása, fogyasztása, a hulladékok elszállítása és kezelése); a közvetlen környezet óvása, gondozása. *Tájékozódási képesség*: térbeli tájékozódás a világtájakhoz viszonyítva a lakóhelyi környezetben alaprajzok, térképvázlatok készítésével, segítségével is; a térképi alapismeretek, a térképi tájékozódás alapozása; időbeli tájékozódás, az időfogalom kialakítása a Föld forgásával, keringésével összefüggésben (napszakok, évszakok, évek).

5-6. **ÉVFOLYAM**: *Világegyetem*: közvetett tapasztalatok alapján szilárd dinamikus képzet kialakítása a Naprendszer bolygóinak keringéséről, közvetlen megfigyeléssel képzetkialakítás a csillagos égről, a Sarkcsillag helyéről, néhány csillagképről és a Tejútról. *Kőzetburk*: közetlemezek mozgása egyszerű modelleken és példák, a felszínformák kialakulása, jellemzői, közetek, ásványok. *Külső burkok*: közvetett tapasztalatokra építve képzetek kialakítása a Föld külső burkairól magyarországi és európai, valamint a többi kontinens példáin; vízburknál: a vízhálózat összefüggése a domborzattal, éghajlattal; levegőburknál: éghajlati övek és éghajlatok; az éghajlat és a vízrajz, a talaj és a természetes növénytakaró kapcsolata, a természetes növénytakaró kétirányú övezetessége, talajképződés; bolygónk szféráinak környezet- és természetvédelmi kérdései. *Föld és ember*: szemléletes ismeretek a természeti környezet és az emberi társadalom viszonyáról Magyarországon és a kontinensek néhány jellegzetes táján. *Tájékozódási képesség*: földrajzi helymeghatározások, fokhálózat, tájékozódás a földgömbön, a kontinensek térképein, a világtérképen.

7-8. ÉVFOLYAM: *Világegyetem*: csillagászati idők, távolságok, méretek, arányok, mennyiségek a Tejútrendszer és a Naprendszer szerkezetének, működésének tanulmányozásával (a csillagjólás alaptalansága); az űrkutatás gyakorlati eredményei. *Kőzetburok*: Európa és hazánk tájainak kialakulása, a legfontosabb kőzetek, ásványok (kialakulásuk módja, ideje és hasznosításuk szerint). *Külső burkok*: Európa és Magyarország éghajlatának, vízrajzának és talajának múltja, jelene és várható alakulása a tartós változásokat okozó tényezők függvényében. Az éghajlat, vízrajz, természetes növénytakaró, állatvilág összefüggései, vízgazdálkodás, talajerózió, talajvédelem, a természetes növénytakaró és állatvilág védelme. *Föld és ember*: kontinensünk országcsoportjainak népessége (népsűrűség, etnikumok), települési viszonyok, gazdaság, (ipar, mezőgazdaság, közlekedés, kereskedelem), környezetszennyezés, környezetvédelem; eljelentmondások Európában (integrálódó Nyugat és felaprózódó Délkelet- és Kelet-Európa; Magyarország népessége, etnikumai, települési viszonyai, gazdasága, környezetszennyezés, környezetvédelem. *Tájékozódási képesség*: térbeli tájékozódás (Európa és Magyarország általános és speciális térképeinek szemléleti és logikai olvasása), időbeli tájékozódás a földtörténeti korok legfontosabb eseményeiben.

9-10. ÉVFOLYAM: *Világegyetem*: a Tejútrendszer keletkezése, csillagok születése, változásai, pusztulása, a Naprendszer helye a Tejútrendszerben, a Nap mint csillag szerepe az élet kialakulásában, fennmaradásában; a Naprendszer és a Föld keletkezése (elméletek), szerkezete, a Naprendszer égitestjei (az égitestek ütközésének valószínűsége a Földdel). *Kőzetburok*: a kőzetburok változásai, lemeztektonika, a kontinensek vándorlása, katasztrófák (előrejelzésük, kezelésük lehetőségei, módjai), ásványok, kőzetek, nyersanyagok keletkezése. *Külső burkok*: bolygónk szféráinak kialakulása, jelenlegi jellemzőik, működésük, várható változásuk, az életre veszélyes változásaik megelőzésének, korrigálásának lehetőségei és módjai. *Föld és ember*: a világ népesedési, népmozgási és településföldrajzi problémái; a különböző térségek domináns gazdasági folyamatai; a gazdasági együttműködések típusai; az Európán kívüli kontinensek legjelentősebb országainak és országcsoportjainak gazdaságáról és az ott zajló folyamatokról; a Föld globális problémái: népességrobbanás, urbanizáció, környezetkárosító folyamatok és hatásuk a geoszférákra, energia és nyersanyagválság, a Föld egyensúlyi állapotának megbomlása, a közös összefogás szükségessége. *Tájékozódási képesség*: térbeli tájékozódás (térképvetületek értelmezése, különböző térképek gyakorlati használata), időbeli tájékozódás (időszámítás: helyi idő, zónaidő, naptárak).

## Kémiai felkészültség

Az embert természetes és mesterséges anyagok sokasága veszi körül. Mindennapi életünkben nem nélkülözhetjük a modern vegyipar és a kémia tudományának eredményeit felhasználó egyéb iparágak termékeit a háztartási eszközöktől a gyógyszereken és műanyagokon át a legkorszerűbb technikát hordozó számítógépekig. A természetes anyagok célszerű átalakítása, az új és újabb, a szükségleteknek megfelelő anyagok előállítása, szakszerű és gondos felhasználása az anyagok tulajdonságainak, összetételének, szerkezetének, élettani és környezeti hatásainak az ismeretét feltételezi. Az ipartelepek ivóvíz, talaj- és levegőszennyezése, az energia- és nyersanyagforrások pazarlása, az anyagok ipari és háztartási méretekben történő szakszerűtlen és gondatlan felhasználása a Föld számos helyén olyan környezeti károkat okozott és okoz, amely az emberiség létét veszélyeztetik. Mindezt nem a kémiai tudás, nem a kémia tudománya a felelős, hanem a tudatlanság és a felelőtlenség. A felelősen felhasznált kémiai tudás teszi lehetővé, hogy az emberi létet veszélyeztető környezetszennyezést megállítsuk, a kémia tudománya segítségével oldhatók meg az emberiség világproblémái (élelmiszer-, energiahiány), sőt, a károsodott természet „gyógyítása” is csak a kémiai ismeretek birtokában lehetséges.

A kémiai tanítás feladata, hogy olyan világgép kialakulásához járuljon hozzá, amely érdeklődést ébreszt a kísérletezésben rejlő motivációs lehetőséget felhasználva az anyag tulajdonságainak megismerése iránt; fokozatosan gazdagodó magyarázatot ad az összefüggések és törvények megismerése révén az anyagok tulajdonságaira és reakcióira (viselkedésére); kialakítja az anyagok gondos, felelős, takarékos felhasználása iránti igényt; tudatosítja, hogy az anyagok átalakítása és felhasználása az emberi társadalom létérdeke; felhívja a figyelmet az anyagok szakszerűtlen és felelőtlen felhasználásának (előállításának) környezet- és egészségkárosító hatásaira; megismerteti azokat az anyagfelhasználási módokat, amelyek az egészséget nem veszélyeztetik, a környezetet nem károsítják. Midezzel hozzájárul a természeti világgép kialakulásához.

1-4. ÉVFOLYAM *Anyagok*: testek (tárgyak) és anyagok megkülönböztetése; a közvetlen környezet anyagainak (víz, levegő, só, cukor, ecet, fa, szén, üveg, vas, alumínium, géz) tulajdonságai. *Változások*: só, cukor oldása vízben, kristályosításuk; borszeszégő, gyertya meggyújtása, az égés hőhatása, a levegő szerepe az égésben; a víz és a levegő szerepe az élet fenntartásában.

5-6. ÉVFOLYAM *Anyagok*: tapasztalatok az anyagcsoportok köznapi szempontból fontos reprezentánsairól: vas, alumínium (fémek), oxigén, szén (nemfémek), szén-dioxid, vas-oxid (oxidok), citromlé, ecet (savak), szalmiákszesz, szappan (lúgos anyagok), levegő, vasérc (keverékek), mészkő, konyhasó (sók), oldatok (oldószer: víz, alkohol, oldandó anyag: konyhasó, jód); szilárd, kristályos anyagok megfigyelése nagyítóval. *Változások*: oldódás, kristályosítás, égés, oldatok kémhatása, kémhatás kimutatása természetes indikátorokkal. *Anyagszerkezet*: az anyag láthatatlanul apró részecskékből áll, a részecskék szüntelenül mozognak; ezzel magyarázható a szagok terjedése, a szilárd anyagok keverés nélküli oldódása; az egyszerű kísérletezés szabályai.

7-8. ÉVFOLYAM *Anyagok*: egyszerű és összetett anyagok; elemek (fémek, nemfémek), vegyületek összetétele és tulajdonságai, élettani és környezeti hatásuk. *Változások*: elemek és vegyületek reakciói (egyesülés, bomlás, exoterm és endoterm anyagi változások, oxidáció, redukció, kémhatás kimutatása indikátorokkal, közömbösítés); a balesztmentes kísérletezés szabályai, a vegyszerekkel való óvatos és takarékos bánásmód, kísérleti leírások végrehajtása, a kísérlet eredményének megfigyelése, értelmezése, magyarázata. *Anyagszerkezet*: az anyagokat felépítő kémiai részecskék (atomok, ionok, molekulák) összetétele, felépítése elemi részecskékből; a periódusos rendszer első 20 eleme atomjának szerkezete (atommag, elektronhéjak, külső elektronok); a periódusos rendszer adatainak (rendszer, periódusszám, főcsoportszám) atomszerkezeti értelmezése; ionok és molekulák keletkezése atomokból. *Jelrendszer*: vegyjelek, képletek; egyszerű reakcióegyenletek felírása, mennyiségi értelmezése. *Mennyiségi összefüggések*: a mól tömege; egyszerű kémiai számítások az anyagok (vegyületek, oldatok) összetételére, valamint az anyagmennyiség, a részecskeszám és a tömeg összefüggésére; egyszerű számítások reakcióegyenletek alapján.

9-10. ÉVFOLYAM *Anyagok*: a periódusos rendszer fontosabb elemei és vegyületeik; főbb szerves vegyületcsoportok (szénhidrogének, oxigén és nitrogén tartalmú szerves vegyületek, műanyagok) tulajdonságai, összetétele, élettani és környezeti hatásai. *Változások*: az elemek és vegyületek jellemző reakciói, előállításuk, kimutatásuk; az ipari előállítások kémiai alapjai és környezeti hatásai; reakciók feltételei, iránya, hőhatása; megfordítható reakciók, dinamikus egyensúly; redoxi- és sav-bázis reakciók. *Anyagszerkezet*: a periódusos rendszer fő és mellékcsoportjaiban lévő atomok szerkezete, az elektronhéjak kiépülése, izotóp atomok; apoláris és poláris molekulák összetétele és felépülése atomokból; kémiai kötések; anyagi halmazok szerkezete; a redoxi- és sav-bázis reakciók anyagszerkezeti (elektron- és protonátmenettel). *Jelrendszer*: vegyületek képletének szerkesztése, reakcióegyenletek felírása, a szerkezetváltozás értelmezése, a folyamatok mennyiségi viszonyainak és hőhatásának értelmezése és jelölése. *Mennyiségi összefüggések*: mól, reakcióhő, oldáshő, összetétel, koncentráció, gáztörvények, a reakciókhoz kapcsolódó kémiai és termokémiai számítások.

## Fizikai felkészültség

Az ember viselkedése mint a fizikai környezetével létrejövő kölcsönhatás, és magának az emberi testnek a működése, mozgása is, a fizikai törvényeknek alárendelten valósul meg. Minden eszközünk, szerszámunk, gépünk a fizikai törvények hasznosításának eredménye. Az eddig megszerzett fizikai ismeretek nélkül a mai népesség nem lenne képes megélni, és sokasodó problémáinak megoldására sincs más eszköz, mint a tudás gyarapítása és hasznosítása. Ugyanakkor a fizikai világ egyre mélyebb ismerete olyan tevékenységekre is képessé teszi a mai embert, amelyek fokozatosan vagy akár rövid idő alatt is elpusztíthatják az ember létfeltételét képező környezetet, kipusztíthatják az emberi fajt. Ezért ma már nem elég pusztán gyakorlati célokat szolgáló fizikai ismeretekkel fölvertegni a felnövekvő generációkat és a fizika tanulása által kínált gondolkodásfejlesztő hatásokat hasznosítani. Az elsődleges feladat olyan modern fizikai tudat kialakítása, amely lehetővé teszi a fizikai világ és a törvényeit hasznosító mindennapi eszközeink működésének megértését, a fizikai tudás nélkülözhetetlen előnyeinek és mérhetetlen veszélyeinek belátását, amely elősegíti a veszélyeket elkerülő, elhárító hasznosítást.

A mai tudományos fizikai tudat rendkívül absztrakt. Ennek tudható be, hogy a kötelező iskolázás fizikatanítása igen nagy nehézségekkel kerül szembe, ha korszerű fizikai tudat kialakítására törekszik. Miközben a nukleáris energia, a mesterséges izotópok, a lézer, a fénykábel, a számítógépek és a korszerű fizikai ismeretek sok más új alkalmazása vesz körül bennünket, az iskolában tanított fizikai tudat nem rekedhet meg a klasszikus fizikánál. Ugyanakkor nem számíthatunk a tanulók absztrakciós képességének gyors növekedésére. A megoldást a világszerte egyre intenzívebben folyó konkretizáló, szemléltető, modellező törekvések hasznosítása, az erre ösztönző követelmények ígéri. Mindezek értelmében a fizikai mozgások, részecskék, mezők, állandók, kölcsönhatások, törvények absztrakt világához az észlelhetők: a *mechanikai jelenségek*, *hőjelenségek*, *elektromosság*, *fényjelenségek* világában maradvá, de a klasszikus fizikából szerényen kitekintve célszerű közelíteni.

*A fizikatanítás feladata, hogy korszerű fizikai tudatot alakítson ki a felnövekvő generációkban, amely elősegíti az ember és a természet közötti harmonikus viszonyra törekvést, a fizikai ismeretek léftfontosságú jelentőségének belátását, a fizikai világ és törvényeinek segítségével készült mindennapi eszközeink működési elveinek megértését. A fizikai ismeretek tanítása a értelmi képességek fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze lehet, ha a konkrétól az absztrakció különböző szintjéig és az absztrakciótól az alkalmazásig vezető utakat rendszeresen bejárhatják a tanulók.*

1-4. ÉVFOLYAM *Mechanikai jelenségek:* A tárgyak tulajdonságainak megfigyelése, összehasonlítása: anyaguk, nagyságuk, színük, alakjuk, felületi érdességük, rugalmasságuk, súlyuk, rugós játékok működése, mozgó eszközök, játékok viselkedése (közlekedési eszközök, labda, játékautó, hinta, golyó stb.), mozgása. *Hőjelenségek:* tárgyak hőmérséklete, víz melegítése, hűtése, jég olvasztása, víz fagyasztása, párologtatása, forralása, a vízgőz lecsapódása. *Elektromosság:* az elektromos balesetek megelőzése; játékok mágnessel, iránytűvel; elemes eszközök, játékok működése (nyitott és zárt áramkör, kapcsolók, szigetelők, vezetők). *Fényjelenségek:* árnyjátékok, átlátszó, átlátszatlan és áttetsző anyagok, a fény visszaverődése, a síktükörben látott kép megfigyelése, vizsgálódás egyszerű nagyítóval.

5-6. ÉVFOLYAM *Mechanikai jelenségek:* könnyű és nehéz testek összehasonlítása becsléssel, méréssel; anyagok rugalmasságának összehasonlítása, kísérletek rugalmas lemezekkel, rugókkal; szilárd, folyékony és légnemű halmazállapot, a halmazállapotok jellemzése alak és térfogat alapján (állandó, változó), szilárd, folyékony és légnemű anyagok térfogatának mérése, a tömeg, tömegmérés karosmérleggel, az egyenlő térfogatú testek tömegének összehasonlítása; különféle mozgások megfigyelése, leírása, a testek mozgásának összehasonlítása az azonos idő alatt megtett utak alapján, a mozgás

összehasonlítása az azonos utak megtételéhez szükséges idők alapján, az egyenesvonalú egyenletes mozgás; az erő, az erő mérése rugós erőmérővel; erő-ellenőrző; gravitációs erő és súly; a súrlódási erő és a közegellenállási erő; a közlekedőedények, a hajszálcsövesesség. *Hőjelenségek:* a hőmérséklet mérése, a mérési eredmények táblázatba foglalása és grafikus ábrázolása; a halmazállapotok jellemzése; néhány anyag olvadási és fagyásiának megfigyelése, az olvadás és fagyáspont, a párolgást befolyásoló tényezők vizsgálata, a forrás és a lecsapódás, a forráspont, a szilárd, folyékony és a légnemű anyagok hőtágulása, a hővezetés, a hőáramlás és a hőszugárzás. *Elektromosság:* az elektromos áramkör részei: áramforrás, fogyasztó, vezetékek; több kapcsoló az áramkörben; különféle feltételeknek megfelelő áramkörök összeállítása, elemzése, tervezése, áramköri jelölések. *Fényjelenségek:* a domború és a homorú tükörben keletkező kép tulajdonságai, az egyszerű nagyítóban látott kép tulajdonságai.

7-8. ÉVFOLYAM *Mechanikai jelenségek:* mechanikai kölcsönhatások, egyenesvonalú egyenletes mozgás, sebesség; az útidő grafikon elemzése; a testek tehetetlensége, a tehetetlenség törvénye; sűrűség; az erő és a mozgásállapot változása; több erő együttes hatása; az egyensúly; az erő forgató hatása, a forgatónyomaték, az emelő, egyensúly az emelőn; lejtő, egyensúly a lejtőn; a kölcsönhatások energetikai vizsgálata, energiaátalakulások; munka; az energiamegmaradás törvénye; teljesítmény és hatásfok; a szilárd testek nyomása, hidrosztatikai nyomás; Pascal elve; Arkimédész törvénye, úszás, lebegés, elmerülés, légnyomás; Boyle-Mariotte törvénye. *Hőjelenségek:* termikus kölcsönhatás, Brown-mozgás, diffúzió, adhézió, kohézió és felületi feszültség; az anyagok részecske-szerkezete; a belső energia elemi értelmezése; energiamegmaradás termikus kölcsönhatás közben; hőmennyiség, fajhő, égéshő; belsőenergiaváltozás halmazállapotváltozás közben. *Elektromosság:* az elektromosság veszélyei, balesetmegelőzés, elektromos áram, fémek áramvezetése, szabad elektronok, oldatok áramvezetése; ionok, galván-elemek; feszültség; az áramforrás sarkai és a fogyasztó két kivezetése között mért feszültség, az elemek soros és párhuzamos kapcsolása; a feszültség és az áramerősség közötti összefüggés vizsgálata azonos fogyasztó esetén; Ohm törvénye; elektromos ellenállás, vezetékek ellenállása; az elektromos áram hőhatása, mágneses, vegyi és élettani hatása. *Fényjelenségek:* a fényvisszaverődés vizsgálata, törvényei, párhuzamos fényugarak visszaverődése síktükörrel, homorú és domború tükörrel; tükrök képképzései; fénytörés; beesési és törési szög, teljes fényvisszaverődés; a fény áthaladása párhuzamos falú lemezen és prizmán; párhuzamos fényugarak áthaladása gyűjtő és szórólencsén, a gyűjtő és szórólencse képképzései; szem, szemüveg, dioptria.

9-10. ÉVFOLYAM *Mechanikai jelenségek:* pálya, út, elmozdulás; változó sebességű mozgás leírása (egyenletesen gyorsuló mozgás, forgómozgás, körmozgás, rezgőmozgás, hullámmozgás), a gyorsulás elemi értelmezése; Newton törvényei; gravitáció és világgép; bolygómozgás, Naprendszer; lendület, a lendület megmaradása. Atommag: maghasadás, magfúzió, a Nap (a csillagok) energiaforrása, a nukleáris energia hasznosítása és veszélyei. *Hőjelenségek:* energiaváltozás termikus kölcsönhatás és munkavégzés közben; hőerőgépek, gőzturbina, négyütemű belsőégésű motorok, dizelmotorok működési elvük és gyakorlati alkalmazásaik; a hőerőgépek teljesítménye és hatásfoka; az környezetvédelmi feladatok. *Elektromosság:* elektrosztatikai alapismeretek; az elektromos mező; a fogyasztók soros és párhuzamos kapcsolása, a sorosan kapcsolt fogyasztók eredő ellenállása, feszültség és áramerősségmérés a több fogyasztót tartalmazó áramkörökben; indukált feszültség és áram; a váltakozó áram előállításának fizikai alapjai, a váltakozó áramú generátor, a váltakozó áram tulajdonságai, a váltakozó áram átalakítása, transzformátor, egyszerű kísérletek dióddal; elektronika; elektromágneses rezgések; távközlés: rádió, televízió, radar. *Fényjelenségek:* a fehér fény felbontása prizmával; testek színe; a fény mint elektromágneses hullám, ultraibolya és infravörös sugarak; röntgensugárzás; mikroszkóp; távcső.



## Természeti világgép

A természeti, ökológiai felkészültség alapját a természettudományok által feltárt ismeretek összefüggő, átfogó rendszere és a tudományos gondolkodási mód képezi, ugyanakkor feltételezi a történetiséget is. Meg kell tanítani a természeti népek, a Kalevala, az ősmagyarok, a zsidó-keresztény vallások, néhány más vallás világgépét a természetről, az élet keletkezéséről, az ember és a világ viszonyáról.

Akármilyen tantárgyi rendszerben folyik is a természeti felkészültség elsajátítása, az utolsó évfolyamokon tudománytörténetbe ágyazott rendszerezést kell végezni az Univerzum keletkezéséről, alakulásáról, szerkezetéről, a Tejútrendszerről, a Naprendszer keletkezéséről és alakulásáról, a Föld kialakulásáról, változásának főbb állomásairól, az alapvető fizikai kölcsönhatásokról, a newtoni és az einsteini világgépről, az anyag szerkezetéről, az élet keletkezéséről és fejlődéséről.

---

# Technikai felkészültség

A mai ember a technika által teremtett közegben él. Lakásán, munkahelyén és tágabb környezetében eszközök sokasága veszi körül, amelyeket nap mint nap használ. Ezek segítik, szolgálják, melyeknek ki is van szolgáltatva, hiszen technika nélkül a mai társadalmak nem maradhatnának fenn. Ebből következik, hogy ma már a felnövekvő generációk minden tagjának szüksége van meghatározott színvonalú *általános technikai felkészültségre*, amely lehetővé teszi, hogy az ember mindennapi életében, otthonában és munkahelyén elkerülje a baleseteket, tudatlansága miatt ne okozzon károkat, hogy használni tudja a köznapai technikai eszközöket, berendezéseket, gépeket, értse ezek működési elveit, a legegyszerűbbeket karban tudja tartani, az otthonában különleges szakképzettséget nem igénylő munkákat el tudja végezni, a szakmai képzéshez általános alappal rendelkezzen. Olyan technikai tudata legyen, amelynek birtokában ismeri és érti a technika szerepét az emberiség fejlődésében, a jelen problémáinak megoldásában, kész és képes fellépni a környezetromboló, az emberi létet veszélyeztető felelőtlen alkalmazások ellen.

A technikai felkészültség lényege a technikai motívumok és a technikai tudat mellett a technikai alkotóképesség a kapcsolódó készségekkel és ismeretekkel. A technikai felkészültség fejlesztése nagymértékben hozzájárulhat az általános alkotóképesség fejlődéséhez. *A mai iskolának az a feladata, hogy tíz év alatt minden tanulóban kialakítsa az általános technikai felkészültséget: a megfelelő technikai motívumokat, fejlessze az alkotóképességet, tanítsa meg a mindennapi életben szükséges technikai készségeket, ismereteket, és alakítsa ki a technikai tudatot a különböző tantárgyak (főleg a történelem, a fizika, a kémia és a biológia) technikai ismereteinek összehangolt tanításával.*

## Technikai motívumok

A technikai eszközök, termékek és szolgáltatások haszna naponta tapasztalható, ami konkrét pozitív beállítódások sorát hozza létre. Ezek tudatos gyarapításával, technikatörténeti ismeretek elsajátításával ki kell alakítani a technika nélkülözhetetlenségével, hasznosságával kapcsolatos meggyőződést, vagyis a *reális hasznosság tudatot*, amely mentes a technikával szembeni csodavárástól. Másfelől a technika veszélyes lehet az egyes emberre és az emberi nemre nézve egyaránt. Ezt már a gyerekek is tapasztalhatják a technikai eszközök, termékek által okozott kisebb-nagyobb kellemetlenségeik, baleseteik révén, amelyek negatív beállítódásokat, esetleg félelmeket alakítanak ki. A negatív tapasztalatok veszélyeik miatt szándékos tanítási céllal csak kivételes esetekben használhatók, ezért a munka- és környezetvédelemre, a *reális veszélytudat* kialakítására folyamatosan különös gondot kell fordítani a kötelező iskolázás minden évfolyamán. Ugyanakkor el kell érni, hogy a kialakuló veszélytudat reális legyen, vagyis ne jöjjön létre a tanulóknban a technikától való indokolatlan félelem és/vagy technikaellenes előítélet.

A technikai motívumok fejlesztésével szembeni fontos követelmény, hogy olyan tanulási módokat működtessünk, melyek nem gátolják, hanem felhasználják, megerősítik, továbbfejlesztik a gyermekben meglévő természetes vonzódást a technika iránt, és amelyek eredményeként ez a vonzódás fokozatosan a technika valamely ágai, részterületei iránti *érdeklődéssé* fejlődik.

Mivel a technikai jellegű cselekvés eredménye kézzel fogható, az ilyen tevékenység gyakorlása a természetes cselekvési vágyat fokozatosan a „valamit létrehozni, véghezvinni”, eredményesen befejezni igényévé, *tettvágygá* fejlesztheti. Ennek a motívumnak a kialakulása eredményezi, hogy a tárgyi célú cselekvés a munka eredményére, a sikeres befejezésre irányuljon, ami azt értelmessé, vonzóvá teheti és ami nélkül kényszerűen elvégzendő, kellemetlen feladattá válik. Ebből nyilvánvaló, hogy a technikai jellegű tanulói

tevékenységben rejlik lehetőséget, a tettvágy fejlesztését csak célratorést, önállóságot igénylő és eredményt ígérő feladatokkal lehet elérni. A technikai jellegű tevékenységek eredményességének kézzelfogható értékelhetősége az igényesség fejlesztésének jó lehetőségét kínálja. A „csak pontosan és szépen” öröme és vágya, a munka esztétikumáig teheti a munkát emberivé, ami az igényesség kialakulásával válik lehetővé. Ugyanakkor az igényesség a jó minőségű termék megkövetelésének és előállításának feltétele is. A technikai felkészültség fejlesztésének egyik legfontosabb feladata az igényesség, a munkakultúra gondos és folyamatos ápolása.

A tettvágy fejlesztése, a technikai érdeklődés kialakítása általános követelmény, nem szükséges sajátos tartalmakhoz kötni. Ezzel szemben a hasznosságtudat, a veszélytudat és az igényesség fejlesztésekor célszerű az alábbi tartalmakat figyelembe venni:

1-6. ÉVFOLYAM *Hasznosságtudat*: utazás régen és ma; világitás mécsessel és villanlyal, a háziasszony munkája egy múlt századi lakásban és egy mai gépesített háztartásban; ismerkedés egy gépesített mezőgazdasági üzemmel, termelékenységének összehasonlítása a gépek nélküli földműveléssel; egy szakma kéziipari és gépi hatékonyságának tanulmányozása. *Veszélytudat*: a közlekedési eszközök veszélyei; a villanyáram élettani hatásainak tanulmányozása; a háztartási gépek veszélyforrásai, a háztartási balesetek; a szerszámok, gépek balesetveszélyei, a felelőtlenség, a munkavédelmi szabályok megszegésének következményei. *Igényesség*: környezetünk tisztántartásának szokássá fejlesztése, a rendszert, a pontosság igényének kialakítása; a jól használható és szép tárgyak iránti vonzalom; gondosan, jól és szépen kivitelezett technikai jellegű feladatok.

7-10. ÉVFOLYAM *Hasznosságtudat*: az automatizált gépek, rendszerek előnyei a közlekedésben, a háztartásban, a mezőgazdaságban és az ipari termelésben, a szolgáltatásokban, a házak, települések működtetésében; a számítógépek haszna; a technika szerepe a környezetvédelemben; a technika fejlettsége és az átlagéletkor növekedése közötti összefüggések. *Veszélytudat*: a nagyfeszültségű vezetékek, a hálózati áram életveszélyei, a lakás energiahálózatának kritikus zónái, veszélyes vegyszerek, műanyagok, mérgek, gyógyszerek; az audiovizuális eszközök, az automatizált háztartási gépek balesetveszélyei; a technika környezetszennyező hatásai, helyi és globális problémák. *Igényesség*: a tiszta, rendezett, higiénikus lakás, lakókörnyezet kialakításának és megőrzésének igénye; a gondos, tökéletes és szép megoldásokra törekvés; ergonómia és formatervezés.

## Technikai képességek és készségek

Mivel a tanuló technikai jellegű tevékenységei tanulási célokat szolgálnak, szükségszerűen kell, hogy legyenek ismeretlen, begyakorlatlan elemei. Ennélfogva a tanuló szempontjából ezek a tevékenységek alkotó jellegűek, ilyeneknek kell lenniük. A technikai felkészültség központi összetevője a *technikai alkotóképesség*, amelynek gyakorlása, fejlesztése az ember egyik legfontosabb képességének, az általános alkotóképességnek a fejlődéséhez járulhat hozzá.

A technikai alkotóképesség különböző kiindulásokkal működik. Pedagógiai szempontból célszerű megkülönböztetni a mintakövető kivitelezést, a tervkövető kivitelezést és a tervezést. A kivitelezés mindenféle technikai jellegű tevékenységet jelent (technikai eszközök kezelését, javítását, karbantartását, szét és összeszerelését, anyagok átalakítását stb.). A tanulási célú *mintakövető kivitelezés* cselekvési minta (a másik ember bemutató, magyarázó segítségével) és/vagy tárgyminta (a megalkotandó, változtatandó dolog, annak makettje, modellje mint a tanulói alkotás segítője). A *tervkövető kivitelezés* valamilyen instrukció, használati utasítás, ábra, rajz, tervrajz és hasonlók alapján valósul meg. Végül magát a *tervezést* is a tanuló végzi (aminek birtokában a kivitelezés is megvalósulhat). A technikai alkotóképesség sokféle *technikai készség és ismeret* elsajátítását feltételezi.

A gyakorlati szempontokat is szem előtt tartva, a tartalmakat és a tevékenységeket úgy célszerű megválasztani és végeztetni, hogy azok minél jobban segítsék a különböző tervek alapján és a tervezéssel működő alkotóképesség fejlődését.

1-4. ÉVFOLYAM *Technikai ismeretek:* a háztartásban, iskolában és a népi iparművészetben gyakran használt anyagok; néhány egyszerű gyártási folyamat szakaszainak (alapanyag, nyersanyag, féltermék, késztermék) tanulmányozása látogatással is; megajtási módok megismerése valóságos gépeken, a kerékpár hajtóműve; a papírgyártás folyamatának ismerete, a papír nedvszívóképessége, írhatósága, száliránya. *Mintakövető kivitelezés:* egyszerű kéziszerszámokkal játékok készítése; természeti anyagokból (kő, vessző, háncs stb.) például csapda, íj és történeti lakóépületmodellek készítése; lakásbelső, épületek, arányos települési lakókörnyezet modellezése például építőkészletből. *Tervkövető kivitelezés:* diadalkapu, torony építése nézetrajz alapján, építőelemekből; szélkerék, forgatható órarend és hasonlók kialakítása tervrajz alapján. *Tervezés:* rajzokon a méretek szabványos jelölése, vonalfajta; kör rajzolás alaplemez felhasználásával, körlap kivágása különböző anyagokból, körvonal és körlap egyenlő részekre osztása becsléssel; alaprajzok és nézetrajzok készítése egyszerű tárgyakról.

5-6. ÉVFOLYAM *Technikai ismeretek:* a fa útja a kitermeléstől a fogyasztóig (technikai és élettani összefüggések), üzemszerű fakitermelés, a fafeldolgozó üzem anyag és energiaárama, a fakitermeléssel járó környezeti hatások; a műanyagok kedvező tulajdonságai (például szigetelőképeség, lemoshatóság, vegyszerállóság) és elterjedésük okai; a kávéőrölő, kézi mixelő, elektromos vasaló, fényképezőgép, kerékpár műanyag alkatrészének célszerűsége; dörzs, szij, fogaskerék, fogasléc és lánchajtás alkalmazása, forgásirány, mozgásirány és áttétel meghatározása szerelt modelleken; mechanikus és elektronikus karórak szerkezetének összehasonlítása. *Mintakövető kivitelezés:* illesztő, kanyarító és lyukfűrészszel, nagyoló gyaluval, laposvésővel, fémcsigafúróval, ráspollyal, szögezéssel, ragasztással, felületkezeléssel (pácolás, lakkozás, festés) működő modellek készítése (például kormányozható kocsimodell, vitorláshajó, gumimotoros hajó); hasznos tárgyak (például fedeles doboz) készítése fából, hőre lágyuló műanyagokból hőalakítással (például fényképtartó); barkácsológép (például famegmunkáló) és/vagy modullevű mezőgazdasági gép felbontása gépegyeségekre: erőgép, közlő(hajtó-)mű, munkagép; modellezés szerelőkészletből (például körfűrész, mezőgazdasági erő- vagy munkagép: trágyaszóró, rotátor, vontató stb.), menetfűrészgép, fűrészgép hajtóműveinek szerepének, karbantartása (kenése). *Tervkövető kivitelezés:* működő modellek készítése tervrajz alapján; igazságtáblázatból áramköri modell szerelése, összetett logikai áramkörök modellezése. *Tervezés:* előrajzolás faanyagon alaklemezrel, rajzeszközökkel; vetületi képek alkalmazásával hasznos tárgyak és működő modellek rajzának elkészítése; lekerekítés, körátmérő, faerezet rajzi jeleinek alkalmazása; hasznos tárgyak tervezése fából, műanyagokból; működő modellek tervezése; alak- és erőzáras hajtóművek jelképes ábrázolásának alkalmazása, hajtómű tervezése jelképes ábrával; alapvető logikai áramkörök (NEM, ÉS, VAGY) igazságtáblázatának elkészítése; összetett logikai áramkörök (pl.: NEM ÉS, ÉS-VAGY stb.) tervezése funkcióválasztás alapján.

7-8. ÉVFOLYAM *Technikai ismeretek:* kerékpáros közlekedés és a kerékpár funkciója, szerkezete, működése; a fémek (réz, bronz, vas, ...) szerepe, kohászati eljárások; a gőzgép; a belsőégésű motorok működése és nyomatékátvivő mechanizmusai; a villanymotorok szerepe a termelésben, a közlekedésben és a háztartásban (lakáskarbantartó és konyhatechnikai gépekben); a lakás villamos hálózata és részrendszereinek logikai felépítése (csengő, világítási áramkörök stb.); automata mosógép irányításának részfolyamatai, funkcióelemei; mechanikus és elektronikus automaták; az iskola környezetében lévő automatizált mezőgazdasági üzem anyag és energiafolyamatai, az automatizálás hatása a termelés szervezésében; a számítógép szerepe a tervezésben, gyártásban és a folyamatirányításban. *Mintakövető kivitelezés:* a kerékpár javítása (gumiragasztás, szelephiba, küllőcsere, láncszem eltávolítása, világítási meghibásodás, hajtóműjavítás, első és hátsóagy, sebességváltó, kormánymű szerelése); kétfokozatú sebességváltó model-

lezése szerelőkészletből; a kismotor legfontosabb karbantartási munkáinak elvégzése; kávéőrölő, konyhai robotgép szakszerű kezelése, fritőz működtetése (hőfok, olajsűrűs, szagsűrűs); elektronikus (tranzisztoros) erősítővel ellátott néhány szabályzó kör hatás-vizsgálata, modellezése; villanymotor (modellmotor) terhelési áramfelvételének mérése; fény-, hő- és nedvességérzékelő áramkörök működésének bizonyítása mérőműszer segítségével; villamos kézifűrőgép, mixelő burkolatának eltávolítása, a motor és a hajtómű elhelyezkedésének tanulmányozása; hőfokszabályozós vasaló irányítóberendezésének szerelése. *Tervkövető kivitelezés:* tervrajz alapján, fémekből hasznos tárgyak készítése könnyen megmunkálható anyagok fűrészelésével, reszelésével, fűrésével, hajlításával, forrasztásával; mechanizmusok modellezése jelképes ábra alapján szerelőkészletből; esztétikus, célszerű és energiatakarékos lakásvilágítás modellezése leírások alapján; világítási és csengő áramkörök modellezése készletből kapcsolási rajz szerint; kapcsolási rajzvázlat alapján, szerelőkészletből, érzékelőelemekkel ellátott áramkörök építése erősítő és relé (mint beavatkozó szerv) felhasználásával. *Tervezés:* mechanizmusok jelképes ábrázolásának alkalmazása műszaki rajzok olvasásakor és modellek tervezésekor; az automata mosógép optimális üzemének megtervezése (ruha mennyisége, állaga, mosószer adagolása és program szerint); világítási és elektronikus áramkörök tervezése, megfelelő rajzjelek használatával kapcsolási rajzok készítése; egy elektronikus szabályzó kör megtervezése és modellezése adott gyakorlati probléma megoldására; logikai csengőkapcsolások tervezése és modellezése.

9-10. ÉVFOLYAM *Technikai ismeretek:* épületalapok, falak, tetőszerkezet anyagai, hőtechnikai jellemzői, funkciói; a régió és a lakás energiahálózati rendszerei; lakásfűtési módszerek; különböző funkciójú csőelzáró szerkezetek; vezérlés és szabályozás; a település hulladékkezelési gondjai, megoldási módok. *Mintakövető kivitelezés:* előkészített lécből csapolással, ragasztással, szögezéssel, csavarozással egyszerű lakástartozékok (például szünyogháló, lambéria) készítése; fűrés útvefűréssel, falraszerelés tiplivel; tapétázás, falfestés, mázolás olaj és zománccfestékekkel, fémtárgyak (kerti pad, kosárlabdaállvány, stb.) korrózióvédő festése: tisztítás, passziválás, alapozás, színrefestés; a lakás áramtalanítása, gázfőcsap, vízfőcsap kezelése; a lakásban előforduló gázszivárgás gyors, biztos felismerése, veszélyelhárító cselekvésminták; különböző izzófajták cseréje a lakásban; vízvezetéki szerelvények kisebb javítása. *Tervkövető kivitelezés:* kapcsolási rajz alapján szabályzó körök modellezése szerelőkészletből; gépek robbantott rajzai alapján alkatrészcsere, tisztítás, karbantartás; technológiai leírások alapján konyhatechnikai eljárások kivitelezése; hibaháló alapján működőképesség visszaállítása (például kismotor esetén); tervrajz szerinti hibaelhárítás (például szabályzó áramkörnél); tervrajz alapján környezetvédelmi művek modellezése. *Tervezés:* hatásvázlatok megrajzolása (például gázbojler, elektromos forróvíztároló); a rajzi dokumentáció formai elemeinek alkalmazása géprajzok, építésrajzok és kertervek készítésében és értelmezésében; a tervezés folyamata, a rögzítés módjai (rajz, leírás, szoftver); számítógéppel segített tervezőeljárások, programok megismerése, használatuk lehetőségei; szabványok és tervezés; háztartási gépek kezelési utasításának használata (működtetés, tisztítás, karbantartás); hibaháló készítése gépjárműmotorok egyszerűbb hibáinak felismeréséhez, elhárításához (például kismotorkerékpár).

## Technikai tudat

A tanterveknek, a tankönyveknek és az iskolai pedagógiai programoknak úgy kell készülniük, hogy a különböző tantárgyakban tanított technikai tudás a kötelező iskolázás végéig a tanulóknak egységes, összefüggő technikai tudat kialakulását segítse elő. Mivel a tökéletes összehangolás egy rugalmas rendszerben nehezen oldható meg, a kötelező iskolázás végén összefoglaló, rendszerező tanítást kell beállítani.

A technikai tudat tartalmazza a technikatörténet és rendszerszemlélet alapjait, a lényeges változásokat eredményező találmányok alapelveinek ismeretét, amelynek alap-



ján megérthető a tudomány és a technika szerepe a társadalmak fejlődésében, a technika terjedésének sajátosságait, a társadalmak iskolázottsága és a technika terjedése, a modernizáció közötti összefüggéseket, az ipari termelés nélkülözhetetlenségét és veszélyeit, az energiaforrások, az energiatermelés és az informatikai rendszerek sajátosságait és problémáit, az automatizált gépek, termelő és szolgáltató rendszerek sajátosságait, előnyeit és a terjedésük által okozott természeti és társadalmi problémákat, a fejlett technika helyi és globális környezetkárosító hatásait és szerepét a környezetvédelmi gondok megoldásában.

---

# Tehetségigéret és lassú fejlődés

A tanulók közötti fejlettségbeli különbségek egy-egy évfolyamon belül már az iskolába lépéskor plusz/mínusz 2,5 évet tesznek ki, ami 16 éves korig meghaladja a plusz/mínusz 5 évet. Ezek a fejlettségbeli különbségek a természetes érésbeli fáziseltolódásokból, az adottságbeli különbségekből és a szociális közeg különbségeiből származnak. Ez a világon mindenütt így van, és gyökeres változásra a belátható jövőben nem lehet számítani. A hagyományos iskola nem tud kellően alkalmazkodni ehhez a helyzethez, ami azzal a közismert következménnyel jár, hogy az alacsonyabb fejlettséggel iskolába lépők nem képesek a többiekkel együtt haladni, egyre jobban lemaradnak (függetlenül attól, hogy milyenek az adottságaik), a legfejlettebbek pedig az átlagra szabott oktatás miatt jóval a lehetőségeik alatt fejlődnek. Ez a helyzet annál súlyosabb problémákat okoz, minél tovább tart a kötelező általános képzés. Mivel nálunk is (mint a világ fejlettebb országaiban mindenütt már korábban) a serdülőkor végéig (16 éves korig) emelkedik az általános képző kötelező iskolázás, ezért az ebből adódó problémák nálunk is növekedni fognak és kezelhetetlenné válhatnak, ha tudatos kezelésüket nem emeljük az országos érvényű fejlesztési követelmények rangjára.

A legkülönbözőbb okok eredőjeként egyes tanulók lassabban, mások gyorsabban fejlődnek. Vannak gyerekek, akik már nyolchónapos korukban járnak, másoknak kétszer ennyi idő kell ahhoz, hogy megtanuljanak járni. Vannak, akikben az elemi kombinatív műveletek manipulatív szinten már öt éves korban hibátlanul működő műveleti képességgel fejlődtek, másokban ez a tanulási folyamat csak tízéves korban jár eredménnyel. Ez így van minden alapvető felkészültséggel, készséggel, képességgel, hasonlóképpen az éntudat, a motívumrendszer fejlődésével is. Annak a ténynek, hogy valaki lassabban vagy gyorsabban fejlődik, önmagában véve nincsen köze a tehetséghez. Abból is válhat tehetséges futó, aki késve tanult meg járni, kiváló matematikus, aki néhány évvel később sajátítja el például a manipulatív kombinatív képességet, és megfordítva. A tapasztalat szembeszökően mutatja, hogy a lassan érők, fejlődők is tehetséggel, zsenivel fejlődhetnek, ugyanakkor a gyorsan fejlődők, a jó tanulók többsége nem válik valamely tevékenységi kör kiemelkedően tehetséges művelőjévé.

A *gyorsan fejlődő tanuló*, a jó tanuló nem tehetség, hanem *tehetségigéret*; nagyobb az esélye arra, hogy tehetségét felismerje és kibontakoztassa, mint a lassan fejlődő tanulónak, akiben nehezebb fölfedezni, hogy miben válhat tehetségessé. A tehetség ugyanis valamely hivatás, szakma, tevékenységi kör átlagosnál jóval sikeresebb, hatékonyabb művelésében jut kifejezésre (aminek a speciális adottságok, képességek és motívumok az alapjai) és nem a gyors vagy lassú fejlődésben; a gyors fejlődés a tehetség kibontakozásának segítője és eszköze, a lassú fejlődés pedig gátló tényező.

A *lassan fejlődő tanuló*, a nem kiemelkedő, a gyengébb tanulmányi eredményűek között is vannak nagyon jó adottságú tehetségigéretetek. Mivel a hagyományos iskola nem képes kellően tekintettel lenni a fejlettségbeli és fejlődési különbségekre, a lassan fejlődők egyre kevésbé képesek követni, megérteni és elsajátítani mindazt, amit az iskola kínál, ezért a tehetségigéretetek többsége nem bontakozhat ki, a közepes és a gyengébb adottságúak közül pedig sokan még a társadalmi beilleszkedéshez szükséges minimális felkészültség sem jutnak el. Nem azért, mert erre képtelenek, hanem azért, mert az iskola az egyre magasabb évfolyamokon egyre inkább olyasmit tanít, amit már nem képesek befogadni; nem azt tanítja, ami az aktuális felkészültségükhöz igazodik, és ami a társadalmi beilleszkedéshez feltétlenül szükséges.

Századunk legtöbb pedagógiai kísérlete, kutatása és kudarca valamilyen mértékben és módon összefügg a tanulók közötti különbségekből fakadó problémákkal. Ezek a prob-

lémák a század első felében még csak néhány fejlett országban jelentkeztek, a kötelező iskolázás háború utáni gyors növekedésével azonban (a fejlődő országok kivételével) általánossá váltak. A megoldást szolgáló kísérletek, gyakorlati alkalmazások és kudarcok legfőbb tanulsága, hogy eredmény csak az összes használhatónak ígérkező szervezeti és módszerbeli eljárás összehangolt használatával remélhető. Minden olyan kísérlet és gyakorlat csak részleges eredményeket hoz és rendszerint újabb problémákat gerjeszt, amely egy vagy néhány eljárásra terheli rá ezt a rendkívül szerteágazó problémahalmazt, és ezek a differenciáló eljárások kizárják a többit vagy eluralkodnak fölöttük.

*A kötelező iskolázásnak, iskolának az a feladata, hogy törekedjen egyre jobban figyelembe venni és eredményesen kezelni a tanulók közötti fejlettségbeli, fejlődési, valamint a sajátos adottságbeli, érdeklődési, tanulási stílusbeli különbségeket. Ennek érdekében olyan sokféle, változatos szervezeti és módszerbeli megoldásokat alkalmazzon, amelyek elősegítik, hogy minden ép tanuló elsajátítsa legalább a társadalmi beilleszkedéshez és az egyszerűbb szakmák elsajátításához szükséges színvonalú általános felkészültséget, ugyanakkor e minimum fölött minden tanuló optimális alkalmat és segítséget kapjon, hogy adottságbeli lehetőségeinek legfelső határáig eljuthasson, hogy felismerje, kipróbálhassa, miben a legjobb, milyen tevékenységi körhöz van leginkább tehetsége.*

## A differenciálás formális eszközei

A tanulók közötti formális megkülönböztetés és szelekció szélsőséges eszközei (numerus clausus, származás szerinti kategorizálás és hasonló) ma már nem kísértének, de léteznek bizonyos feltételek és korlátok között eltűrhető eszközök. Hazánkban a „rejtett tandíj” és az iskolai tanterv vált olyan tényezővé, amelyekkel kapcsolatban célszerű követelményeket fogalmazni.

A közoktatás a törvény értelmében tandíjmentes, fizetni csak a külön szolgáltatásokért kell. A magániskolák alacsony számuk miatt ma még és a közelebbi jövőben nem csökkentik számottevően azoknak a tehetségigéreteknek a továbbtanulási esélyeit, akik nem lennének képesek megfizetni a magas tandíjukat. Elterjedt azonban a különórás rendszere, amelyekért egyre nagyobb összegeket kell fizetni. Ez mára elérte azt a szintet, hogy csak a magasabb jövedelműek, a vagyonosak képesek megfizetni. Újabb fejlemény, hogy a hatosztályos és a nyolcosztályos gimnáziumokba való felvétel esélyeinek növelése érdekében a különórás rendszere terjed az általános iskola ötödik, hatodik évfolyamán, sőt az alsó tagozaton is. Mivel a különóráknak az a szerepük, hogy segítséggel hozzájáruljanak a főlvétel sikeréhez valamely gimnáziumba, elit szakközépiskolába, felsőoktatási intézménybe, a pénz egyre nagyobb szerepet játszik a továbbtanulásban. Ez a rendszer a főlvételre „paukolja” a tanulókat, gyakran túlhajszolva őket, ugyanakkor csökkentti azoknak a tehetségigéreteknek a továbbtanulási esélyeit, akiknek a szűlei nem képesek megfizetni a különórákat.

*A kötelező iskolázást fokozatosan olyanná kell alakítani, amelyben a fejlesztés szempontjai uralkodnak és nem a különböző felvételre való felkészítés, amelyben a tanórán és az iskolán kívüli fizetett foglalkozások a tanuló fejlődését szolgálják és nem a főlvélelért folyó harc eszközei.*

A kötelező iskolák a tantárgyakat, azok egyes témáit különböző módon rendezhetik el. Amennyiben az adott iskola tanterve olyan módon és mértékben tér el a többi iskoláétól, hogy az a szakaszhatárokon akadályozza az átlépést más iskolából ebbe az iskolába vagy innen más iskolába, akkor az ilyen iskolai tanterv, pedagógiai program (bár végső kimenetében megfelelhet az országos érvényű tantervi követelményeknek) szándékosan vagy szándéktalanul formális eszközökkel szelektál. Annak a ténynek ugyanis semmi köze sincs a tehetséghez, hogy valamely tantárgyat, témát valamivel előbb vagy később, az általános követelményekben megfogalmazottaktól eltérően tanítunk. Az elit iskola nem az ismeretek mennyiségével, a „minél korábban minél több ismeretet” törekvéssel, a tartalmak sorrendjével, egymásra építésük különböző módjával, korábbi vagy későbbi kez-

désével, hanem az elsajátítás mélységével, a képességek hatékonyabb fejlesztésével végezhet eredményes tehetségfejlesztést, segítheti elő, hogy ne csak a felvétel sikerüljön, hanem a továbbtanulás eredményes is legyen.

*A helyi (az iskolai) tanterveket, az iskolai pedagógiai programokat úgy kell kidolgozni, és azokat az iskolafenntartóknak a jóváhagyáskor abból a szempontból is mérlegelni kell, hogy azokban nem érvényesülnek-e olyan formális tartalmi elrendezések, amelyek főlegesen gátolnák a tehetségek folyamatos kiválasztását az átlépési szakaszokon való ki- és belépés megnehezítésével.*

## Szervezeti differenciálás

A szervezeti differenciálás a tanulók szétválasztásával és szervezett kiegészítő tanításával működik: a) a tanulókat különböző iskolákba, az iskolán belül különböző osztályokba, az osztályokon belül pedig különböző csoportokba válogatják szét az aktuális fejlettség, fejlődés, a tehetségígéret szempontjából (attól most a fentiek után tekintsünk el, hogy ebben a szétválasztásban mekkora szerepet játszanak a formális eszközök); b) kiegészítő tanórákkal, tanórán kívüli foglalkozásokkal, iskolán kívüli foglalkozásokkal (speciális fejlesztő és tehetséggondozó központok, táborok).

Egy-egy évfáratból Magyarországon 1920-ig 1-2, 1940-ig 2-3 százaléknyi gyerek járt gimnáziumba, ennyien kaptak lehetőséget az évfáratonként egy százaléknál kevesebb fiatal befogadó felsőfokú továbbtanulásra. Ilyen arányok mellett a tehetséggondozás inkább tehetségmentés, az esélyegyenlőség pedig vágyálom lehetett. Mára a helyzet gyökeresen megváltozott: a gimnáziumba járók aránya 1960-ig elérte a 17 százalékot és azóta 20 százalék körül stagnál, miközben a szakközépiskolákba járók aránya folyamatosan növekszik, mára meghaladja a 30 százalékot (az itt érettségizőkből továbbtanulók azonban az összes érettségizőknek csak 10-11 százalékát teszik ki). Ezeket a tényeket feltétlenül szem előtt kell tartani, amikor a gimnáziumok tehetségkiválasztó és tehetségfejlesztő szerepével szembeni követelményeket megfogalmazzuk.

Minél korábbi és minél véglegesebb a kiválasztás, annál kevesebb valódi tehetség kerülhet be a tehetségígérettek közé, az ország annál több tehetséget veszít el, mivel a túlnyomó többség gyakorlatilag versenyképtelenné válik a korán kiválasztott tanulókkal szemben. Ez a negatív hatás csak akkor lenne számottevő, ha az ilyen gimnáziumok magas aránya miatt innen kerülne ki a felsőoktatásba fölvetek többsége. Amíg ez mindössze néhány százalékot ér el, addig nem számottevő a tehetségkiválasztás beszűkülése. Mivel hazánkban a tehetségkiválasztás és -gondozás többi eszköze még nem elég fejlett, a gimnáziumok tehetségkiválasztó és -fejlesztő szerepéről nem célszerű lemondani.

*A gimnáziumi képzés sürgetően szükséges kiterjesztésekor mérlegelendők a különböző évfolyamszámú gimnáziumok tehetségkiválasztó szerepének előnyei és hátrányai.*

Állandó vita tárgya a valamilyen speciális területen tehetséges tanulók számára fenntartott iskolák ügye. Miután az általános képzés a jövőben nálunk is a serdülőkör végéig tart, és ebben az életkorban már több speciális tehetség is utat keres magának, a balettiskola, a zeneiskolák mellett más speciális adottságok fejlesztésére is létesíthetők ilyen tehetségfejlesztő iskolák, ha az igény, a feltételek adottak és a szociális közeg elfogadja azokat.

Közel százéves múltra tekint vissza az angol képesség szerinti osztályok rendszere, amely a tanulókat az iskolán belül választja szét tehetség szerinti kategóriák alapján (leggyakrabban három különböző szintű osztályt alakítva). Ennek a szétválasztási módnak nagyon sokféle változata alakult ki és terjedt el a világon szinte mindenütt. A sok és alapos kutatás ismétlődő és egyértelmű következtetése, hogy a képességek, a tehetség szerint szétválogatott tanulókkal és az együtt tartott tanulókkal működő iskolák összteljesítményüket és az ország számára adott tehetségek mennyiségét, minőségét tekintve nem különböznek egymástól. Érthető, hogy az ilyen iskolák száma fokozatosan csökken

szülőházjukban is. *Az általános képességek, az intelligencia alapján szétválogatott osztályok a százéves külföldi tapasztalatok alapján a tehetségkiválasztás és -fejlesztés problematikus eszközei.* A hazánkban elterjedt változatok: a legkülönbözőbb tagozatok, speciális osztályok (mint az iskolán belüli szétválogatás szervezeti formái) a tehetségkiválasztás és -fejlesztés hasznos eszközeinek bizonyultak.

*Ahol az iskola nem csak az osztályok szerinti szétválogatással akarja letudni, megoldani a tehetségkiválasztást és a tehetségfejlesztést, ott mindaddig jó szolgálatot tehet ez a szervezeti forma, amíg a hatékonyabb és ugyanakkor a fejletlenebb, a lassabban fejlődő tanulókra nézve is előnyös szervezeti megoldások el nem terjednek.*

Az elmúlt évtizedekben a tanórai keretekben gyorsan terjednek az osztályon belüli és az osztályközi kiscsoportok mint a tanulók közötti különbségek kezelésének, a lassan fejlődők és a tehetségígéretnek fejlesztésének sikeres eszközei. Ezek a *differenciáló kiscsoportok* a tanulók aktuális felkészültségének figyelembevételével szerveződnek néhány alapvető területen a kötelező tanórai időkeret egy részében, amikor mindenki a felkészültségének, tehetségének megfelelő színvonalú tanulásban vesz részt, az idő nagyobb részében az osztály együtt dolgozik. A differenciáló kiscsoportok ugyanakkor az együttműködési képességet hatékonyan fejlesztő, úgynevezett „kooperatív tanulás” módszereinek az alkalmazását is lehetővé teszik. Az új közoktatási törvény lehetőséget kínál arra, hogy a kötelező tanórák mellett a szabad órakeret felhasználásával is működtesünk osztályon belüli és osztályközi differenciáló kiscsoportokat.

*A kötelező iskolázás alapvető feladata, hogy a differenciáló kiscsoportok és a kooperatív tanulás legkülönbözőbb formáit megismerje és felhasználja annak érdekében, hogy a tanulók közötti különbségeket az osztály együtt tartásával, együtt nevelésével jobban lehessen kezelni, a lassú tanulóknak legyen esélyük a beilleszkedési minimum elsajátítására, a tehetségígéretnek pedig az adottságaiknak megfelelő fejlődésre. Kiemelten kell támogatni a differenciáló kiscsoportok és a kooperatív tanulás sokféle változatának megismerését, terjedését segítő tevékenységet.*

Amíg a tanórák kereteiben megvalósítható differenciált nevelés valamennyi évfolyamon érvényesítendő és elsősorban az általános fejlődést szolgálja, addig a tanórán és iskolán kívüli szervezeti formák főleg a serdülőkorbán, a 7-10. évfolyamokon válnak különösen fontosá, és valamely érdeklődési, tevékenységi körben a speciális irányú fejlődést és a pályaorientációt szolgálják. Ezek a formák akkor teljesíthetik szerepüket, ha a gyakorlati-manipulatív, elméleti, művészeti foglalkozások cselekvésközpontúak, alkotó jellegűek.

*A tanórán kívüli szervezeti formáknak (az önképzőköröknek, a legkülönbözőbb szaköröknek) gazdag hagyományai vannak. Ezek szélesebb körű alkalmazása a differenciálás, a tehetségfejlesztés, a pályaorientáció fontos lehetősége. Erre a feladatra célszerű a szabad órakeretet, annak egy részét is felhasználni. Az iskolai pedagógiai programok értékelésekor legyen fontos szempont a tanórán kívüli foglalkozások gazdagsága.*

Az iskolán kívüli tehetséggondozás formái hazánkban (főleg anyagi okok miatt) nem eléggé elterjedtek. Ugyanakkor a legkülönbözőbb kulturális intézmények, az ifjúsági házak, a művelődési házak, múzeumok, könyvtárak ilyen jellegű programjai gyorsan fejlődő hozzáértésről tanuskodnak. Eddig hazánkban jóformán ismeretlenek a tehetségfejlesztő központok. Ugyanakkor az utóbbi években alapítványok és más szerveződések formájában gyorsan növekednek a tehetséggondozás fejlesztésére fordított energiák. *A tehetséggondozás iskolán kívüli formáit, az ilyen irányú törekvéseket is támogatni és terjeszteni kell. A kiemelkedően tehetséges tanulók számára szervezett tehetségfejlesztő központok működtetése hazánkban is kívánatos.*

## Differenciálási módok

A differenciált nevelésnek, a tehetségfejlesztésnek nagyon sok iskolai és iskolán kívüli módja létezik. Ezek közül a „lassítással/gyorsítással”, a „gazdagítással/elmélyítéssel” és a „tanítással/megtanítással” kapcsolatban célszerű országos érvényű követelményeket megfogalmazni.



A *lassítás* és a *gyorsítás* az idővel operál. Hazánkban a rugalmas beiskolázás ezt a differenciálási módot alkalmazza. Ez lehetővé teszi, hogy a lassan fejlődő gyerekek még egy évig óvodában maradjanak, a gyorsan fejlődők pedig korábban kezdjék meg tanulmányaikat, amennyiben közel hatévsek és testi fejlettségük alapján is alkalmasak a sikeres iskolakezdésre. *Az ebben rejlő előnyök jobb kihasználása a differenciálás fontos feladata.* A lassítás régi és sokat vitatott eszköze az évismétlés. Amennyiben a követelmények nem évfolyamokra, hanem szakaszokra adottak, a szakaszon belüli évismétlés kérdésessé válik. Ugyanis az egyes szakaszokon belüli haladás, a tartalmak elosztása az iskola, a pedagógus hatáskörébe tartozik. Az évismétlő tanuló olyan osztályba kerülhet, ahol egészen más rendben folyik az oktatás. *Ezért a szakaszokon belüli évismétlés nem kívánatos. A feltétlenül indokolt évismétlés inkább a 4., a 6. vagy a 8. évfolyam után iktatandó be.* Előnyösebb azonban a szakaszok végén kislétszámú felzárkóztató osztályokat szervezni a lassú, a lemaradó tanulók számára, ahol erre a lehetőségek megteremthetők. *Arra kell törekedni, hogy az évismétlést minél inkább a szakaszhatárokat követő kislétszámú felzárkóztató osztályok váltsák föl.* A gyorsítás a nagyon gyorsan fejlődő tanulók lehetősége, amely egy évfolyam átlépését teszi lehetővé. *A gyorsítás alkalmazása az alsóbb évfolyamokon nem ajánlatos; a magasabb évfolyamokon is csak egy alkalommal és nagy körültekintéssel, kivételes esetekben* (a több évvel fiatalabb tanuló szocialisan elszigetelődhet).

A *gazdagítás és elmélyítés* a gyorsan fejlődő tanulók mellett azoknak a tehetségigéreteknek a fejlődését szolgálja, akiknek az iskolai teljesítménye nem kiemelkedő, de erős érdeklődést mutatnak a legkülönbözőbb kreatív tevékenységek iránt. Az ilyen programok lényege, hogy a tehetséges tanulókat nem egyre több ismeret elsajátításával kívánja fejleszteni, hanem minél nagyobb önállóságot, alkotó jellegű tevékenységet igénylő feladatokkal, amelyek tudásuknak gazdagítását, elmélyítését, képességeiknek fejlesztését szolgálják. *Elő kell segíteni, hogy ez a külföldön bevált tehetségfejlesztő eljárás nálunk is elterjedjen.*

A *tanítás és megtanítás* az elsajátítás mértékével és színvonalával szembeni értékelési követelményekkel differenciál. A tanítás ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy a tanított tartalmakból mindenki annyit és olyan színvonalon sajátít el, amennyit a motivációi és a képességei lehetővé tesznek a rendelkezésére álló idő alatt. Mivel a lassú tanulónak az átlagos idő kevés, ezért egyesek jóformán semmit sem sajátítanak el a tanítottakból, mások viszont csaknem mindent. Ebből következik az a képtelen helyzet, hogy a tanulók negyede, harmada nyolc év alatt a legalapvetőbb készségeket, képességeket, ismereteket sem sajátítja el. Az értékelési követelmények szerinti differenciálás azt jelenti, hogy a tanítottak egy részét (mintegy a felét) beilleszkedési minimumnak minősítve, a szükséges idő ráfordításával mindenkinek meg is kell tanítani az úgynevezett megtanítási stratégia elveinek megfelelő színvonalon. Csak a tanított tartalmak ezen túlmenő részével szemben engedhető meg az a szokásos mód, hogy mindenki annyit és olyan színvonalon sajátít el belőle, amennyit a rendelkezésre álló idő alatt képes. *Olyan értékelési követelményeket kell kidolgozni és működtetni, amelyek a tanítottakon belül meghatározzák a mindenkinek megtanítandó rész elsajátítási színvonalát.*

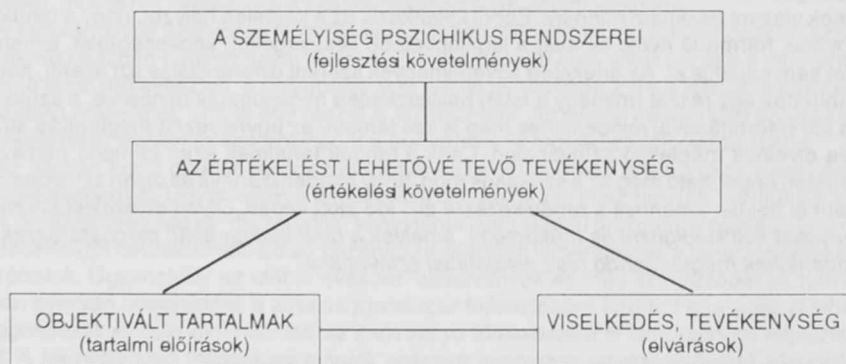
## Tartalmi szabályozás

Az iskolai nevelés egyik legfontosabb problémája a tartalmi szabályozás, amelynek mindenütt a világon különböző kiindulású megoldásai léteznek. Hazai tapasztalataink, gondjaink és a fejlesztési szándékok szélsőséges nézetek formájában ütköznek. Ezek a nézetek közelítően megfelelnek a világszerte folyó viták kiindulásainak: a) a tartalmakat részletesen előíró *tantervi szabályozásnak*, b) az *értékelési követelményekkel* (vizsgákkal) megvalósuló szabályozásnak, valamint c) a nevelést, a személyiség fejlődésének segítését középpontba állító, az *iskolai életmóddal szembeni elvárásokat* megfogalmazó (általában reformpedagógiai indíttatású) kiindulásnak. A szélsőséges nézeteket vallók ezek közül az egyikre esküsznek, a többit ki akarják zárni. Egyesek csak a vizsgákkal, mások csak a tantervekkel kívánnak szabályozni, ismét mások ezek egyikét sem fogadják el, szerintük semmiféle szabályozásra nincsen szükség, a nevelés és a központi szabályozás összeférhetetlen.

A háromféle alapkiindulás közül egyet kitüntető szélsőségesek kevesen vannak. A vita inkább arról folyik, hogy melyik legyen a domináns kiindulás, és ez a dominancia milyen erős legyen. Ugyanis tartalmi előírásokkal (tantervvel) éppen úgy gúzsba lehet kötni, formalizmusba lehet kényszeríteni a pedagógust, az iskolát, mint az értékelési követelményekkel (vizsgákkal). Minden a részletezettségen és az ellenőrzés szorosságán múlik. A „mindenki azt csinál, amit akar” elv érvényesülésével viszont a társadalmi rendszerek szétesnek.

Abból indulunk ki, hogy léteznek iskolák és létezik iskolarendszer. Ha erre szükség van, akkor nem nélkülözhető valamilyen központi szabályozás. A milyen kérdésre pedig azt az elvi választ tekintjük kiindulásnak, mely szerint: olyan minimális központi tartalmi szabályozás lehet kívánatos, amely a szülőknek, tanulóknak, pedagógusoknak, iskoláknak, önkormányzatoknak és más iskolafenntartóknak az optimális alkalmazkodó képesség, hatékonyság és fejlődés szolgálatában maximális mozgásteret, választást, beleszólást tesz lehetővé. *A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy ez az elv leginkább a szabályozás különböző eszközeinek az összehangolt alkalmazásával valósítható meg.* Lássunk előbb egy vázlatot a tartalmi szabályozás alapvető eszközeinek a viszonyairól, majd vizsgáljuk meg a hazai megoldások lehetőségeit és sajátosságait.

### Alapvető kiindulások



A háttéranyagok célja az, hogy megmutassák a személyiségfejlesztési követelmények kidolgozásának elméleti alapjait, ismertessék a tartalmi szabályozásnak azt a rendszerét, amelyek a fejlesztési követelmények egyik elemét képezik; hogy leírják a személyiség tartalmát megtestesítő pszichikus rendszereket, amelyek a fejlesztési követelmények alapjai, hogy megadják a követelmények fontosabb fogalmainak értelmezését. A szókincs és a fogalomkészlet elemzése a bírálóknak, a véleményezőknak kíván segítséget nyújtani az áttekintéshez. Természetesen köszönettel veszünk minden észrevételt a háttéranyagokra vonatkozóan is, de szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem ezek az írások képezik a bírálat, a véleményezés, a vita tárgyát, hanem maguk a fejlesztési követelmények. Ezek a háttéranyagok arra szolgálnak, hogy jobban bele lehessen látni a megoldási módokba, a szándékokba, hogy a problémák élesebben feltáruljanak, könnyebben tettenérhetőek legyenek.

A hagyományos tantervek és tantervi követelmények az objektívált tartalmakból indulnak ki: azt sorolják föl és írják elő, hogy mit kell tanítani (milyen tantárgyakkal és időfelosztással). Mivel a *tartalmi előírások* nem teszik lehetővé, hogy a nevelés megfelelő szerepet kapjon, századunkban a reformpedagógiai mozgalmak és az újabb törekvések megkísérlik a természetes szocializáció hatásmechanizmusait érvényesíteni az iskolában. Ezt az iskolai életmóddal, a szervezeti megoldásokkal, a pedagógiai tevékenységgel szemben olyan *elvárások* megfogalmazásával törekkenek elérni, amelyek a tanulói tevékenységet, a cselekedtetést állítják középpontba az iskolai élet olyan átalakításával, amelynek révén fórumokat teremtenek a természetes viselkedésnek.

Ma már lehetséges olyan kiindulás is, amely a személyiség tartalmát megtestesítő pszichikus rendszereket, azok lehetséges és elvárt fejlettségi szintjeit, vagyis a *fejlesztési követelményeket* adja meg mint pedagógiai követelményeket.

Ahhoz, hogy a fejlesztési követelményként megadott pszichikus rendszerek a lehetséges és elvárt szintre fejlődjenek, természetesen megfelelő tartalmakat kell elsajátítani alkalmas magatartás, tevékenység, viselkedés által. Vagyis a pszichikus rendszerek nyelvén megfogalmazott fejlesztési követelmények viszonylag nagy mozgásteret engedve egyúttal megmutatják a személyiség fejlődése szempontjából tanítandó *tartalmak körvonalait*, valamint jelzik a személyiség optimális fejlődése szempontjából kívánatos *iskolai életmóddal, a neveléssel kapcsolatos elvárásokat*.

A tartalmi körvonalak megfogalmazásakor kiinduló feltételnek kell tekinteni a nemzetközi tapasztalatokat amelyek azt bizonyítják, hogy a meglévő *tantárgyi rendszer* lényeges átalakulása sok évtizedes folyamat. Ebből az következik, hogy csak olyan követelményrendszereknek van realitása, amely a jelenlegi tantárgyi rendszerből indul ki, nem követel meg egyik napról a másikra lényeges átalakulásokat, de lehetővé teszi a feltételektől, szándékoktól függő változásokat és változatosságot. Bár nem a meglévő tantárgyak, az objektívált tudás képezi a követelmények alapját, hanem a személyiség és pszichikus rendszereinek a fejlettsége, mégis csak abból szabad kiindulni, ami van, és ahhoz kell viszonyítani a megfogalmazott követelményeket, ami a jelenlegi realitás.

Hasonlóképpen realitásként kezelendő az a *pedagógiai kultúra*, iskolai életmód, aminek alapján a jelenlegi iskola működik. Csak olyan pedagógiai követelmények lehetnek életképesek, amelyek nem feltételezik a jelenlegi iskolai életmód, nevelési, oktatási tevékenység gyökeres és gyors módszerbeli átalakulását, de lehetővé teszik, sőt ösztönzik a hatékonyabb nevelés feltételeinek megteremtését, módjainak keresését, alkalmazását, terjedését.

A személyiség, a pszichikus rendszerek fejlődését szolgáló fejlesztési követelmények nem alkalmasak az elért eredmények értékelésére. Ezt az *értékelési követelmények*, a vizsgakövetelmények teszik lehetővé, amelyek azt adják meg, hogy a tanuló milyen viselkedéssel, tevékenységgel, cselekvéssel demonstrálja: a szóban forgó viselkedésre kész és képes, az értékelendő kompetenciával, motívummal, képességgel, készséggel, ismerettel rendelkezik, azt az értékelési kritériumnak megfelelő szinten használja tudja.

A fentiek értelmében a *pedagógiai követelmények* két különböző műfajt képező részből állnak: a (személyiség) *fejlesztési követelményekből* és az *értékelési követelményekből* (a tervek szerint ez utóbbiak vitára bocsátható anyaga 1994 végéig készül el).

Amennyiben a hagyományos tantervi követelmények gumifogalmait (a tanuló tudja, értse, legyen képes stb.) szétbontjuk személyiségfejlesztési és értékelési követelményekre, és ezeket jelentőségüknek megfelelően önálló műfajokként kezeljük, akkor a hagyományos tantervi (tantárgyi) követelmények megszűnnek. Továbbá: ha a hagyományos tantervek célrendszerének funkcióját a tartalmi szabályozás alapelvei veszik át (amint ez sok országban a tartalmi szabályozás önálló műfajává váló „curriculum guidelines” által megvalósul, és nálunk is készülnek ilyen szerepű alapelvek), akkor a hagyományos tantervről a célrendszer is leválik.

Ami megmarad: a tanítandó tartalmak felsorolása, a lehetséges tantárgyrendszer és az óraterv (a tartalmak tantárgyak szerinti elrendezése, valamint a rendelkezésre álló idő részletes felosztása). Ha ezeket kötelezően előírnánk, ahogyan a hagyományos tanterv teszi, merev, fejlődésképtelen rendszert hoznánk létre, amelyben a tanuló, a szülő, a helyi társadalom csak elviselné, amit vele tesznek, a pedagógus pedig a végrehajtó szellemi

segédmunkás szerepét kapná. Ha viszont ezek nem kötelező előírások, akkor a tanterv már nem tanterv. Nem a tartalmi felsorolásokat, a tantárgyrendszert és az óratervet kell kötelezően előírni, hanem a követelményeket: a fejlesztési és az értékelési követelményeket. A tartalmi felsorolások, a tantárgyrendszerek, az óratervek csak ajánlások, TARTALMI AJÁNLÁSOK lehetnek (zárójelben a „kerettanterv” kifejezés segítheti az új fogalom kapcsolását), különböző változatokat, lehetséges megoldási módokat tartalmazva. (A fentiek alapján előálló tartalmi szabályozás rendszerét lásd a címlapon.)

## A pedagógiai követelmények szerepe

Évszázados minták és gyakorlat alapján megszoktuk, hogy az iskolai élet, a nevelés, az oktatás tartalmát a tanterv szabályozza; hogy minden iskolafokozatnak és iskolatípusnak külön tanterve van; hogy a tanterv valamely zárt eszmerendszert, világnézetet, ideológiát deklarál, ennek alárendelve jelöli ki az átszármasztandó értékeket és tudástartalmakat, határozza meg az óratervet (évfolyamonként definiálva a tanítandó tantárgyakat és azok heti óraszámát); hogy előírja a tennivalókat (századunk közepéig általános és részletes utasítások, az ötvenes évektől tantervi követelmények formájában); hogy a tantervek (szoros kivételektől eltekintve) az ország valamennyi iskolájára kötelező érvényűek. Mára a helyzet gyökeresen megváltozott, nemcsak a lehetőségeket, az új törvényben megfogalmazott szándékokat tekintve, hanem az 1985-ös törvény és módosításai, valamint a kialakult exlex állapot következményeként a gyakorlatban is módosult.

### *Másfajta helyzet*

Mindenekelőtt minőségileg új helyzet állt elő az iskolafokozatok és az iskolatípusok vonatkozásában. Századunk közepéig három egyértelmű fokozat létezett: a négyosztályos elemi iskola, valamint (nemzetközi terminológiával élve) az alsó és a felső középiskola. A négyosztályos elemi iskolán belül formálisan nem léteztek párhuzamos iskolatípusok. Az alsó középiskolában viszont három iskolatípus működött: a nyolcosztályos gimnázium alsó négy évfolyama, a polgári iskola és a népiskola ötödik-hatodik osztálya. A felső középiskolai fokozaton belül sokféle típus létezett (reálgimnázium, humán gimnázium, leánygimnázium, liceum, különböző szakképző középiskolák). Századunk közepétől az általános iskola létrejöttével megszűntek az alsó középfok iskolatípusai, és ennek következtében az alsó és a felső tagozat mint iskolafokozat egymásra épülő tagozattá vált, vagyis a nyolc évfolyam egyetlen iskolafokozattá épült össze, amelyen belül nem léteztek párhuzamos iskolatípusok. A felső középiskolában három iskolatípus alakult ki: az egységes gimnázium, a változó nevű középiskolai szakképzés, valamint a szakmunkásképzés.

Az utóbbi években nyolc- és hatosztályos gimnáziumok létesültek. Ennek következtében az egységes általános iskola felső tagozatán belül, vagyis az alsó középiskolában három iskolatípus létezik, továbbá a negyedik és a hatodik évfolyam fordulóponttá vált, megindult az 1-4., az 5-6. és a 7-8. évfolyamok iskolafokozattá válása. Ugyanakkor elfogadott, hogy a szakképzést 16 éves kor után lehet megkezdeni. Vagyis a felső középiskola első két évfolyamán is mindenkit általános képzésben kell részesíteni. Ennek szükségességét velejárájaként pedig egy újabb iskolaváltási pont jön létre.

Mármost az a kérdés, hogy ebben az új helyzetben mire fel iskolafokozatokra, iskolatípusokra kell új országos érvényű tartalmi szabályozást kidolgozni. Avagy az alakulóban lévő új iskolaváltási pontok (az óvodát nem számítva négy pont, öt fokozat) hagyományos értelemben nem képeznek iskolafokozatokat, illetőleg csak két iskolafokozattal kell számolni: a tíz évfolyamos általánosan képző iskolával és az ezt követő szakasszal? Az alsó középiskolába lenyúló kétféle gimnázium és az általános iskola hagyományos értelemben három különálló iskolatípusnak tekinthető? Talán belátható, hogy az iskolaszervezet és az ehhez igazodó tartalmi szabályozás kérdése évszázados mintáink és szokásaink segítségével nem értelmezhető. Ugyanis nem egyszerűen arról van szó, hogy új iskolafokozatok és iskolatípusok jöttek, illetve jönnek létre, hanem az iskolarendszer eddigiek-

től eltérő másfajta strukturálódásával szembesülhetünk, amelyre nem értelmezhetők a hagyományos iskolafokozatonkénti és iskolatípusonkénti tantervek.

Gyökeresen megváltozott a helyzet abból a szempontból is, hogy országos érvénnyel minden iskolának nem írható elő valamely zárt világnézet, ideológia. Az is kérdésessé vált, hogy országos érvénnyel szabad-e minden évfolyamra előírni, hogy milyen tantárgyakat heti hány órában kell tanítani, továbbá szabad-e részletesen előírni a tanítandó tartalmakat és így tovább. Egyszerűen kérdéssé vált, hogy a hagyományos értelemben vett tantervekkel megoldható-e a közoktatás tartalmi szabályozása. Vagyis nem arról van szó, hogy a változásokat követő új tanterveket kell kidolgozni, hanem a tartalmi szabályozás újfajta rendszerére van szükség.

A tartalmi szabályozásnak különböző módjai alakultak ki (az eszmények, célok deklarálása, a tanítandó tartalmak előírása, a tantárgyak és óraszámok meghatározása stb.). A szabályozási módok az iskolarendszer szerveződési szintjeire (az iskolarendszer egészére, az iskolák egyes csoportjaira, az egyes iskolákra) lehetnek érvényesek országos vagy helyi szinten.

### *A tartalmi szabályozás módjai és eszközei*

A tartalmi szabályozásnak sokféle eszköze, módja alakult ki, amelyek az egyszerűség kedvéért az alábbi öt kategóriába sorolhatók: 1) követendő eszmények, 2) átszármasztandó tartalmak, 3) pedagógiai tevékenység, 4) tanulói tevékenység, 5) követelmények (a tanulói személyiség és pszichikus rendszereinek, struktúráinak elérendő fejlettsége). Valamilyen formában minden iskolarendszerben léteznek írott vagy íratlan szabályok, normák a tartalmi szabályozás fenti kategóriáira vonatkozóan. Attól függően, hogy ezek közül melyek dominálnak és milyen szintre vonatkoznak (az iskolarendszer egészére, az iskolák egyes csoportjaira, egyes iskolákra, illetve országos vagy helyi érvényűek) különböző szabályozási szisztémák, tantervi rendszerek léteznek.

**KÖVETENDŐ ESZMÉNYEK** Az eszmények a nevelés általános céljaiban, alapelvekben, deklarációkban stb. jelennek meg. Zárt eszmerendszer (például egy meghatározott világnézet) esetén rendszerint ez a domináns, mindent átható, meghatározó szabályozó erő. Ennek alapján történik a tanítandó tartalmak kiválasztása, ez határozza meg a nevelő tevékenységével szembeni elvárásokat stb. Ez az alapja annak a felfogásnak és gyakorlátnak, mely szerint előbb az általános célokat kell definiálni, majd azokból több lépcsőben levezethető a tartalmi szabályozás, a tanterv egész rendszere. Mivel ma már a legtöbb országban többféle eszmerendszer él együtt, ezért a demokráciákban országos érvénnyel ezek egyike sem írható elő, egyik sem képezheti a tanterv domináns alapját.

Az ebből a helyzetből fakadó problémák megoldása érdekében univerzális célok, elvek, normák megfogalmazására történnek kísérletek országos és nemzetközi szinten egyaránt. Ilyenek például a gyermeki jogok geníi deklarációja, az oktatási törvényekben megfogalmazott általános elvek, és/vagy az önálló műfajjá fejlődő tartalmi irányelvek. Ezek a nevelés, az iskolai élet egészét átható szemléletmódok kívánának lenni, amelyekből azonban nem lehet levezetni az átszármasztandó tartalmakat, a pedagógiai tevékenységet stb. (Nálunk jelenleg az új törvény tartalmaz általános célokat, alapelveket is, készülnek továbbá az irányelvek műfajához közel álló alapelvek.)

**ÁTSZÁRMAZTATANDÓ TARTALMAK** Az átszármasztandó tartalmak különböző részletettségű kijelölése mindenféle tanterv alapvető (a syllabusz esetében egyedüli) tartalma. A tudományok, a tudás logikáját követő tananyagkiválasztás és elrendezés kifinomult módszerei alakultak ki. Ugyanakkor a reformpedagógia a tudomány, a tudás logikájától gyökeresen eltérő logikájú, az emberi tevékenység logikáját követő tanterveket dolgozott ki (mint például a Dalton-terv). Mivel a tudás logikája a valóság, a világ különböző szféráinak logikáját törekszik leírni, ezért ennek mellőzése, lebecsülése károsnak minősíthető. Nem véletlen, hogy a tanítás az iskolák túlnyomó többségében a tudás logikáját követő tantervek, tankönyvek szerint folyik a világon mindenütt. (Jelenleg a tudástartalmakat a még formálisan érvényben lévő régi tantervek, a nekik megfelelő tankönyvek hordozzák. Készültek új szellemű, de a meglévő rendszer kereteihez igazodó



tanfolyamok, léteznek iskolák, amelyek saját tantervet dolgozták ki, és készül néhány tankönyv az új iskolastruktúra szolgálatára. Végül létezik a NAT-3 néven ismertté vált, könyv alakban megjelent javaslat, amely a leendő tízosztályos kötelező iskolázás egészére részletesen előírja a tanítandó tudást.)

**TANULÓI TEVÉKENYSÉG** Az iskolai élet, a tanulás nem követheti szolgálait a tudás logikáját, ha az oktatás mellett a nevelés is fontosnak minősül, hiszen végül is az határozza meg a személyiség fejlődését, hogy mit él meg és mit nem él meg, mit tesz és mit nem tesz a tanuló. Ezt fölismerve a reformpedagógia és sok mai törekvés a hatékonyabb nevelés érdekében a cselekvés, a tevékenység logikájára fűzi fel az iskolai életet, ezt teszi meg a tartalmi szabályozás domináns elemévé. (Hazánkban Gáspár László dolgozott ki ilyen rendszert, amelynek elemei néhány iskolában kimutathatók, az utóbbi években létrejött néhány Waldorf-iskola és Montessori-iskola. Egyébként iskolarendszerünkben a tudományok, a tudás logikájára felfűzött oktatás folyik, és ez nem változhat, a nevelés sem válhat hatékonyabbá, ha továbbra is az „átszármaztatandó tudás” egyeduralma fog érvényesülni.)

**PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG** A deklarált eszmék, a kiválasztott tartalmak, az elvárt tanulói tevékenységek nagymértékben körülhatárolják a pedagógus nevelő/oktató tevékenységét. Léteznek azonban a pedagógus tevékenységét közvetlenül befolyásoló szabályozó eszközök is. Régebben ilyenek voltak hazánkban az országos érvényű tantervi utasítások, de helyi, iskolai szinten a munkarend továbbra is működtet szabályozási mechanizmusokat. A pedagógiai tevékenység mindmáig meghatározó erejű szabályozó eszköze az óraterv, amely előírja, hogy adott iskolatípusban melyik tanévben milyen tantárgyakat, heti hány órában kell tanítani. (Magyarországon mind ez ideig az óraterv országos érvényű szabályozó eszköz volt, amitől csak egyedileg elbírált miniszteri engedéllyel lehetett eltérni. Most jutottunk el oda, hogy kérdéssé vált ennek az országos érvényű szabályozási eszköznek a létjogosultsága. Az ebből fakadó problémák megoldása most van folyamatban.)

**PEDAGÓGIAI KÖVETELMÉNYEK** A követendő eszmények, az átszármaztatandó tartalmak, a pedagógus és a tanuló elvárt tevékenységének funkciója végeredményben az, hogy elősegítse a tanuló személyiségének fejlődését. Ezért az lenne ésszerű, ha a személyiség fejlesztésével kapcsolatban fogalmaznánk meg azokat a pedagógiai követelményeket, amelyeket a nevelés/oktatás eredményeként adott életkorokban elérni kívánatos és lehetséges. Erre sokféle kísérlet történt, de legfeljebb (a fejlődés valamiféle szakaszolása alapján) az életkori sajátosságok figyelembevételét lehetett csak elérni a tananyag elrendezésében, a nevelési/tanítási módok megválasztásában (lásd például Piaget munkásságának hatását, Nagy László tevékenységét századunk első felében). Az olyan makacsul és szakadatlanul ismételt jelszószerű deklarációk, mint például: „nemcsak ismeretekkel kell a tanuló fejét tömni, hanem a gondolkodást, a képességeket, a személyiséget kell fejleszteni”, jelzik, hogy erős és eleven az igény erre a megközelítésre.

A korábbi eredményei azonban nem tette lehetővé, hogy az ilyen általános deklarációkat fejlesztési követelményekké konkretizáljuk. Csak az utóbbi évtizedek eredményei (mindenekelőtt a kognitív pszichológia, a szociálpszichológia és a személyiség „magjának”, az Én kutatásának az eredményei) szolgálnak alapul arra, hogy ezen az úton a pedagógia elinduljon. Bár nagyon sok még a fehér folt, az egymással szöges ellentétben álló, egymás mellett élő elmélet, és szinte áthatolhatatlan a fogalmi/terminológiai dzsungel, mégsem reménytelen, hogy áthidaló kompromisszumokkal használható fejlesztési követelményrendszert dolgozzunk ki.

A magyar tantervmélethez Bloom céltaxonomiájától függetlenül, azzal egyidejűleg (az ötvenes években) alakult ki a „tantervi követelmény” fogalma és használata a tantervfejlesztésben. Ez az „általános utasítások” és a „részletes utasítások” használatának évszázados hagyományát váltotta fel. (Az „utasítás” azt írta elő, hogy mit csináljon a pedagógus. Vagyis a pedagógus tevékenysége által szabályozta a nevelés, oktatás folyamatát.)

A „követelmény” nemcsak az „utasítástól” különbözik gyökeresen, hanem a bloomi céltaxonomiától is. Leegyszerűsítő szembeállításal, bloomi szóhasználattal azt mondhatjuk, hogy a magyar tantervi követelményrendszer „eredménytaxonómia” („taxonomy of

attainments"): azt törekszik leírni, hogy a nevelés, az oktatás eredményeként a tanulóban milyen pszichikus rendszerek, struktúrák (kéességek, készségek, fogalomrendszerek stb.) létrejötte várható el adott tanév, iskolafokozat végéig. Az elméleti koherenciát és a gyakorlati megoldások színvonalát tekintve a magyar megoldás kevésbé kidolgozott és hatékony, mint a bloomi céltaxonómia. Mivel azonban a magyar tantervi követelmények az eredményre, a kialakítandó pszichikus struktúrára is utalnak (például „legyen képes”), ezért jobb kiindulásul szolgálnak olyan tantervi követelmények kidolgozásához, amelyek a pszichikus rendszerekre teszik a hangsúlyt. Ezáltal az ismeretek mint objektívációk és a pszichikus struktúrák egymáshoz való viszonya alapvető kérdéssé válhat.

A magyar tantervelmélet fogalomrendszerének sajátos problémája, hogy a „tan” jelentése gátol (az egyéb gátoló tényezők hatását növelve) minden olyan erőfeszítést, amely a nevelést a tanterv alapjává kívánja szervesíteni. A hagyományos tantervben megfogalmazott eszmények, általános célok és alapelvek (mint a nevelést hangsúlyozó komponensek) nem sokkal többek díszítő soroknál, a tanítandó tartalmak (ismeretek) felsorolása maradt mind a mai napig a meghatározó szabályozó erő. A „pedagógiai követelmény” fogalma elősegítheti, hogy ezt a gátat áttörjük, hogy a hagyományos tanterv különböző összetevőit szétválasszuk és egymásra vonatkoztassuk: sajátos funkcióikat és egymáshoz való viszonyaikat tisztázzuk. Ezt a célt szolgálja a címben használt „pedagógiai követelmény” fogalma.

A tartalmi szabályozás, a tantervelmélet régi felismerése, hogy nem elég követni a deklarált eszméket, elveket, tanítani a kiválasztott tartalmakat, elvégeztetni a szükségesnek ítélt tevékenységeket, elvárni a helyesnek hitt viselkedési módokat, követelményként azt is meg kellene fogalmazni, hogy mindennek mi legyen az eredménye. Századunk második felének taxonómiai mozgalmai ezt a problémát ostromolják. A nevelés/oktatás eredményének két, egymással szorosan összefüggő vonatkozásával szembesülünk.

a) Mindenféle emberi tanulás a személyiség pszichikus rendszereinek, struktúráinak módosulásával jár. Az eredmény tehát a személyiség egészét és annak legkülönbözőbb jellegű és terjedelmű pszichikus rendszereit, struktúráit (kompetenciák, motívumok, előítéletek, képességek, készségek, szokások, képzetek és hasonlók) érinti.

A személyiségfejlesztési követelmények azt írják le, hogy adott életkorokban, az iskolázás adott szakaszainak végére a tanulói személyiség kompetenciáinak, motívumrendszerének, képességeinek, készségeinek, ismereteinek milyen fejlettségi szintjét kívánatos és lehetséges elérni. A pedagógiai követelmények a törvényekben, az irányelvekben deklarált általános célok figyelembevételével készülnek, tekintetbe veszik a tudás logikáját és a gyakorlati tevékenység logikáját is, de önálló műfajt képeznek, amely a személyiség pszichikus struktúráinak, rendszereinek lehetséges és kívánatos fejlesztését fogalmazza meg. A fejlesztési követelmények általában biztosítanak tág mozgásteret a pedagógusnak, az iskolának, hogy csak a személyiség alapvető, átfogó pszichikus rendszereit, a tartalmak körvonalait írják le, ugyanakkor lehetővé teszik a rendszer átjárhatóságát, mert egyértelműen körvonalazzák az egyes életkori szakaszokra (iskolai szakaszokra) vonatkozó lehetséges és elvárható fejlettségi szintet is. A fejlesztési követelmények a hagyományos tantervi követelményektől eltérnek, például nem földrajzi ismereteket, témákat sorolnak föl, hanem a földrajzi tudatot mint koherens pszichikus rendszert írják le, megjelölve, hogy adott életkorban e pszichikus rendszer milyen fejlettsége lehetséges és kívánatos.

*A fejlesztési követelmények a tudás szelekciójának, a tantárgyak, az óratervek, a tankönyvek készítésének, a pedagógiai és a tanulói tevékenységek megválasztásának segítői és az értékelési követelmények kidolgozásának az alapjai. (A fejlesztési követelményekről részletesebben a következő segédanyagokban lesz szó.)*

b) A pszichikus rendszerek, struktúrák nyelvén megfogalmazott fejlesztési követelményeknek csak akkor van értelmük, ha teljesülésük színvonala értékelhető. Az értékelhetőség feltétele pedig az, hogy a tanuló demonstrálja az értékelendő pszichikus rendszer működését a működést kiváltó és megfigyelhető viselkedésével, tevékenységével, a tevékenység produktumával. Ahhoz, hogy a nevelés/tanítás konkrét támpontokat kaphasson és az értékelés lehetővé váljék, a fejlesztési követelményekben megfogalmazott át-

fogó, komplex pszichikus rendszerek alapvető összetevőit, működésük kívánatos és lehetséges színvonalát is meg kell adni. Ezt a célt szolgálják az értékelési követelmények.

Amíg a fejlesztési követelmények azt írják le, hogy miféle pszichikus struktúrákat és milyen szintre lehet és kell fejleszteni, addig az értékelési követelmények azt jelölik meg, hogy mire tudja használni a tanuló az adott pszichikus struktúrát, segítségével mit tud csinálni. (Ennek a megközelítésnek gazdag nemzetközi szakirodalma van, magyarul két friss tanulmányt ajánlunk az olvasó szíves figyelmébe: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés, valamint Értékelési kritériumok és módszerek. Pedagógiai Diagnosztika 1. és 2. szám, 1992, 1993.)

### *Érvényességi szintek*

Korábban láthattuk, hogy problémák vannak a hagyományos értelemben vett iskolafokokkal és iskolatípusokkal, az iskolarendszer szerveződési szintjeivel. Ennélfogva nem egyértelmű, hogy a tartalmi szabályozás módjai mire vonatkoznak, mi az érvényességi szintjük.

Ha a szakképzés megkezdése 16 éves korban, vagyis a tizedik évfolyam után kívánatos, akkor az általános képzés tíz évig tart. Ebből következően a nyolc évfolyamos iskolafokozat tíz évfolyamosra alakul. E folyamat eredményét illetően két ellentétes útkezes tanúi lehetünk. Az egységes általános iskola mintájára, egységes (fokokozatok és típusok nélküli) tíz évfolyamos általános iskola jönne létre. A NAT eddigi három változata ilyen iskolafokozatra készült. Mivel a tíz évfolyamon belül nincsenek iskolafokokozatok, a NAT a valóságos vertikális tagozódást az „elemi szint” és az „alapszint” megnevezésekkel veszi tudomásul. Iskolatípusokat viszont a NAT-3 nem vesz tekintetbe. A másik útkezes a törvény egy korábbi tervezetében jelent meg, amely a tíz évfolyamot különböző iskolatípusokkal szabdalta szét. Ez az elgondolás erős ellenállásba ütközött, rövid idő múlva lekerült a napirendről. A NAT-3 alapját képező egységes tíz évfolyamos iskola viszont nem létezik, és kérdéses, hogy tiszta formában megvalósítható-e, célszerű-e erre törekedni.

A valóság ugyanis az, hogy a tíz évfolyamos általános képzés ugyan egyetlen iskolafokozat, de léteznek benne iskolaváltási pontok. Sok településen csak négyosztályos iskola működik, ezeknek a tanulóknak iskolát kell váltaniuk. Mivel léteznek nyolcosztályos gimnáziumok, az ide fölvettek is iskolát váltanak a negyedik után. A hatosztályos gimnáziumok miatt pedig a hatodik évfolyam is szakaszhatárrá válik. Tekintettel arra, hogy sok településen csak nyolc évfolyamos iskola működik, továbbá a gimnáziumok többsége négyosztályos, ezért a nyolcadik évfolyam ugyan megszűnik mint az iskolafokozat vége, de továbbra is iskolaváltási pont marad. Végül a jelenlegi 9-10. évfolyamon három iskolatípus működik.

Ha mármost sem az egységes tíz évfolyamos iskola nem kívánatos és nem is nagyon lehetséges, ugyanakkor az iskolatípusokkal szabdaltságot sem szeretjük, akkor tulajdonképpen mit akarunk? Erre a válasz az is lehetne: semmit. Nem kell strukturális változás. Ez a negyedszázada kitarotán ismételt „válasz” azonban súlyos következményekkel járna (amelyeket itt nem szükséges sorolni, a témának gazdag szakirodalma van).

Rendszertani fogalmakat hív a segítségül, a hagyományos értelemben vett iskolafokokozatokat és iskolatípusokat „iskolafajoknak” minősíthetjük. Említettük, hogy ezekkel a kategóriákkal nem lehet az új helyzetet értelmezni. Szerencsére létezhetnek „iskolafajták” is. Ilyenek eddig is léteztek: a felekezeti iskolák nem iskolatípusok, hanem iskolafajták, hasonlóképpen a szakközépiskola mint iskolatípus szakirányú változatai nem iskolatípusok, hanem iskolafajták, ahogy a nemzetiségi iskolák is. *A tíz évfolyamos általános képzés mint iskolafokozat olyan értelemben lehet egységes, hogy nem tagozódik iskolafokozatokra, hanem csak iskolaváltási szakaszokra, nincsenek benne iskolatípusok, hanem csak iskolafajták.*

Mindez egyrészt megmagyarázza a tantervi (műfaji) vitákat, másrészt a tartalmi szabályozás sajátos rendszerének szükségességét jelzi.

Mindenekelőtt szükség van arra, hogy az iskolarendszert (beleértve az óvodát is) tartalmi szempontból is egységként kezeljük. Ennek érdekében meg kell fogalmazni a rendszer egészére érvényes általános eszményeket, célokat, alapelveket. Mivel a törvénytervezetben ezzel kapcsolatban csak a legfontosabb elemek találhatóak, ezért elengedhetetlen a rendszer egészére érvényes tartalmi irányelvek kidolgozása. Ezeknek nem ellentmondó specifikus eszmerendszerek is érvényesülhetnek, de csak iskolafajtákra vagy egyes iskolákra vonatkozóan.

Az átszámaztatandó tartalmakat és az óraterveket tartalmazó tantervek továbbra is csak iskolafokokozatokra és iskolatípusokra készülhetnek, de ezek csak a kereteket írhatják körül, hogy kellő mozgáster maradjon az iskolafajtáknak és az egyes iskoláknak is. *Ebből következik, hogy a tízosztályos iskolafokokozatra olyan kerettantervet kell kidolgozni, amely megakadályozza, hogy az iskolafajták iskolatípusokká szeparálódjanak, de elegendő mozgásteret enged ahhoz, hogy sajátos tantervi változatuk által iskolafajtákként definiálhassák magukat.*

A fejlesztési követelmények egységesen a tíz évfolyamos általános képzésre vonatkoznak, figyelembe véve az iskolaváltási szakaszokat. Az iskolafajták és az egyes iskolák különbségei az értékelési követelményekben juthatnak kifejezésre (a megoldási módokra vonatkozó további információkat lásd a fent hivatkozott két tanulmányban).

## Fejlődés és követelmények

Ha a nevelést/oktatást segítő fejlesztési követelményeket kívánunk magunk elé állítani, akkor azt is meg kell fogalmaznunk, hogy mit értünk a tanuló fejlődésén, fejlettségén. Ennek a kérdésnek nagyon sokféle értelmezése létezik. Pedagógiai szempontból a fejlődés fontos változata az *optimalizálódás* (például a kisiskolás betűző íráskészségével percenként 4-5 betűt rajzol le, tíz évig tartó optimalizálódás eredményeként a kifejlett íráskészség ennek hússzorosát produkálja; alapvető képességeink, készségeink ilyen optimalizálódási folyamat eredményei) és az *értéknövekedés* (például valakinek enyhül az ideggyűlölete). A fejlesztési követelmények szempontjából a személyiség *tartalmi fejlődése, absztrakciós szintjének növekedése és a fejlődés iskolaváltási pontokhoz kapcsolása* érdemel figyelmet.

### Tartalmi fejlődés

Ma már nyilvánvaló (a gyakorló pedagógusnak ez mindig is természetes volt), hogy konkrét tartalmak nélkül, a megfelelő tevékenységek elvégzése, gyakorlása nélkül nem fejlődhet a gondolkodás, a jellem, a személyiség. Általában vett személyiségfejlesztés, jellemfejlesztés, gondolkodásfejlesztés nem létezik. Ám az is nyilvánvaló, hogy a konkrét pszichikus struktúrák pusztá gyarapodása nem feltétlenül eredményez fejlődést. A felnőtteknek például sok tízezer képzetük van. Hiába sajátít el valaki ezerszámra új képzeteket, attól gazdagodik ugyan, de nem fejlődik. A személyiség és összetevőinek tartalmi fejlődéséről akkor beszélünk, ha az elemek magasabb egységgé szerveződnek, hierarchizálódnak. A példából az látható, hogy az elemek is és a belőlük létrejövő új struktúra is valamilyen funkció teljesítésére alkalmasak, az új rendszer az összetevőinek (meghatározott számú vagy kritikus tömegű) készletéből szerveződik. E kritikus mennyiség alatt az új rendszer nem jöhet létre, de az egységgé szerveződés nem feltétlenül valósul meg a kritikus tömegű elemkészlet elsajátításával. A kritikus mennyiségnél nagyobb készlet pedig az új rendszer kialakulása, a tanuló, illetve a szóban forgó összetevő fejlődése szempontjából fölösleges. Belátható, hogy a fejlődésnek ez a sajátossága a fejlesztési követelmények kidolgozásának, a tartalmak kiválasztásának alapvető jelentőségű segítője.

### Az absztrakciós szintek növekedése

Az iskolai nevelés, oktatás ősi problémája az absztrakció. Jelenleg is folyik a nézetek harca. Vannak, akik az iskolában például természetrajzot szeretnének tanítani, mások az absztrakt elméleti ismeretek hívei. Nálunk a hagyományos tantervek és tankönyvek inkább az absztrakció túlzásaival vádolhatók. Félő, hogy ennek ellenhatásaként a másik végtel túlzásai fognak károkat okozni. Csak az olyan pedagógiai követelmények lehetnek a felnövekvő generációk optimális fejlődésének segítői, amelyek tudatosan törekszenek arra, hogy a két szélsőség között az életkornak megfelelő optimális arányt megtalálják.

Ahhoz, hogy ez a szándék ne pusztá deklaráció legyen, minden alapvető pszichikus rendszerre vonatkozóan meg kell határozni, hogy az adott átlépési szakaszban a szóban forgó pszichikus rendszer milyen absztrakciós szintű fejlettsége érhető és várható el. Ez a célkitűzés természetesen csak abban az esetben lehet reális, ha az absztrakció legalapvetőbb szintjeit ragadjuk meg, és ha ezek a kategóriák elegendően közérthetőek.

A pszichikus rendszerek működésének az absztrakció szempontjából két lényegesen különböző szintje létezik: a *tapasztalati és a racionális* szint. E különbség lényege abban van, hogy a tapasztalati szintű viselkedésben a folyamatot szabályozó információk tartalmiak, vagyis a viselkedés közegéből, tárgyról származnak, arra vonatkoznak. A racionális viselkedés ezeken az információkon kívül a folyamatokra és/vagy saját tevé-



kenységünkre vonatkozó működési ismereteket is hasznosítani tud, a törvényszerűségek, szabályok ismeretében megy végbe. A visszacsatolt információk alapján az válik viszonyítási alappá, hogy a viselkedés megfelel-e a törvénynek, szabálynak. Ez teszi lehetővé, hogy rendkívül komplex tevékenységek elvégzésére is képessé váljunk, ugyanakkor ez a feltétele annak, hogy elszakadjunk a realitástól, formalizmusba csúszunk.

A tapasztalati és a racionális szinten belül több egymásra épülő absztrakciós szint létezik, amelyekre itt nem térünk ki, mert az értékelési követelmények témaköréhez tartoznak. Csak szemléltetésül említjük a legalacsonyabb absztrakciós szintet, hogy az olvasó érzékelje, miről van szó. Az egyéves kisgyerek például még csak észleleti (szenzoros, szenzomotoros) viselkedésre képes. Azok a képzetek, fogalmak, készségek, attitűdök, érzések, amelyek csak az itt és most érzékelt, észlelt ingerek, információk által szabályozva működnek, az absztrakciós hierarchia legalsó szintjéig jutottak el. (Például, ha az ismerősöm arcának képzetét nem vagyok képes felidézni, de ha látnám, ráismernék, akkor ez a pszichikus struktúra csak észleleti szinten működőképes.) Minél magasabb absztrakciós szinten sajátítunk el valamely pszichikus rendszert, annál komplexebb, bonyolultabb feladatok, helyzetek megoldása válik lehetővé. (Például az iskolába lépő gyerekek általában csak manipulálva képesek számtani műveleteket végezni, ami nagyon korlátozott bonyolultságú feladatok megoldását teszi csak lehetővé. Az írásbeli alapműveletek elsajátítása az absztrakció lényegesen magasabb szintjének köszönhetően felszabadít a manipuláció korlátja alól.)

A tapasztalati és a racionális szint közötti lényeges különbség a személyiség egészére is érvényes. A serdülés kezdete, vagyis 11-12 éves kor (az 5-6. évfolyam) előtt, a gyermekkorra általában a tapasztalati szint jellemző. A gyermekek tapasztalati személyiségek. A tapasztalat és a pszichológiai kutatások egyaránt bizonyítják, hogy a racionális gondolkodás, viselkedés kialakulása csak a serdüléssel veszi kezdetét (ami nem azt jelenti, hogy ennek a gyermekkorban nincsenek előzményei). Az iskolázatlan, az alacsony iskolázott felnőttek általában megrekednek a tapasztalati szinten.

Serdülés előtt a tapasztalati tanulást elégtelennek minősítő, az absztrakciót, az értelmezést erőtető tanítás okoz károkat, a serdüléstől kezdődően pedig kettős veszéllyel áll szemben az iskola. Vagy megmarad a túlnyomóan tapasztalati szinten, ezáltal a lehetségesnél és szükségesnél alacsonyabb fejlettségű generációkat bocsát ki, vagy azt a hibát követi el, hogy olyan magasra emeli az absztrakciós szintet, amit csak egy szűk réteg képes követni, a többség számára értelmetlen, elidegenítő lesz az egész iskola.

A pedagógiai követelmények szempontjából mindez azt jelenti, hogy az 1-4. és az 5-6. évfolyamokon szinte kizárólag tapasztalati szintű fejlesztést, fejlettséget lehet és kell előírni. A serdülés kezdetétől viszont fokozatosan növekvő absztrakciós szinteket lehet és kell megjelölni, de oly módon, hogy a racionális szint ne szakadhasson el a tapasztalattól, abba folyamatosan, mindig visszatérően beágyazott legyen.

A fejlesztési követelmény a fentiek értelmében azt jelenti, hogy adottak az elsajátítandó pszichikus rendszer tartalmi jellemzői: az alapvető összetevőik készlete, egységgé szerveződésük kritériumai, valamint funkcióik az átfogóbb egységben. Adott továbbá, hogy a szóban forgó pszichikus rendszer milyen absztrakciós szinten legyen működőképes.

Ez természetesen elvi kívánalom, amely mai tudásunk birtokában csak részlegesen teljesíthető. Az ismeretrendszerek, a készségrendszerek esetében elvileg csaknem maradéktalanul (gyakorlatilag akkor, ha elvégezzük a szükséges kiterjedt munkálatokat), a képességrendszerekkel kapcsolatban elvileg is csak részlegesen (mivel a kutatási eredmények meglehetősen foghíjasak), a motívum- és érzelemrendszerekre vonatkozóan pedig gyakran be kell érni a metaforikus jellemzésekkel.

## Fejldés és iskolaváltási szakaszok

A tanulók közötti különbségek egy-egy évjáraton belül már az iskolába lépéskor plusz/mínusz 2,5 évet tesznek ki, ami 16 éves kor körül meghaladja a plusz/mínusz 5 évet. Ezek a fejlettségbeli különbségek a természetes érésbeli fáziseltolódásokból, az adottságbeli különbségekből és főleg a szociális közeg különbségeiből származnak,

amelyeket a hagyományos iskola tovább növel, mivel nem képes kellően alkalmazkodni ehhez a helyzethez. Ez a világon mindenütt így van, és gyökeres változásra a belátható jövőben nem lehet számítani.

Ebből az következik, hogy az iskolarendszer átlépési szakaszaira, vagyis a meghatározott életkorokra megfogalmazott pedagógiai követelményeknek ezeket a tényeket figyelembe kell venniük. Az alapvető pszichikus rendszerek sokéves folyamatos fejlődés eredményei. Ez a fejlődési folyamat nincsen tekintettel az évfolyamokra, amit az úgynevezett évfolyam nélküli iskolák úgy vesznek figyelembe, hogy nem évfolyamonként, hanem nagyobb szakaszonként adják meg a követelményeket. Az iskolaváltási szakaszokra fogalmazandó követelmények ezt a nemzetközi tapasztalatot hasznosítják. Ám a fejlődési fáziseltolódások átívelnek az átlépési szakaszokon is. A pedagógiai követelmények megfogalmazásakor ezt is alapvető tényként kell figyelembe venni.

Ez a probléma csak alkalmas differenciálással kezelhető. A számtalan megoldási kísérlet közül a pedagógiai követelmények szempontjából az ígérkezik leginkább célravezetőnek, hogy háromféle követelmény között tesszünk különbséget: a megtanítandó/megtanulandó, a tanítandó/tanulandó és a tanítható/tanulható kategóriák között (lásd erről részletesebben: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés, valamint Értékelési kritériumok és módszerek. Pedagógiai Diagnosztika 1. és 2. szám, 1992, 1993). Ezt a fajta differenciálást következetesen az értékelési követelmények kidolgozásakor kell alkalmazni, de már a fejlesztési követelmények megfogalmazása során is tekintetbe kell venni, hogy az értékelési követelményeket ennek megfelelően lehessen majd megadni.

A fentiekből mindenekelett az következik, hogy a pedagógiai követelmények megfogalmazásakor a kötelező iskolázás 10 évét egységes folyamatként kell kezelni. A szóban forgó átlépési pontokra megfogalmazott fejlesztési követelmény a többségtől elvárható szint. Ez nem azt jelenti, hogy aki ezt nem érte el, azzal tovább nem kell törődni. Aki például a 4. évfolyam végére nem tanult meg olvasni a többség által elért szinten, annak tovább kell gyakorolnia az olvasást, amiből az is adódik, hogy a következő átlépési szakasz végén az ilyen tanulók számára a negyedik követelmény a 6. évfolyam végére is érvényben marad.

Az alapvető pszichikus rendszereket általában az jellemzi, hogy a magasabb szintek magukban foglalják, működtetik az alacsonyabb szint elemeit, készleteit. Ez lehetővé teszi, hogy az egymást követő átlépési szakaszokra úgy fogalmazzuk meg a fejlesztési követelményeket, hogy azok a korábbiak lényeges elemeit is tartalmazzák. Ez a fajta követelmény az alapvető, a lényeges elemek állandó ismétlését, gyakorlását írja elő, ami megnövelheti az elsajátítás hatékonyságát, szemben a hagyományos tantervi követelményekkel, amelyek értelmében az egyszer már „letanított anyaggal” a továbbiakban nem kell foglalkozni, függetlenül attól, hogy ki mennyit sajátított el belőle és amit elsajátított, az mennyire lényeges.

Vannak olyan pszichikus rendszerek, amelyekre vonatkozóan az átlépési szakaszokra megadhatók az elérhető és elvárható fejlettségi szintek. Más esetekben mai tudásunk mellett, esetleg a dolog természetéből fakadóan ez nem lehetséges, esetleg nem szükséges. Így például, ha az „igényesség” magatartási szokását fontosnak tartjuk főlvenni a fejlesztendő szokások közé, akkor ez folyamatos, mind a négy átlépési pontra érvényes követelmény. (Ha például ötfokú skálán értékelhetjük az igényességet, és a 4-5. fokot jelölnénk meg megfelelő szintnek, akkor ez elérhető már a negyedik évfolyam végére is az addig használt tartalommal, de ha a továbbiakban nem törődünk vele, vissza is eshet a következő szakasz végére). A pszichikus rendszerek egy része esetében a követelményeket nem színtezzük átlépési pontonként, más esetekben néhány átlépési pontra összevontan adunk fejlesztési követelményt, és végül az esetek nagy részében mind a négy átlépési szakaszra meg lehet fogalmazni a fejlesztési követelményeket.

# Pszichikus rendszerek és fejlesztési követelmények

Eddig megvizsgáltuk a követelmények szerepét a tartalmi szabályozásban, értelmeztük a pedagógiai követelményt, azon belül a fejlesztési és az értékelési követelményt. Áttekintettük a tanuló fejlődésével kapcsolatban kérdéseket a pedagógiai követelmények szempontjából. Utaltunk arra, hogy a fejlesztési követelmények a viselkedés, a tevékenység, a tanulás eredményeként létrejövő, a személyiség tartalmát megtestesítő pszichikus rendszereket, azok lehetséges és kívánatos fejlettségi szintjét adják meg. Most magáról a személyiségről, annak pszichikus rendszereiről lesz szó, amelyekre a fejlesztési követelmények vonatkoznak. Az Értelmezések című részben a fontosabb pszichikus rendszerek rövid leírását megtalálja az olvasó, ezek közül a legfontosabbak kifejtése ennek a fejezetnek a feladata.

## Személyiség

A dolgokat (például testeket, rendszereket, halmazokat) *összetevői* (részei, alrendszerei, elemei), *állapotai* (tulajdonságai) és *állapotváltozásai* (viselkedései, működései) jellemzik. Érdemes tudatunkba idézni, hogy a nyelv a dolgokat (szék, társadalom, egy kosár alma) és összetevőit (székláb, iskolarendszer, egy szem alma) általában eredeti főnevekkel, a tulajdonságaikat mellénevekkel, mellénevekből képzett főnevekkel, viselkedésüket, működésüket pedig igékkel, igékből képzett főnevekkel nevezi meg.

A személyiség rendszer (szerveződés), az összetevői pedig alrendszerek. Ezek az alrendszerek képezik a személyiség tartalmát-szerkezetét. Az ember attól függő és jellegű, színvonalú viselkedésre (magatartásra, tevékenységre, cselekvésre) képes, hogy milyen alrendszerekkel (tartalmakkal-strukturákkal) rendelkezik, és ezeknek milyen jellegű, színvonalú a működése. A személyiség tulajdonságai viselkedésének folyamatában nyilvánulnak meg (bátorság, okosság stb.).

A rendszereket összetevőik (tartalmuk-szerkezetük), viselkedésük, működésük (funkciójuk) és tulajdonságaik szerint szokás vizsgálni. A személyiségelméletek kutatói, szakírói a személyiséget is ezek szerint a szempontok szerint tanulmányozzák, írják le. A viselkedéseméletek a személyiség és a környezet kölcsönhatását, a működéssel foglalkozó újabb kutatások pedig a személyiségben lezajló belső folyamatokat kutatják. Ezek az ismeretek a nevelés, a személyiségfejlesztés, a tanítás sikerét jól szolgálják, és azt teszik lehetővé, hogy a viselkedés, a magatartás, a tevékenység, a cselekvés nyelvében fogalmazzunk követelményeket. Azt fogalmazhatjuk meg, hogy milyen magatartást várunk el, milyen és mennyi tevékenységet végezzen a tanuló, végeztesen a pedagógus. Ez a nevelés fontos eszköze, de csak közvetett követelmény, mert nem tudható, hogy milyen változást hoz létre a személyiségben. Ugyanaz a tartalmú élmény, tapasztalat, ugyanannak a tartalomnak a tanulása különböző emberekben különböző jellegű és mértékű változást eredményezhet.

Azt, hogy milyen eredményre vezetett valamely tartalommal elvégzett tevékenység, szintén viselkedés által értékelhetjük. A tanuló valamilyen késztetést követve dönt, cselekszik, feladatmegoldó tevékenységet végez, ebből törekszünk visszakövetkeztetni arra, hogy amit tanulnia kellett, amit csinált, az eredményes volt-e.

A viselkedés, a tevékenység nyelvében megfogalmazott követelmények problémái abból fakadnak, hogy nem azt mondjuk meg, mi az a tulajdonság, dolog, aminek létre kell jönnie alkalmas tartalmakkal végzett tevékenységek által, illetve mi az a tulajdonság, dolog, aminek létrejöttét az értékelés eredménye jellemzi.

A személyiségtulajdonságok (-vonások) első tekintetre magát a változást és nem pusztán annak aktuális megnyilvánulását jelölik, mint a viselkedés nyelvében leírt követelmények. Allport szerint tizennyolcezerféle tulajdonságot tudunk megnevezni. Még ma is

intenzív kutatások folynak a személyiségtulajdonságok rendszerének feltárására. Sajnos a kutatások bebizonyították, hogy a tulajdonságok felszínesen és megbízhatatlanul jellemzik a konkrét személyeket. Ennek az az oka, hogy a személyiség tulajdonságai nem valamely dolog megfogható, közvetlenül észlelhető jellemzői, hanem az emberek viselkedésének megnyilvánulásai alapján kialakuló általános és egyénre alkalmazott absztrakciók. Vagyis közvetve ismét a viselkedés, tevékenység aktuális megnyilvánulásaival kerültünk szembe. Ez a magyarázata annak, hogy a tulajdonságok nyelvén megfogalmazott követelmények nem többek alig operacionálizálható kívánságlistáknál.

Ha a pszichikumban létrejövő maradandó változások nyelvén fogalmazzuk meg a követelményeket, akkor azt lehet megmondani, hogy mi az a „dolog”, aminek létre kell jönnie, mérleghető, hogy milyen tartalmak és tevékenységek által érhető ez el a leghatékonyabban, és milyen magatartás, tevékenység kiváltásával értékelhető a pszichikumban létrejött „dolog” megléte és működésének színvonala. Vagyis a pszichikumban létrejövő „dolgok” nyelvén megfogalmazott követelmények nemcsak arra világítanak rá, hogy a nevelés, tanítás minek a létrejöttét segítse, hanem ez a fajta követelmény összekapcsolja, rendszerré szervezi az eddigi szokásos kiindulásokat (amint ezt e háttéranyagok első darabjában más összefüggésekben már jeleztük).

A pszichológia sokféleképpen nevezi a pszichikumban, a személyiségben bekövetkező változásokat, létrejövő „dolgokat”, egységeket: képződményeknek, sémáknak, reprezentációknak, pszichikus struktúráknak stb. Mi a „*pszichikus rendszer*” kifejezést használjuk, amivel azt hangsúlyozzuk, hogy a pszichikumban létrejövő egységek működő rendszerek, működésükkel szolgálják a személyiség viselkedését (a járás készsége például „láthatóan” működő pszichikus rendszer).

Maga a *személyiség* pszichikus rendszerek szerveződése, amely az ember öröklött nembeli és egyéni adottságai alapján a környezetével kölcsönhatásban alakul ki, változik, fejlődik, és amelynek köszönhetően az ember fogalmi ismereteivel is képes saját magatartásának, tevékenységének sikerét elősegíteni és fogalmi kommunikációval is képes másokra hatni.

Ha a pedagógiai követelmények kidolgozását a pszichikus rendszerekből kiindulva akarjuk elvégezni, akkor valamilyen szempontok szerint áttekinthetővé kell tenni a személyiség pszichikus rendszereit. Lévéni a személyiség rendkívül bonyolult rendszer, ma még nincsenek véglegesen letisztult tartalmi-strukturális leírások (térképek). A sokféle megközelítési lehetőségéből a követelmények kidolgozására leginkább az látszik használhatónak, ha a funkciót választjuk szempontul.

Az ember döntéseket hoz és/vagy döntéseket hajt végre, ezeket a funkciókat szolgálják a *pszichikus rendszerek fő fajtái*. A döntések alapjául szolgáló pszichikus rendszerek: a *motivumok* (szükségletek, beállítódások, értékviszonyulások, életprogramok, eszmék, a szokások mint késztetések, valamint a tudatos döntésekben az ismeretek) és az *érzelmek mint döntési késztetések*. A kivitelezés pszichikus rendszereit: az *érzelmek mint kivitelezési késztetések*, a *szokások* (mint cselekvési automatizmusok), a *készségek és a képességek*, valamint a működésükhöz használt *tartalmi és működési ismeretek*.

Maguknak a pszichikus rendszereknek kétféle alapfunkciójuk van: a leképezés és a működés. Az ismeretekben a leképezési, a többiben a működési funkció dominál. E kétféle funkció szerint a pszichikus rendszerek nagyszámú rendszerekké szerveződnek. A leképezési funkció szerint *világképpé, énképpé, éntudattá* (egyéni tudattá, identitássá), a működési funkció szerint pedig *felkészültségekké (kompetenciákká)*.

A leképezés és a működés különböző tartalmakra vonatkozhat. A viselkedés legáltalánosabb tartalmi szempontú funkcióit az „Értelmezések” című rész ábrája szemlélteti. Létezésünk feltételeként önmagunkra és környezetünkre vonatkozóan ismeretekkel kell rendelkezünk (énképpel, emberképpel, világképpel, *éntudattal*), illetve tudnunk kell önmagunkat ellátni (*alanyi felkészültség*), ennek érdekében pedig tudnunk kell a környezetünkkel bánni. Mivel négyféle környezetben (természeti, társadalmi, technikai, információs) élünk, ezért ezek lehetnek a személyiség pszichikus rendszereinek, tartalmainak legáltalánosabb kategóriái. Ennek megfelelően beszélünk *természeti, társadalmi, technikai, értelmi (információkezelő) felkészültségről (kompetenciáról)*.

## A pszichikus rendszerek fő fajtái

### *Szokások*

A szokások helyzetfüggő kényszerpályás pszichikus rendszerek. Ez azt jelenti, hogy a gyakran ismétlődő helyzet (közeg, szituáció) észlelése általában szándéktalan döntést és cselekvést vált ki (az észlelés, a döntés és a cselekvés egymás kiváltója, bár az emberi szokás tudatos önkontrollja is lehetséges). Minden felnőttnek sok ezer szokása van. Túlnyomó többségük pedagógiai szempontból közömbös, mindennapi viselkedésünk terméke és segítője. Azonban van néhány szokás, amelyek személyiségünk, viselkedésünk fontos elemei. Két csoportot különböztetünk meg. Az egyikben a döntés, a készítés dominál, ezek a magatartási szokások, a másokban pedig a kivitelezés, ezek a cselekvési szokások.

**MAGATARTÁSI SZOKÁSOK** Például: szorgalom/lustaság, igényesség/igénytelenység, pontosság/pontatlanság, megbízhatóság/megbízhatatlanság, szavahihetőség/hazudozás, rendszeret/rendtelenség.

**CSELEKVÉSI SZOKÁSOK** Például: étkezési, tisztálkodási, közlekedési, testedzési, kulturális (színházba járás, olvasás és hasonló), érintkezési szokások.

**SENVEDÉLYEK** A szenvedélyek szélsőségesen erős, szokásokkal is megerősített (biológiai) függőségek. Szendvélyllyé válhat szinte valamennyi magatartási szokásunk, szükségletkielégítő tevékenységünk, ha az a személyiség habitusának meghatározójává válik. Léteznek ugyan a játékszenvedély, a harácsolás szenvedélye, az alkoholizmus, a drogfüggőség és hasonló romboló hatású szenvedélyek mellett pozitívnek mondható szenvedélyek is, mint például az olvasás, a hivatásgyakorlás szenvedélye, de pedagógiai szempontból csak az lehet a követelmény, hogy minél erősebb védeettséget, védekező, ellenálló képességet alakítsunk ki mindenféle szenvedély, különösen pedig az egészségre káros és a személyiségromboló szenvedélyek ellen.

### *Motívumok*

A motívum olyan pszichikus struktúra, amely belső motivációként aktiválódik és a külső motivációval kölcsönhatásban megfelelő érzelmeket kiváltva döntésre, tevékenységre készítet. Az egyes emberek motívumrendszere öröklött szükségletekből, beállítódásokból (attitűdökből), értékviszonyulásokból és eszmékből szerveződik.

**SZÜKSÉGLETEK** a) Létszükségletek (szomjúság és hasonló), amelyek közül a mozgásszükségletnek, az ingerszükségletnek, az információszükségletnek és a szexuális szükségletnek van kiemelkedő pedagógiai jelentősége. b) Szociális szükségletek (a fontosabbak): szabadság-, önállósulási, öntevékenység, párképzési, gondozási, kötődési, elismerési és státusképzési, birtoklási, területszerző(-védő) szükséglet. (Szükségletnek szokás nevezni a tanult igényeket, vágyakat is, ezekre azonban sokféle találó kifejezés létezik. Mi a „szükséglet” szót az öröklött szükségletek megnevezésére foglaljuk le. Az öröklött szükségletek természetesen szocializálódnak, ettől azonban továbbra is az öröklés dominál bennük.)

A szükségletek a magatartás, a döntés elsődleges indítékai, és minél fiatalabb, minél fejletlenebb a személyiség, annál inkább így van ez. A szükségletek három pedagógiai szerepe érdemel külön figyelmet. Mindenekelőtt a tanulói viselkedés jobb megértése, a sikeres nevelés érdekében kívánatos alaposan ismerni a szükségletek működési mechanizmusait, megnyilvánulásait. Másodikként a szükségletek kielégítésének szocializálását, vagyis a rájuk épülő szokások, attitűdök, értékek elsajátítását alapvető nevelési feladatként jelöljük meg. Végül az öröklött szükségletek hatásmechanizmusainak, megnyilvánulásainak megismertetése, megértése a serdülőkkel, aktuális tapasztalatok, szimulált tapasztalatok (például irodalmi alkotások) elemzése és az önelemzés segítségével. (Az értelmezést segítő ismeretek forrásai: antropológia, humán etológia, pszichológia, az emberi viselkedést szimuláló műalkotások és didaktikus modellek.)

**BEÁLLÍTÓDÁSOK** Kellemes vagy kellemetlen élmények, tapasztalatok eredményeként pozitív vagy negatív (attraktív vagy averzív) pszichikus struktúra (attitűd, beállítódás) épül be a vonatkozó specifikus felismerési mechanizmusba (ismeretbe: képzetbe, foga-



lomba). A dolog, a helyzet észlelése, az ismeret felidézése aktiválja az attitűdöt is, amely szándéktalan érdekértékelést végezve a megfelelő érzés (rokonszenv, vonzalom, bizalom, szeretet, avagy idegenkedés, ellenszenv, utálat, undor, félelem) által jelzi a dologhoz, a helyzethez való viszonyunkat és ehhez igazodó tevékenységre készítet.

Attitűd bármilyen létező vagy nem létező tárggyal, személlyel, csoporttal (kötődések/szembenállások), saját viselkedésünkkel (magatartási attitűdök) és tudásunk helyességével (bizonyosságok) kapcsolatban kialakulhat, amiről ismeretünk van. Minden ember sok tízezer tartós attitűddel és megszámlálhatatlanul sok aktuális beállítódással rendelkezik élete folyamán. Pedagógiai szempontból a kötődések/szembenállások közül a rokonokkal, a tanuló társakkal, a pedagógusokkal, a tantárgyakkal, az iskolával és más közösségekkel, a nemzettel, nemzetiséggel, a hazával, a szimbólumokkal kapcsolatos attitűdök, a magatartásra vonatkozóan az alapvető szociális, erkölcsi és tanulási attitűdök, végül a bizonyosságok közül a világmépi jelentőségű tudományos ismeretek és hipotézisek iránti pozitív attitűdök, a hiedelmekkel, babonákkal, kuruzslással szembeni elutasító attitűdök érdemelnek kiemelt figyelmet.

**ÉRTÉKVISZONYULÁSOK** Érték bármi lehet, ami az embereknek fontos. Pedagógiai szempontból azonban csak az önmagunkkal és másokkal szemben megfogalmazott magatartási elvárásokkal foglalkozunk. Ilyen értelemben az érték a magatartás tudatosult szabálya, amelynek követése vagy mellőzése, megszegése szándékos döntés kérdése. A tudatosult magatartási szabályok (parancsolatok, erkölcsi normák, törvények, elvek, jogszabályok és hasonlók) a dolgokhoz, személyekhez, csoportokhoz (családhoz, etnikumhoz stb.) és gondolatrendszerekhez (hipotézisekhez, eszmékhez, ideológiákhoz stb.) való tudatosult viszonyainkat szabályozzák.

Ahhoz, hogy egy érték részt vegyen a magatartás szabályozásában, ismerni kell azt, tudni kell róla. E nélkül csak a szükségletek és az attitűdök alapján valósulhat meg az aktuális érdekértékelés. A megismert értékhez az egyes emberek, közösségek viszonya különböző lehet: üldözés (amit felszámolandónak minősítünk), elutasítás (amit jószándunktól nem, csak erős kényszer hatására követünk), közömbösség (de udvariasságból esetleg figyelembe vesszük), azonosulás (belátjuk, hogy a szóban forgó érvényes szabály szerint kell eljárni), meggyőződés/hit (hiszünk a szóban forgó értékben, csak erős külső vagy belső kényszer hatása alatt szegjük meg), vakhit (a körülményektől függetlenül bigott módon ragaszkodunk hozzá).

**ÉLETPROGRAMOK** Olyan motívumok, amelyek hosszabb időt igénybe vevő célokból alakulnak belső késztetéssé, viszonyítási alappá. Például tanulási életprogram az egyetem elvégzése céljával, családalapítási életprogram stb.

**ESZMÉK** Az értékek ismerete és a hozzájuk való különböző viszonyunk „csak” hatékonyabb teheti magatartásunkat, amint a szokások, az attitűdök elsajátítása is növeli a magatartás hatékonyságát az öröklött szükségletek által motivált viselkedéshez képest. Az egyes emberek és közösségek szociális és erkölcsi arculatát, vagyis motivációs karakterét az elsajátított szokások, attitűdök és értékek *eszmékké* (világnézeté, ideológiákká, hitekké) szerveződött értékrendszerei határozzák meg.

A fentiek értelmében az iskolai nevelés alapvető feladata az előnyös szokások fejlesztése, a hátrányos, káros szokások és szenvedélyek kialakulásának megakadályozása, illetve elhagyásuk segítése, az egyén és a társadalom számára egyaránt előnyös alapvető attitűdök kialakulásának, megszilárdulásának elősegítése mellett az értékek, a magatartási szabályok megtanítása, a megismert értékekhez való helyes viszony kialakítása.

Az értékek elsajátítása, elfogadása, meggyőződéssé válása nélkül a magatartás, az érdekértékelés csak az öröklött szükségletek, tanult szokások, szenvedélyek és attitűdök alapján működhet, az értékek nem segíthetik a hatékonyabb viselkedést. Mivel nagyon sok és sokféle érték, értékrendszer létezett és létezik, a nagy kérdés természetesen az, hogy miféle értéket tanítsunk, valamint az, hogy mi a hozzájuk való helyes viszony.

Négyféle választ érdemes fontolóra venni: a) az iskolában direkt módon nem kell erkölcsi értéket tanítani (az elmúlt negyven évben Magyarország ezt a választ követte), b) ideológiává, világnézeté szerveződött értékrendszert kell tanítani, c) az emberiség

által eddig felhalmozott alapvető értékek, értékrendszerek összehasonlító, elemző tanítására van szükség, a tanuló majd választ, hogy mihez mi legyen a viszonya, d) univerzális értékeket kell tanítani és az ezekhez való viszonyt legalább azonosulással, de lehetőleg meggyőződéssé kell alakítani, illetőleg az univerzális normákkal ellentétes előítéletekkel szemben legalább semleges, de lehetőleg elutasító viszonyt szükséges kialakítani.

A pedagógiai követelmények kidolgozásakor azt a megfontolást követtük, mely szerint mindenkinek joga van ahhoz, hogy az emberiség által eddig felhalmozott alapvető magatartási értékeket megismerje, azokhoz saját viszonyulását kialakítsa, de ahhoz is joga van, hogy az univerzális értékekhez és a velük szemben álló előítéletekhez való helyes viszonyulása kialakításához segítséget kapjon. Ezért a kötelező iskolázás alapvető feladata a magatartási értékek fenti (a c-d. szerinti) értelemben vett megtanítása és a helyes viszony kialakítása.

## *Érzelmek*

Az érzelmek első közelítésben specifikus ingerületek (düh, félelem, öröm és hasonló), amelyek a motivációk értékelei és az a funkciójuk, hogy jelezzék a döntés jellegét, irányát és ennek megfelelő aktivitásra késztesse. A jelző és készítő funkció mellett az érzelmeknek más szerepe is létezik. Vannak érzelmek, amelyek kiülnek az arcunkra, gesztusainkra, beépülnek a hanghordozásunkba, szóhasználatunkba, egyszerűen az érzelmek a kommunikáció eszközei is. Az érzelmek mint élmények, ingerületek a tanulás feltételei is, e nélkül nincs tárolás. A temperamentumbeli különbségek is érzelmi jelenségek. E helyen csak az ingerületek jelző, készítő funkciója szerinti érzelmfajtákkal foglalkozunk, közülük is elsősorban a követelmények szempontjából fontos emóciókkal.

Érzelmi életünk alapja a tucatszámú szükségérzet (mint például a szomjúságérzet) és a másfél tucatszámú affektus (düh, csalódás, sikerélmény és hasonló), amelyek készítő ereje különböző lehet: a) optimális, vagyis az érdeknek, a célnak éppen megfelelő, b) az érdekérvényesítéshez, a cél eléréséhez szükségesnél erősebb c) vagy gyöngébb. A készítő ereje nemcsak az inger erejétől, jelentőségétől függ, hanem a temperamentum öröklött sajátosságaitól is.

Az emberek többségének temperamentumát optimális érzelmi energiák jellemzik, ennek köszönhetően általában optimális a készítő ereje. Az emberek kisebb hányada viszont a szükségesnél erősebb vagy gyöngébb készítő feszültséggel reagál. Az introvertáltak (ingerkerülő), a melankolikusak (enerváltak), a flegmatikusak (higgadtak) és a dekoncentráltak (szétszórtak) készítő feszültsége általában gyöngébb az optimálisnál. Ezzel szemben az extravertáltak (ingerkeresők), a kolerikusak (energikusak), a szangvinikusak (indulatosak) és a túlkoncentráltak (merevek) általában az optimumnál erősebb készítő feszültségek hatása alatt élnek.

Az érzések konkrét tapasztalatokhoz, dolgokhoz, ismeretekhez kapcsolódó specifikus érzelmek, amelyek az előzetes tapasztalat/élmény hatására létrejött attitűd aktiválásakor előrejelző és ennek megfelelő készítő funkciót szolgálnak. Ha például egy ételt kellemtelenné találunk, vele szemben elutasító attitűd alakulhat ki bennünk, amely ennek az ételnek az ismételt észlelése, felidézése esetén a megfelelő érzés kiváltásával előre jelzi, hogy milyen élmény várna ránk, ha ismét ennénk belőle. Ezek a tanult előrejelző érzések minden attitűd működésének szükségszerű következményei.

A szükségérzeteknek, az affektusoknak, a temperamentumnak, az érzéseknek, azok ismeretének, empátikus értelmezésének a sikeres nevelés szempontjából alapvető szerepük van. A pedagógiai követelményeket tekintve viszont csak közvetett a jelentőségük, mivel a motívumok függvényei, ennélfogva a motívumokra vonatkozó követelmények egyúttal az előrejelző érzésekkel kapcsolatos követelményeket is magukban foglalják. Ennek ellenére azért kellett az érzetekre, a temperamentumra és az érzésekre utalni, mert ismeretük nélkül a követelmények szempontjából alapvető jelentőségű emóciók mint érzelmfajták sajátosságai nem lennének értelmezhetőek. (Megjegyzendő, hogy a hazai és a külföldi szakirodalomban az alapkategóriák megnevezése változó. Vannak szerzők, akik az „emóció” szót valamennyi ingerületi jelenség nemfogalmaként használ-

ják. Mi erre a célra az „érzelem” szót választottuk, és az „emóciót” az érzelem egyik fajtájának tekintve a gyűlölet, az empátia, a szorongás és hasonlók megnevezésére használjuk.)

Amíg a szükségérzetek és az affektusok jelzik, az ingerek, motivációk által aktivált attitűdök pedig az érzések által előre jelzik, hogy milyen ingerről, motivációról van szó, és az ennek megfelelő aktivitásra készítetnek, addig az emóciók predestináló jelzések és készítetések (lásd például a fajgyűlöletet). Az emóciók a pozitív vagy negatív értékviszonyulásokkal (meggyőződésekkkel, hitekkel, tévhitekkel, előítéletekkel) kapcsolatosak, azoktól jóformán csak gondolatilag elválasztható érzelmi jelzések és készítetések. Mivel az értékek a tapasztalatok általánosításai és/vagy verbális ismeretek által alakulnak ki, olyan aktuális dologra, személyre, helyzetre is érvényesülnek, amelyekre vonatkozóan nincsenek konkrét tapasztalataink, ismereteink. Például az egyes emberfajtákkal, etnikumokkal szembeni előítélet az adott emberfajta, etnikum minden tagjára kiterjed, ennek következtében a vonatkozó emóció (erejétől függően: ellenszenv, fajgyűlölet) a konkrét személy kvalitásaitól függetlenül eleve elrendelt irányú és erejű, vagyis predestináló.

A személyiségfejlesztési szempontból fontosabb emóciók: az általában vett érdeklődés, emberszeretet, önzetlenség, hiszékenység, bizalmatlanság, gyűlölet, empátia, elégedettség, boldogság, frusztráció, szorongás, agresszivitás, tolerancia és hasonlók.

A fentiek értelmében alapvető pedagógiai követelményként fogalmazhatjuk meg az érdeklődésre, az empátiára, a realizmusra, a magabiztosságra, a megfontoltságra, az egészséges elégedetlenségre és a toleranciára készítő emóciók kifejlődésének segítését. Ez egyúttal a szélsőséges emóciók, különösen a gyűlölet, a frusztráció, a szorongás, az agresszivitás eluralkodásának gátlása, lebontásának az eszköze is.

### Képességek

A képességek univerzális pszichikus operátorok. Ez azt jelenti, hogy a képességek a tartalmak nagyon széles körén működnek, különösen az általános képességek (az értelmi képességek, a döntésképeség, az alkotóképesség, a szociális képességek), de a speciális képességek és a tehetség is egy-egy átfogó tevékenységrendszer alapjai (például zenei képességek, zenei tehetség).

A képességek természetesen csak valamely tartalmakon működhetnek és csak tartalmakon, tartalmi ismereteken működtetve sajátíthatók el. A tartalmi ismeretek sokasága között vannak olyanok, amelyek elsajátítása hatékonyan segítheti valamely képesség fejlődését, sőt olyanok is, amelyek reprezentáns tapasztalati alapként szolgálnak. A képesség fejlődése szempontjából fontos tartalmi ismereteket *képességfejlesztő tartalmi ismereteknek* nevezünk. A pedagógiai követelmények kidolgozása a képességfejlesztés szempontjából azt jelenti, hogy megnevezzük azokat a képességfejlesztő tartalmi ismereteket, amelyeknek a különböző tantárgyakban központi szerepet kell játszaniuk.

Ma már ismerjük számos képesség (különösen a deduktív gondolkodás képességének) működését, a működés szabályát, algoritmusát. Már régen fölmerült a gondolat, hogy a működési ismeretek, a szabályok megismertetése elősegítheti a képességek hatékonyabb gyakorlását, fejlődését. Vagyis ezek az ismeretek pedagógiai célokra mint *képességfejlesztő működési ismeretek* hasznosíthatók. A formalizmusba fulladó sok-sok kudarc ellenére újból és újból születnek ilyen próbálkozások. Napjainkban metakognitív gondolkodásfejlesztésnek (képességfejlesztésnek) nevezik a képességek működésére vonatkozó ismeretek, szabályok felhasználásával folyó pedagógiai tevékenységet.

Ma már tudjuk, hogy a képességek sok és sokféle képességfejlesztő tartalmi ismeret és az alapul szolgáló készségek nélkül nem alakulnak ki. Tapasztalati szintű képesség nélkül a működés, a szabályok ismerete nem segíti a képesség fejlődését. A tapasztalati szinten kialakult képesség viszont a működési ismeretek birtokában racionális szintre fejlődhet, ami a szabályok által is kontrollált működést és elvileg korlátlan komplexitású feladatok, problémák megoldását teheti lehetővé. A pedagógiai követelmények kidolgozása azt jelenti, hogy megnevezzük azokat a képességeket, amelyek működése serdülőkorban racionális szintre fejlesztendő, vagyis megadjuk az elsajátítandó képességfejlesztő működési ismereteket.

A képességek, különösen a speciális képességek a készségek sokaságába ágyazódva működnek, ezekből generalizálódnak. A sok tízezer készségünk között vannak olyanok, amelyek a szóban forgó képesség működésének és elsajátításának alapját képezik. Ezek a *képességfejlesztő készségek*. A pedagógiai követelmények kidolgozása ebből a szempontból azt jelenti, hogy megnevezzük a képességek fejlődését segítő készségek körét, amelyek a tantárgyak tanításában kiemelt szerepet kapnak.

**ÉRTELMI (INFORMÁCIÓKEZELŐ) KÉPESSEGEK** Hagyományos fogalmakat használva a értelmi képességek négy rendszerét emeljük ki: megismerés, gondolkodás (gondolkodási műveletek és problémamegoldás), kommunikáció és tanulás. Tudnunk kell azonban, hogy ezek a kategóriák erősen átfedik egymást. A tanulás például lehetetlen a megismerés, a gondolkodási műveletek működése, a problémamegoldás és/vagy a kommunikáció nélkül. Ugyanakkor a gondolkodási műveletek, a problémamegoldás, a kommunikáció működése közben (szándékunktól függetlenül) tanulunk is. Hasonlóképpen a kommunikáció és a problémamegoldás is csak a gondolkodási műveletek által valósulhatnak meg, de a gondolkodási műveletek is működhetnek problémamegoldásként.

A gondolkodási műveleteket az egyszerűség kedvéért a rendszerezés, a kombinálás, a következtetés és a szabályindukálás képességei szerint csoportosítjuk. A rendszerezés az öröklött felismerési és kapcsolási mechanizmusra támaszkodva, ezekből kifejlődve magában foglalja az összehasonlítást, az azonosítást, a sorrendfelismerés alapműveleteit, valamint az ezekből szerveződő összetett műveleteket. Ezért a követelmények megfogalmazásakor elegendő, ha a rendszerezés képességének kívánatos és lehetséges fejlettségét leírjuk: 16 éves korra a többszemponú hierarchikus osztályozás tapasztalati szintű fejlettsége érhető és várható el. Ez azt jelenti, hogy a tantárgyakból ki kell választani néhány ilyen osztályozást és azokat mint az osztályozás tapasztalati mintáit is nagyon alaposan meg kell tanítani. Ilyen például kémiából a periódusos rendszer, a reakciók háromszemponú osztályozása, nyelvtanból a szavak többszemponú osztályozása stb. A 8. osztály végére az egyszemponú hierarchikus osztályozás, a 6. végére az egy-két szemponú felosztás, a 4. végére pedig a manipulatív osztályozás tapasztalati elsajátítása írható elő (a vonatkozó nemzetközi és hazai kutatások eredményei értelmében). A tantárgyak oktatása során ezekhez kell kiemelni a reprezentáns osztályozási mintaként is begyakorlandó képességfejlesztő ismereteket.

A fenti példához hasonlóan járhatunk el a kombinálás, a következtetés, a szabályindukáció, a problémamegoldás képességével kapcsolatban kidolgozandó követelményekkel is.

A kommunikáció értelmi funkcióját tekintve pedagógiai szempontból a szövegértés és a szövegalkotás képessége érdemel különös figyelmet. Ezeket a képességeket azonban célszerű az anyanyelvi, az idegen nyelvi készségrendszer, illetve a vizuális kommunikáció készségrendszerének keretében kezelni.

A tanulás fejlesztendő képességei: exploráció és felfedező tanulás, próbálkozás és problémamegoldó tanulás, játék és szimulációs tanulás, alkotás és alkotó tanulás, továbbá szövegfeldolgozás és szövegfeldolgozó tanulás, valamint szocializáció és szociális tanulás (az alanyi felkészültség szempontjából a tanulási képességek önfejlesztő képességgé szerveződhetnek). A hagyományos iskolában elsődlegesen szövegfeldolgozó tanulás folyik, de az is inkább csak szöveg (be)tanulás. Bár az utóbbi évtizedekben világszerte terjed a felfedeztető oktatás, a problémamegoldatás, a cselekedtetés (alkotó tanulás) és a szimulációs tanulás is, de ezek ma még inkább csak oktatás módszertani eszközök és nem alapvető képességfejlesztési célok is. A vonatkozó pedagógiai követelmények kidolgozása azt jelenti, hogy a különböző tanulási képességeket arányosan működtetjük a tantárgyak tartalmainak tanításakor (képességfejlesztő tartalmi ismeretek kijelölése) és serdülőkorban a tanulási képességek sajátosságait (képességfejlesztő működési ismeretek) is megtanítjuk.

**DÖNTÉSKÉPESÉG** A döntéselmélet napjainkra részletesen kidolgozott és széleskörűen terjedő ismeretrendszer, amelynek köszönhetően a tapasztalati döntési folyamatok tudatosulhatnak, racionális szintre emelkedhetnek, ezáltal rendkívül komplex döntési helyzetek megoldására is képessé válhatunk. Már akiben és amennyiben a tapasztalati szintű döntésképesség kialakult. E nélkül az ilyen ember számára a döntéselmélet ismer-

retei üres általánosságok. A tapasztalati döntésképeség kialakítása az iskolai nevelés alapvető feladatává vált. A serdülőkor végén a döntésképeség elemi szintű racionalizálása is lehetséges és szükséges.

A döntés mint képességrendszer két alapvető képességből szerveződik: az értékelés és a célképzés képességéből. Az értékelés nagyon sokféle funkciójú és bonyolult képesség. Három funkciót célszerű kiemelni: az állapotváltozás előtti helyzetértékelést és az állapotváltozás utáni helyzetértékelést (az eredményértékelést), valamint az érdekértékelést. A célképzés az alternatív megoldási lehetőségek számbavétele, mérlegelése és szelekciója, a legalkalmasabbnak minősült lehetőség céljá választása. Amennyiben a döntési folyamatban az érdekértékelés dominál, alanyi döntésről, ellenkező esetben, tárgyi döntésről beszélünk. A tárgyi döntés a sikeres kivitelező tevékenység feltétele. Az alanyi döntés egyfelől az érdekértékelés alapján annak tisztázása: egyáltalán érdekünkben áll-e, hogy bármit is tegyünk, illetve a szóba jöhető lehetőségek, célok közül melyik szolgálja leginkább az érdekeinket; másfelől saját aktuális viselkedésünk, magatartásunk visszacsatoló értékelése (önértékelés) és utólagos elemzése (önvizsgálat), valamint saját magunk (fizikai állapotunk, személyiségünk) értékelése (önelemzés) a sikeresebb önfejlesztést és önmegvalósítást segítő döntések szolgálatában.

Döntéseinket funkcionális és formai, esztétikai információk alapján hozzuk meg. Minél kevesebb a döntésre alkalmas funkcionális információnk, annál nagyobb szerepe van a formának, az esztétikumnak, illetve az adott ember esztétikai döntési képességének. E képesség tapasztalati szintje az esztétikai érzék, amely a minták sokaságának elsajátítása alapján alakul ki, racionális szintje pedig az esztétikai jelenségek, műalkotások elemzésével, értelmezésével fejleszthető.

**ALKOTÓKÉPESSÉG** Az alkotáselméletek érthető módon nincsenek tekintettel a pedagógiai szempontokra. Az alkotás valami újnak a létrehozása. Pedagógiai szempontból azonban az abszolút értelemben vett új, az objektíve új nem jellemző, csak az alkotó szempontjából, vagyis a szubjektíve új jöhet szóba. A kreatológia nem tesz éles különbséget az alkotás és a problémamegoldás között. Ez érthető, hiszen az alkotás egyúttal problémamegoldás is. Ez különbözteti meg a rutinszerű tevékenységtől. A problémamegoldás azonban nemcsak az alkotási folyamatokban működik, hanem például a döntésben is. Továbbá az alkotás nem pusztán problémamegoldás, másfajta összetevői is vannak. Ezek közül a legfontosabb az objektíválás. Pedagógiai szempontból csak az olyan tevékenységet tekintjük alkotásnak, amelynek mások által is észlelhető objektívált produkuma van. Végül az alkotás konstruálás, szintetizálás, valamilyen viszonylag komplex egység létrehozása.

A fentiek értelmében az alkotóképesség olyan tartalmú tevékenységekkel fejleszthető, amelyek problémamegoldást is igénylő konstruálással szubjektíve új produktumokat eredményeznek. Az alkotóképesség fejlesztésével kapcsolatos pedagógiai követelmény úgy tehető konkréttá, hogy a tantárgyak anyagába fölvesszük az alkotóképesség fejlesztésére alkalmas tartalmakat.

Az újabb kutatások szerint az alkotás két lényegesen különböző tevékenységből szerveződik: a produktumkép és a program kidolgozásából. A célképzéssel még csak azt határoztuk meg, hogy mi az a produktum, amit létre akarunk hozni. A produktumkép arra való, hogy értékelni lehessen a megoldási, kivitelezési kísérleteket. E nélkül értelmetlen és lehetetlen bármit is tenni. A megoldási kísérletek sorozatának eredményeként végül is megszületik a sikerre vezető akciók sorozata, vagyis a program. Természetesen a produktumkép általában a programalkotás folyamatában maga is változik, egyszerűbb, gazdag intuíciójú esetekben „menet közben” születik.

Az olyan produktumok esetében, amelyek megalkotása nem haladja meg az ember munkamemóriájának kapacitását, valóságos kivitelező próbálkozások sorozatával is célt érhetünk. Ez a tapasztalati szintű alkotás. A komplexitás növekedésével tervezésre kényszerülünk, vagyis a produktumkép és a program megalkotása a dolgok helyett jelekkel történik. A tervezés racionális alkotás. A produktumkép leíró nyelven fogalmazódik meg. Egy munkadarab tervrajza és/vagy verbális leírása arról szól, hogy milyen legyen, mit tudjon a produktum. E produktumkép alapján a kivitelezés az adott személy számára rutinszerűen megvalósítható (eleve birtokolja a kivitelezés részletes programját) vagy több-



kevesebb probléma megoldására van szükség. Ez abból adódik, hogy nem tudjuk pontosan, részletekbe menően, mit kell tennünk, hogy az eredmény megfeleljen a produktumnak.

Az alkotóképesség fejlődésének az egyik legnagyobb problémája abból fakad, hogy két különböző nyelvet kell használni: egy leíró nyelvet és egy előíró (utasításokból építkező) nyelvet. A produktumkép (a terv) leíró nyelven készül. Ezt kell átfordítani az utasítások, a cselekvések nyelvére. Általában a megoldási módokra vonatkozó információkat is leíró módban közlik. Ezeket is át kell alakítani előíró móddá. Előíró módban rendszerint csak a használati utasítások, a számítógépprogramok fogalmaznak. Az alkotás lényege éppen az, hogy nem létezik kész „használati utasítás”, program. Ezt kell megalkotni. Ennek sikerét a kielégítő produktumkép és az ennek megfelelő produktum bizonyítja.

A produktum megszületése azonban egyidejűleg a program megalkotásával is jár, ami készség és/vagy leírt program (know how) formájában is rögzülhet. A szakrajz alapján, a leíró jellegű útmutatás alapján történő munkavégzés azért kevesek kiváltsága, mert a leíró nyelvről az előíró nyelvre történő fordítás maga is alkotó tevékenység, az alkotás egyik alapvető feltétele.

Az alkotóképesség sikeres fejlesztése érdekében különös gondot kell fordítani a tervezésre (a produktumkép megalkotására) és a leíró nyelvről az előíró nyelvre való fordítás gyakorlására. Ennek az a feltétele, hogy a pedagógiai követelmények ezt az igényt megfogalmazzák, valamint az, hogy a képességfejlesztő tartalmak megválasztásakor a szokásos szempontok mellett ez utóbbiak is érvényesüljenek.

**SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK** A szociális viselkedés lényege az érdekérvényesítés, az ennek során létrejövő konfliktusok kezelése. Az etológia két alapérdeket különböztet meg: az egyén és a faj túlélését. Az egyéni érdekek érvényesítésének, a konfliktusok kezelésének csak olyan módjai maradhatnak fenn tartósan, amelyek nem veszélyeztetik a faj fennmaradását. A faj túlélése természetesen az egymással kapcsolatba kerülő egyedek szociális viselkedésében realizálódik: az utódgondozásban, a család, a csoport, a nemzet túlélését szolgáló viselkedésben. Közlebről tehát az egyéni érdekek és a csoportérdekek érvényesítése a szociális viselkedés alapvető funkciója. A szociális képességek e két funkciót szolgáló univerzális pszichikus operátorok.

Négy alapeset létezik: a) *Versengés* (érdekütközés, vagyis az egyik fél, csoport érdeke csak a másik fél érdekérvényesülésének megakadályozásával lehetséges, a konfliktust az egyik fél győzelme, a másik fél veresége szünteti meg). b) *Vezetés* (érdekfüggés, vagyis az egyik fél alárendeli magát a másik fél érdekeinek, amiért cserébe valamilyen érdekeinek érvényesülését kapja, a konfliktuskezelés módja az alku). c) *Együttműködés* (érdekegyezés, vagyis amennyiben a közös érdek nem érvényesül, az egyes együttműködő egyének, csoportok érdeke nem érvényesül és megfordítva, a konfliktuskezelés módja az érdekek és a közös feladatok, előnyök, eredmények elosztásának folyamatos egyeztetése. d) *Segítés* (érdektünetlenség, vagyis a segítő a másik fél érdekérvényesüléséhez önként úgy járul hozzá, hogy az saját aktuális érdekét nem szolgálja, a másik érdekét/önérzetét nem sérti).

A szociálpszichológia e négy alapesetet és változatait sokféle elnevezést alkalmazva alaposan tanulmányozta, elsősorban a konfliktuskezeléssel, a kiscsoportokkal összefüggésben. A fontosabb változatok a szociális szükségletek különbségeiből adódnak. Ha a szociális szükséglet alanyi célú (például szabadság, dominancia, presztízs), akkor a versengés harc (aminek célja maga a győzelem), tárgyi cél esetén pedig játszma (aminek célja a „nyeremény”). A vezetés alanyi cél esetén mások fölötti uralkodásként, tárgyi célt követve pedig irányításként (menedzsmentként) működik, ami a diktatórikus, illetve a demokratikus vezetés alapja. Az együttműködésnek és a segítésnek sokféle változata létezik, amelyekre itt nincs mód kitérni.

Az alapvető szociális képességeik egymásba átválta, egymással összefonódva működnek. Például a versengés jelen lehet a vezetésben, az együttműködésben, sőt a segítséget is beárnyékolhatja. De létezik a szociális viselkedés segítőközpontú képességrendszere, ami az együttműködésben természetes, a vezetés/vezetett viszonyban és a versengésben pedig a fair play formájában érvényesülhet (ami az európai kultúra egyik

legnagyobb vívmánya), és létezik az együttműködéssel összefonódó, demokratikus vezetés.

Pedagógiai szempontból a szociális viselkedés fent jellemzett négyféle módjának és változatainak alapját képező szociális képességek fejlesztését kiemelt nevelési követelménynek tekintjük. Abból indulunk ki, hogy versengés nélküli társadalom nem létezhet, ezért a nevelésből nem helyes kiiktatni a versengést, de szigorúan a fair play alapján kell működtetni. A vezetés, az irányítás/szervezés, az együttműködés képességének fejlesztését is a segítséssel összefonódva kívánatos végezni. A szociális képességek fejlesztése elsősorban nem a tantárgyak tartalmától függ, hanem az iskolai élet tevékenységi módjaitól. Ennek nagyon sok jó módszere létezik, főleg a tanórán kívüli tevékenységek rendszerében. Az utóbbi évtizedekben gyorsan fejlődő irányrá vált a kooperatív tanulás elmélete és gyakorlata, amely a tanórai tevékenységet teszi alkalmassá a szociális képességek hatékonyabb fejlesztésére. Ami a képességfejlesztő tartalmakat illeti, e téren elsősorban az irodalom kínál követésre és elemzésre alkalmas anyagot. A szociális képességek működését illetően pedig a szociálpszichológia, a vezetéselmélet.

**SPECIÁLIS KÉPESSÉGEK** Az emberi tevékenységek (szakmák, hivatások, tevékenységi körök) átfogó csoportjainak bázisát feltehetően sajátos képességrendszer képezi. Ez szembeszökő például a zenei, a színészi és a hasonló hivatások esetén. Valószínűleg sajátos képességrendszerre épülnek például a műszaki, a humán foglalkozások. Mivel a kötelező iskolázás csak általános képzésre vállalkozik, ezért az önstabilizációt, önmagunk ellátását szolgáló (a zene, a mozgás, a sport, a játék és hasonló), továbbá a foglalkozások legáltalánosabb irányainak alapját képező speciális képességek jöhetnek szóba mint pedagógiai követelmények.

### *Készségek*

A készség a tartalmak (tárgyak, információk) meghatározott körén működő, tanult specifikus operátor, kivitelező pszichikus rendszer, amely nagyon különböző bonyolultságú lehet (például készség egy betű leírásának tudása és a teljes betűkészlettel működő íráskészség is) és a begyakoroltsága is nagyon különböző szintű lehet (például íráskészség a percnként 5-6 betűt leíró kisiskolás és a 80-120 betűs sebességgel író egyetemista pszichikus rendszere is). A nagyon bonyolult, egy-egy tárgyi és/vagy szellemi produktumfajta előállításához szükséges készségek készletét célszerű készségrendszernek nevezni.

Ez az értelmezés megfelel a magyar köznyelvi jelentésnek („Gyakorlással, gyakorlással megszerzett képesség, ügyesség” MÉK), a hazai pszichológiai szakirodalom szóhasználatának és az angol „skill” jelentésének is. Ezt azért szükséges megemlíteni, mert a magyar pedagógiai köztudatban a készség szó a tevékenység automatizált komponensét jelenti, vagyis megegyezik a rutin jelentésével. A bonyolultabb és kevésbé begyakorolt operátorokat jártasságnak szokás nevezni. Ennek megfelelően a „készség” mint gyűjtőfogalom jelöli az eddig készségnek és jártasságnak nevezett pszichikus rendszereket. Ha meg kívánjuk különböztetni a „tevékenység automatizált komponensét” a bonyolultabb és kevésbé begyakorolt készségtől, akkor az előbbieket rutinnak, az utóbbiakat pedig a szokásos módon jártasságnak nevezhetjük. A Személyiségfejlesztési követelmények című dokumentumban és a háttéranyagokban is a készség szót ebben az értelemben használjuk (nem teszünk különbséget rutin és jártasság között).

Amint a képességekkel kapcsolatban láthattuk, a készségek is csak (a hatókörükbe tartozó) tartalmakon, tartalmi ismereteken működhetnek és alakulhatnak ki, gyakorlódhatnak be. Ezért a készségek fejlesztésével kapcsolatban pedagógiai követelmények kidolgozása a készségfejlesztő tartalmi ismeretek megnevezését is jelenti. A készségek egy részének a működését is célszerű ismerni, hogy racionális szintre fejleszthessük. Az iskolában egyes készségeket eleve működésük szabályainak segítségével tanítunk, másokat utólag tudatosítunk. Az anyanyelv készségrendszerét például utánzással sajátítjuk el, a leíró nyelvtan ismeretrendszerének elsajátítása által utólagos tudatosítás érhető el, miáltal magasabbrendű nyelvi kultúra kialakulását segíthetjük elő. A készségrendszerek-

kül kapcsolatban tehát azt is követelménnyé kell fogalmazni, hogy milyen készségfejlesztő működési ismeretek elsajátítása szükséges és lehetséges.

### Ismeretek

Az ismeretek olyan pszichikus rendszerek, amelyekben a leképező funkció dominál. Az ismeretek két, lényegileg különböző fajtája a képzet és a fogalmi ismeret.

A *képzet* (más néven kognitív kép, ikonikus reprezentáció, analóg séma stb.) az észlelt információstruktúra közvetlen analóg leképezésével vagy a képzelet működésével létrejövő pszichikus rendszer. A kognitív pszichológia az elmúlt évtizedekben kezdi újra felfedezni a képzetek jelentőségét (bár az asszociációs pszichológia „képzetfogalmától” való elhatárolódási szándék különböző elnevezéseket produkál). A képzetek gyakorlati ismereteink, világképünk alapjai. Minden felnőtt embernek sok tízezer (de inkább több százezer) képzete van. Pedagógiai szempontból célszerű megkülönböztetni a képzetek fontosabb fajtáit: *tárgyképzetek*, amelyek a dolgok felismerését, megkülönböztetését teszik lehetővé; *strukturális képzetek*, amelyek a dolgok belső felépítését képezik le, *dinamikus képzetek* (például a naprendszer vagy az Otto motor működésének képze), amelyek a rendszerek viselkedésének, működésének a megértését, e tudás hasznosítását teszik lehetővé; *térképzetek* (kognitív térképek), amelyek a térbeli tájékozódást segítik, *cselekvési képzetek* (minták), amelyek a viselkedés orientátorai. Ugyanakkor a képzetek a fogalmi gondolkodás kialakulásának alapjai és eszközei.

Mindezek figyelembevételével a szemlélet, a szemléltetés nem egyszerűen a megismerés, a tanulás eszköze, kiindulása-, amint azt a pedagógia Bacon nyomán Comenius óta alapelveként vallja-, hanem képzetkialakítás, képzetfejlesztés is. Vagyis a személyiségfejlesztés csak akkor lehet sikeres, ha a világképi jelentőségű képzetbázisának kialakulását tudatosan segítjük, a sok tízezer képzetből kiválasztjuk a néhány tucatnyi (a második körben, az értékelési követelmények kidolgozásakor néhány száznyi) világképi jelentőségű képzetet, ha az ilyen képzetek kialakítását, fejlesztését követelményként fogalmazzuk meg.

A *személy fogalmi ismeretei* (más néven szimbolikus reprezentációk, kognitív neuronális hálózatok, digitális sémák stb.) olyan pszichikus rendszerek, amelyek az észlelt információstruktúra közvetett, szimbólummal jelölt digitális leképezésével, fogalmi kommunikációval vagy gondolkodással jönnek létre. A fogalmi ismeretek elemei a képzet-szimbólum (például a „ló képze — ló szó”) és a szimbólum-szimbólum („ló — patás”) kapcsolatok, vagyis a *szemléletes és a verbális elemi gondolatok*. Amennyiben az elemi gondolatok megfelelnek a realitásnak (például „patás ló”) és/vagy igaz kijelentések („sok görög hitt Zeusz létében”), akkor azt egyéni tényismeretnek, röviden ténynek, amennyiben nem („szárnyas ló”, „Zeusz isten”), egyéni nézetismeretnek, röviden *nézetnek* nevezzük. Ha a gondolat egyik vagy mindkét összetevője számmal megnevezett („két ház”, „száznegyzetméteres ház”, „két száznegyzetméteres ház”), egyéni adatismeretről, röviden *adatról* beszélünk. Ha két (vagy több) gondolat összefüggést képez le („a kör kerülete annyi, mint átmérőjének 3,14 szorosa”, vagyis: „2π”), akkor ez mint pszichikus rendszer egyéni összefüggésismeret, röviden *összefüggés*.

A *fogalmak* mint pszichikus rendszerek bonyolult gondolathálók (kognitív hálózatok), amelyek fogalomrendszerekké épülnek össze. A *szabályok* (előírások, normák, elvek, tervek, definíciók, természeti törvények stb.) összefüggések (gondolatpárok) hálózatai. A fogalmi ismeretek szemléletes, verbális és formalizált szinten sajátíthatók el, növekvő komplexitású tevékenységet téve lehetővé.

*Frazeológia, memoriter*: A fogalmi ismeretek agyunkban kognitív hálózatokba rendeződnek. A közlés folyamatában ezekből hozunk létre lineáris struktúrákat. Léteznek azonban rövid lineáris pszichikus fogalmi struktúrák is, amiket frázisoknak szokás nevezni. Lineáris struktúrák a közmondások, a szólások és hasonlók is. Túltanulással hosszabb lineáris pszichikus fogalmi struktúrák („memoriteres”) is elsajátíthatók.

Mivel a fogalmi ismeretek pedagógiai célú elemzésének kifinomult eszközei alakultak ki, a személyiségfejlesztési követelmények szemponyjából elegendőnek véljük a fogalmi ismeretek mint pszichikus rendszerek fő fajtáinak fenti vázlatos bemutatását.

## Éntudat (identitás)

A személyiség kialakulásának, fejlettségének alapvető feltétele, jellemzője az identitás (az identitástudat az öazonosság tudat) kialakulása, fejlettsége. Az éntudat önmagunkról, az emberről és a világról, önmagunk, az ember és a világ viszonyáról, kölcsönhatásáról elsajátított tapasztalatunk, tudásunk emberképpé, énképpé és világgéppé szerveződése. Az *éntudat* tapasztalati és racionális tudásrendszer, amely koherenciájától, rendszerré, meggyőződéssé, hitté (világnézetté, ideológiává) fejlődésének fokától függő erejű, az egész személyiséget, magatartását alapvetően befolyásoló motívumrendszer is. Ugyanakkor e tudásrendszer a gyakorlati szempontból fontos tudás sokaságát is tartalmazhatja. A mérhetetlen terjedelmű tudáson belül énképi, emberképi és világgépi jelentőségű tudást különböztethetünk meg az éntudat kialakulása és fejlődése szempontjából.

Az *emberképpel* kapcsolatos pedagógiai követelmények kidolgozása azt jelenti, hogy összeállítjuk a filozófiai, az antropológia, a humán biológia, az orvostudomány, a humán etológia, a pszichológia által felhalmozott tudástömegeből azt a képzetbázist, tapasztalati és racionális ismeretbázist, amely az emberre vonatkozó koherens tudásrendszerként az *énkép* kialakulásának az én mindennapi tapasztalataival szembesíthető viszonyítás alapja lehet, miáltal az én sajátosságai megtapasztalhatókká, megismerhetőkké válhatnak. Az éntudat összetartó alapját képezik az ember származására, az emberi létre, a lélekre, a halálra vonatkozó ismeretek, hipotézisek, a különböző korok és népek által kialakított tapasztalati és filozófiai nézetrendszerek, vallási tanítások.

Az éntudat kialakulásának másik alapja a tapasztalati és racionális egyéni *világgép* keltező részletezettségű és mélységű elsajátítása. A pedagógiai követelmények kidolgozásának eredményeként körül kell határolni a világgépi jelentőségű képzetbázist, a tapasztalati és racionális tudás koherens rendszerét.

A világgép sok összetevőből épül föl. Az összetevők megnevezésére a „-kép” és a „tudat” („kognitív tudat”, „természeti világgép”, „történelmi tudat” stb.) szavakat használjuk.

## Felkészültségek (kompetenciák)

Az utóbbi években a pszichológiában általánossá vált két alapfogalom használata: „kognitív kompetencia”, „szociális kompetencia”. Egyre gyakrabban bukkan föl az „én-kompetencia” fogalma is. A „szakmai (a speciális) kompetencia” pedig régóta köznyelvi fogalom. Ez pedagógiai szempontból igen nagy jelentőségű fejlemény. A *kompetencia* fogalma (amit magyarul *felkészültségnek* fogunk nevezni), ugyanis kettős jelentésének köszönhetően (illetékesség és hozzáértés) lehetővé teszi, hogy a viselkedés két alappozanatát (a döntésre és a kivitelezésre való alkalmasságot) együtt tekintsük, és ezáltal a személyiség olyan pszichikus nagyrendszereit ragadjuk meg, amelyek egy-egy meghatározott tartalmú viselkedési funkció működését teszik lehetővé a hozzájuk tartozó szokások, motívumok, készségek, képességek, ismeretek által. Ahhoz tehát, hogy a felkészültségek funkcióiknak megfelelhessenek, sajátos motívumrendszerből, érzelemrendszerből, képességrendszerből, ismeret- és készségrendszerekből szerveződnek. Hiszen ezek nélkül nem tudnánk dönteni, nem lennénk képesek elhatározásunkat megvalósítani.

Ha mindezek alapján föltesszük a kérdést, hogy melyek a személyiség legalapvetőbb felkészültségei, akkor előbb nyilvánvalóan azt kell tisztázni, hogy melyek az emberi viselkedés alapvető funkciói. Őt általános funkció, ennek megfelelően őt *általános felkészültséget* és sokezer speciális funkció, *speciális felkészültséget* (szakmát, hivatást, foglalkozási kört stb.) definiálhatunk (egy ember általában néhány speciális kompetenciát sajátít el).

Az embernek mindenekelőtt önmagát (szervezetét és személyiségét) kell stabilizálnia (fenntartania, „karbantartania”) biológiai és pszichikus szükségleteinek, igényeinek kielégítésével, egészséges és kulturált életmód kialakításával. Ezt az *alanyi felkészültség* segítségével oldja meg. Mivel az ember társadalmi lény, meg kell oldania a másokkal való együttélést, együttműködést. Ezt teszi lehetővé a *társadalmi felkészültség*. Az embernek

mint a természet részének, képesnek kell lennie e rendszerekkel együtt élni, fennmaradásukat elérni, amit az *természeti felkészültséggel* valósíthat meg. Ahhoz, hogy szükségleteit, igényeit kielégíthesse, dolgokat kell átalakítania, céljainak megfelelő formára hoznia, javakat kell előállítania, termelnie. Erre való a *technikai felkészültség*. És hogy az ember minderre képes legyen, információkat kell felvennie, feldolgozania és elsajátítania. Ez a *értelmi felkészültségnek* (az információkezelő felkészültségnek) köszönhetően valósulhat meg. A felkészültségek csak gondolatilag választhatók el egymástól. A valóságos viselkedés valamennyi általános felkészültség együttműködésének eredménye, ugyanakkor az aktuális viselkedésekben az általános kompetenciák valamelyike dominál.

Jelenleg másfél tucatnyi érvényesnek tekintett személyiségelméletet ismertetnek a kézikönyvek. Ebből a helyzetből adódik, hogy a személyiség összetevőire vonatkozóan nagyon sokféle elgondolás létezik. A viselkedés tartalma/funkciója szerinti megközelítést azért választottuk, mert pedagógiai szempontból az a lényeg, hogy az ember a nevelés/oktatás eredményeként hatékonyabban teljesíthesse alapvető funkcióit. Ennek a megközelítésnek az is előnye, hogy a személyiség kevés számú alapvető pszichikus nagyrendszer, felkészültség egységeként írható le.

### *Értelmi felkészültség (információkezelő felkészültség)*

A kognitív tudományok (mint például az információelmélet, a jelelmélet, a kommunikációelmélet, a mesterséges intelligencia elmélete, a kognitív pszichológia) robbanásszerű fejlődése új helyzetet teremtett. Egy sor korábban különálló területről (többek között a pedagógia számára oly fontos ismeretszerzésről, kommunikációról, gondolkodásról, tanulásról) kiderült, hogy gyakorlati szempontból valamennyinek ugyanaz a tárgya: az információ és annak kezelése, feldolgozása: vétele, közlése, kódolása, dekódolása, átalakítása, termelése, létrehozása, rendezése, tárolása. Ebből nyilvánvalóan következik, hogy az ember információfeldolgozó tevékenységét egy ennek megfelelő komplex pszichikus rendszer szolgálja: a értelmi felkészültség.

A értelmi felkészültség funkciója a személyiség viselkedésének lehetővé tétele, adaptivitásának, fejlődésének megvalósítása az információk vétele/közlése, feldolgozása (kódolása, átalakítása), létrehozása, rendezése, tárolása által. A értelmi felkészültség az alanyi felkészültség, a társadalmi felkészültség és a speciális kompetenciák működésének és (a tanulás révén) fejlődésének is a feltétele. A értelmi felkészültség fejlődése és fejlesztése a viselkedés és adaptivitás (egymást átfedő szokásos fogalmainkkal: a megismerés, a kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás) hatékonyságának növekedése, növelése.

KOGNITÍV MOTÍVUMRENDSZER (TANULÁSI MOTÍVUMOK) (ismertetése elegendően részletes az alapdokumentumban.)

ÉRTELMI KÉPESSÉGEK (lásd az alapdokumentumot).

KOGNITÍV TUDAT Hagyományosan a filozófia (az ismeretelmélet) és a tanuláselméletek kínálnak ismereteket annak megértéséhez, hogy mi a lényege a megismerésnek, a gondolkodásnak, a tanulásnak, mi a szerepük az egyén és a társadalom életében. Ezeknek az ismereteknek a tanítása azonban mind ez ideig nem tartozott a kötelező iskolázás feladatai közé. Napjainkban, amikor sokan joggal beszélnek arról, hogy a felnövekvő generációk „informatikai társadalomban” fognak élni, akkor a természetről, a társadalomról, az emberről/személyiségről és a technikáról kialakítandó koherens világvélemény mellett nélkülözhetetlenné válik, hogy az információ szerepéről, a megismerés, a kommunikáció, a gondolkodás, a tanulás lényegéről is koherens (bár természetesen csak átfogó) tapasztalati és racionális világvélemény, pszichikus rendszer legyen a felnövekvő generációk minden tagjának.

### *Alanyi felkészültség*

Az én, az éntudat (Erikson szóhasználatával: az identitás, az identitástudat) kutatása az utóbbi évtizedekben a nevelés számára is hasznosítható eredményeket hozott. Annak ellenére, hogy a témáról vaskos pedagógiára alkalmazott kézikönyvek jelennek meg, a



hazai pedagógia elmélete és gyakorlata alig vesz tudomást a fölkinált lehetőségről. Az alanyi felkészültség identitásunk (szervezetünk, személyiségünk, énünk) stabilizációjának megvalósítója (fenntartója, karbantartója, megőrzője). Az alanyi felkészültség fejlődése, fejlesztése az önstabilizáció hatékonyságának növekedése, növelése.

**AZ ALANYI FELKÉSZÜLTÉG MOTÍVUMRENDSZERE** Az önstabilizáció elsődleges motívumai természetesen a biológiai, fiziológiai, szociális szükségletek és igények. Maguk az alanyi motívumok: az önállósulási vágy (szuverenitás), az öntevékenységi vágy (kompetenciaképztetés), az önbizalom és az önbecsülés (az önrézt és a méltóságtudat), valamint a tapasztalati életminták és az életprogramok, életcélok.

**AZ ALANYI FELKÉSZÜLTÉG KÉPESSÉGRENSZERE** Ennek a lényege az önmagunkra vonatkozó döntés képessége, más szóval az alanyi döntésképeség, amelynek fontosabb összetevői: az önértékelés (saját aktuális viselkedésünk értékelése) és az énértékelés (az önvizsgálat, vagyis viselkedésünk utólagos elemzésének képessége, valamint az önelemzés, vagyis fizikai állapotunk és személyiségük értékelése); az esztétikai értékelés képessége (amely mindennapi vásárlásainktól a párválasztásig minden alanyi döntésünkben részt vesz); az önmegvalósítás és az önfejlesztés képessége.

**AZ ALANYI FELKÉSZÜLTÉG SZOKÁS- ÉS KÉSZSÉGRENSZEREI** Önkiszolgálás (étkezés, tisztálkodás stb.), közlekedés, egészségvédelem, tánc, testedzés, sport, művészi készségek, játék, szórakozás, hobbi stb.

**ÉNTUDAT ÉS ÉNKÉP** A személyiség összetartó ereje az önmagunkról, a világról, az én és a világ viszonyáról elsajátított tapasztalati és racionális ismeretek koherens rendszere, vagyis az éntudat és az énkép. Az énképnek van egy tágabb ismeretköre: az emberről, kialakulásáról, mint biológiai lényről, mint személyiségről elsajátított tudás, és van egy szűkebb köre: az önismeret, önmagunk testének, egészségi állapotának, pszichikumunk és személyiségünk sajátosságainak az ismerete. A világgépen belül ősidők óta meghatározó identifikációs szerepe van a természeti világgépnek. Már a természeti népek is kialakítottak maguknak valamilyen koherens természeti világgépet, ami a személyiség egységének, egyensúlyának meghatározó erejű alapjaként működött. Minden vallás egyik alapeleme a maga sajátos természeti világgépe. A természettudományok által kialakított tapasztalati és racionális világgép elsajátítása a személyiség egyik alapvető összetartó ereje adja. Az éntudat és az alanyi felkészültség készségrendszerének ismeretforrásai: humán biológia, orvostudomány, humán etológia, pszichológia, antropológia, az étellel, az emberrel, a lélekkel kapcsolatos filozófiai, ideológiai, vallási nézetek.

**ALANYI CÉLÚ FELKÉSZÜLTÉSEK** Az alanyi felkészültségen belül önálló felkészültségekké fejlődtek a testi felkészültség (testedzés, sport, tánc), a zenei, a vizuális művészeti és az irodalmi felkészültség. Az alanyi célú felkészültségek forrása a testkultúrára, a táncművészetre, a képzőművészetre, a zenére, az irodalomra vonatkozó tudás. Tevékenységek: önálló, öntevékeny feladat- és problémamegoldások, amelyek alanyi döntéseket feltételeznek, ön- és énértékelési gyakorlatok, művészeti befogadói, értelmezői és alkotói tevékenységek.

### *Társadalmi felkészültség*

A szociológiai, a szociálpszichológiai kutatások a társadalomra, az egyén és a társadalom viszonyára, az egyének egymás közötti viszonyára vonatkozó szemléletmódunkat lényegesen átalakították, gazdagították. Ismertté és sok vonatkozásban érthetővé váltak a csoportot, a családot, a szervezeteket, az etnikumokat, a nemzeteket, a népeket, a társadalmakat, az államokat létrehozó és fenntartó erők (motívumok), e szociológiai rendszerek viselkedésének, szerkezetének és működésének, külső és belső konfliktusainak a sajátosságai, az egyén szerepei, viszonyai, kötődései és konfliktusai. A hagyományos iskola nem ezeket teszi a hangsúlyt, hanem a politikatörténetre.

Napjainkban olyan bonyolulttá váltak a szociológiai struktúrák, azok viszonyai, az egyén szerepei, és annyira átalakultak az életmódok, hogy a természetes szocializáció önmagában nem képes a felnövekvő generációk tagjaiban létrehozni a szükséges fejlettségű társadalmi kompetenciát. Az intézményes neveléssel szembeni legnagyobb ki-

hívás, hogy az eddigieknél lényegesen nagyobb szerepet kell vállalnia a szocializáció, a nevelés, a társadalmi felkészültség fejlesztésének feladataiból.

A társadalmi felkészültség funkciója: az emberi csoportosulások (családok, csoportok, közösségek, szervezetek, etnikumok, nemzetek, társadalmak, államok) létrehozása, fenntartása, védelme, működtetése, fejlesztése, az emberek közötti, az egyes ember és a csoportosulás viszonyának, a csoportosulások közötti viszonyoknak, konfliktusoknak a kezelése. A társadalmi felkészültség fejlődése és fejlesztése a interperszonális kapcsolatok és a csoportosulások működésének, egymáshoz való viszonyának, a konfliktusok kezelésének javulását eredményezheti.

**SZOCIÁLIS MOTÍVUMRENDSZER** A társadalmi felkészültség motívumrendszerének fontosabb elemei: szociális szükségletek (szabadságvágy, védettség, kötődés, párképzés, státusképzés stb.), szociális és erkölcsi attitűdök, értékek és emóciók (például: tolerancia, hazaszeretet, fajgyűlölet).

**SZOCIÁLIS KÉPESSÉG-, KÉSZSÉG- ÉS ISMERETRENDSZER** Vezetés, versengés, együttműködés, segítés, konfliktuskezelés és hasonló, a vonatkozó készség- és ismeretrendszer. Fontosabb ismeretforrások: történelem, irodalom (mint a szociális viselkedés mintáinak tárháza), szociológia, szociálpszichológia, etika, jog. Tevékenységek: együttműködéssel megoldandó feladatok, konfliktuselemző, konfliktuskezelő gyakorlatok, a fair play szerint működő versengések, diktatórikus és demokratikus csoportműködések gyakorlása és hasonlók.

A **TÁRSADALMI FELKÉSZÜLTÉG ÖSSZETEVŐI** Az egyes embernek a társadalommal, annak politikai rendszerével, intézményeivel kell együtt élnie. Ahhoz, hogy ne legyen kiszolgáltatott, megfelelő **ÁLLAMPOLGÁRI FELKÉSZÜLTÉG** kell rendelkeznie (motívumrendszerével, képességeivel, állampolgári tudattal), valamint kellően fejlett **GAZDASÁGI FELKÉSZÜLTÉG** (annak motívumaival, képességeivel és gazdasági tudattal). Ezek a kompetenciák a természetes szocializáció folyamatában nem fejlődhetnek a szükséges színvonalra. Ezért fejlesztésük a kötelező iskolázás alapvető feladatává vált, azzá kell tenni.

**TÖRTÉNELMI TUDAT** Létezik olyan személyiségelmélet, amely a személyiséget saját történeteként vizsgálja. Valóban, az aktuális személyiség öröklött adottságain túl nem egyéb, mint amit megélt története során elsajátított. Ennek szerves része az ember történetével kapcsolatos tudás. Vagyis a történelmi ismeretek elsajátítása a személyiségfejlesztés egyik legfontosabb feltétele és eszköze. Az egyéni történelmi tudat a személyiség meghatározó tartalma. Nem véletlen, hogy a mindenkorai iskola nagy gondot fordított a történelem tanítására. Ezt mi is követjük, csak a hangsúlyt a személyiségfejlesztésre tesszük, ami természetesen a tananyag egyik szelekciós szempontjává válik.

### *Természeti felkészültség*

Az ember léte attól függ, hogy milyen sikeresen képes együtt élni az élővilággal és az élettelen természettel mint az élet feltételével. Ennek érdekében mindig is rendelkezett a természetre vonatkozó meghatározott színvonalú ismeretekkel, ökológiai felkészültséggel, amelyet természetes szocializáció folyamatában sajátított el. Különösen fontossá és gazdaggá vált ez a felkészültség az állattenyésztés, majd a földművelés elterjedésével.

Napjainkig az ember olyan tudásra tett szert, amelynek birtokában képes megzavarni a földi természet és az ökológiai rendszerek dinamikus egyensúlyait. Mivel ökológiai kompetenciája (ökológiai motívumai, képességei, világképe) megrekedt egy korábbi korszak színvonalán, ezért beavatkozásaival súlyosan károsítja az emberi lét feltételeit. És mivel a természetes szocializáció ma már nem fejleszt ki a mai kor által megkövetelt ökológiai kompetenciát, ezért ezt a feladatot az iskolának kell felvállalnia. Ez a magyarázata annak, hogy a természettudományos képzés szokásos követelményeit ökológiai szemléletmód egészíti ki.

### *Technikai felkészültség*

Az ember ma már technikai környezetben él. Mindennapi léte attól függ, hogy milyen színvonalú technikával rendelkezik, milyen hatékonysággal képes azt működtetni és továbbfejleszteni. Az általános technikai felkészültség kellő színvonalú fejlettsége a min-

dennapi lét feltétele. A technikai eszközök áradata által létrejött közegben a természetes szocializáció valamivel hatékonyabb, mint azt a természeti felkészültséggel kapcsolatban láthattuk, de ez gyakran nem több „gombnyomogató kompetenciánál”. Az általános technikai felkészültség ugyanakkor nemcsak a mindennapi lét, hanem a legtöbb speciális kompetencia elsajátításának is feltétele.

Ezt az iskola már régen felismerte és különböző technikai tantárgyak, gyakorlatok bevezetésével próbált az elvárásoknak megfelelni. A történelem viszonylag gazdag technikatörténeti ismereteket kínál, a természettudományos tantárgyak váltakozó mennyiségben, de mindig is létek a technikai példák adta alkalmazási lehetőségekkel. E viszonylag sok összerendezetlen tudás azonban ma már nem képes a szükséges színvonalra fejleszteni az általános technikai kompetenciát. Ezért döntöttünk úgy, hogy e kompetenciának külön fejezetet szentelünk, amelynek az a szerepe, hogy a technikai motívumok, az alkotóképesség, az alapvető technikai készségrendszerek és egy koherens technikai tudat elsajátítására irányítsa a figyelmet a különböző tantárgyakban rejlő lehetőségek rendszerré szervezésével.

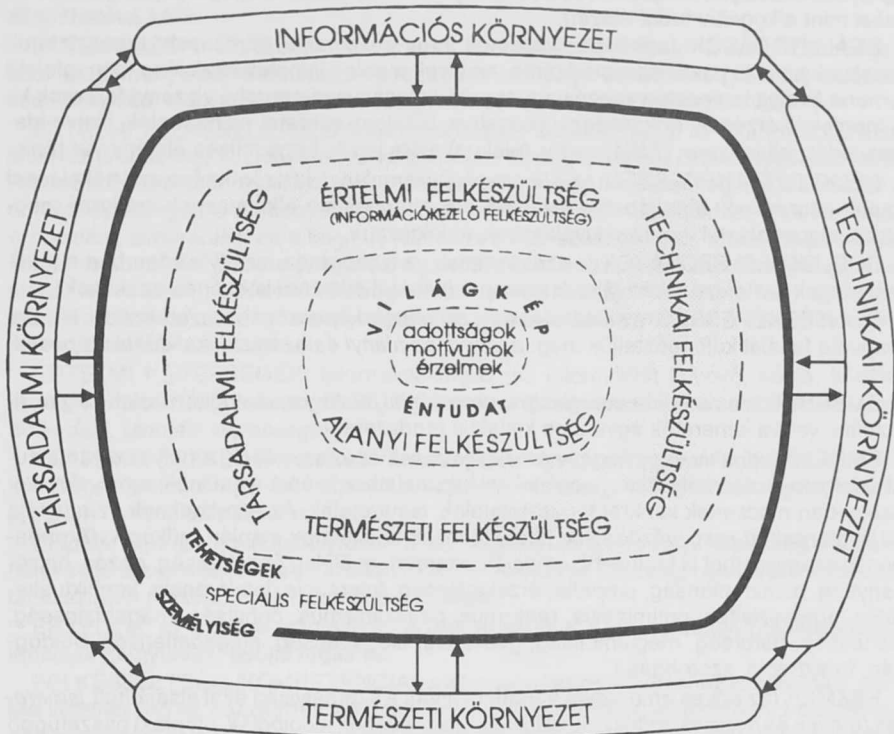
### *Speciális kompetenciák és tehetségek*

A szükségletek és igények kielégítése nem oldható meg pusztán az alanyi felkészültség képességeivel, készségeivel. Egyrészt javakat kell előállítani, amelyek egyre bonyolultabb tevékenységek sokaságát feltételezik, másrészt a munkamegosztás a szakmai, foglalkozási kompetenciák ezreit hozta létre, ezenkívül a közvetlen szükségletkielégítő tevékenységek egy része is speciális képzettséget igénylő önkiszolgáló kompetenciává fejlődött. Egy speciális kompetencia kialakulásáról, elsajátításáról természetesen csak akkor beszélhetünk, ha annak saját motívum-, képesség-, készség- és ismeretrendszere van, illetve mindezt koherens rendszerként elsajátítottuk. Ilyenek például a háztartási felkészültség, a kompetenciává fejlődött művészeti tevékenységek (zenei, színjátszó kompetencia), hobbik és hasonlók. Az alanyi felkészültség, a szociális és az értelmi felkészültség tevékenységkörei is szakmai, foglalkozási kompetenciává fejlődhetnek. Például a kommunikációs képesség újságírói szakmává, a gyermeknevelés nevelői hivatássá.

A speciális kompetenciák funkciója: anyagi, szellemi, esztétikai, szociális javak előállítása, az előállítási módok fejlesztése, szükségleteink, igényeink kielégítése. A speciális kompetenciák fejlődése és fejlesztése az önkiszolgálás és a javak előállításának hatékonyságát növeli.

Az általánosan képző kötelező iskolázásnak természetesen nem feladata a speciális kompetenciák fejlesztése, ez a szakképzés dolga. A speciális kompetenciák alapját képező általános és speciális tehetségek feltárása és gondozása, fejlesztése, az általános és speciális elmaradások feltárása és kezelése viszont a kötelező iskolázás alapvető feladatai közé tartozik. Ezért Tehetségígéret és lassú fejlődés címen a „követelmények” szakanyagában a témával önálló fejezet foglalkozik.

## Értelmezések



Az alapvető pszichikus rendszerek modellje

**ADOTTSÁGOK** (öröklöttek) (pedagógiai szempontból): a) nembeliek: mozgásszervek, artikulációs szervek, érzékszervek, idegrendszer, temperamentum, *szükségletek, mechanizmusok, mintázatok*; b) egyéniek: pozitív vagy negatív irányú eltérések az átlagos nembeli adottságtól.

**ALANYI DÖNTÉSKÉPESSÉG**: az *érdekvértékelő* képesség által egyfelől lehetővé teszi annak eldöntését, hogy várhatóan mi szolgálja az érdekeinket és mi nem. Másfelől az *önértékelő* képességgel: aktuális magatartásunk visszacsatoló értékelésével (*a magatartásértékeléssel*) és utólagos elemzésével (*az önvizsgálattal*), valamint fizikai állapotunk, személyiségünk értékelésével (*az önelemzéssel*) segít azt tisztázni, hogy mit változtassunk, mit tegyünk a sikeresebb alkalmazkodás, tanulás, önfejlesztés érdekében.

**ALANYI FELKÉSZÜLTÉG**: szervezetünk, személyiségünk stabilizációját (fenntartását, védelmét, szükségleteink kielégítését) szolgálja. Magában foglalja, működteti az *alanyi és esztétikai döntésképeességet* [a döntést szolgáló *éntudatot* (ezen belül elsősorban az *eszmerendszert*), a *magatartási szokásokat*, a *stabilizációs mótvumokat*, *emóciókat*, *ismereteket*], a *stabilizációs kivitelezési felkészültséget* (az *önkiszolgálási, önvédelmi szokásokat és készségeket*), valamint az alanyi célú kompetenciákat: a *mozgáskompetenciát*, a *zenei*, a *művészeti*, az *irodalmi kompetenciát*.

**ALKOTÓKÉPESSÉG** (pedagógiai szempontból): az alkotó számára új, egységgé konstruált produkum tervét és/vagy magát a produkumot létrehozó *problémamegoldó* képesség.

**ANYANYELVI FELKÉSZÜLTÉG**: az anyanyelv használatához szükséges *értelmi felkészültség*, amely magában foglalja az anyanyelv szeretetét, az igényes nyelvhaszná-

latra törekvést, a szövegértés, a szövegalkotás képességét és a nyelvhasználati szokásokat, készségrendszereket, a nyelvhasználathoz, kommunikációhoz szükséges jelek és nyelvi szabályok ismeretét (valamint a nyelvvel kapcsolatos világmépi jellegű *ismereteket* mint a kognitív tudat részét).

**BEÁLLÍTÓDÁSOK** (attitűdök): kellemes vagy kellemetlen élmények, tapasztalatok alapján kialakuló pszichikus struktúrák, amelyek a dolog ismételt észlelése, a megfelelő ismeret felidézése esetén vonzó vagy taszító (pozitív vagy negatív) viszonyt fejeznek ki, a megfelelő érzéssel (rokonszenv, vonzalom, bizalom, szeretet és hasonló, illetve idegenkedés, ellenszenv, utálat, undor, félelem) előre jelzik, hogy milyen élményt vár ránk.

**CÉLKÉPZÉSI KÉPESSÉG:** az a képességünk, melynek köszönhetően az értékeléssel kapott információk birtokában a kivitelezésre, kipróbálásra alkalmasnak ígérkező megoldási elgondolást, hipotézist kiválasztjuk, kidolgozzuk.

**CSELEKVÉSI SZOKÁSOK:** a szokásoknak az a csoportja, amely elsősorban a tevékenységek kivitelezésében játszik szerepet (például étkezési, köszönési szokások).

**DÖNTÉSKÉPESSÉG:** az *értékelés* és a *célképzés* képességéből szerveződik. Három alapvető fajtáját különböztetjük meg: a *tárgyi*, az *alanyi* és az *esztétikai döntésképességet*.

**EMBERKÉP:** az embere vonatkozó antropológiai, biológiai, etológiai, pszichológiai, filozófiai, vallási ismeretek egyénben kialakult rendszere.

**EMÓCIÓK:** pozitív vagy negatív érzelmi jelzések és késztetések, amelyek olyan aktuális dolgokkal, személyekkel, helyzetekkel kapcsolatban is érvényesülnek, amelyekre vonatkozóan nincsenek konkrét tapasztalataink, ismereteink. Az érzelmeknek ez a fajtája az általánosított meggyőződések, hitek, tévhitek, előítéletek alapján működik. (A pedagógiai szempontból is fontosabb emóciók: szeretet, gyűlölet, önzetlenség, önzés, hiszékenység, bizalmatlanság, empátia, érzéketlenség, tolerancia, intolerancia, konfliktuskerülés, agresszivitás, optimizmus, realizmus, pesszimizmus, önhietség, magabiztosság, kishitűség, bátorság, megfontoltság, gyávaság, elégedettség, elégedetlenség, boldogság, frusztráció, szorongás.)

**ESZMÉK** (az egyes emberekre vonatkoztatva): a személyiség által elsajátított *ismeretek* (tények és nézetek: mítoszok, vallások, világnézetek, ideológiák, utópiák) összefüggő gondolatrendszerre és motívumrendszerre szerveződött pszichikus nagyrendszerei, amelyek a személyiség szándékos és tudatos *alanyi döntéseinek* végső viszonyítási alapjai.

**ESZTÉTIKAI DÖNTÉSKÉPESSÉG:** az a *képességünk*, amelynek segítségével a tárgyi, funkcionális információk mellett (minél hiányosabbak ezek az ismereteink, annál inkább) a formára, a megformáltságra támaszkodva hozzuk meg döntéseinket. Tapasztalati szintje az esztétikai érzék, amely a minták sokaságának elsajátítása alapján alakul ki, racionális, értelmező szintje pedig az esztétikai tudat, ami a műalkotások, esztétikai jelenségek elemzésével, értelmezésével fejlődik.

**ÉNKÉP:** az önmagunkra vonatkozó tapasztalatok, valamint a humánbiológiai, egészségügyi, pszichológiai *ismeretekhez* viszonyított önismeretünk; az aktuális énkép, a kapott énkép (a mások megnyilvánulásai alapján kialakult énkép), az eszményi énkép (amilyenek lenni szeretnénk) és a valóságos Én kölcsönhatásának eredménye.

**ÉNTUDAT** (*identitás, önazonosságtudat*): pszichikus nagyrendszer, a világ, az én és kölcsönhatásuk tudatosulása, a személyiség összetartó ereje, amely az egyén *eszmerendszerében, énképében emberképében és világmépiében* testesül meg, jut kifejezésre.

**ÉRDEKÉRTÉKELŐ KÉPESSÉG:** az *alanyi döntésképesség* alapja, amellyel az öröklött szükségletek, *beállítódások* és az elsajátított értékek révén tudattalanul, szándékaltalanul, illetve felhasználva a vonatkozó *ismereteket*, tudatosan, szándékosan értékeljük az aktuális helyzetet abból a szempontból, hogy az számunkra milyen mértékben előnyös, közömbös vagy hátrányos.

**ÉRTÉKEK** (a magatartásra vonatkoztatva): önmagunk és mások magatartását befolyásoló tudatosult elvárások (parancsolatok, erkölcsi normák, törvények, elvek, jogszabályok és hasonló), amelyek követése, mellőzése, elutasítása, megszegése tudatos döntés eredménye.



**ÉRTÉKELÉSI KÉPESSÉG:** a dolgok egybevetésének *képessége*. Működésével az információk értékelési célra feltárhatók, alkalmassá tehetőek, a viszonyítási alapok kidolgozhatók, és ezáltal a dolgok között lévő különbségek, hasonlóságok, azok mértéke megállapíthatóvá válik.

**ÉRTÉKVISZONYULÁSOK:** motívummá vált *értékek*. Az egyes emberek, közösségek által megismert, elsajátított értékek elfogadásának iránya és mértéke (például: üldözés, szembenállás, elutasítás, közömbösség, azonosulás, meggyőződés/hit, vakhit).

**ÉRTELMI FELKÉSZÜLTÉSÉG** (információkezelő felkészültség): az információk kezeléséhez (vételéhez, közléséhez, rendezéséhez, feldolgozásához, átalakításához, létrehozásához, tárolásához) szükséges felkészültség, amely magában foglalja, működteti a döntésképeséget, a döntést szolgáló *éntudatot*, a kognitív *szokásokat*, *motívumokat*, *emóciókat*, *ismereteket* és a kognitív kivitelezési felkészültséget, az *értelmi képességeket* (a megismerési, a kommunikációs, a gondolkodási és a tanulási képességek egymást átfedő rendszereit), a *értelmi készségrendszereket* a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel*, valamint az *anyanyelvi*, az *idegen nyelvi*, a *vizuális*, a *matematikai*, az *informatikai* felkészültségeket.

**ÉRTELMI KÉPESSÉGEK:** információkezelő (az információt felvevő, közlő, kódoló, rendező, átalakító, létrehozó, tároló) *képességek* (megismerési, kommunikációs, gondolkodási, tanulási képességek).

**ÉRTELMI KÉSZSÉGEK:** a *értelmi felkészültség* egyes területeinek működését segítő készségek (például rajzolási, helyesírási, számolási *készség*, valamely szövegszerkesztő program használatának *készsége*).

**ÉRZÉK:** tapasztalati (szabálytudat nélkül működő) *készség* vagy *képesség*. Például: helyesírási érzék = tapasztalati szinten működő helyesírási *készség*, nyelvérzék = tapasztalati szinten működő nyelvhasználati *képesség*.

**ÉRZELEM:** az érzetek (szomjúság érzet), affektusok (düh), érzések (hazaszeretet), emóciók (fagyűlölet) gyűjtő fogalma.

**FELKÉSZÜLTÉSÉG (KOMPETENCIA):** a köznyelvi kettős jelentéshez közelállóan (döntési illetékesség és hozzáértés valamely tevékenységi körben, szakmában, hivatásban) a kompetencia olyan tanult pszichikus nagyrendszer, amely magában foglalja, működteti a szóban forgó tevékenységi körhöz szükséges döntésképeséget, a döntést szolgáló *éntudatot* (*eszmerendszert*, *énképzet*, *világképzet*), *szokásokat*, *motívumokat*, *emóciókat*, *ismereteket* és a kivitelezési *hozzaértést*, a *kivitelezési képességeket*, *készségrendszereket* a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel*.

**GONDOLKODÁSI KÉPESSÉG:** az az *értelmi képességünk* (gondolkodási műveletek, problémamegoldás), melynek segítségével meglévő *tudásunkból* (önmagunk korábbi tudásához viszonyítva) új tudást hozunk létre.

**IDEGEN NYELVI FELKÉSZÜLTÉSÉG:** az idegen nyelv használatához szükséges *kompetencia*. Magában foglalja az adott idegen nyelvre vonatkozó motívumokat és az anyanyelvben kifejlődött szövegértési, szövegalkotási *képesség* alkalmazását, a nyelvhasználati szokásokat és *készségrendszereket* a hozzájuk tartozó ismeretekkel.

**INFORMATIKAI FELKÉSZÜLTÉSÉG:** olyan *felkészültség*, amely információtaroló eszközök (szótárak, könyvtárak, mágneslemezek, CD lemezek stb.), információközvetítő eszközök (például TV) és információfeldolgozó eszközök (információfeldolgozó programok, számítógépek) használatával működik. Magában foglalja az információval, az informatikával kapcsolatos motívumokat, a szabályhasználó, szabályalkotó *képességet* (mint az alkotóképesség sajátosan kifejlődött összetevőit), az informatikai *készségrendszereket* (például a szótár, a könyvtár, a számítógépes felhasználói programok használatának *készségrendszereit*) a hozzájuk tartozó ismeretekkel (valamint a kognitív tudat részeként az informatikai tudatot).

**IRODALMI FELKÉSZÜLTÉSÉG:** alanyi célú felkészültség, amely magában foglalja az irodalomra vonatkozó *motívumokat*, az irodalmi esztétikai érzéket és tudatot, a befogadói, alkotói *szokásokat* és *készségeket* a hozzájuk tartozó ismeretekkel, valamint az irodalmi *tudatot*.

ISMERETEK: képzetek, valamint fogalmi ismeretek (tényismeretek, nézetek, fogalmak, összefüggéskismeretek, szabályok, előírások, programok, törvények, normák, tervek, elvek és hasonlók).

–KÉP: átfogó ismeretrendszer, maga az egyéni világkép, illetve annak valamely része. Például: földrajzi világkép. (A „kép” és a „tudat” mint az átfogó egyéni ismeretrendszerek jele csak a szóhasználati szokás szerint különbözik egymástól.)

KÉPESSÉG: a tartalmak (tárgyak, információk) meghatározatlan vagy nagyon tág körén (de az egyes ember *tudásától* függően) működő tanult *pszichikus rendszer*.

KÉSZSÉG (skill) rutin+jártasság: a tartalmak (tárgyak, információk) meghatározott körén működő, tanult specifikus kivitelező *pszichikus rendszer*.

KOGNITÍV TUDAT: az információra, az információfeldolgozásra, a megismerés természetére, a gondolkodásra, a tanulásra, a kommunikációra (ezen belül a vizuális kommunikációra, a nyelv kialakulására, a nyelvcsaládokra, a finnugor nyelvcsalád és a magyar nyelv sajátosságaira) vonatkozó átfogó *ismeretek és nézetek összefüggő rendszere*.

KOMMUNIKÁCIÓS KÉPESSÉGEK: (az ember jelhasználó *képességei*; a fejlesztés szempontjából a zenei, vizuális, nyelvi és formalizált kommunikációs képességekre értelmezve): tapasztalati szinten a szövegértést és szövegképzést, racionális szinten pedig a szövegértelmezést és szövegalkotást foglalják magukba.

MAGATARTÁSI SZOKÁSOK: a *szokásoknak* az a csoportja, amelyben inkább a döntés hangsúlyosabb (például: igényesség, igénytelenség, megbízhatóság, megbízhatatlanság).

MATEMATIKAI FELKÉSZÜLTÉSÉG: a matematika használatához szükséges *értelmi felkészültség*, amely magában foglalja a matematikával kapcsolatos *motivumokat*, a matematikai *képesség-, szokás- és készségrendszert* a hozzá tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel* (valamint a matematikával kapcsolatos világképi jelentőségű *ismereteket* mint a *kognitív tudat* részét).

MECHANIZMUSOK: öröklött reagáló rendszerek (például reflexek).

MEGISMERÉSI KÉPESSÉGEK (eltekintve a kommunikációval, a gondolkodással és a tanulással való átfedésektől): az érzékelés, észlelés, tapasztalás, megfigyelés, kódolás, modellezés, értelmezés, értékelés, bizonyítás képességei, valamint a szükségszerű és a valószínű, az okság és az együttjárás; a jelölt, a jel és a jelentés, az érvényes és az érvénytelen gondolat, a tény (a realitás, az igaz kijelentés) és a nézet (vélemény, hipotézis, hazugság, fikció, babona és hasonlók) megkülönböztetésének képessége.

MINTÁZATOK: öröklött felismerési rendszerek (például a dühös arc öröklött mintázata).

MOTÍVUMOK: öröklött *szükségletek* és elsajátított *beállítódások, értékviszonyulások*, életprogramok, életcélok, *eszmék* (amelyek aktuális működése mint belső indíték a külső motivációkkal kölcsönhatásban – a kiváltott érzelmek által – döntésre, tevékenységre késztet).

MŰKÖDÉSI ISMERETEK: a készségek és a képességek működését leíró, a működés alapját képező szabályok (törvények, elvek, programok, tervek, előírások és hasonlók), amelyek a racionális szabályhasználó tevékenység eszközei.

OPERÁTOROK: kivitelező *pszichikus rendszerek (szokások, készségek, képességek)*.

ÖNELEMZŐ KÉPESSÉG: az *önértékelő képesség* összetevője, melynek segítségével testünk és személyiségünk aktuális fejlettségét, állapotát értékeljük, ellenőrizzük, értelmezzük.

ÖNÉRTÉKELŐ KÉPESSÉG: az *alanyi döntésképesség* része, melynek segítségével aktuális viselkedésünket (annak okait, indítékait) folyamatos visszacsatolással (*magatartásértékelés*) és utólagos vizsgálattal (*önvizsgálat*), valamint fizikai állapotunkat, személyiségünket elemezve (*önelemzés*) értékeljük annak tisztázása céljából (célképzés), hogy mit tegyünk a sikeresebb magatartás, személyiségünk fejlesztése érdekében.

ÖNKISZOLGÁLÁSI, ÖNVÉDELMI SZOKÁSOK ÉS KÉSZSÉGEK: testünk, személyiségünk stabilizálását, „karbantartását”, védelmét szolgáló *szokások és készségek* a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel* (pihenés, tisztálkodás, egészségvédelem, fizikai és mentális védekezés, öltözködés, vásárlás, háztartás, szórakozás, testedzés, hobbi és hasonlók).

**ÖNVIZSGÁLÓ KÉPESSÉG:** az *önértékelő képesség* összetevője, melynek segítségével aktuális viselkedésünket utólagosan ellenőrizzük, elemezzük.

**PROBLÉMAMEGOLDÓ KÉPESSÉG:** az öröklött próbálkozási mechanizmusból kifejlesztett *értelmi képesség*. Fejlettségének függvényében a már meglévő más képességeink felhasználásával, a hasonló helyzetekre vonatkozó ismereteink, készségeink készleteinek mozgósításával, szelekciójával, csoportosításával (meglévő tudásunk kreatív felhasználásával) új, ismeretlen helyzetekben is tudunk dönteni és cselekedni. A problémamegoldás eredményessége meglévő tapasztalataink, tudásunk kreatív felhasználása (a kreativitás) mellett képességeink fejlettségétől és a mozgósítható tudás készleteinek gazdagságától függ.

**PSZICHIKUS RENDSZEREK:** tanult szerveződések (sémák, reprezentációk) a pszichikus nagyrendszerek: *éntudat (eszmerendszer, énkép, emberkép, világkép), felkészültségek* (általánosak: *alanyi felkészültség, természeti, technikai, társadalmi, értelmi felkészültség*; speciálisak: a sok ezer tevékenységi kör, foglalkozás, szakma, hivatás kompetenciái, b) pszichikus alrendszerek, készletfajták: *motívumok (beállítódások, értékviszonyulások), érzelmek, emóciók, ismeretek* (képzetek, fogalmi ismeretek), operátorok (*szokások, készségek, képességek*).

**RACIONÁLIS SZINT:** racionálisnak nevezzük a magatartást, a tevékenységet, ha a működés során a visszacsatolt információkat valamilyen szabályhoz (például előíráshoz, elvhez, normához, tervhez, törvényhez) (is) viszonyítjuk. Azok a pszichikus rendszerek fejlődtek racionális szintre, amelyek szabályhoz viszonyító visszacsatolással is képesek működni. (Ilyen például az erkölcsi normák figyelembevételével meghozott tudatos döntés, avagy a tervrajz szerinti munkavégzés és természetesen a szabályalkotás, a tervezés is.)

**SPECIÁLIS KOMPETENCIÁK:** a különböző tevékenységi körök, foglalkozások, szakmák, hivatások gyakorlásához szükséges képzettség, amely magában foglalja, működteti a speciális *döntésképességet* és kivitelezési felkészültséget. (A speciális kompetenciák elsajátításának, fejlődésének segítése elsősorban a szakképzés, a felsőoktatás és a gyakorlat feladata, a kötelező iskolázás az általános kompetenciák fejlesztésével és a pályairányulást segítő tehetséggondozással készítheti föl a felnövekvő generációkat a speciális kompetenciák elsajátítására.)

**SZEMÉLYISÉG:** *pszichikus rendszerek* szerveződése, amely az ember nembeli és egyéni *adottságai* alapján a környezetével kölcsönhatásban alakul ki, változik, fejlődök, és amelynek köszönhetően az ember fogalmi *ismereteivel* is képes saját magatartásának, tevékenységének sikerét elősegíteni és fogalmi kommunikációval is képes másokra hatni.

**SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK:** a szociális kivitelezés összetevője. Elemei: a versengés (harc, játszma), a vezetés, az együttműködés és a segítség képessége.

**SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK:** a legkülönbözőbb típusú szociális helyzetek, szituációk, konfliktusok kezelése, megoldása során kialakuló *készségek* (például a hivatali ügyintézés készségei, vitakészség).

**SZOCIÁLIS MOTÍVUMOK:** szociális *szükségletek, magatartási szokások, kommunikációs szokások, erkölcsi szokások, szokásjogok, társadalmi (közösségi) szokások, köztudások* (emberekhez, csoportokhoz, hazához, szimbólumokhoz), erkölcsi normák, jogszabályok, *értékviszonyulások* (elutasítások, azonosulások, meggyőződések, hitek, vakhitek, előítéletek), *eszmék*.

**SZOCIÁLIS SZOKÁSOK:** a gyakran ismétlődő szociális helyzetek, szituációk hatására kialakult *szokások* (például a köszönés).

**SZOKÁSOK:** olyan tanult operátorok, amelyek a megfelelő helyzet, szituáció észlelésekor rendszerint automatikusan aktiválódnak és működnek.

**SZÜKSÉGLETEK** (mint öröklött motívumok): biológiai szükségletek, mozgásszükséglet, információszükséglet, élményszükséglet, szexuális szükséglet, szociális szükségletek (szabadságvágy, önállóságra törekvés, kötődési szükséglet, párképzési szükséglet, szolgálatkészség, elismerési és elismertségi (státus) vágy, hatalomvágy, birtoklási vágy, területbirtoklási vágy).

**TANULÁSI KÉPESSÉGEK:** olyan *képességek* (exploráció és felfedezés, próbálkozás és problémamegoldás, játék és szimuláció, alkotás és alkotó tanulás, kommunikáció és szövegfeldolgozás, szocializáció és szociális tanulás, valamint tapasztalati és értelmező, szándékaltalan és szándékos tanulás), melyeknek köszönhetően új *pszichikus rendszerek* jönnek létre, a meglévők átalakulnak, hierarchizálódnak, optimalizálódnak, tartósabbá válnak.

**TAPASZTALATI SZINT:** tapasztalatinak nevezzük a magatartást, a tevékenységet, ha a működés során a visszacsatolt információkat magához a dologhoz vagy a rá vonatkozó ismeretekhez viszonyítjuk. Azok a pszichikus rendszerek, amelyek a visszacsatolt információt csak a dologhoz, a rá vonatkozó ismeretekhez viszonyíthatják, még csak tapasztalati szintre fejlődtek. (Tapasztalati szintű például az iskolázatlan ember anyanyelvi tudása, ezzel szemben *racionalis szintű* a nyelvtudása annak, aki a nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi szabályok kontrollja alatt fogalmaz.)

**TÁRGYI DÖNTÉSKÉPESSÉG:** arra szolgál, hogy eldöntse, vajon a dolog, a tevékenység, amit tennünk kell, annak eredménye megfelel-e a célnak. (Szemben az alanyi döntéssel, amely arra vonatkozik, hogy mi az érdekünk, mi a célunk, érdekünkben áll-e egyáltalán bármit is tenni vagy nem.)

**TÁRSADALMI FELKÉSZÜLTÉG:** a társadalmi együttéléshez, az érdekérvényesítéshez, a társadalmi struktúrák (család, csoportok, szervezetek stb.) sikeres működtetéséhez szükséges felkészültség, amely magában foglalja a szociális döntésképességet (a döntést szolgáló *éntudatot, szociális szokásokat, szociális motívumokat, emóciókat, ismereteket*) és a szociális kivitelezési felkészültséget (a *szociális képességeket és ségrendszereket, a hozzájuk tartozó tartalmi és működési ismeretekkel*).

**TÁRSADALMI VILÁGKEP:** a történelmileg változó és a jelenlegi társadalmi környezetre vonatkozó ismeretek, nézetek rendszere.

**TARTALMI ISMERETEK:** a *készségek* és a *képességek* fejlődését optimálisan segítő *ismeretek*, amelyek a szóban forgó készség vagy képesség működésének tartalmát adják, ugyanakkor önmagukban is fontosak.

**TECHNIKAI ALKOTÓKÉPESSÉG** (pedagógiai szempontból): az alkotó számára új, egységgé konstruált technikai produktum kivitelezésének tervét és/vagy magát a produktumot létrehozó *problémamegoldó képesség*.

**TECHNIKAI FELKÉSZÜLTÉG:** anyagok, energiák kezeléséhez (mozgatásához, szállításához, tárolásához, karbantartásához, átalakításához, kivitelezéséhez, termeléséhez, anyagi rendszerek megalkotásához) szükséges felkészültség, amely magában foglalja a technikai döntésképességet (*technikai motívumokat, ismereteket*) és a technikai kivitelezési hozzáértést (a *technikai alkotóképességet, a technikai készségeket* a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel*).

**TECHNIKAI KÉSZSÉGEK:** technikai produktumfajták tervezéséhez, előállításához, karbantartásához, használatához, kezeléséhez szükséges készségek.

**TECHNIKAI MOTÍVUMOK:** az egyes technikai alkotásokkal és a technikai környezettel, a technikai civilizációval kapcsolatos *beállítódások, értékviszonyulások, eszmék*.

**TECHNIKAI TUDAT** (a személyiségre értelmezve): az ember által létrehozott tárgyi környezetre vonatkozó egyéni *tudat*.

**TEHETSÉG:** jó *adottságok*, szilárd *motívumok* (érdeklődés, önbizalom, ambíció, kitarítás, meggyőződés), fejlett általános felkészültségek alapján kialakult, az átlagosnál hatékonyabb és adaptívabb *speciális kompetencia*.

**TERMÉSZETI FELKÉSZÜLTÉG:** földrajzi, fizikai, kémiai, biológiai felkészültség, amely a természeti környezet, az ember és a természeti környezet viszonyának, a technikai tevékenység elméleti lapjainak megértését teszi lehetővé.

**TERMÉSZETI VILÁGKÉP** (a személyiségre értelmezve): a természetre vonatkozó egyéni *világkép*, amely a természettudományos (földrajzi, fizikai, kémiai, biológiai) *ismeretek, nézetek összefüggő rendszere*.

**TESTI FELKÉSZÜLTÉG:** a mozgásszükséglet kielégítéséhez, a testi edzettség fenntartásához és fejlesztéséhez szükséges *alanyi felkészültség*, amely magában foglalja a testkultúrával, a mozgással, a sporttal kapcsolatos *motívumokat, képességeket* (a mozgás, a versengés, az együttműködés, az önfejlesztés képességét), szokás- és készség-

rendszereket a hozzájuk tartozó szabályismeretekkel (*működési ismeretekkel*), valamint a testkultúrával kapcsolatos esztétikai érzéket és tudatot.

TUDÁS: *ismeretek* (képzetek, fogalmi ismeretek) és operátorok (*szokások, készségek, képességek*).

TUDAT (egyéni): átfogó ismeretrendszer, az egyéni világvélelés része. Például: történelmi tudat. (A „kép” és a „tudat” mint az átfogó egyéni ismeretrendszerek jele csak a szóhasználati szokás szerint különbözik egymástól.)

VILÁGVÉLELÉS: a személyiségre értelmezve pszichikus nagyrendszer, a világra mint egészre, egységre vonatkozó *tapasztalati és racionális ismeretek*, nézetek összefüggő rendszere.

VIZUÁLIS FELKÉSZÜLTÉG: s vizuális információk kezeléséhez szükséges *értelmi felkészültség*, amely magában foglalja a vizualitással kapcsolatos *motivumokat*, a vizuális gondolkodás és kommunikáció *képességeit, készségrendszeit* a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel* (valamint a vizualitással kapcsolatos világvélelési jellegű, jelentőségű *ismereteket* mint a *kognitív tudat* részét).

VIZUÁLIS MŰVÉSZETI FELKÉSZÜLTÉG: *alanyi felkészültség*, amely magában foglalja a képzőművészeti befogadás és alkotás *motivumait*, a vizuális esztétikai érzéket és tudatot, a képzőművészeti *képességeket, szokás- és készségrendszeit* (a képzőművészeti kommunikáció és alkotás *képességeit és készségrendszeit*) a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel*, valamint a képzőművészeti tudatot.

ZENEI FELKÉSZÜLTÉG: *alanyi felkészültség*, amely magában foglalja a zeneszeretettel, a zenei esztétikai érzéket és tudatot, a zenei *képességeket és készségeket* (a zenei kommunikáció és alkotás *képességeit, készségrendszeit*), a hozzájuk tartozó *tartalmi és működési ismeretekkel*, valamint a zenei tudatot.



# A kérdőívekre adott szakértői válaszok

Vélemény a Tantervi követelmények című munkaanyag **konceptcionális** kérdéseiről

Válaszolók: pedagógusképző intézmények szaktárgyi, módszertani, pedagógiai, pszichológiai oktatói és szaktanács adók, kutatók, vezető pedagógusok.

Összes válasz: 154

VÁLASZOK				[0]=nem, [?]=egyéb válasz	Név:
1	0	?	[1]=igen	Levél cím:	
105	41	8	[ ]	Hozzájárulok ahhoz, hogy a nevem szerepeljen a segítséget adók között a címlap belső oldalán.	
145	6	3	[ ]	A munkaanyag a vélemények alapján elvégzendő átdolgozás után vitára bocsátásra alkalmas. Nemleges válasz esetén kérem, említse meg a fontosabb indokait:	

150	1	3	[ ]	Egyetértek azzal, hogy a tartalmi szabályozás nem egyetlen eszköz, a korábban törvényként kezelt központi tanterv által történik, hanem a tartalmi rugalmasság, sokszínűség érdekében az eszközök rendszerét „írnyelvekkel”, „tantervi (fejlesztési) követelményekkel”, „kerettantervekkel (tartalmi, óratervi ajánlásokkal)”, „vizsgakövetelményekkel (értékelési követelményekkel)”, „iskolai pedagógiai programokkal”.
133	16	5	[ ]	Helyeslem, hogy ebben a rendszerben a tantervi (fejlesztési) követelmények elsősorban a kerettantervek, a vizsgakövetelmények kidolgozóinak, a tankönyvíróknak, a taneszközfejlesztőknek, az iskolai pedagógiai programok kidolgozóinak szólnak.
123	20	11	[ ]	Egyetértek azzal, hogy a kötelező iskolázás követelményrendszere abból indul ki; az általános alapképzés a jövőben nem a nyolcadik, hanem a tizedik évfolyammal ér véget, mivel az egyes évfázatok háromnegyedét kitevő tanulók szakmai, szakirányú képzése, munkába állása a 10. évfolyam után kezdődik (az érettségi utáni szakmatanulás és munkába állás a többség számára még nem lehetséges).
109	24	21	[ ]	Külön kell szabályozni azoknak a gimnáziumoknak az ügyét, amelyek az általános alapképzést nem kívánják a tizedik évfolyam végén lezárni.
141	8	5	[ ]	Egyetértek azzal, hogy a tantervi (fejlesztési) követelmények minden kötelező iskolára egységesen érvényesek legyenek, a differenciálást a kerettantervekkel, a vizsgakövetelményekkel, az iskolai pedagógiai programokkal kell megoldani.
113	18	23	[ ]	A munkaanyag követelményei (néhány tovább tömörítendő rész kivételével, mint például a „Történelmi világgép”) ténylegesen is megfelelő mozgásteret adnak az előzőekben leírtak megvalósulásához.
101	30	23	[ ]	A munkaanyag követelményei ugyanakkor elegendően konkrétak ahhoz, hogy az esélyegyenlőség és az átjárhatóság érvényesülését a sokféleség ne akadályozza.
146	4	4	[ ]	A Bevezetőben adott indoklás alapján helyeslem, hogy a követelmények nem évfolyamokra, hanem szakaszokra adottak.
139	10	5	[ ]	Helyeslem, hogy a követelmények a felkészültség (a kompetencia), a készségek, a képességek, azon belül is a szociális képességek, az éntudat (az identitás) fejlesztésére teszik a hangsúlyt.

*Kérem, hogy észrevételeit és javaslatait szíveskedjék a kérdőívhez csatolni.*

E helyen is jelzem, hogy a készülő vitaanyaghoz csak azokat az észrevételeket, javaslatokat tudjuk felhasználni, amelyek legkésőbb **október 11-ig** megérkeznek címünkre.

Vélemény a Tantervi követelmények  
című munkaanyag **alfejezeteiről** kérdéseiről

Összes válasz: 229

VÁLASZOK				[0]=nem, [?]=egyéb válasz	Név:
1	0	?	[1]=igen	Levélcím:	
153	56	20	[ ]	Hozzájárulok ahhoz, hogy a nevem szerepeljen a segítséget adók között a címlap belső oldalán.	
199	24	6	[ ]	A munkaanyag a vélemények alapján elvégzendő átdolgozás után vitára bocsátásra alkalmas. Nemleges válasz esetén kérem, említse meg a fontosabb indokait:	

KÉREM, SZÍVESKEDJÉK ALÁHÚZNI annak az alfejezetnek a címét, amelynek javításához segítséget nyújt: Anyanyelvi felkészültség, Biológiai világgép, Fizikai világgép, Földrajzi világgép, Idegen nyelvi felkészültség, Informatikai felkészültség, Irodalmi felkészültség, Kémiai világgép, Kognitív képességek, Matematikai felkészültség, Mozgásfelkészültség, Tanulási motívumok, Társadalmi felkészültség (történelem nélkül), Technikai felkészültség, Történelmi világgép, Vizuális felkészültség és Vizuális művészeti felkészültség, Zenei felkészültség.

- 197 18 14 [ ] Helyeslem, hogy a követelmények a felkészültség (a kompetencia), a készségek, a képességek, azon belül is a szociális képességek, az éntudat (az identitás) fejlesztésére teszik a hangsúlyt.
- 191 19 19 [ ] Érthetőek és az előnye beláthatóak annak a követelmény-megadási módnak, mely előbb a tanulóban kialakítandó változásokat (képességeket, motívumokat, felkészültségeket stb.) nevezi meg és ehhez rendeli hozzá a tennivalókat, a követendő elveket és a tartalmak körvonalait.
- 209 7 13 [ ] A Bevezetőben adott indoklás és az alfejezet megoldásai alapján helyeslem, hogy a követelmények nem évfolyamokra, hanem szakaszokra adottak.
- 32 167 30 [ ] A véleményezett alfejezet követelményei túlságosan részletezők, nem adják meg a bevezetőben ígért mozgásteret;
- 67 130 32 [ ] ...túlságosan átfogóak, aminek alapján az esélyegyenlőség érvényesülését és az átjárhatóságot akadályozó értelmezések, megoldások is szülehetnek.
- 196 13 20 [ ] Egyet tudok érteni a követelmények úgynevezett spirális felépítésével, amely lehetővé teszi, hogy az egyes szakaszokban ismétlődő képességeket, gondolatköröket stb. tíz éven át folyamatosan fejleszthessük, gazdagíthassuk az újabb és újabb tartalmak által.

ELHAGYANDÓ:

FELTÉTLENÜL BEIKTATANDÓ:

SAKMAI HIBA, HELYESEN:

NEM SZERENCSES MEGOLDÁS, SZÓHASZNÁLAT:

*Kérem, hogy észrevételeit és javaslatait szíveskedjék a kérdőívhez csatolni.*

E helyen is jelzem, hogy a készülő vitaanyaghoz csak azokat az észrevételeket, javaslatokat tudjuk felhasználni, amelyek legkésőbb **október 11-ig** megérkeznek címünkre.

## Iskolák és pedagógus szakmai szervezetek véleménye

November huszonkilencedikéig összesen 918 vélemény érkezett, túlnyomó többségük az iskolák gyakorló pedagógusaitól. A mintegy száz szakmai szervezet többsége nem válaszolt. Feltehetően azért, mert nincs lényeges ellenvetésük. Az összes vélemény közül három kategorikus elutasítás érkezett koncepcionális jellegű okok miatt, valamint néhány pedagógus bírálata is elutasításnak tekinthető.

A vélemények három kérdőív zárt és nyílt kérdéseire adott válaszok, valamint szöveges elemzések formájában készültek. E helyen a zárt kérdésekre adott válaszok összevont adatait közöljük. Mivel az adatok önmagukért beszélnek, nem értelmezzük azokat. Csak megjegyezzük, hogy a zárt kérdések ismert hibáitól ezek sem mentesek. A nyílt kérdésekből és a szöveges elemzésekből a követelményrendszer javítására, átdolgozására vonatkozó észrevételeket használtuk fel a szöveg továbbfejlesztésére. A követelményrendszeren túlmutató koncepcionális jelentőségű vélemények külön tanulmányt érdemelnek, aminek közlésére itt nincs hely és mód. Csak a történelem tanításával kapcsolatos bonyodalmakra fogunk utalni. A követelményrendszer koncepcionális jellegű problémáiból is csak egyet emelünk ki, amely a néhány elutasító véleménnyel és a pedagógusok egyes bíráló észrevételeivel is összefügg.

A közoktatási törvény azt írja elő, hogy a tartalmi szabályozást nem egy tantervvel, hanem a dokumentumok rendszerével kell megoldani: tantervi alapelvekkel és követelményekkel, kerettantervekkel, vizsgakövetelményekkel, helyi tantervekkel, iskolai pedagógiai programokkal. Kimondja továbbá, hogy a Nemzeti alaptanterv alapelvekből és követelményekből álljon. Vagyis a NAT-ban nem tartalmakat, ismereteket kell felsorolni, hanem „csak” követelményeket kell megadni. Eltérően a hagyományos tantervektől, amelyek a célokat is, a tartalmakat is és a követelményeket is magukba foglalták. A követelmények a kötelező iskolázás négy szakaszára vonatkoznak, és annak egészére kell érvényesnek lenniük (lásd e problémáról az Előszót). Természetesen ettől eltérő koncepciók sokasága képzelhető el, amelyekhez megfelelő dokumentumok dolgozhatók ki. Az itt publikált követelményrendszer a törvényben rögzített tartalmi szabályozás koncepcióját szolgálja.

A Magyar Földrajzi Társaság elutasító véleményében ez olvasható: A „Földrajzi felkészültség című összeállítás nem tölti be a tantárgyi követelmények funkcióit. Ebben a formában és tartalommal használhatatlan arra, hogy bármiféle szabályozást lásson el. Ha valóban szeretnénk meghatározni napjaink és a közeljövő iskolájában irányt adó követelményeket, akkor sokkal egyértelműbben, alaposabban és részletesebben is ki kell dolgozni. Erre vonatkozóan már régebben elkészült a földrajz tantárgy követelményrendszere, a megfelelő ismeretkategóriák szerinti csoportosításban.” Ezzel teljes mértékben egyetértünk. Az itt kifejtett koncepció szerinti tartalmi szabályozás azonban a fent idézett dokumentumrendszeren belül a kerettanterveknek felel meg. Hasonló a helyzet egy szeptedi iskola és a Bolyai János Matematikai Társulat elutasító véleményével. Ez utóbbi kifogásolja, hogy a szakasostól eltérő a fogalomrendszer. Mivel a gyakorló pedagógusoknak (néhány kivételtől, valamint a „kódolási képesség” szóhasználatától eltekintve) nem okozott problémát a használt fogalomrendszer, talán meg lehetne próbálni alkalmazásukat a többi dokumentumban. (A konkrét észrevételeket hálásan köszönjük.)

Mivel az iskolarendszer szerkezetét sokféleképpen lehet értelmezni, a „kronológiai lineáritás” miatt a történelem tanítása is nagyon sok felépítésben képzelhető el. Vannak, akik továbbra is a 8. osztály végén kívánják lezárni a történelmet. A 6 és a 8 osztályos gimnáziumokban haladnának az érettségiig (a 8. és a 10. évfolyam végén más és más időpontig jutnak el). Vannak, akik a 10. évfolyam végével záránák, a további évfolyamokat az érettségire való felkészítésre szánják. Am ezen belül is számos változatra érkezett javaslat: a 8. osztályban 1526-ig, 1711-ig, az első világháborúig stb. kell eljutni. És így tovább. Ezekben a véleményekben az iskolarendszer struktúrájára vonatkozó különböző meggyőződések érvényesülnek. Mi ezt a kérdést nem tudjuk és nem kívánjuk eldönteni. Szerintünk a között változat illeszkedik leginkább a követelményrendszer egészéhez. (A 9-10. évfolyamok anyagának túlszűfoltóságára vonatkozó jelzések meggyőzőek, a nyolcadikban talán 1526-nál tovább lehetne haladni. De nem változtatunk, mert előbb az alapkérdésekben kellene a szakmának állást foglalnia.)

# A Tantervi követelmények című szakanyag véleményezése

Válaszolók: iskolák, szakmai szervezetek

Tisztelettel kérjük, hogy mielőtt a néhány oldalnyi saját részanyagát tanulmányozná és véleményezné, feltétlenül olvassa el az igazgatónak küldött levelet és a Bevezetőt (ha van rá módja, tekintse át a teljes szakanyagot is). Köszönjük!

Összes válasz: 918 (635 alfejezet, 109 történelem, 92 testnevelés, 82 alsó tagozat)

**KÉRJÜK, SZÍVESKEDJÉK ALÁHÚZNI** a véleményezett alfejezet címét (ha egynél több tárgyat véleményez, azokról **külön kérdőívet** szíveskedjék kitölteni): Biológia és Éntudat, Fizika, Földrajz, Idegen nyelv, Informatika, Irodalom, Kémia, Magyar nyelv, Matematika, Technikai felkészültség, Vizuális felkészültség és Vizuális művészeti felkészültség, Zenei felkészültség. (Alfejezetre vonatkozó rész)

A véleményező neve:

Az iskola, a szervezet olvasható neve, címe (fejbélyegzője):

VÁLASZOK [0]=nem, [1]=igen, [?]= egyéb válasz

**1 0 ?**

## Koncepcionális kérdések

884	28	6	[ ]	Egyetértek azzal, hogy a tartalmi szabályozás nem egyetlen eszköz, a korábban törvényként kezelt központi tanterv által történik, hanem a tartalmi rugalmasság, sokszínűség érdekében az eszközök rendszerével: „irányelvekkel”, „tantervi (fejlesztési) követelményekkel”, „kerettantervekkel (tartalmi, óratervi ajánlásokkal)”, „vizsgakövetelményekkel (értékelési követelményekkel)”, helyi tantervekkel „iskolai pedagógiai programokkal”.
801	103	14	[ ]	Helyeslem, hogy ebben a rendszerben a tantervi (fejlesztési) követelmények első sorban a kerettantervek, a vizsgakövetelmények kidolgozóinak, a tankönyvíróknak, a taneszközfejlesztőknek, a helyi tantervek, az iskolai pedagógiai programok kidolgozóinak szólnak.
757	145	16	[ ]	A Bevezetőben adott indoklás alapján helyeslem, hogy a követelmények nem évfolyamokra, hanem szakaszokra adottak.
867	35	16	[ ]	A Bevezetőben és a háttéranyagokban kifejtettek értelmében helyeslem, hogy a követelmények a felkészültség (a kompetencia), a képességek (azon belül is az értelmi és a szociális képességek), a készségek, a tudat (történelmi tudat, éntudatstb.), a motívumok (szociális motívumok, tanulási motívumok, olvasásszeretet stb.) fejlesztésére teszik a hangsúlyt.

841	56	21	[ ]	Érthetőek és az előnyei beláthatóak annak a követelmény-megadás módnak, mely előbb a tanulóban kialakítandó változásokat (képességeket, motívumokat, felkészültségeket stb.) nevezi meg és ehhez rendel hozzá a tennivalókat, a követendő elveket és a tartalmak körvonalait.
817	87	14	[ ]	Egyet tudok érteni a követelmények úgynevezett spirális felépítésével, amely lehetővé teszi, hogy az egyes szakaszokban ismétlődő képességeket, gondolatköröket stb. tíz éven át folyamatosan fejleszthes-sük, gazdagíthassuk az újabb és újabb tartalmak által (tudomásul véve, hogy ez nem minden esetben valósítható meg maradéktalanul).

### Illeszkedési problémák

A 7-8., a 9-10. és a 11-12(13). évfolyamú szakaszok tartalmi egymásra épülésének rendjétől függően lényegesen különböző felépítésű tantervi követelmények, kerettantervek készíthetők. Bár a szakaszok illeszkedésének gyakorlati megvalósulása az évtized második felére esik, most kell a tartalmi egymásra épülés rendjét illetően döntésre jutni, hogy legyen elegendő idő az előkészületekre. Válaszainak megfontolásakor kérjük, idézze emlékezetébe az iskoláztatás iskolatípusonkénti belső arányait a tíz évfolyamos általános képzésre kivetítve, amelyek a belátható időn belül gyökeresen nem változtathatók meg:

Gimnázium		Szakközépiskola	
12.			
11.		Szakképzés	Kilép
10.			
09.			

Gyerekeink fele nem középiskolába jár. Tíz évfolyamos általános képzés esetén számukra olyan tanterv célszerű, amelyben a tantárgyak a 10. évfolyammal zárnak. Ebben az esetben viszont a 7-8. évfolyam tartalmainak ehhez kell igazodnia. Mivel a 7. évfolyamon nem mondható meg, hogy ki menjen majd középiskolába, ezért a 7-8. és a 9-10. évfolyam egymásra épülésének egységesnek kell lennie (eltekinthet itt és a továbbiakban a néhány százalékos tanulót befogadó hat- és nyolcosztályos gimnáziumokkal kapcsolatos illeszkedési problémáktól).

*Az illeszkedési problémák megoldása érdekében:*

852	35	31	[ ]	A NAT nevezze meg a kötelező érettségi tárgyakat és a kötelezően választható tárgyak körét.
782	93	43	[ ]	Kötelező érettségi tárgyak legyenek: MAGYAR, TÖRTÉNELEM, MATEMATIKA, ELSŐ IDEGEN NYELV. Ha nem ért egyet, mit javasol?
667	209	42	[ ]	Kötelezően választható legyen egy TERMÉSZETTUDOMÁNYI TÁRGY, amely tartalmában igazodik a szakképzés, a továbbtanulási irány igényéhez. Ha nem ért egyet, mit javasol?



626	243	49	[ ]	Kötelezően választható legyen egy EGYÉB TÁRGY (ami érettségi tárgynak minősült: művészetek, második idegen nyelv, szakelmélet stb.) Ha nem ért egyet, mit javasol?
751	127	40	[ ]	A NAT írja elő, hogy a 10. évfolyam után is kötelező legyen a testnevelés, a középiskolákban pedig a második idegen nyelv is.
508	357	53	[ ]	A fentiek értelmében a kötelező érettségi tárgyak kivételével valamennyi tantárgy tanítása a 10. évfolyam végével zárulhat.
331	214	?	[ ]	A magyar nyelv, az irodalom, a történelem vagy a matematika (amelyiket véleményezi) is a 10. évfolyam végén záruljon. Az érettségire való felkészítés erre épüljön. Ha nem, mit javasol a rendszer tartalmi illeszkedési problémáinak megoldására (ne feledje el a nem középiskolába járó ötven százalékos 9-10. évfolyamos tanulókat)?
852	41	25	[ ]	Egyetértek azzal, hogy a tantervi (fejlesztés) követelmények mint közös alapok minden kötelező iskolára egységesen érvényesek legyenek, a differenciálást a kerettantervekkel, a vizsgakövetelményekkel, az iskolai pedagógiai programokkal kell megoldani.
835	51	32	[ ]	Az értékelési követelmények (a 4., a 6., a 8. évfolyam vége) és az alapvizsga követelményei a tanítandó tartalmak körén belül (azoknak mintegy a felére) az elsajátítás színvonalát is írják elő, ami a továbbhaladás, a sikeres alapvizsga feltétele, a tartalom második fele elsajátításának színvonala a továbbtanulás megítélését segíti. (Az ilyen módon differenciált egy-egy követelmények – a feltétlenül elsajátítandókat hangsúlyozva – használhatókká válhatnak a középiskolai és a nem középiskolai képzésben résztvevők számára egyaránt.)
82	4	6	[ ]	Véleménye szerint a négy kiemelt képesség köré szervezett spirális felépítésű követelmények lehetővé teszik-e, hogy a kerettantervekben, a helyi tantervekben, az iskolai pedagógiai programokban különböző testnevelési koncepciók érvényesüljenek? (Ez a kérdés a testnevelésre vonatkozik.)
80	5	7	[ ]	Az Ön által követett koncepciót, nevelési/oktatási elveket tudná-e érvényesíteni a szakanyag követelményeinek bevezetése esetén? (Ez a kérdés a testnevelésre vonatkozik.)

62	42	5	[ ]	Egyetértek azzal, hogy a történelem tanítása is a 10. évfolyam végén záruljon. Az érettségire való felkészítés erre épüljön. Ha nem, mit javasol (figyelembe véve az illeszkedési problémák fenti tényeit)? (Ez a kérdés a történelemre vonatkozik.)
----	----	---	-----	--

99	6	4	[ ]	Elfogadom, hogy az 5-6. évfolyamon élményszerű eseménytörténetet tanítsunk a megadott követelményeknek megfelelően.(Ez a kérdés a történelemre vonatkozik.)
----	---	---	-----	---

71	27	11	[ ]	A 7-10. évfolyamokon kronológiailag lineáris legyen a tanítás, és a 8. évfolyamon 1526-ig jussunk el. Ha nem, mit javasol? (Ez a kérdés a történelemre vonatkozik.)
----	----	----	-----	---

A véleményezésre választott tárgy, alfejezet

Szakmai hiba, helyesen:

---



---



---

Nem szerencsés megoldás, szóhasználat:

---



---



---

A nem középiskolásoknak (differenciált értékelési követelmények esetén is) maximalista, elhagyandó:

---



---



---

Feltétlenül beiktatandó:

---



---



---

752	61	105	[ ]	A szakanyag követelményei ténylegesen is megfelelő mozgásteret adnak a kerettantervek, az értékelési követelmények kidolgozóinak, a tankönyvíróknak, az iskolának.
594	206	117	[ ]	A szakanyag követelményei ugyanakkor elegendően konkrétak ahhoz, hogy egyértelműen orientálják a kerettantervek, az értékelési és vizsgakövetelmények kidolgozóit, a tankönyvek íróit, az iskolai pedagógiai programok készítőit, valamint ahhoz, hogy az esélyegyenlőség és a szakaszhatárokon való átjárhatóság érvényesülését a sokféleség ne akadályozza.

*A bevezetés előtti két évben:*

Milyen témákból lenne szükség továbbképzésre?

Milyen új tankönyvek készüljenek? (Ez a kérdés a testnevelésre nem vonatkozik.)

Milyen új taneszközök válnak szükségessé?

*Kérem, hogy további észrevételeit és javaslatait szíveskedjék a kérdőívhez csatolni.*

E helyen is jelezzük, hogy csak azokat az észrevételeket, javaslatokat tudjuk felhasználni, amelyek legkésőbb november 26-ig megérkeznek címünkre.

## S Z E M L E

# A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megjelent és megjelenés alatt lévő könyvei

Tanulási, önművelési segédletek általános iskolás  
és középiskolás diákok számára

1. Anódy Tiborné – Pusztai Jánosné: *Így teszem ... jól teszem ?* – Illemtankönyv általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft
2. Arday István: *Bolygónk sorsa a kezünkben van* – Válogatás a globális problémákból általános iskolás és középiskolás diákok számára. Calibra Kiadó. Ára: 169,- Ft
3. Axmann Judit – Tóth Gézáné: *Fizika munkafüzet a hatosztályos gimnáziumok I-II. osztálya számára*. Magazin Kiadó. Ára: 152,- Ft
4. Bácskai Júlia: *Énképző* – Az önismeret pszichológiája serdülőknek. Magazin Kiadó. Ára: 432,- Ft
5. Bánréti Zoltán: *Kommunikálj!* – Kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 éveseknek. Korona Kiadó. Ára: 297,- Ft
6. Bárczi Ildikó – Jarecsni László: *Latin szöveggyűjtemény*. Szent Gellért Kiadó. Ára: 375,- Ft
7. Both Mária – Csorba F. László: *Tudománytörténet I.* – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 900,- Ft
8. Budai Éva: *„Színház az egész világ...”* – Tanulási segédlet a színház- és drámatörténet tanulásához középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 341,- Ft
9. Csirmaz Mátyás (szerkesztő): *Őskor* – Tanulási-önművelési segédlet kisiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 295,- Ft
10. Csatlósne Halász Ágnes – Kiss Ágnes: *Hagyományaink I.* – Segédlet a néprajz tanulásához általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 309,- Ft
11. *Daruma* – Tanterv, pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény a japán nyelv és kultúra tanításához. Tárogató Kiadó. Ára: 773,- Ft
12. *Daruma* – Japán szöveggyűjtemény. Tárogató Kiadó. Ára: 165,- Ft
13. Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván: *„En otthon vagyok költő...”* – 18 disputa határon túli alkotókkal verseikről, novelláikról. Tanulási segédlet 14-18 éveseknek a magyar irodalom tanulásához. II. kiadás. Tárogató Kiadó. Ára: 200,- Ft (Előrendeléssel: 100,- Ft)
14. Farkas Bálintné – Kissné Király Piroska: *Illemóra* – Tanulási segédlet kisiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft
15. Farkas Tibor – Varga Gyula: *A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája* – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 509,- Ft
16. Fatalin László – Varsics Zita: *A tudományos modellalkotás alapjai I.* – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Calibra Kiadó. Ára: 245,- Ft
17. Fülöp Géza: *Olvasók, könyvek, könyvtárak. A kezdetektől 1848-49-ig* – Művelődéstörténeti olvasókönyv 10-18 éveseknek. Magyar Médiapedagógiai Műhely. Tanulói ára: 300,- Ft, piaci ára: 450,- Ft
18. Huga Ibolya: *Könyv- és könyvtárhasználati útmutató kisiskolásoknak*. Dinasztia Kiadó. Ára: 185,- Ft
19. Jakab György: *Az ókori görög és római világ* – Tanulási segédlet középiskolásoknak a történelem tanulásához. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 564,- Ft
20. *Játsszunk együtt ... informatikát!* – Feladatgyűjtemény általános iskolásoknak. Calibra Kiadó. Ára: 220,- Ft

21. *Kalendárium az általános iskola 1. osztálya számára.* Korona Kiadó. Ára: 318,- Ft
22. *Kalendárium az általános iskola 2. osztálya számára.* Korona Kiadó. Ára: 359,- Ft
23. Kiss Margit – Szeghő István: *Fizika – Tanulási segédlet és munkalapok nyolcosztályos gimnazisták számára.* Tárogató Kiadó. Ára: 244,- Ft + 61,- Ft
24. Kissné Karacs Róza: *Tudsz helyesen közlekedni?* – Tanulási segédlet általános iskolásoknak. Magazin Kiadó. Ára: 330,- Ft
25. Király László: *Miért nem esnek le a felhők?* – Problémátár a fizika tanuláshoz középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 274,- Ft
26. Kun János – Kun Jánosné: *Szeretet, szerelem, szexualitás* – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Dinasztia Kiadó. Ára: 330,- Ft
27. Kutiné Sahin-Tóth Katalin: *A maci és a betűk 1.* – Olvasókönyv az általános iskolák 1. osztálya számára. (Szintetikus program.) Calibra Kiadó. Ára: 314,- Ft
28. Lőrincz László: *Felvilágosodás és forradalom* – Tanulási segédlet a történelem tanuláshoz középiskolásoknak. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 380,- Ft
29. Melykóné Tózsér Judit: *A könyv és birodalma* – Tanulási segédlet az önművelési kultúra megalapozásához 9-12 éveseknek. Dinasztia Kiadó. Ára: 191,- Ft
30. N. Horváth Margit – Szilágyi Ilona: *Lingua latinam disco* (Klasszikus örökségünk) – Latin nyelvkönyv 10-12 éveseknek tanuló és szülői segédlettel. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 370,- Ft
31. Oroszlány Péter: *Dinamikus olvasás.* AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 242,- Ft
32. Oroszlány Péter: *Könyv a tanulásról* – Tanulási képességeket fejlesztő tréning 12-16 éveseknek. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 427,- Ft
33. Stefany Judit: *A XIX. század első fele* – Tanulási segédlet a történelem tanuláshoz középiskolásoknak. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 513,- Ft
34. Sulyok Gizella: *Pilletánc I.* – Daloskönyv 8-12 évesek számára. Tárogató Kiadó. Ára: 203,- Ft
35. Szakály János: *Informatika.* Szaktudás Kiadó. Ára: 802,- Ft
36. Szerényi Mária: *Latin nyelv az általános iskola 4-5. osztályos tanulói számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 328,- Ft
37. Trencsényi Borbála: *Anyanyelv és kommunikáció* – Tanulási segédlet középiskolásoknak. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 295,- Ft
38. Trencsényi Borbála: *Az értelemig és tovább* – Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába középiskolásoknak. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 295,- Ft
39. Vajda Zsuzsanna: *Mi-Ti-Ők* – A társas lélektan rejtelmek számára. Dinasztia Kiadó. Ára: 244,- Ft
40. Veresegyházi Béla: *A világrendszerek kialakulása* – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Szaktudás Kiadó. Ára: 265,- Ft

### Tanulási segédletek speciális nevelést igénylő gyermekek számára

1. Apostol Éva – Sándor Éva: *Gyöngyből, textilből, agyagból, papírból ...* – Feladatgyűjtemény. Szent Gellért Egyházi Kiadó. Ára: 158,- Ft + 135,- Ft
2. Csabay Katalin: *LEXI* – Készségfejlesztő feladatlapok a diszlexia megelőzéséhez 5-6 éveseknek. II. kiadás. Tárogató Kiadó. Ára: 421,- Ft
3. Farkasné Kovács Beáta: *Melyik útra lépjek?* – Pályaválasztási útmutató hallássérült fiataloknak. Tárogató Kiadó. Ára: 500,- Ft
4. Huber Jánosné: *Segédlet a tanköteles korú értelmi fogyatékosok képesség szerinti beiskolázásához.* Dinasztia Kiadó. Ára: 658,- Ft
5. Kocsis Lászlóné – Rosta Katalin: *Ez volnék én?* – Testséma fejlesztő feladatlap-gyűjtemény. Reprográf Kft. Ára: 316,- Ft
6. Paraszky Sára: *„KAPLA” Faépítő program* – Finommozgás és konstrukciós képességfejlesztő feladatsor 5-10 éves gyermekek számára. Tárogató Kiadó. Ára: 384,- Ft
7. Valaczka András: *Nyelvi munkafüzet hallássérült középiskolásoknak.* Tárogató Kiadó. Ára: 227,- Ft



## Tanítási segédletek, jegyzetek, kézikönyvek

1. A Németh László Nyolcosztályos Gimnázium pedagógiai programja. PSZM Projekt Programiroda. Ára: 1.040,- Ft
2. Ágh Zsófia: *Útmutató a tárgyi és a szellemi népraiz tanításához*. Tárogató Kiadó. Ára: 313,- Ft
3. Bácsi János – Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János – Vass László: *Szövegten és verselemzés*. Keraban Kiadó. Ára: 950,- Ft
4. Bárdossy Ildikó – Kovácsné Tratnyek Magdolna: *Város mint iskola avagy „ahol mindenki egy csillag”* – Egy személyközpontú iskolamodell bemutatása. Calibra Kiadó. Ára: 580,- Ft
5. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó. Ára: 900,- Ft
6. Békési Imre: *Jelentésszerkezetek interpretációs megközelítése* – Egy modell az argumentatív szövegtípus tanulmányozásához. JGYTK Kiadó. Ára: 958,- Ft
7. Bohár András: *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban Kiadó. Ára: 632,- Ft
8. Czeglédy Istvánné: *Tanuljunk együtt matematikát!* – Útmutató szülőknek a matematikatanulás segítéséhez. Calibra Kiadó. Ára: 190,- Ft
9. Csírmaz Mátyás: *Sajátkészítésű hangszerek*. Korona Kiadó. Ára: 742,- Ft
10. Csoknya Mária – Lengvári István: *Biológiai szabályozó rendszerek*. Szaktudás Kiadó. Ára: 900,- Ft
11. Dankó Ervinné: *Az óvodai irodalmi nevelés korunkban*. Dinasztia Kiadó. Ára: 519,- Ft
12. *Etika a gazdaságban* – Tanulmánykötet. (Szerkesztette: Kindler József és Zsolnai László.) Keraban Kiadó. Ára: 636,- Ft
13. Fábrián Zoltán: *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája*. (Kutatásmódszertan.) Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 437,- Ft
14. Fercsik Erzsébet: *Ki szavatol a helyesírás biztonságáért?* – Tanulási segédlet a helyesírás tanulásához pedagógusjelöltek számára. Korona Kiadó. Ára: 535,- Ft
15. Fercsik Erzsébet – Raátz Judit: *Kommunikáció szóban és írásban*. Korona Kiadó. Ára: 658,- Ft
16. Galicza János – Schödl Livia: *Pedagógusok gubancjai* – A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán. Korona Kiadó. Ára: 260,- Ft
17. Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária – Szabó Éva: *Készülünk a vizsgáztatásra* – Segédanyag a vizsgáztató munkaszerepre felkészítő tanfolyamhoz. Korona Kiadó. Ára: 239,- Ft
18. Gönczöl László – Király Tibor – Mészáros János: *A testnevelés alapjai 6-10 éves korban*. Calibra Kiadó. Ára: 528,- Ft
19. Horváth György: *Bevezetés a testelméletbe*. Keraban Kiadó. Ára: 959,- Ft
20. Jakab György: *Történelmi kép- és szótár*. AKG Alapítvány Kiadó. Ára: 991,- Ft
21. Jáki Katalin (szerkesztő): *Aktuális problémák a földrajztanításban*. Magazin Kiadó. Ára: 330,- Ft
22. Jeager Péter: *A technika oktatása néhány fejlett országban*. Keraban Kiadó. Ára: 576,- Ft
23. Juhász-Nagy Pál: *Természet és Ember*. Kis változatok egy nagy témára. Gondolat Kiadó. Ára: 686,- Ft
24. Kamarás István: *Emberkép – embertan*. Tanulmányok, esszék. Szent Gellért Egyházi Kiadó. Ára: 440,- Ft
25. Kamarás István – Sárkány Klára: *Embertan középhaladóknak*. Keraban Kiadó. Ára: 459,- Ft
26. Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba: *Kagylózene*. (Beszélgetések az emberről.) Szent Gellért Egyházi Kiadó. Ára: 515,- Ft
27. Kenéz Gyözőné: *Munka a háztartásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 852,- Ft
28. *Kiadói ismeretek*. Korona Kiadó. Ára: 229,- Ft
29. Kisházi Veronika: *Textiltechnika* – Tanulási segédlet tanítóképző főiskolai hallgatók számára. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 760,- Ft
30. Kis Lajos: *Informatika* – Tanulási segédlet a számítástechnika alkalmazásához tanítóképző főiskolások részére. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 328,- Ft

31. Kiss Tamás: *Játék a biztonságért. A biztonság ökológiája címszavakban*. Szaktudás Kiadó. Ára: 900,- Ft
32. Kluge, Norbert: *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Keraban Kiadó. Ára: 396,- Ft
33. Kondacs Mihályné Podmaniczky Erzsébet: *Vizuális nevelés az óvodában*. Calibra Kiadó. Ára: 180,- Ft
34. Kuslits Katalin: *Tanítható-e az ember?* – Tanári segédlet. Dinasztia Kiadó. Ára: 217,- Ft
35. Kuslits Katalin: *Tanítható-e az ember?* – Szöveggyűjtemény. Dinasztia Kiadó. Ára: 685,- Ft
36. Laki Ferenc – Miklovicz Árpád: *Környezetismeret óvodapedagógusok számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 900,- Ft
37. Majer József: *Az ökológia alapjai*. Szaktudás Kiadó. Ára: 900,- Ft
38. Melykóné Tőzsér Judit: *A könyv és birodalma* – Tanári segédlet az önművelés tanításához. Dinasztia Kiadó. Ára: 265,- Ft
39. Melykóné Tőzsér Judit: *A könyv és birodalma* – Feladatgyűjtemény a tanulási források használatának tanításához. Dinasztia Kiadó. Ára: 318,- Ft
40. Mialaret, Gaston: *Az oktatástudományok*. Keraban Kiadó. Ára: 334,- Ft
41. *Múzeumpedagógia* (Szerkesztő: Foghtűy Krisztina). Korona Kiadó. Ára: 270,- Ft
42. Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene (1889-1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 479,- Ft
43. Nagy Erzsébet – Szélig Terézia – Tóth Szilvia: *Önálló tanulás – Útmutató*. Tárogató Kiadó. Ára: 205,- Ft
44. Nyíri Mihályné: *Egészségnevelés*. Calibra Kiadó. Ára: 421,- Ft
45. Sántha Attila: *Környezetgazdálkodás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 1.100,- Ft
46. *Standars for Education Data Collection and Reporting (SEDCAR)*. Keraban Kiadó. Ára: 909,- Ft (A kötet magyar közlését az Amerikai Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma engedélyezte.)
47. Szabó László Tamás: *Minőség és minősítés az iskolában. Alkuk – szabályok – viselkedések*. Kísérleti jegyzet. Keraban Kiadó. Ára: 480,- Ft
48. Szél Éva: *Egészségvédelmi ismeretek az „Életvitel” tantárgycsoportot oktatók számára*. Tárogató Kiadó. Ára: 256,- Ft
49. Sz. Kuncze Magdolna: *A kézirat* – Útmutató tankönyvszerzők és szerkesztők számára. Korona Kiadó. Ára: 169,- Ft
50. *Tantervek külföldön*. Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből. (A tantervemélet forrásai 15.) OKI-PSZM Projekt Programiroda. Ára: 150,- Ft
51. Újvári István: *A kreatív gondolkodás fejlesztése* – Tanári segédlet. Tárogató Kiadó. Ára: 999,- Ft
52. Újvári István: *A kreatív gondolkodás fejlesztése* – Feladatgyűjtemény. Tárogató Kiadó. Ára: 232,- Ft
53. Várady Balázs: *Tervezet a vizuális nyelvtan tanításához*. Tárogató Kiadó. Ára: 541,- Ft
54. Villányi Györgyné: *Játék a matematika* – Játékgyűjtemény óvodásoknak. Tárogató Kiadó. Ára: 252,- Ft
55. Vuics Tibor: *Társadalomföldrajzi szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 601,- Ft
56. Zrinszky László: *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Ára: 510,- Ft
57. Zsámboki Károlyné – Eperjesi Barnáné: *Az ősz kincsei* – Természet- és életközeli projektvázlatok, témaötletek. Keraban Kiadó. Ára: 455,- Ft  
(A könyvek ára a 10 %-os ÁFÁ-t is tartalmazza.)
- Az egyes kötetek megrendelhetők
- \*a *Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától*  
(1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.)
- \*a *TANSZER-TÁR-tól*  
(1039 Budapest, Juhász Gyula u. 58. III. em. 10.)
- Megvásárolhatók
- \*a *MENTOR Könyvesboltban*  
(1055 Budapest, V. Dorottya u. 8.)

## Arday István: Bolygónk sorsa a kezünkben van

*Válogatás a globális problémákról.*

*Tanulási segédlet 14-18 éveseknek.*

*Calibra Kiadó. (58 oldal 5 színes tábla). 169,- Ft*

Bolygónk egyre gyarapodó népességének egyre több élelmiszerre van szüksége. Földünkön van elég élelmiszer, az elosztása azonban egyenlőtlen. A népességnövekedés a fejlődő országokban a legnagyobb arányú, itt a népesség számának növekedésével az élelmiszertermelés nem tud lépést tartani. Ezért sok helyen éhínség sújtja a lakosságot. Az élelmiszersegélyek nem jelentenek megoldást, csak a problémák elnapolását.

A múlt század közepe óta a növekvő CO<sub>2</sub> koncentráció napjainkra 0,6 °C-os hőmérsékletemelkedést váltott ki. Ha az ilyen ütemű CO<sub>2</sub> kibocsátás még néhány évtizedig megmarad, 2030 és 2080 között a légkör CO<sub>2</sub>-tartalma megduplázódik, s Földünk átlagosan 1,5 – 2 °C-kal fölmelegedhet, amelyek következményei beláthatatlanok.

Az emberi tevékenység által légkörbe juttatott halogénezett szénhidrogének (halonok, freonok) roncsolják az ózonréteget. Ez az ózonréteg védelmezi az élőlényeket a káros ultrabolya sugárzástól. Az ózonpajzs vékonyodása az Antarktisz fölött a legnagyobb mérvű, de az Északi-sark károsodását is észlelik.

A túlzással, az ipari tevékenységgel, a közlekedéssel a légkörbe kerülő kén- és nitrogénvegyületek kiülepedése Földünkön egyre több területen okoz savasodást, vesztélyeztetve a tavakat, az erdőket, az értékes műemlékeket.

Az óceánok a Föld éghajlatára igen nagy hatással vannak, bőséges erőforrásokkal rendelkeznek. Ez a bőség az emberi tevékenység hatására veszélybe került a halakban gazdag vizek szennyezése és a túlhalászás miatt.

Földünk vízkészletének csak 2,8 %-a édesvíz. Ennek egy százada sem áll az emberiség rendelkezésére. A tavak, a folyók szennyezése, a vízfelhasználás növekedése veszélybe sodorhatja az élet számára nélkülözhetetlen édesvízkészletet. Jelenleg az emberiség fele nem talál egészséges ivóvizet otthona közelében, s ötmillió gyermek hal meg évente a fertőzött ivóvíz által terjesztett betegségekben.

Rohamosan irtják az esőerdőket, hogy legyen miből bútort készíteni, hogy legyen mivel főzni, hogy a helyükön tudjanak élelmiszert termelni. Ha az irtás ilyen mértékben folytatódik, 80 év múlva nem lesz esőerdő a bolygónkon. Tovább pusztul a termőtalaj, módosul az éghajlat, csökken az élővilág változatossága.

A népesség gyarapodásával és a fogyasztás növekedésével egyre nő a hulladékok mennyisége Földünkön. A hulladékok jelentős része – újrahasznosítás nélkül – a szemétkorba kerül, sok hasznosítható anyag megy így veszendőbe. S az ember „gondoskodik” arról is, hogy a szemét a természetben is „jól érezze” magát.

Ilyen és ehhez hasonló problémákról olvashatunk a könyv lapjain. Az első rész nyolc fejezete napjaink globális problémáival foglalkozik. A második rész pedig a műholdfelvételek globális problémák kutatásában betöltött szerepéről szól.

E könyv elsősorban 14-18 éves diákok számára készült, de szerzője melegen ajánlja mindazoknak, akiket foglalkoztat bolygónk sorsa, jövője.

Bácsi János – Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János – Vass László:

*Szövegtan és verselemzés.*

*Keraban Kiadó. 465 oldal. 950,- Ft*

Ennek a könyvnek megírásához az indítást a szerzőknek 1992 nyarán a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Nyári Akadémiája keretében egyetemű, főiskolai oktatók, általános és középiskolai magyartanárok, valamint 13-15 éves korú tanulók körében megtartott intenzív nyári továbbképzése adta. A továbbképzés felnőtt és diák résztvevői felhasználva az *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szöveg-tani keretben* (Petőfi S. J. – Benkes Zs. – OTTÉV, Veszprém, 1992) című könyvet a kreatív-produktív

versmegközelítés elméleti és gyakorlati kérdésivel foglalkoztak, és maguk is végeztek ilyen gyakorlatokat, illetve alkalmuk volt résztvenni az elvégzett gyakorlatok közös megbeszélésin.

A *Szövegtan és verselemzés* című kötet egyrészt a szövegtani keret (a szemiotikai textológia) néhány centrális kérdését tárgyalja, másrészt bemutatja a közösen elvégzett gyakorlatokat, amelyeknek minden esetben az a kérdés állt a középpontjában, hogy milyen jelentést rendelnek a gyakorlatban résztvevők (tanárok, tanulók) az egyes adott versekhez saját elvárásaik, valamint saját tudás- és tapasztalatrendszerük alapján, és ezt a hozzárendelést az eredeti versszöveg átalakított, vagy hiányossá tett változatán végzett kreatív-produktív műveletek eredményeként hozták létre. Olvasható a kötetben a résztvevők feladatmegoldásainak indoklása, valamint a gyakorlatokkal és indoklásokkal kapcsolatos megbeszélések leírása is. Tartalmaz továbbá egy közel száz oldalas „Tallózás” című részt: kreatív-produktív szöveg-megközelítéseket az angol, a francia, a német és az olasz szép- és szakirodalomból, információt szolgáltatva ezzel az idegen nyelvet és irodalmat tanítóknak is, mintegy kedvet ébresztve az anyanyelv- és irodalomtanítással való összehangolt munkához. Végül részletes bibliográfiával kívánja segíteni mind általában a szövegtanban, mind közelebről a kreatív-produktív szöveg-megközelítés irodalmában bővebben tájékozódni kívánókat.

A tanári segédletként forgatható könyv minden gyakorlata szervesen az alapul szolgáló szövegtani keretből nő ki, s így tanárt és tanulót egyaránt hozzásegíthet egy szövegtani látásmód kialakulásához, valamint annak alkalmazásához is. Ezért ajánljuk ezt a könyvet a bármely iskolafokon magyar nyelvet és irodalmat, illetve idegen nyelvet tanító pedagógusok, valamint az ilyen szakokon tanuló felsőoktatási intézmények hallgatói figyelmébe.

## Bácskai Júlia: Énképző

*Az önismeret pszichológiája kamaszoknak.*  
Magazin Kiadó. 141 oldal. 423,- Ft

Kedves Olvasó!

Különleges könyv került a kezébe, amit ismeretlenül is Rólad írtam, Hozzád írtam. Elképzeltetek, ahogyan igyekszel jó kapcsolatokat kialakítani, mégis sokszor kerülsz nehézhelyzetekbe. Azt remélem, Te nem tartozol azok közé, akik közömbösen-unalmasan akarják leélni az egész életüket. Ugye, Te kíváncsi vagy másokra és magadra?

A könyv alcíme – és egyik novellájának monológja:

*Ki kíváncsi a szürkékre ?*

A könyv önismereti csoportokban elhangzott őszinte – és épp ezért izgalmas – beszélgetésekről szól. Kinek kell még jobban megismernie önmagát? Mindenkiné. Kinek szükséges

*Az önismeret pszichológiája ?*

Elsősorban *kamaszoknak*, akiket leginkább érdekel: *ki vagyok én?* Azután *kamaszokkal foglalkozó szülőknek, pedagógusoknak, ifjúsági műsorok szerkesztőinek*. A könyv egy ún. Énképző-módszert ír le, amely segít a gyökerektől a felnőttkorig eljutni. Az Ők és az Én fejezet a szülő-gyerek kapcsolatról szól, a Ti és Én a kortársakról, a Te és Én a szerelemről, az Én és Én a személyiségéről.

Az Énképző rendszere a *Dilemmától-Konfliktustól* vezető utat meséli el a *Döntésig*, majd a *Harmóniáig*. Ezért ajánlom mindazoknak, akik a magánéletben és a munkájukban tudatosan alakítják a kapcsolataikat, személyes varázsuk a munkaeszközük: színészeknek, menedzsereknek, tanároknak.

## Bánréti Zoltán: Kommunikálj!

*Kommunikációs és nyelvi tréningek 14-18 éveseknek.*

*Korona Kiadó. 165 oldal. 297,- Ft*

E könyv sikeres kommunikációra nevelő, gyakorlatias feladatrendszereket tartalmaz. Ajánljuk mindazon szülőknek, akiknek kamaszkorú gyermekük van, és tisztelik gyermekük önállóságát, és szeretnék segíteni a kamaszgyerek személyiségének fejlődését. És ajánljuk azoknak a magyartanároknak, akik szeretik a kreatív, modern nyelvi-kommunikációs nevelési programokat.

A könyv feladatai az alkotó jellegű, az egyéniséget érvényre juttató, a sikeres kommunikáció képességeit kifejlesztő gyakorlatokat tartalmaz, a fiatalok számára jól érthető nyelven. Arról például, hogy miképpen lehet hatásos sorrendben elrendezni a mondatokat, miképpen lehet intelligensen és szellemesen megoldani a kommunikációs problémákat, hogyan lehetünk megértőek és segítőkészek mások kommunikációs nehézségeivel szemben. Milyenek a jó kommunikációs stratégiák? Hogyan lehet nyilvánosan beszélni vagy publikusan írni úgy, hogy közben önmagunk maradjunk, személyesek, logikusak, korrektek és egyéniek maradhassunk? Hogyan lehetünk sértés nélkül ironikusak? Hogyan tehetünk jó benyomást, miképpen lehetünk nagy hatással kommunikációnkkal a beszédpartnereinkre? Hogyan lehet elsajátítani a jó vitastratégiát? Hogyan lehet észrevenni és korrigálni a csúsztatásokat, a tekintélyerveket? Hogyan lehet hatásosan érvelni? Összefoglalva: e könyv a kommunikációban sikeres fiatal emberek gyakorlatias segítője.

## Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe

(Szerkesztette: Falus Iván)

*Keraban Kiadó. (Megjelenés alatt.) 900,- Ft*

Az egyes fejezetek szerzői: Bábosik István, Falus Iván, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Réthy Endréné, Szabolcs Éva (ELTE Pedagógiai Tanszék), Csapó Benő (JATE Pedagógiai Tanszék), T. Környei Márta (OPKM).

*A kézikönyv segítséget kíván nyújtani:*

- a pedagógiai szakirodalom kritikus elemzéséhez
- az iskolai gyakorlatban szükségessé váló mérések, elemzések elvégzéséhez
- kutatásokban, innovációkban való részvételhez
- kutatási pályázatok eredményes megírásához
- önálló kutatás tervezéséhez, elvégzéséhez, értékeléséhez, publikálásához

*Kinek ajánljuk?*

Pedagógusjelölteknek, alkotó pedagógusoknak, szaktanácsadóknak, az oktatásügy irányítóinak, kutatóknak.

A kézikönyv a nemzetközi és hazai kutatásmethodikai szakirodalom főbb eredményeit, a kutatások tapasztalatait hat fő részben, 18 fejezetben, közel negyven ív terjedelemben foglalja össze.

Az egyes fejezetek a megvilágításra kerülő kérdések felsorolása után a legfontosabb ismeretek kifejtését, az alkalmazási lehetőségek bemutatását tartalmazzák. Ezt követi a fejezet tartalmának összefoglalása, a főbb fogalmak meghatározása, önellenőrző feladatok, majd a módszerre vonatkozó, a módszert alkalmazó szakirodalom jegyzéke. A szerzők a fejezetek felépítésével, az alapvető és a tájékozottságot bővítő, értelmező részek elkülönítésével az olvasottak elsajátítását és a módszerek gyakorlati alkalmazásának megkönnyítését kívánták elérni.

*Mely kérdésekre adnak választ a kézikönyv fő részei?*

A metodológiai kérdésekkel foglalkozó fejezetből megtudhatjuk, hogy melyek a kutatás alapvető szakaszai, mik a jó kutatási problémák, a hipotézisek lényeges ismérvei, mi szükséges az érvényesség és megbízhatóság eléréséhez, milyennek kell lennie a min-

tának, hogyan történjen a mintavétel, miben különbözik az alap-, az alkalmazott-, az akciókutatás, az értékelés és a mérés, mik a kutatás alapvető etikai normái.

A szakirodalom feldolgozásával foglalkozó rész a katalógusok, a referáló folyóiratok, bibliográfiák, lexikonok, enciklopédiák, kézikönyvek bemutatása után megismerteti az olvasót a szakirodalom feltárásának és feldolgozásának eredményes technikáival, fogásaival, különös gondot fordítva a korszerű számítógépes visszakereső rendszerekre. Konkrét példákon illusztrálja, hogyan lehet lekérdezni az ERIC és hazai OPKM adatbázisát.

A kutatási stratégiák két irányát különbözteti meg a kézikönyv. Az induktív irányon belül a leíró, az összefüggéskutató és a kísérleti stratégia sajátosságaival, fajtáival ismerkedhetünk meg. Egy másik fejezet a deduktív vagy analitikus stratégiai irány sajátosságait tárja fel.

A könyv legerjedelmesebb része a kutatás módszereivel és eszközeivel foglalkozik. A megfigyelés módszerén belül megkülönböztetik az etnografikus és a pszichometrikus paradigmát, majd sorra veszik az egyes megfigyelési technikák (naplók, teljes és szelektív jegyzőkönyvezés, rangskálák, jelrendszerek, kategóriarendszerek) előnyeit és hátrányait. A kikérdezés szóbeli és írásbeli módjainak alapvető sajátosságait, főbb változatait, előkészítésének, lebonyolításának és kiértékelésének célszerű eljárásait mutatják be, külön elemezve az egyes interjútipusok, kérdőíves kérdéssírfák előnyeit és hátrányait.

A szociometriáról szóló fejezetben megismerkedhetünk az adatok feltárásának útjával, a szociometriai mátrix készítésével, a szociogramm elemzésével, az indexek kiszámításával és elemzésével. Külön fejezet tárja fel a pszichológiai (intelligencia-, kreativitás-, képességvizsgáló és személyiség-) tesztek kutatási alkalmazásának lehetőségeit. A tudásszintmérő tesztek készítésének elméleti alapjaival megismerkedve, a normaorientált és a kritériumorientált tesztelést elkülönítve bemutatja a fejezet az egyes feladattípusokat, az értékelési rendszer kialakításának módját, a standardizálás meretét. Ikerfejezet tárja fel a dokumentumelemzés és a tartalomelemzés szerepét, lehetőségeit, technikáit.

A pedagógiai vizsgálatok leíró- és matematikai statisztikai módszereivel foglalkozó hat fejezet a megállapítható, a rangsorolásból származó és az intervallum skálán mért adatok feldolgozására szolgáló eljárások bemutatását és gyakorlati alkalmazását vállalja magára. Olyan, pedagógiai kutatásban nélkülözhetetlen eljárásokkal ismerkedhetünk meg, mint az  $X^2$ , a Mann-Whitney, a Wilcoxon próba, a Kruskal-Wallis féle eljárás, a Spearman-féle rangkorrelációs együttható, az F-, u-, t-, Welch-, Bartlett-próba, varianciaanalízis, korrelációs számítás, regresszióanalízis, parciális korreláció, többváltozós regresszió, faktoranalízis, clusterelemzés, kovarianciaanalízis.

A zárófejezet az adatok elemzésének, értelmezésének módjaival, a kutatási publikációk különböző műfajainak (kutatási terv, kutatás közben, könyvismertetés, szintetizáló áttekintés, metaelemzés, kutatási beszámoló, disszertáció, folyóiratcikk, tanulmány, előadás stb.) sajátosságaival, értékelésük kritériumaival ismerteti meg az olvasót.

Budai Éva: „Színház az egész világ...”

*Színház- és drámatörténet középiskolásoknak.*  
 Korona Kiadó. 167 oldal. 341,- Ft

E könyv szerzője gyakorló pedagógusként évek óta tanít középiskolásoknak színház- és drámatörténetet fakultációs tantárgyként. Az általa tanított tananyagának három nagy vonulata van:

1. A három nagy irodalmi műnem egyike, a drámairodalom mindazon jelentős alkotásainak olvasott, hallott vagy látott élmény alapján való elemzése, megbeszélése, amelyek nem férnek bele a gimnáziumi tantervbe.
2. A meghatározó fontosságú drámaelméleti művek, tanulmányok megismerése.
3. A kezdetektől napjainkig tartó korok, korszakok színház-története, színházépítészete, a színpadi megvalósítás eszközeinek (dizlet, jelmez, kellékek, zene) kialakulásai, változásai.



A fenti tananyag megvalósítását szolgáló fakultációs órák igen népszerűvé váltak a diákok körében. Hogy milyen műveltségbeli, kulturális és viselkedésbeli haszonnal jártak, talán nem is kell részletezni.

A „Színház az egész világ...” című könyv e tapasztalatok nyomán született. S a szerző reményei szerint igen sokrétű felhasználásra lehet alkalmas. Tanári kézikönyvként és tanulói, otthoni feldolgozásra egyaránt ajánlható. E könyv birtokában tanítható a színház- és drámatörténet választható fakultációs tárgyként vagy tagozatos tantárgyként is. De az általános iskola felső tagozatán szakkör is építhető rá. Az egyre szaporodó alternatív tantervű iskolák, alapítványi és magániskolák is kezdik felismerni a drámatanítás lehetőségeit. Színiiskolák, színtanodák, stúdiók sokaságában folyik újabbban a főiskolán kívüli színészképzés. Háttéranyagként bizonyára számukra is segítséget, műveltségbeli eligazodást nyújthat e könyv.

## Csabay Katalin: LEXI

*Az olvasás és az írás előkészítése 5-6 éves gyerekeknek.*

*Készségfejlesztő feladatlapok a diszlexia megelőzéséhez. (II. kiadás).*

*Tárogató Kiadó. 89 oldal + 16 melléklet (színes). 421,- Ft*

Az alternatív tankönyvek elérték az óvodát is. Ilyen többek között a LEXI című mesetankönyv is, amely a PSZM Projekt keretében megjelenő könyvek közül az első tankönyvvé nyilvánított kiadvány.

A LEXI azokat az alapvető képességeket fejleszti feladatai révén, amelyek elengedhetetlenek az olvasás és az írás tanulása során.

Fejleszti a térlátást (az segít majd a betűk alakjának felismerésekor), a ritmusérzéklet (ami a szótagolás megtanulásához nélkülözhetetlen), az emlékezetet, a koncentráció képességet, a figyelmet és – játékos vonalvezetési gyakorlatokkal – az íráskészséget.

A könyv kisgyermek életkorának megfelelő szókinccse és képanyaga alkalmas a nyelvtanilag helyes mondatfűzés megtanulására, gyakorlására.

A LEXI feladatlap-sorait *Madár Eszter* illusztrációi teszik élet- és meseszerűvé a kisgyerekek számára.

## Farkas Gyula – Varga Tibor: A természettudományos kutatás menete, módszerei.

*Gondolat Kiadó. 193 oldal. 509,- Ft*

A szerzők hiányt pótló munka elkészítésére vállalkoztak. Egységes természettudomány sugallva mutatják be a tudomány és az ember kapcsolatát, a tudomány és a kutatás viszonyát és a kutatás módszereit. Mindezt úgy, mint az egyetemes emberi kultúra részét. Nem a specifikumok bemutatására törekednek, hanem komplex módon igyekeznek tárgyalni azokat a kutatási módszereket, eljárásokat, melyek a természettudomány egészére érvényesek és jellemzők. Mondandójukat számos példával illusztrálják a tudománytörténet köréből, amelyekkel egyúttal képet adnak az emberi gondolkodás fejlődéséről, a tudományok kialakulásáról és szerepéről.

A könyv kilenc fejezete szervesen kapcsolódik egymáshoz. A szerzők a kutatómunkára történő felkészüléstől a kutatási eredmények közzétételéig minden lényeges dolgot igyekeztek számba venni, ami a kutatással kapcsolatos. Illusztrálásként hadd szerepeljenek itt az egyes fejezetcímek:

1. Tudomány és kutatás
2. Az információk forrásai
3. Ismeretek és tevékenységek
4. A természettudományos kutatás módszerei (A megismerési folyamat sajátosságai)
5. A kutatások megtervezése

6. A mérőeszközök és berendezések típusai

7. Mérési és számolási hibák

8. A kísérleti eredmények elemzése

9. A kutatási eredmények közzététele

Az egyes fejezetek végén található összefoglaló kérdések hasznos segítői lehetnek a könyv olvasóinak.

E könyvet szerzői elsősorban azoknak a középiskolás fiataloknak szánják, akik nyitottak és fogékonyak a tudomány kérdései iránt, és érzékelik azokat a problémákat, amelyeket a tudománynak kell megoldania. Nem a tudományos kutatás „megtanításának” céljait szolgálja. Az olvasó ne várja el, hogy e könyv tartalmának ismerete kész természetkutató tudásra képez. A szerzők célja az volt, hogy bemutassák a természettudományos kutatás menetét, módszereit, technikáját, azt remélve, hogy e bemutatás útbaigazítást ad azon fiatalok számára, akik valamilyen szinten kutatással foglalkoznak, vagy azok számára, akik éppen e könyv elolvasása után döntenek úgy, hogy kutatómunkát végeznek. Remélhetőleg, azok is szívesen olvassák majd e könyvet, akik „csak” arra kíváncsiak, hogy milyen munka folyik a tudományos műhelyekben.

Fercsik Erzsébet: Ki szavatul a helyesírás biztonságáért?

*Helyesírási gyakorlatok, olvasókönyv és feladatgyűjtemény*

*(elsősorban) pedagógusjelöltek számára.*

Korona Kiadó. 226 oldal. 535,- Ft

Ez a könyv azokat az ismereteket közvetíti, amelyeket általában a helyesírásról, különösen pedig az 1985 óta érvényben lévő helyesírási szabályokról tudniuk kell a leendő tanároknak.

Felhasználható a tanárképző főiskolákon a magyar és nem magyar szakos hallgatók képzésében, a tanítóképző és óvóképző főiskolákon, valamint a magyar szakos tanárok és a tanítók továbbképzésében és önképzésében is.

Az első rész – a Helyesírási gyakorlatok – olyan feladatsorokat tartalmaz, amelyek megoldását, illetve a megoldás magyarázatát az AkH.11. szabálypontjai ismertetnek. Segítségükkel a könyv használója nemcsak bizonyos ismereteket sajátít el, de megtanul a szabályzatban tájékozódni, és ügyesedik a szabályok önálló alkalmazásában is.

A második fejezet az Olvasókönyv, amely válogatás az *Édes Anyanyelvünk* és egyéb lapok helyesírási témájú írásaiából. A cikkek főleg olyan kérdésekre válaszolnak, amelyek a 11. kiadás megjelenése után élénken foglalkoztatták a közvéleményt. A fejezetet egy tuzetes szómutató zárja.

A harmadik rész, a Feladatgyűjtemény alapja szabályzaton kívüli – gyakran a második fejezet olvasmányaiban fellelhető – szóanyag, amellyel a helyesírás egy-egy aktuális részkérdése tisztázható.

A könyv példái a mai nyelvhasználatot tükrözik, mégsem biztos, hogy hosszú ideig korszerűek lesznek. Az volna a kívánatos, hogy a könyv használója önállóan is bővítse a példák és a feladatok sorát, ezzel egyúttal válaszolva is a parafrázisként címül feltett kérdésre.

Gönczöl László – Király Tibor – Mészáros János:

A testnevelés alapjai 6-10 éves korban

*Oktatási segédlet.*

Calibra Kiadó. 132 oldal. 528,- Ft

E könyv több évtizedes tanító- és testnevelőképzési gyakorlat tapasztalatainak felhasználásával született. A szerzők legjobb tudásuk szerint kísérelték meg összefoglalni azokat a háttérismereteket, amelyek meglétét a tanítók képzésében kívánatosnak tartá-

nak. Elsőként azt az ellentmondást szerették volna e könyv lapjain feloldani, amely a sportági és a mozgásformánkénti rendszer között feszülve, évtizedek óta akadály a 6-10 éves gyermekek testnevelése fejlődésének. A könyvben az ugrás-, dobás-, futás-, egyensúly-, támasz-, függés-, forgásgyakorlatokon keresztül felsorakoznak az alsótagozatos testnevelés feladatai, ajánlott gyakorlatai.

A könyv második része a gyermeki szervrendszerek működési jellegzetességeivel foglalkozik. A szerzők véleménye szerint e rész olyan, a legújabb kutatásokkal alátámasztott ismereteket tartalmaz, amelyet a pedagógusnak nemcsak a testnevelés tantárggyal összefüggésben kell ismernie, hanem a nevelés, oktatás egésze szempontjából is nagyon fontosak.

Végezetül a könyv melléklete összefoglalja a testnevelési tantervek történeti alakulását. Kronológiája segítséget nyújthat a helyi iskolatörténeti kutatások végzéséhez is.

## Játsszunk együtt ... informatikát! (Szerkesztő: Kőrösné Mikis Márta)

*Feladatgyűjtemény általános iskolások számára.  
Calibra Kiadó. 64 oldal. 220,- Ft*

Az informatikai ismeretek ma már az általános műveltség részét képezik. Egyre inkább nélkülözhetetlenné válnak a jövőben ahhoz, hogy az információ-özönben eligazodjunk, hogy alkotó módon, hatékonyan dolgozhassunk, művelődhessünk vagy éppen szórakozhassunk. Az információs kultúra megalapozását kisgyermekkorban célszerű elkezdni, mint ahogy ezt már számos magyar általános iskolában és óvodában teszik is. Ezt a munkát segíti e könyv példatára, amelynek alkotói a „Játékos Informatikaoktatás” Szakmai Társulásában résztvevő tanítók és óvodapedagógusok.

Az informatika világába, az információk szerzésének, tárolásának, feldolgozásának, továbbításának különféle módjaihoz változatos és játékos úton kell eljuttatni a gyermekeket: az egyszerű, természetes példaktól a bonyolult felé haladva. E könyv óvodában eljátszható feladatokat és komoly fejtörést okozó problémákat is tartalmaz, amelynek megoldása során az algoritmust kell megkeresnie a nagyobb diáknak. (Ez utóbbihoz nyújt segítséget például az „Algofejtörők” című fejezet.)

A könyvben szereplő feladatok a gyermekek nagyfokú aktivitását igénylik, mégpedig igen változatos formában: rajzolásra, mozgásra, írásra, olvasásra, képgyűjtésre, könyvtári búvárkodásra, valamint a számítógép alkotó használatára, kísérletezésekre, felfedezésekre ösztönzik őket. A „Beszélő képek” című fejezet az információk képi megjelenésével kapcsolatos példákat tartalmazza: piktogramok, címerek, emblémák, térképjelek stb. bukkannak fel érdekes formában a gyermekek számára. A „Robotjátékok, irányjátékok” című fejezet ajánlott példáit a kicsik mozgással, élőben eljátszhatják, a nagyobbak pedig elkészíthetik a játékok modelljeit is. A „Képernyőteknőc alkotásai” című fejezet a Teknőc Ernővel kötött barátságot mélyíti el, és a LOGO-foglalkozásokhoz nyújt újabb példahalmazt. A „Keresd a könyvtárban!” című fejezet ötletes feladatai egyúttal – a pedagógus segítségével – a legfontosabb könyvtárhasználati ismeretek megszerzésében is segítenek. A példatárat záró irodalomjegyzék diáknak és pedagógusnak egyaránt bőséges és hozzáférhető szakkönyvválasztékot ajánl.

E feladatgyűjtemény használata igen hasznos segítséget nyújt minden olyan tanító és óvodapedagógus számára is, aki az informatikai kultúra elemeit már kisgyermekkorban, játékos formában meg kívánják ismertetni óvodásaival, tanítványaival.

## Juhász Nagy Pál: Természet és Ember

*Kis változatok egy nagy témára.*  
Gondolat Kiadó. 245 oldal. 686,- Ft

„(1) *Két kínos aktualitás.* Anno Domini 1992: a Rio-i impotens csúcstalálkozó és a Dunasaurus pokoli elszabadulásának éve. Az előbbi; példátlan létszámú sereglet a példátlan semmitmondás, a bosszantó improduktivitás jegyében (akkor, amikor nem is egy világkrízis már valóban *ante portas* áll). Az utóbbi; természetellenes monstrum, technokratikus megalómánia értelmetlen és idétlen terméke; érdemben a sztálini „természetalakító” voluntarizmus produktuma (akkor, amikor a mozgató „ideológiai ficamoknak” már valóban régen *extra muros* kellett volna kerülniük).

(2) *Az alappbléma.* Noha az előbbi példa globális, az utóbbi lokális, gyanítható: több közös vonásuk is van. Ezúttal alig törődve efemerebb (pl. politikai) mozzanatokkal, sejthető az is: a legfőbb közös vonás: a háttérben kavargó eszmei kuszaság, az *elvi tisztázatlanság*.

Valóban túlzás nélkül mondható: aligha van zavarosabb, tisztázatlanabb reláció, mint a *természet és az ember viszonya*. (A buta megszokással ellentétben, a létezők sorrendje még véletlenül sem cserélendő fel; az „ember és természet” kitételt legalább akkora illemsértésnek kell tekintenünk, mint ha valaki azt mondaná: „én és az anyám”). A kultúrhistoria egyik legkínosabb tanulsága: az állítólag „böics ember” ott odázta el, ott sikkasztotta el, hogy a saját helyét „a Természet nagy rendjében megjelje”, ahol ezt csak megtehetette. Ez az akut tisztázatlanság különösen nyomasztóvá vált korunkban (a bioszféra-válság egyre fokozódó élesedésével, a természeti értékek egyre drasztikusabb pusztításával-pusztulásával); akkor, amikor már valóban az emberiség léte-nemléte is kockán forog.

Nagyon kínos az is, hogy az *elvi kérdések* sokaságáról mindmáig *túl kevés* szó esik (azokról a problémákról tehát, amelyek mintegy innen és túl vannak a válság-regisztráláson, vagy az in praxi értett természet- és környezetvédelem ügyes-bajos dolgain). Ilyen elvi probléma például: a *tudomány szerepe*; kissé pontosabban az a kérdés: hogyan s miben járult, vagy nem járult hozzá az aktuális tudás a jobb tisztázáshoz? Egy közelebbi kérdés: vajon mért éppen akkor szorult háttérbe – és becsületesen le – az „*in vivo*” kutatás, amikor ennek fontossága, nélkülözhetetlen volta szinte mindenki számára nyilvánvalóvá vált?

Érzelkelhető: a nyitott kérdések, légiójával sokféle módon lehet szembesülni. Ez a kötet – mint egyfajta esszé-gyűjtemény – a „variációs műfajjal” próbálkozik; remélve, hogy valamilyen értelmes „összkép” kialakítható elég sokféle változat, közelítési mód „kölcsonós feleselésével” is.”

(Részlet a szerzői előszóból)

Juhász-Nagy Pál műve igen jelentős munka, egy új ökológiai kultúra kialakulása szempontjából *alapmű*. A szerző legfontosabb, s igen messzire vezető alapállítása az, hogy a Természet és az Ember *létsorrendje* nem cserélhető fel, vagyis a természetnek ontológiai prioritása van az emberrel szemben. A kötet tanulmányai, esszéi sok oldalról járják körbe ezt az alapproblematikát.

## KALENDÁRIUM I., KALENDÁRIUM II.

(A Jászfényszaru Innovációs Csoport munkái.)

*Munkáltató jellegű tanulási-önművelési segédletek kisiskolásoknak.*  
Korona Kiadó. 100 + 117 oldal. 318,- Ft (I.), 359,- Ft (II.)

A kisiskolásoknak szóló kalendáriumok az egyes évszakokat, jeles napokat, az egyes évszakokhoz, napokhoz kapcsolódó tevékenységeket, szokásokat, kismesterségek aktuális tevékenységeit veszik számba.

Munkáltató feladatok, ismeretterjesztő szövegek, népköltészeti alkotások (népmesék, mondókák, találós kérdések stb.) követik egymást a könyvek lapjain, az egyes fejezetekhez illő gazdag illusztrációs anyaggal.

A kalendáriumokat 6-10 éves gyerekeknek, szüleiknek és pedagógusainknak ajánljuk elsősorban, továbbá azoknak a szakembereknek, akik az iskolán kívül foglalkoznak kisiskoláskorú gyerekekkel.

## Király László: Miért nem esnek le a felhők?

*Problémátár középiskolásoknak a fizika tanulásához.*  
*Korona Kiadó. 80 oldal. 274,- Ft*

A könyv a középiskolák fizika óráin történő problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének lehetőségeit mutatja be.

„A problémamegoldó gondolkodás csak akkor fejleszthető eredményesen, ha a tanuló a tanulási-tanítási folyamat során gyakran kerülnek szembe megoldatlan kérdésekkel, ha vitatkozhatnak, ha résztvesznek a ténykeresés és az elemzés folyamatában, ha hibákat elemeznek és bizonyítékokat mérlegelnek, ha kísérleteket terveznek és végeznek, ha új megközelítéseket, modelleket találnak és próbálnak ki. Röviden: ha problémákat (és nem feladatokat!) oldanak meg” – írja a mű előszavában a szerző.

A problémátár több mint félszáz érdekes, hasznos, változatos, fantáziát és ötletességet igénylő mechanikai problémát vet fel és tárgyal, középiskolai szinten. E mű hézagpótlónak tekinthető, mert a forgalomban lévő feladatgyűjtemények többnyire reprodukív, „iskolaszagú” feladatokat tartalmaznak, olyan kérdéseket tesznek fel, amelyek megválaszolásához már ismert algoritmusok állnak a tanulók rendelkezésére.

A tíz fejezetből álló könyv első része a *természeti jelenségek fizikájából* szemel ki három érdekes problémát: Miért nem esnek le a felhők? Miért hosszabbodtak meg a Föld története során a napok? Hogyan működnek a gejzírek? Ezek a kérdések elsősorban az elemzőképesség fejlesztését szolgálják.

A könyv második fejezete néhány fontos gyakorlati kérdést tesz fel a *közlekedés fizikájából*. Ezek a kérdések a deduktív gondolkodás képességét fejlesztik a legeredményesebben: Miért nem célszerű a kanyarodás megkezdése után fékezni? Miért hasznos az ún. blokkolásgátló rendszer felszerelése a gépkocsikra?

A problémátár harmadik fejezete a *dimenzióvizsgálat módszerének* az alkalmazását mutatja be. Olyan kérdésekre lehet ezzel a módszerrel megtalálni a választ, mint például a következők: Miért nem lehetett növelni a görögök katedrálisok méretét? Miért olyan nagyok a mélyvízi emlősök? Ez a fejezet a gondolkodás rugalmasságának a fejlesztését segíti.

A *fizika születése* című fejezet bemutatja, hogyan használható fel a fizikatörténet tényanyaga az induktív gondolkodás és a kommunikációs készség fejlesztésére. Nyomonkövethetjük, hogyan fedezte fel Galilei a róla elnevezett relativitás elvet. Azt is megtudhatjuk, hogyan jutott el Newton az általános tömegvonzás törvényének felismeréséig. Ki kell találnunk, hogy milyen logikai ellentmondás található Arisztotelész egyik állításában.

Igen gazdag a *Rejtélyek és paradoxonok* című fejezet anyaga. Csillagászati, űrhajózás, hidrosztatikai, energiat fogyasztással, kapillaritással kapcsolatos látszólagos ellentmondások követik egymást. Ezeknek a vizsgálata azért hasznos, mert amíg végigjárjuk egy-egy „nyomozás” fásasztó útját, alaposan meg kell gondolnunk azokat a fogalmakat, összefüggéseket is, amelyekre az okoskodásban építettünk.

A *játék fizikája* című fejezet a *hintázás és az ún. „szomjas kacsának” a titkait tudakolja.*

Végül bemutat a szerző néhány ún. *nyitott problémát*, valamint *versenyfeladatot* is. Előbbiek az jellemzi, hogy nincsen számszerűen megadható, egyetlen megoldásuk, és a tanuló érdeklődése, valamint képességei szerint elmélyülhet a felvetett kérdés tanulmányozásában, önálló kutatómunkát végezhet. Ilyen probléma például a következő: Mitől függ egy papírlap erőssége? Hogyan változik az a perforációk számával és alakjával? Ezeket a kérdéseket a tehetség gondozás során használhatják elsősorban diákok, pedagógusok egyaránt.

A könyvet elsősorban a középiskolák fizikatanárainak és a fizika szakos főiskolai, valamint egyetemi hallgatóknak ajánljuk segédkönyvként. Haszonnal forgathatják azonban

azok a középiskolás diákok is, akik egyetemi, főiskolai felvételi vizsgára készülnek fizikából, vagy azok, akik szeretnek gondolkodni, és tudnak még csodálkozni a körülöttük lévő világon.

Laki Ferenc – Miklovicz Árpád: Környezetismeret.

*Tanulási segédlet óvodapedagógus hallgatóknak.*  
Nemzeti Tankönyvkiadó. 191 oldal. 900,- Ft

A tanulási segédlet elkészítésében többféle motíváló tényező játszott közre. A főiskolai rangúvá vált óvodapedagógus-képzés az élettelen és élő környezetünkről is korszerűbb ismereteket követel az érintettektől. A szerzők igyekeztek úgy válogatni ezekből az ismeretekből, hogy egyrészt teljesebb, modernebb világnépek alakulhasson ki a befogadóban, másrészt úgy, hogy a mindennapi étellel kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudnivalók is szerepeljenek az anyagban.

A négy fejezetből álló könyvben a csillagászati, földrajzi, biológiai, meteorológiai, fizikai, kémiai ismeretek sajátos ötvözésével találkozhat az olvasó.

A Világegyetem, a Naprendszer, a csillagok, a Föld felépítése, az élettelen és élő anyag szerveződése, de a velük kapcsolatos fontosabb jelenségek is egyaránt szerepelnek az egyes fejezetekben. Az élettelen és élő anyagi rendszerek sokoldalú kapcsolatáról, kölcsönhatásairól, az ember természetben elfoglalt helyéről és specifikumairól szintén több helyen kaphat információt a kötetet tanulmányozó olvasó. Az embert nemcsak a természet produktumának, hanem szerves részének is tekintik a szerzők, aki alakítója és felhasználója is a környezetének.

A könyv részletesen szól az ember által hasznosított növényekről és állatokról. Mintegy 80 faj (növény, állat) olyan sokoldalú, részletes jellemzését találhatja meg az érdeklődő olvasó a könyv lapjain, amely megkíméli őt a többféle lexikon forgatásától.

A szerzők egy külön fejezetet szántak a környezet- és természetvédelem alapkérdéseinek.

A negyedik fejezet sokféle, a gyakorlati életünkkel összefüggő ismeretanyagot tartalmaz, amely feltétlen műveltségi anyagként várható el korunk óvodapedagógusától.

A földrajzi fókusz, térképismeret, a meteorológiai jelenségek és mérésük, az alapvető SI-mértékegységek, a fizikai, kémiai és csillagászati mérőeszközök, továbbá az emberi test fontosabb specifikus adatai stb. között bizonyára sokak számára érdekes és hasznosítható ismeretek lelhetők fel. A szövegek között, illetve a mellékletekben található illusztrációk (rajzok, fényképek, táblázatok) jól segítik a megértést és a rögzítést.

A szerzők a könyvet elsősorban óvodapedagógusoknak szánták. De haszonnal forgathatják azok a gyakorló tanítók is, akiket az egyes fejezetek témái közelebbről is érdekelnek, akár, mert munkájuk során közvetlenül hasznosítani tudják őket, akár valóságismeretük elmélyítése céljából veszik kézbe.

Lőrincz László: Felvilágosodás és forradalom

*Tanulási segédlet középiskolásoknak a történelem tanulásához.*  
AKG Alapítvány Kiadó. 227 oldal. 380,- Ft

Ez a könyv nem azt várja, hogy az első betűtől az utolsóig megtanulják a benne lévő információkat a diákok. Szerzője jobban szeretné, ha a benne található források, ábrák, ismertetések alapján önmaguk fedeznék fel mindazt, amit a múlttól tudni érdemes – nemcsak a politikáról, gazdaságról, hanem az emberek kapcsolatairól, gondolatairól, mindennapjairól is. Miközben önmagukról is megtudhatnak egyet-mást.

A könyvben olvasható fő fejezetek:

Egyensúly és kompromisszum

XVIII. század: fordulat az életmódban

Magyarország talpra áll

Közlekedés és hírközlés az ipari forradalom előtt

Az ipari forradalom kezdete



Dívat és luxus  
 Új világszemlélet kialakulása  
 A felvilágosodás  
 A felvilágosult abszolutizmus Európában és Magyarországon  
 A barokktól a felvilágosodásig  
 Nemzeti „ébredés”  
 A demokrácia kezdetei  
 A francia forradalom monarchikus szakasza  
 A francia forradalom köztársasági szakasza  
 Napóleon kora  
 A forradalom hatása Magyarországon és szomszédainál  
 Bűn és büntetés az újkorban

## Melykóné Tózsér Judit: A könyv és birodalma

*Tanulási-önművelési segédlet kisiskolásoknak.*

*Tanári segédlet és feladatgyűjtemény.*

*Dinasztia Kiadó. 154 + 54 + 89 oldal.*

*191,- Ft (tanulási-önművelési segédlet)*

*256,- Ft (tanári segédlet)*

*318,- Ft (feladatgyűjtemény)*

A három könyv a tanulási-önművelési kultúra megalapozása és fejlesztése érdekében készült. Nem konkrét tantárgyhoz, hanem tantárgyak közé kapcsolható és illeszthető. A jelenlegi tantárgyi rendszert és a hagyományokat figyelembe véve, leginkább a magyar irodalom tantárgy keretében, annak is az önművelés részében a legcélravezetőbb elhelyezni a könyv(ek)ben szereplő tananyagot. Ennek legfőbb indoka az, hogy a könyvek az *olvasási kultúra* fontosságára irányítják a figyelmet.

A tanulási források tudatos elsajátításához – és az ezekhez szükséges ismeretek tanulásához – adhat rendszerelméletű és a könyvtártudomány belső felépítését is tükröző segítséget a tanulási-önművelési segédlet. A könyvben megtalálhatók mindazok az ismeretek, amelyek az információhordozók és az információáramlás történetéről szólnak, s ezeket követik a tudatos könyv- és könyvtárhasználathoz szükséges elemi tudnivalók.

A tanári segédletben néhány továbbgondolásra és cselekvésre inspiráló fejezettel szeretné a szerző az olvasóban tudatosítani: könyvek nélkül, célszerű és tudatos könyvtárhasználat nélkül, az olvasás gyönyörűsége élménye nélkül nem lehet hatékony az oktatás, nevelés. A tanári segédlet Kislexikonja a könyvtártudomány leggyakoribb szavait és kifejezéseit közli azzal a szándékkal, hogy megkönnyítse a könyvtárhasználati ismereteket tanító pedagógus munkáját.

A tanári segédlethez kapcsolódó Feladatgyűjtemény a szerző többéves tanári munkájának felhasználásával készült. A feladatok csak élő könyvtári környezetben alkalmazhatók eredményesen, hiszen a könyv- és könyvtárhasználat tanításához nyújtanak segítséget a pedagógusoknak.

## Sulyok Gizella: Pillétánc I.

*Daloskönyv általános iskolásoknak.*

*Tárogató Kiadó. 47 oldal. 203,- Ft*

A *Pillétánc I.* daloskönyv kiegészítő dalanyagként hézagpótló szerepet tölthet be az iskolai ének-zene tanításában-tanulásában, valamint az ének-zene tagozatos általános iskolai és zeneiskolai szolfézstanításban-tanulásban. Szabadidős foglalkozások keretében pedig a kultúrált szórakozás eszköze lehet.

A daloskönyvben található dalok könnyen énekelhetők, a versekben megjelenő természeti képek a természeti környezethez való kedvező viszonyt alakíthatják.

A daloskönyvet haszonnal forgathatják a hangszeres tanuló növendékek is. A versek alapjául szolgáló zongoradarabok ugyanis állandó repertoárt képeznek a zongoratanulás során. E könyvet *Madár Eszter* rajzai illusztrálják.

## Szerényi Mária: Latin nyelv

*Tanulási segédlet az általános iskolák 4-5. osztálya számára.*  
Nemzeti Tankönyvkiadó. 137 oldal. 328,- Ft

A tanulási segédlet alapvető célja a latin nyelv és kultúra megszerettetése. Ezért nyelvtani anyaga igen csekély. (Az igék a verbo alakja, a négy coniugatio activi praesens imperfectum ragozása, a tő- és sorszámnevek 1-től 10-ig, az I. és II. declinatio főnevek és melléknévek neme, főnév és melléknév egyeztetés singularis és pluralis nominativusban.)

A szókészlet 250 szót tartalmaz 7 adaptált olvasmányban. A témakörök a gyerekek világához közelállóak: iskola, család, a római istenek, a természet, falu és város, az emberi test, Róma.

Az olvasmányokhoz nyelvtani magyarázatok, valamint lexikai, nyelvtani és kultúrtörténeti ismereteket tartalmazó gyakorlatok és feladatok csatlakoznak. Minden olvasmányhoz magyar nyelvű, az olvasmány megértését megkönnyítő, kultúrtörténeti ismereteket tartalmazó bevezető rész tartozik. Szintén magyar nyelvű fejezetben ismerkedhetnek meg a tanulók a római nép legősbb történelmi hagyományaival, nyomon követhetik *Vergilius Aeneise* alapján a trójaiak Itáliába kerülésének kalandos eseménysorozatát.

A könyv végén az olvasmányok, gyakorlatok és feladatok szóanyagát felölelő latin-magyar és magyar-latin szótár található. A függelékben latin órán játszható didaktikai játékokat olvashatunk.

Az ötödik osztályosok számára készült könyvrész a negyedikesek számára készült fejezetek lexikai és nyelvtani anyagára épül. A nyolc adaptált olvasmány 225 új szót tartalmaz. Témakörei: a királyság és a korai köztársaság korának néhány történeti epizódja (Rea Silva története, Róma alapítása, a szabin nők elrablása, Romulus halála, a Horatiusok és Curiatiusok párviadala, Mucius Scaevola hőstette, Cincinnatus diktátorsága). Nyelvtani anyaga: az igék indicativus activi imperfectum és perfectum ragozása, a latin esetrendszer, az öt declinatio, az egy-, két- és háromvégű melléknévek, melléknévek és főnevek egyeztetése minden declinatio-ban, a jelzős főnevek ragozása, a vocativus és locativus.

Az olvasmányokhoz itt is nyelvtani magyarázatok, lexikai, nyelvtani és kultúrtörténeti ismereteket tartalmazó gyakorlatok és feladatok, valamint a magyar nyelvű történelmi háttérrel kapcsolódóak. Külön fejezet foglalja össze a római királyságról szóló legfontosabb ismeretanyagot.

A kiegészítő anyagban a *Carmina Burana* egy közismert darabja, a *Gaudeamus igitur...* kezdetű dal olvasható, továbbá egy rövid tájékoztató Magyarország római kori emlékeiről. Az érdeklődő tanulók számára közmondásgyűjteményt, továbbá néhány *Ovidius* és *Livius* részletet tartalmaz a könyvhöz kapcsolódó szöveggyűjtemény.

A tanulási segédletet az általános iskola 4. osztályában heti 2 órában latint tanulni kezdő, s azt 5. osztályban folytató gyerekeknek és pedagógusainknak ajánljuk.

## Sz. Kuncze Magdolna: A kézirat

*Útmutató tankönyvszerzők és -szerkesztők számára.*  
Korona Kiadó. 56 oldal. 167,- Ft

A tankönyvkészítés komplex munkafolyamat, melynek egyes szakaszaiban szorosan kapcsolódik egymáshoz a különféle szakemberek tevékenysége. A szerző, a lektor, a szerkesztő, a tipográfus, valamint a nyomdai szakemberek együttes munkával érhetik el, hogy a tankönyvek tartalmi és formai szempontból egyaránt megfeleljenek a követelményeknek.

Ezt az együttes tevékenységet szeretnénk segíteni azzal, hogy a leendő szerzőknek és szerkesztőknek bemutadjuk a kiadói munkát: a kézirat nyomdai előkészítését és a levonatok ellenőrzését. A gépelés megkönnyítése érdekében ismertetjük a szabványos kézíratra vonatkozó előírásokat, felhívjuk a figyelmet a leggyakoribb helyesírási és nyelvhelyességi hibákra.

Bízunk abban, hogy az útmutató számos jó tankönyvkézirat megszerkesztéséhez nyújt segítséget.

## Oroszlány Péter: Könyv a tanulásról

*Tanulási képességeket fejlesztő tréning 12-16 éveseknek.*  
AKG Alapítvány Kiadó. 450,- Ft

„Amit az iskolának el kell végeznie, elsősorban az, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni.” – írta Szent-Györgyi Albert egy tanulmányában a hatvanas évek közepén. Ennek a gondolatnak az igazsága egyre nyilvánvalóbbá válik, ahogy haladunk a XXI. század felé, hiszen az élethosszig való tanulás nemcsak műveltségismény már, hanem az emberi civilizáció fejlődési tendenciái által létrehozott kényszer is.

Mégis jó lenne, ha ez a körülmény nem keserítené, nehezítené gyermekeink életét, hanem örömforrássá válna számunkra. Ez csak úgy lehetséges, ha fölkészítjük őket a kihívásokra, kezükbe adjuk azokat az eszközöket, kifejlesztjük bennük azokat a képességeket, amelyek sikeressé tehetik őket a tanulásban.

E könyv tematikusan csoportosított gyakorlatai, feladatai a tanulásához nélkülözhetetlen általános képességeket fejlesztik: a koncentrációs képességet, a beszédképességet, a hatékony olvasás képességét, az emlékezőképességet, a gondolkodóképeséget és a szellemi életben való tájékozódás képességét. Emellett konkrét tanulási módszereket is javasolnak; helyes, ökonomikus tanulási szokások kialakítására buzdítják a gyerekeket.

A könyv anyagának tanításához tanári segédkönyv, valamint egyéb taneszközök (olvasásfejlesztő szoftver, főlíásor, diasor, hangkazetta, videokazetta) is készülnek. A javasolt tanítási stratégia (rövid, intenzív és hosszabb, szoktatási periódusok váltakozása) lehetővé teszi egy tantárgyként is kezelhető, képességfejlesztő, személyiségépítő kurzus bevezetését és vertikális jelenlétét az általános iskolák felső osztályaiban és a középfokú oktatási intézményekben, különösen a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban.

## Trencsényi Borbála: Az értelemig és tovább

*Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába.*  
*Feladatsor és szöveggyűjtemény középiskolásoknak.*  
AKG Alapítvány Kiadó. 152 oldal. 295,- Ft

„A jó vers már azelőtt közöl valamit,  
mielőtt az értelemig elhatolna.”

(T.S. Eliot)

A könyv az irodalmi tanulmányok kezdő szakaszában a szépirodalmi szövegek megértésének akadályait veszi számba, szövegekkel végzett és fantáziafejlesztő gyakorlatok segítségével. A műalkotások befogadását akadályozó tényezők nagy részét a „hiány”-ra vezeti vissza a szerző, vagyis arra a tényre, hogy a művészek bizonyos tartalmakat csupán jeleznek – a befogadó mint „társszerző” képzetét mozgósítva a hiányok kiegészítésére.

*Fejezetcímek:*

Értelmezés előtt

A megértés nyelvi akadályai

A hiány

Megértés és képzelet

A szavakon túl

Bevezetés a drámai művek olvasásába  
Mi a szépirodalom?

Trencsényi Borbála: Anyanyelv és kommunikáció

*Feladatsor és szöveggyűjtemény középiskolások számára.*  
AKG Alapítvány Kiadó. 202 oldal. 333,- Ft

Az anyanyelv és kommunikáció című könyv nem elsősorban kommunikációról szóló ismereteket kíván nyújtani, hanem a diákok kommunikációs kultúráját igyekszik fejleszteni, a mindennapi élet közléshelyzeteiben való adekvát nyelvi (és nonverbális eszközökkel történő) megnyilatkozást segíteni.

A könyv feladatsorból és szöveggyűjteményből áll. A feladatsor logikája nem a tudomány rendszerét követi, bár az egyes fejezetek háttérében egy-egy rész tudomány körvonalai felsejlenek (kommunikációelmélet, szemiotika – I. fejezet; proxemika – II. fejezet; hangtan, szövegfonetika – III. fejezet; leíró nyelvtan – IV. fejezet; szövegtan – V. fejezet; stilisztika – VI. fejezet), de kérdéseik nem mint tudományos, hanem mint életproblémák válnak a vizsgálódás tárgyává.

A könyvhöz kapcsolódó szöveggyűjtemény egyrészt a gyakorlatokhoz szolgáltat anyagot. Nagyobb részt azt a funkciót is betölti, amire általában a hagyományos tankönyvek elméleti részei hivatottak: a gyakorlatok megoldásakor tapasztaltak összegzését, a fogalmak magyarázatát, a tudomány szavát (pontosabban: egy-egy szakember álláspontját), tájékoztatót az óráról hiányzóknak stb. Többnyire a feladatsorban történik utalás arra, hogy a szöveggyűjtemény mely szövege nyújt támpontot egy-egy kérdés tisztázásához. Vannak olyan szövegek is, amelyekhez nem kapcsolódik feladat, de esetleg a gyakorlat elvégzése nyomán feltámadó kíváncsiság talaján szívesen elolvassák őket a diákok (például az idegen szavak kiejtésével és írásával vagy a nyelvcsaládokkal foglalkozó feladat után a nyelvek sokféleségéről szóló szöveget).

A könyv szöveggyűjteményében szereplő írások némelyike egy-egy hosszabb mű részlete vagy az eredeti mű rövidített változata. A feladatsorban pedig tankönyvek és egyéb ismerethordozók anyagait (szövegeit, gyakorlatait, képeit, ábráit stb.) is beépítette a szerző.

VÁROS MINT ISKOLA avagy „Ahol mindenki egy csillag”  
(Szerkesztő: Bárdossy Ildikó)

*Útmutató pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és minden érdeklődőnek  
egy személyközpontú iskolamodellről.*  
Calibra Kiadó. 131 oldal. 580,- Ft

E kiadványt pedagógusok, pedagógusjelöltek s a fiatalok sorsáért felelősséget érző, őket támogató felnőttek számára állították össze a szerzők. Szeretnék az érdeklődőkkel megismertetni – sok gyakorlati példán keresztül – azt az iskolai koncepciót és programot, amely „Város mint Iskola” néven vált ismertté a világban, s melynek hazai változatain maguk is dolgoznak. Együttal szeretnének segítséget nyújtani, ötletet adni azoknak, akik hasonló programokat kívánnak megvalósítani, illetve akik a program egyes elemeit kívánják saját munkájukban hasznosítani.

Az általános iskolát be nem fejezők, az általános iskolai végzettséggel tovább nem tanul, vagy a középiskolai képzésből kiszoruló, kimaradó fiatalok, fiatal munkanélküliek egyre súlyosabbá váló hazai problémáinak feloldásához – egy lehetséges megoldásként – a „Város mint Iskola” típusú intézmény hazai adaptálása révén kívánnak a szerzők hozzájárulni. Ezen intézmények a fiatalok képzésébe, nevelésébe bevonják az adott település közösségeit, munkahelyeit. A diákoknak lehetőségük van arra, hogy tanuljanak, tapasztalatokat gyűjtsenek, kipróbálhassák önmagukat az ún. gyakorlóhelyeken, azaz ipa-

ri, kereskedelmi, kulturális, szolgáltató intézményekben, kommunális, politikai szervezetekben vagy egyéb létesítményekben. A „Város mint Iskola” típusú intézmények – sajátos nevelési rendszerükkel – azt kívánják elősegíteni, hogy fiataljaik találkozzanak „valódi” önmagukkal, megismerjék az őket körülvevő világot, megtalálják helyüket az életben, hogy indíttatást és esélyt kapjanak további tanulmányokhoz, megfelelő munkahely megtalálásához.

A könyv első fejezete a new York-i Város mint Iskola (City as School) koncepcióját és működését mutatja be. A második fejezet a berlini Város mint Iskola (Die Stadt als Schule) eredményeit érzékelteti. A harmadik fejezet a hazai adaptáció szükségességével, kiindulópontjaival foglalkozik. A negyedik fejezet az első hazai adaptáció, a pécsi Külváros mint Iskola kezdeti lépéseit, önmagát fejleszteni, kiteljesíteni akaró törekvéseit tárja az olvasók elé.

## Veresegyházi Béla: A világrendszerek kialakulása

*Tanulási segédlet középiskolások számára.*  
Szaktudás Kiadó. 147 oldal. 265,- Ft

A mai történelmi és földrajzi tankönyvek nem keresik azokat a pontokat, amelyeken a történelem- és földrajztudományok középiskolai tananyagai találkozhatnak. A világrendszerek kialakulása című tanulási segédlet e pontokat kívánja megkeresni. Az újkori társadalmi-gazdasági fejlődés történeti megközelítése jelenti a könyv első részének tematikáját. A meglévő történelemkönyvek adatbázisára támaszkodva ad képet a szerző a világrendszerek kialakulásáról és fejlődéséről, köztük olyan, eddig nemigen tárgyalt témákban is, mint például a hadiipar. Az első fejezet végén összegyűjti azokat a problémákat, amelyek a II. világháború utáni időszakban alakultak ki, s ma már az egész emberiség számára égetően fontos kérdéssé váltak.

A világ népességének alakulása, összetétele és helyzete a XX. század végén című fejezetben képet kapunk azokról a feszítő gondokról, amelyek a jelenlegi középiskolai földrajz könyvekben még nincsenek az egész világra exponálva. Ezt követi az Urbanizáció című fejezet, amely a nagyvárosok „uralmát” jellemzi röviden. A következő nagyobb szerkezeti egység az energia- és nyersanyaghelyzet történeti alakulását és mára kialakult helyzetét mutatja be.

A könyv leginkább tagolt fejezete az emberi környezet átalakulásával és az ember egyre aktívabbá váló szerepének felvillantásával foglalkozik. A népesség igényei, az élővilág erőforrásai, a talaj és a termőföld, a víz, a hulladékok és a levegő teszik ki e fejezetet. Ezt követi a fegyverkezés kérdéseiről szóló fejezet, amely a XVI. századtól a napjainkig terjedő időszak haditechnikájának alakulását és a velejáró problémák kiéleződését követi nyomon. A következő témakör az Észak-Dél ellentétének, a hitelezés és adósságok, valamint a meggazdagodás, elszegényedés problémáinak bemutatását kísérli meg. Végezetül pedig Magyarország helyzetét és szerepét mutatja be szűk keresztmetszetben a könyv.

A könyv végén a világ legfőbb szervezetei és a globalitás felé haladó világ modelljeinek rövid leírása kapott helyet.

A világrendszerek kialakulása című tanulási segédlet újszerűnek tekinthető kiadvány, mivel olyan – több területet összefogó – munka, amely megkísérli új szempontból, új nézőpontból vizsgálni világunk fejlődését.

# A Freinet-pedagógia alkalmazása

*Fontos, hogy a gyermeknek legyen kedve olvasni, beszélni, írni, kifejezni magát. Ennek érdekében hallgassuk meg, amit mond és olvassuk el, amit ír! Ha ezt nem tesszük meg, akkor egy darabig még mondja magának, de hamarosan belefárad, és többé nem szólal meg.*

## Beszélgetőkör

Reggelente körbeültünk és beszélgettünk. Nagyon jó stresszoldó hatása volt ez a beszélgetőkör, az egymásra hangolódás ideje. Nem volt kötelező beszélni, de mindenkit meghallgattunk. Akinek hosszabb közölnivalója volt, előre leírta vagy lerajzolta, és felolvasta, illetve bemutatta a munkáját (amelyet még aznap kifüggesztettünk a tanteremben). A betűtanítás időszakában olyan szavakat jegyeztem fel a füzetembe, majd írtam írásórán a táblára, amelyekben az aznap megtanítandó betű szerepelt. Így nemcsak az új betűket kutatták lelkesen elsőseim, de arra is visszaemlékeztek, hogy milyen szövegkörnyezetben hangzottak el a szavak, és kinek az ajkáról.

## Ábécéskönyv

Sajátos, egyéni ábécéskönyveket készítettünk. Mindenki rajzolt az új betűvel kapcsolatban. A legjobbakat sokszorosítottuk fénymásolóval vagy limográfál. (Ez utóbbi egyszerű nyomdai eszköz – előnye az olcsóságán túl még az is, hogy a gyermekek örömmel dolgoznak vele.) A saját rajzokat és a sokszorosított lapokat összefűzve már készen is voltak az első ábécéskönyveink.

## „Lepedők” a falon

A mi termünk falait a tanulók testmagasságáig kifüggesztett gyerekmunkák borították, fölül pedig mennyezetig érő nagy „lepedők”. Barna színű, középfinom háztartási csomagolópapír volt az alapja ezeknek a lepedőknek.

A legelsőkre még csak az óvodai jelüket, a kedvenc állatukat stb. rajzolták le a gyerekek, néhány nevet és rövid szót írtak rá. Ezeknek még nagyobb szerepe volt az ismerkedésben, a közösség kialakításában (együtt csináltuk), mint a konkrét tanulásban.

A j-s és ly-s szavak „lepedője” így készült: különböző könyvekből gyűjtötték ki a tanulók egyéni munkában a j illetve ly betűt tartalmazó szavakat a füzetükbe. Mindenki elmondta, milyen szavakat szeretne felírni a „lepedőre”. Megbeszélés után (itt egy kicsit irányítottam) ceruzával felírtam a lepedő egyik oldalára a j-t, másra a ly-t tartalmazó szavakat. Utána mindenki átírta a saját szavait kék illetve piros filctollal. Naponta többször is odanézték, sőt büszkéek voltak a munkájukra. Több hónap múlva szedtük le a falról, de mindenki nagyon jól emlékezett nemcsak a saját, hanem a



1. ábra



többiek által írt szó helyesírására is.

Ugyanígy dolgoztuk fel pl.a mondatfajtákat, az elválasztási eseteket stb. Sőt nemcsak a tananyagot, hanem a számunkra fontos egyéb dolgokat is.

## Haiku

A magán- és mássalhangzók megkülönböztetését, a szótagolást segítette a haiku készítése. Ez egy ötsoros japán versforma, melynek a szótagszámai: 5 7 5 7 5

Ketten vagy hárman írhatják, soronként felváltva. Például:

*A kis kedvencről (9 hónapos)  
Mónika Krisztina éhes,  
Anita kap majd finom ebédet  
Mónika Krisztina eszik  
Anita Krisztina gondolkodik  
Mónika Krisztina sétál*

*Gabit és Pistit a Jakab és a zab című történet ihlette:  
Vágd le a zabot!  
Nem vágja le a zabot  
Az apja mérges  
Jakab rá sem hederít  
Megűt a guta!*

## Levelezés

Úgy tapasztaltam, hogy levelet írni csak a hagyományos formában nem szeretünk.

A mi leveleink:

- megbeszéltük, hogy kinek, milyen alkalomból, mit illik...
- kikészítettük az anyagokat, eszközöket...
- aki akart (általában mindenki), kis lapra írt és rajzolt
- az egyéni munkákat felragasztottuk, feltűztük egy szép nagy fehér vagy színes alapra
- összetekertük és úgy kézbesítettük például a beteg osztálytársaknak (3 nap hiányzás után „járt” a levél – ebben a formában még a lecke is érdekes volt).

Bel- és külföldi levelező partnerek esetében egy kicsit magas a postaköltség, de jóval több információt tartalmaz ez a fajta levél, és határtalan örömet nyújt mind a feladónak, mind pedig a címzettnak.

## „Életünk könyve” – „Kérdéseink doboza”

Az „Életünk könyvébe” minden fontos eseményt lejegyeztünk. Törekedtünk a szép és jó munkára, ügyeltünk a helyesírásra. Ha valamit nem tudtunk, utánajártunk. Az eredmény: nem csak készítése közben éreztük jól magunkat, de később is szívesen lapozgatjuk.

Természetesen nem volt időnk minden felmerülő kérdést rögtön megválaszolni. Ezért készítettük el a „Kérdéseink dobozát”. Nehéz volt szépen megfogalmazni és helyesen leírni a kérdéseket és a válaszokat. Szabad időnkben sokat kerestünk, olvastunk, mire megtaláltuk a választ egy-egy kérdésre. Minden bedobott cédulára ráírtuk a nevünket.

Amikor terménybábokat készítettünk, néhányan mesét is írtak, és ezt a saját mesét játszották, míg a többiek ismert meséket mutattak be.

Részletek az „Életünk könyvéből”:

- Nekem az tetszett, amikor a gólya (Tibi) elrepített Citrom-hegyre (Edit).
- Nekem az tetszett, amikor a hagymának (F. Kati) kihúzták a fogát (G. Kati).
- Gabi rajzolt és odaírta: „így készült a gólyám”.
- Ilyen kifejezések születtek: „másodlegkisebb ember”; „Mi loptuk, becsületesen.”

## Játékos felelés

A felelés társasjáték formájában nem is olyan borzasztó. Megrajzoltam a mezőnyt, köréje a gyerekek bármit rajzolhattak, festhettek, amit a tantárgyhoz tudtak kapcsolni. A mezőnyben besorszámoztak kb. 20 négyzetet, ugyanennyi kis lapocskára felírtuk a kérdéseket (sokat „súgtam”). Amíg a felelővel „játszottam”, addig a többieknek szabad foglalkozás volt: figyelhettek a felelőre, olvashattak, feladatlapokat oldhattak meg, írhattak az „Életünk könyvébe” stb.

Igy próbáltam megtanítani és megszerettetni az olvasás és írás tudományát.

FÜLÖP FERENCNÉ

## Egy általános iskolai kémiaverseny feladatai és eredményei

*1986-tól kezdve évente megrendezik a Hevesy György Kémiaversenyt a 7. és 8. osztályos tanulók számára. Az első erőpróba, a háziverseny után Budapesten – a tanulók nagy létszáma miatt – kerületi fordulóra kerül sor, majd ezt követi a fővárosi (megyei) forduló, végül pedig az országos döntő. A kerületi fordulóra a feladatok összeállítása, a verseny lebonyolítása, a feladatlapok értékelése elég nagy gondot okoz évről-évre a munkaközösség vezetőjének.*

Az elmúlt két tanévben a budapesti XI. kerületi versenyzők számára az ELTE TTK IV. éves kémia szakos hallgatói készítették a feladatsorokat, a versenyen ők végezték a felügyeletet és a javítást, értékelést is. Tapasztalataink szerint ez a megoldás előnyös egyrészt azért, mert a pártatlanság, tárgyilagosság nem vonható kétségbe, másrészt a hallgatók konkrét tapasztalatot szereznek a tanári munka egyik szép feladatával, a tehetőség gondozással kapcsolatosan.

A feladatlap összeállítása és értékelése nem könnyű feladat, különösen a 7. osztályban nehezíti a helyzetet, hogy a mintegy félévnyi kémiatanítás után még nagyon kevés a kérdezhető ismeretanyag. A jó feladatlap nem túl nehéz, mégis megfelelően szelektál. Talán segítséget vagy legalább ötleteket ad a kollegáknak, ha ismertetjük az 1992/93 tanévben használt feladatlapokat, a feladatok megoldását és a XI. kerületben elért átlagpontokat.

### 7. osztály

1. Relációjelekkel (<, =, >) válaszolj! (Az elhanyagolható eltéréseket nem kell figyelembe venni.)

a/ a proton tömege	a neutron tömege
b/ a proton tömege	az elektron tömege
c/ az atommag tömege	az atom tömege
d/ az atom átmérője	az atommag átmérője
e/ az oxigénatom protonszáma	az oxigénatom elektronszáma
f/ az oxigénatom protonszáma	az oxidion elektronszáma
g/ az oxigénatom elektronszáma	az oxidion elektronszáma
h/ az oxigénatom elektronhéjainak száma	az oxidion elektronhéjainak száma
i/ az oxidion elektronjainak száma	a fluoridion elektronjainak száma
j/ 1 mol oxigénatom tömege	1 mol oxidion tömege
k/ a nátriumatom protonszáma	a nátriumatom elektronszáma
l/ a nátriumatom protonszáma	a nátriumion elektronszáma
m/ a nátriumatom elektronszáma	a nátriumion elektronszáma
n/ a nátriumion elektronhéjainak száma	a magnéziumion elektronhéjainak száma
o/ a nátriumion elektronhéjainak száma	az oxidion elektronhéjainak száma
p/ 1 mol nátriumionban az elektronok száma	1 mol oxidionban az elektronok száma
r/ a nátriumion átmérője	a magnéziumion átmérője

s/ a nátriumatom átmérője  
t/ a fluoridion átmérője  
u/ a klórionion átmérője

a nátriumion átmérője  
a klórionion átmérője  
a klóratom átmérője

(10 pont)

A helyes megoldás: a/ =, b/ >, c/ =, d/ >, e/ =, f/ <, g/ <, h/ =, i/ =, j/ =, k/ =, l/ >, m/ >, n/ =, o/ =, p/ =, r/ >, s/ >, t/ <, u/ >.

A 25 versenyző az összesen elérhető 250 pontból 209 pontot szerzett, ez 83,6%-os eredmény.

II.1. Melyik az az elem, amelynek 1/4 móljában  $36 \times 10^{23}$  db proton és elektron van összesen?

(10 pont)

A helyes megoldás:  $\frac{36 \times 10^{23} \times 4}{2 \times 6 \times 10^{23}} = 12$ . A keresett elem egy atomjában tehát 12 proton

van, vagyis a rendszáma 12, ez az elem a magnézium.

A számolási feladatok mindig nehezebbnek bizonyulnak, itt már csak a versenyzők 46,4%-a adott hibátlan választ.

2. Hány darab atom van

a/ 4 g szénben .....

b/ 4 g kalciumban .....

c/ 4 g szén-dioxidban .....

d/ 4 g metánban .....

képlete: CH<sub>4</sub>,

e/ 4 cm<sup>3</sup> 20 °C-os vízben .....

f/ 4 g hidrogénben .....

(12 pont)

A helyes megoldás: a/  $2 \times 10^{23}$ , b/  $0,6 \times 10^{23}$ , c/  $18/11 \times 10^{23}$ , d/  $7,5 \times 10^{23}$ , e/  $4 \times 10^{23}$ , f/  $24 \times 10^{23}$ .

A maximálisan elérhető 300 pontból 175-öt érték el a versenyzők, ez 58,3%/os teljesítmény.

3. Párosítsd össze azoknak az anyagoknak a betűjelét, amelyek anyagmennyisége azonos!

a/  $1,2 \times 10^{23}$  db cinkatom

e/ 6 g víz

b/ 220 g szén-dioxid

f/  $3 \times 10^{24}$  db ammóniamolekula

c/  $2 \times 10^{23}$  db héliumatom

g/  $3 \times 10^{23}$  db alumíniumatom

d/ 12 g magnézium

h/ 0,2 mol vasatom

(8 pont)

A helyes megoldás: a/-h/, b/-f/, c/-e/, d/-g/.

Az átlagteljesítmény: 71,7%.

III. Találós kérdések

1. Két elektronom van a negyedik héjamon. Hol lakom a periódusos rendszerben?

2. Én a harmadik periódus ötödik főcsoportjának lakója vagyok. Hány elektronhéjam van, hány elektron tartózkodik azokon? Hogy hívnak engem? .....

3. A második periódus harmadik főcsoportjában vagy a harmadik periódus második főcsoportjában van a lakásom? Csak arra emlékszem, hogy két elektron szaladgál a külső héjamon.....

4. Én a nyolcas rendszámú oxigén vagyok. El tudátok magyarázni, hogy jutok haza? Miért éppen ott a helyem? .....

5. Elfelejtettem a nevemet! Csak a lakcímemre emlékezem: második periódus, negyedik főcsoport. Hány elektronom van, mennyi a rendszámom, mi a nevem?.....

6. Három elektronhéjam van, a külsőn hat elektronnal. Az egyik szomszédomnak is hat külső elektronja van, de csak két héja. Hol lakik? Jobbra vagy balra tőlem? Esetleg alattam vagy fölöttem? Kik vagyunk?.....

7. Társat keresek! Igényeim: legfeljebb három héj, a külső héjon ne legyen több két elektronnal. Nagy tömegűek előnyben! Kit válasszak? .....

8. Külső héjamon annyi elektronom van, mint amennyi a legbelsőn maximálisan lehet. Hányadik főcsoportban vagyok? Azt is elárulom, hogy a felettem lakó atomnak annyi héja van, ahány elektron van a külső héján. Ki vagyok én? .....

(8 pont)

A helyes megoldás: 1/ 4. periódus és 2. főcsoport, 2/ 3. héj, 2, 8, 5 elektron, foszfor, 3/ 3. periódus., 2. főcsoport, 4/ 2. periódusban a 6. főcsoportban, mert két héja van és a külsőn 6 elektron van, 5/ 6 elektron, a rendszám is 6, az elem a szén, 6/ a szomszéd fölötté lakik, az elem a kén, a szomszéd az oxigén, 7/ magnézium, 8/ magnézium.

A tanulók 94,2 %/os teljesítményét nyújtottak ebben a játékos feladatban.

IV. 1. A konyhasóból 20 °C-on 36 g oldódik fel 100 g vízben. Hány g szilárd só van a pohár alján, ha 150 g vízbe 100 g sót szórunk ezen a hőmérsékleten? Hány g vizet kell még a pohárba töltenünk ahhoz, hogy a só teljes mennyisége feloldódjék?

(12 pont)

A helyes eredmény: 46 g szilárd só, 127,78 g víz kell még.

Ezt a viszonylag egyszerű számítási feladatot a versenyzőknek csak 50,6 %/a tudta jól megoldani.

2. 600 g 55 tömeg% alkoholt tartalmazó oldatot desztillálunk. A szedőedényben 400 g 62 tömeg% alkoholt tartalmazó oldat gyűlik össze. Mennyi alkoholból és vízből áll a víz szamaradt oldat?

(16 pont)

A helyes eredmény: a visszamaradó 200 g oldat 82 g alkoholt és 118 g vizet tartalmaz.

A versenyzők teljesítménye: 67,5 .

3. Egy kétkarú mérleg serpenyőiben két azonos tömegű főzőpohár van. Az egyikbe 120 g vizet öntünk, a másikba addig töltjük a 3,5 tömeg%-os sóoldatot, amíg a mérleg egyensúlya helyreáll. Mennyi sóból és mennyi vízből áll ez az oldat? Majd a vizet tartalmazó pohárba annyi sót szórunk, hogy 1,5 tömeg%/os sóoldatot kapjunk. Mennyi vizet kell a másik pohárba tölteni ahhoz, hogy az egyensúly helyreálljon?

(24 pont)

A helyes eredmény: 4,2 g só és 115,8 g víz. 1,83 g vizet kell a másik pohárba tölteni.

Az előző eredményhez hasonló, 67,8% adódott ennél a feladatnál.

A versenyzők 60 percig dolgozhattak, periódusos rendszert és számítógépet használhattak.

A maximálisan elérhető 100 pontból az 1. helyezett 95,5 pontot ért el, a leggyengébb teljesítmény 35,5 pont volt. A 25 tanuló átlaga 65,9 pont volt. Így azt állapítottuk meg, hogy a feladatlap nehézsége megfelelő volt.

8. osztály

1. Az A, B anyagok közül melyikre vonatkoznak az alábbi állítások? A megfelelő betűjelet írja a kipontozott helyre!

1.

A/ kénsav

B/ kénessav

C/ mindkettő

D/ egyik sem

a/ Vizes oldata savanyú kémhatású. ....

b/ Bomlékony. ....

c/ Erélyes oxidálószer. ....

d/ A savas eső károsító hatását okozza. ....

e/ Redukálószer. ....

f/ Konyhasóoldattal közömbösíthető. ....

g/ Sója a gipsz. ....

h/ Oldata összetett iont is tartalmaz. ....

i/ Közömbösítése exoterm folyamat. ....

j/ Vízben kevésbé oldódik. ....

(10 pont)

2.

A/ vízmolekula

- B/ jég
- C/ mindkettő
- D/ egyik sem
- a/ Szilárd halmazállapotú. ....
- b/ Egy oxigén/ és két hidrogénatomból áll. ....
- c/ Több protont tartalmaz, mint elektront. ....
- d/ Kovalens kötés tartja össze. ....
- e/ Olvadáspontja 0 °C. ....
- f/ Vezeti az elektromosságot. ....
- g/ 10 protont és 10 elektront tartalmaz. ....
- h/ Az oxigén-hidrogén tömegaránya: 8:1. ....
- i/ Vegyület. ....
- j/ Úszik a víz tetején. ....

(10 pont)

A helyes válaszok: 1. 1. a/ C, b/ B, c/ A, d/ C, e/ B, f/ D, g/ A, h/ C, i/ C, j/ D.

2. a/ B, b/ A, c/ D, d/ A, e/ B, f/ D, g/ A, h/ C, i/ C, j/ B.

A 28 versenyző a megszerezhető 560-ból 322 pontot ért el, ez csak 57,5%/os teljesítmény. A tesztfeladatok megoldása általában jobban szokott sikerülni.

II. Relációjelekkel (<, =, >) válaszolj!

a/ Az ammónia vizes oldatában

a hidroxidionok száma ..... az oxóniumionok száma

b/ 1 dm<sup>3</sup> vízben

az oxóniumionok száma ..... a hidroxidionok száma

c/ A magnézium-klorid vizes oldatában

a magnéziumionok száma ..... a kloridionok száma

d/ 1 mol oxigénnel reakcióba lépő

kén tömege ..... szén tömege

e/ 100 g vízben feloldódó

nátrium-karbonát tömege ..... kalcium-karbonát tömege

f/ 5 dm<sup>3</sup> – 5 dm<sup>3</sup> (azonos hőmérsékletű és nyomású)

nitrogén tömege ..... szén-monoxid tömege

g/ A nitrogén tömeg%-a

az ammónium-kloridban ..... az ammónium-nitrátban

h/ 36,5 g sósavból fejlődő hidrogén tömege

cink hatására ..... alumínium hatására

i/ 100 g vízben feloldódó

szén-monoxid térfogata ..... szén-dioxid térfogata

j/ A fehérfoszfor gyulladási hőmérséklete ..... a vörösfoszfor gyulladási hőmérséklete

(10 pont)

A helyes megoldás: a/ >, b/ =, c/ <, d/ >, e/ >, f/ =, g/ <, h/ =, i/ <, j/ > .

Az elért 68,57%/os teljesítmény jónak mondható.

III.

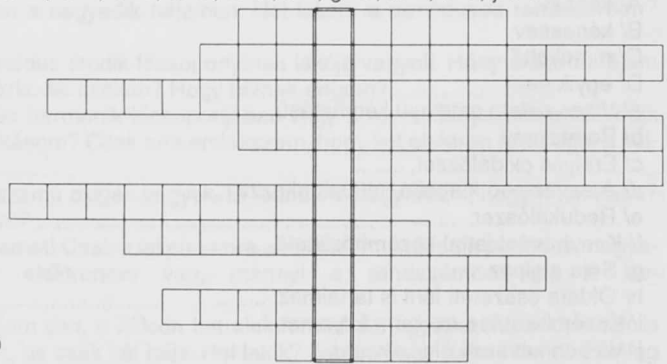
1. Gyufagyártásra is használt elem.

2. Tisztítási művelet.

3. Ilyen a jégkristály szerkezete.

4. A választóvíz kémiai neve.

5. Ezzel lehet kimutatni a szén-dioxidot.



6. Sók vizes oldata és olvadéka.
7. A gyémánt kristályrácsa.
8. Vízfelvonó, sűrű folyadék.
9. A hidrogéné 1, a szénéé 6.
10. Ez a vegyület az ember gyomrában megtalálható.

A bekeretezett oszlopban lévő anyag kémiai neve: .....

képlete: .....

(6 pont)

A helyes megoldás: ammónium-klorid,  $\text{NH}_4\text{Cl}$ .

Ezt a játékos feladatot a versenyzők 70%-a jól megoldotta.

IV. 1. Milyen reakciók lehetségesek páronként véve az alábbi elemeket? Írd fel a reakcióegyenleteket! Milyen körülmények között mennek végbe a folyamatok?

$\text{H}_2$ ,  $\text{O}_2$ ,  $\text{N}_2$

(6 pont)

2. Írd a felsorolt képletek mellé a kiválasztott forráspontot és az anyagszerkezetre jellemző „kulcsszót”, ami a választásodat indokolja.

a/  $\text{NaCl}$  .....

b/  $\text{SO}_2$  .....

c/  $\text{N}_2$  .....

d/ gyémánt .....

e/ He .....

f/  $\text{H}_2\text{O}$  .....

g/  $\text{S}_8$  .....

$-269^\circ\text{C}$ ,  $-196^\circ\text{C}$ ,  $-10^\circ\text{C}$ ,  $100^\circ\text{C}$ ,  $440^\circ\text{C}$ ,  $1413^\circ\text{C}$ ,  $4200^\circ\text{C}$

(7 pont)

3. Írd a vegyületek neve mellé a képletüket, majd csoportosítsd azokat a megadott szempontok szerint!

mészke: .....

ammónia: .....

szén-dioxid: .....

nátrium-karbonát: .....

kén-dioxid: .....

alumínium-szulfid: .....

metán: .....

szén-monoxid: .....

ózon: .....

Vizes oldata lúgos kémhatású: .....

Éghető gáz: .....

Vízben oldódik: .....

Sósavval reakcióba lép: .....

(11 pont)

4. Frissen készített klóros vízhez ibolyaszínű lakmuszoldatot öntünk.

a/ Mit tapasztalunk és miért?

b/ Egy óra múlva az előbbi oldat színtelen lesz. Miért?

(6 pont)

A helyes megoldás:

1.  $2\text{H}_2 + \text{O}_2 = 2\text{H}_2\text{O}$  magasabb hőmérsékleten

$3\text{H}_2 + \text{N}_2 = 2\text{NH}_3$  nagy nyomáson, katalizátorral, magas hőmérsékleten

$\text{N}_2 + \text{O}_2 = 2\text{NO}$  nagyon magas hőmérsékleten (pl. villámláskor)

A tanulók 50%-a válaszolt helyesen.

2. a/  $1413^\circ\text{C}$  – ionrács, b/  $-10^\circ\text{C}$  – molekularács, c/  $-196^\circ\text{C}$  – apoláris molekulából álló molekularács, d/  $4200^\circ\text{C}$  – szabályos tetraédes szerkezetű atomrács, e/  $-269^\circ\text{C}$  – zárt külső héjjal rendelkező egyatomos molekulából molekularács, f/  $100^\circ\text{C}$  – a molekulák között erős hidrogénkötés és elektrosztatikus kölcsönhatás lép fel, g/  $440^\circ\text{C}$  – az apoláris kénmolekulák nagy tömege miatt viszonylag magas a forráspont.

A versenyzők 44,13%-os eredményt értek el.



3.  $\text{CaCO}_3$ ,  $\text{NH}_3$ ,  $\text{CO}_2$ ,  $\text{Na}_2\text{CO}_3$ ,  $\text{SO}_2$ ,  $\text{Al}_2\text{S}_3$ ,  $\text{CH}_4$ ,  $\text{CO}$ ,  $\text{O}_3$

Vizes oldata lúgos kémhatású:  $\text{NH}_3$ ,  $\text{Na}_2\text{CO}_3$

Éghető gáz:  $\text{CH}_4$ ,  $\text{CO}$

Vízben oldódik:  $\text{NH}_3$ ,  $\text{CO}_2$ ,  $\text{Na}_2\text{CO}_3$ ,  $\text{SO}_2$ ,  $\text{O}_3$

Sósavval reakcióba lép:  $\text{CaCO}_3$ ,  $\text{NH}_3$ ,  $\text{Na}_2\text{CO}_3$ ,  $\text{Al}_2\text{S}_3$

Az átlagteljesítmény: 67,85%.

4. a/ A lakmusz savas kémhatást jelez, vagyis megpirosodik, mert a klór reakcióba lép a vízzel:  $\text{Cl}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{HCl} + \text{HOCl}$ .

b/ A klór színtelenítő hatása, mert az előbbi reakcióban képződő HOCl (a hipoklórosav) elbomlik:  $\text{HOCl} = \text{HCl} + \text{O}$ . A felszabaduló atomos oxigén színtelenít, fertőtlenít, roncsol. Az indikátor festékanyagát is oxidálja, ezért az elszíntelenedik.

Egyetlen versenyző sem érte el a maximális pontszámot, az átlageredmény is csak 18,15%.

V. 1. Zárt tartályban 4,8 g kénport feleslegben lévő, tiszta oxigénben elégetünk. A reakció után a tartályban lévő gázelegy 21 tömeg% kén-dioxidot és 79 tömeg% oxigént tartalmaz. Hány mol oxigén volt a reakció előtt a tartályban?

(S = 32)

(14 pont)

A helyes eredmény: 1,28 mol oxigén.

A versenyzőknek 60,7%-a kapott jó végeredményt.

2. Egy kétvegyértékű fém oxidját feloldottuk az oldáshoz szükséges minimális mennyiségű 20 tömeg%-os kénsavoldatban, így a fém sójának 22,6 tömeg%-os oldatát kapjuk. Mennyi a fém relatív atomtömege?

A helyes eredmény: 24, tehát az oldott vegyület a MgO.

A 28 versenyző közül mindössze 1 oldotta meg helyesen a feladatot, így igen alacsony, mindössze 7,14% az átlagos eredmény. Ez a példa kiválóan alkalmas arra, hogy a versenyzők gondolkodási készségét vizsgáljuk, mert a tanult ismereteket kell új összefüggésben felhasználni.

A 100 pontból az első helyezett 68-at ért el, a leggyengébb eredmény 28 pont volt, az átlagpontszám: 47. Megállapíthatjuk tehát, hogy bár az a feladatsor nehezebbnek bizonyult, mint a 7. osztályos, de alkalmas volt a szelektálásra.

A verseny megszervezése és lebonyolítása igen hasznos és tanulságos volt a IV. éves hallgatók számára, ezért bátorítunk mindent főiskolai és egyetemi szakmódszertanos kollégát arra, hogy ilyen jellegű feladatokkal is bővítsék és színesítsék a szakdidaktikai oktatást.

RÓZSAHEGYI MÁRTA – FARKASNÉ ORSOLYÁK IRÉN

## Töprengés a történelemtanításról

*1993 szokatlanul forró májusának végén írom ezeket a sorokat. Vészesen közelít az érettségi időpontja. Három osztályt fogok vizsgáztatni, és máris a megszokott szorongást érzem a gyomrom tájékán. Pedig a gyerekek miatt igazán nem kell izgulni. Többségük okos és szorgalmas diák volt, de érettségire a gyengébbek is megemberelik magukat, a vizsgák tehát különösebb probléma nélkül, rendben fognak lezajlani. De nem is erről van szó, hanem arról, hogy volt-e értelme a munkámnak. Tudtam-e adni valamit a tanítványaimnak, ami több mint az érettségi és felvételi vizsgák tananyagát?*

Azt mondhatnánk, ezek egy történelemtanár magánvívódásai, aligha tartanak számot közérdeklődésre. Mindig voltak jó tanárok, akik egy életre szóló útravalóval látták el tanítványaikat, és voltak rossz tanárok, akiket könnyű volt elfelejtetni. Ez emberi és peda-

gógiai minőség kérdése. Másrészt – hogy mindjárt egy politikai vonatkozást is bekapcsoljak – a rendszerváltás számos akadályt elhárított a minőség kibontakozásának útjából. Megszűntek a kötelező értékelések, megszűnt számos tematikai egyoldalúság (az osztályharc túlhangsúlyozása ott is, ahol nem volt), sőt e pillanatban kötelező tanterv sincs, ami megkötne a kezünket. Most aztán igazán a tanár képességein múlik munkájának eredményessége. Mindez igaz. Ez az írás mégis arról szól, hogy ennek a kérdésnek – hogy mit tartunk eredménynek a történelemtanításban – van egy olyan társadalmi összefüggésrendszere, amelyről érdemes nyilvánosan is beszélni. Egyáltalán mivégre tanítunk történelmet? Melyek a történelemtanítás alapvető funkciói? Lássunk néhány lehetséges választ!

#### A) A szelekció eszköze

Ez így elég cinikusan hangzik. Ha azonban egy jól tanuló középiskolást megkérdezzünk, hogy miért hajlandó energiát fordítani a történelem tanulására, könnyen a következő válaszokat kaphatjuk: (1) eredményesen akar leérettségizni, (2) jó jegyet akar, mert ez beleszámít a felvételi pontszámába, (3) fel szeretne készülni a felvételire. Meglehetősen sok felsőoktatási intézménybe kell történelemből felvételizni. A bölcsészettudományi karokon ma már általában csak történelem szakon felvételi tárgy, a tanárképző főiskolákon azonban művelődésszervező és könyvtár szakon is, de történelemből kell (vagy lehet) felvételizni a tanítóképző főiskolák egy részébe, a jogtudományi karokra, valamint a gazdasági jellegű felsőoktatásba. Továbbá – természetesen – a Testnevelési Egyetemre. A felvételi tesztek szinte kizárólag a lexikális tudást, a szeriális memória kapacitását mérik. Mindez azt a benyomást kelti, hogy a jelöltek történelmi tudását nem azért vizsgálják, mert az a magasabb tanulmányok elvégzésének előfeltétele, hanem hogy kiválogassák a legnagyobb memóriájú és a legmunkabíróbb fiatalokat. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy ugyanilyen alapon a telefonkönyv vagy a Magyar Törvénytár ismeretét is felvételi követelménnyé tehetnék. Ezt az érzésünket erősíti az is, hogy sok helyen a történelem valamely más tantárggyal kiváltható, bizonyítva, hogy valójában nem kell tudni a történelmet a felsőbb tanulmányokhoz. Mindez azonban paradox módon némi optimizmussal is eltölthet bennünket. Mert az a tény, hogy az iskolában mégis éppen történelmet, és nem – mondjuk – Horváth Ilona Szakácskönyvét tanítjuk, azt mutatja, hogy a történelemtanításnak egyéb funkciói is vannak.

#### B) A műveltség forrása

Ez talán a legtöbbször emlegetett funkció. A történelem nemcsak holt ismeretek halmaza, hanem olyan belsőleg átélt összefüggő tudás, amely nélkül nem lehetnének azok, amik vagyunk: A történelmi ismeretek egy adott közösség (a nemzet, Európa, sőt az emberiség) kommunikációs bázisát, közös nyelvét alkotják, a művelt nyelvhasználat során lép-tényomon hivatkozunk rájuk, és ha nem birtokolnánk ezeket az ismereteket, a közösséghez való tartozásunk nem lenne valóságos. Másrészt ez a biztosítéka annak, hogy ne legyen idegen számunkra a bennünket körülvevő tárgyi világ. *Gellért* püspök szobrának látványa az Erzsébet hídról csak annak jelent valamit, aki tudja, hogy kit ábrázol, miért éppen ott áll a szobor stb. De a történelmi műveltség nemcsak tények, hanem fogalmak és struktúrák ismeretét is jelenti. Nem tudja helyesen használni a liberalizmus fogalmát az, aki semmit nem tud történelmi kialakulásáról és fejlődéséről, a gótika fogalmának ismerete pedig alighanem nélkülözhetetlen ahhoz, hogy élvezni tudjuk a német vagy francia székesegyházak, vagy éppen a budai Mária Magdolna torony szépségét.

#### C) Az élet tanító mestere

A történelemnek kétségkívül vannak tanulságai, bár *Hegel* – és talán az őt idéző *Be rend T. Iván* – szerint a legfőbb tanulsága éppen az, hogy a politikusok soha semmit nem tanultak belőle. Persze azt elég kockázatos lenne összefoglalni, hogy mire tanít a történelem. Egyrészt mert minden ilyen tanulság csak részigazság, amely azonnal gyanús lesz, ha megfogalmazzuk, másrészt mert a tanulságok levonása bizonyos mértékben szubjektív és tükrözi a tanár világnézetét is. Egyes történelemtanárok azt fogják kiemelni, hogy az események menetét végső fokon mindig az anyagi érdekek határozták meg, mások hogy az erőszak mindig erőszakot szült, vagy hogy a történelem vérfolyam, megint mások, hogy a forradalmak haszontelvezői soha nem azok voltak, akik csinálták őket, vagy hogy az emberi tudás mindig diadalmaskodott a sötétség erői fölött – de olyan tanár nehezen képzelhető el, aki szerint a történelem semmire sem tanít, meg kell tanulni a tényeket, és kész.

*D) A kételkedés iskolája*

Ha azonban a történelem tanulságai ennyire szubjektívek és ennyire a tanár világnézetétől függenek, akkor talán éppen ez az, amire elsősorban tanít a történelem. Arra tudniillik, hogy nincsenek abszolút igazságok, hogy a dolgok másnak mutatkoznak, ha más szempönből nézzük öket. A történelem tanítása elképzelhetetlen értékítéletek alkotása nélkül. A jó és rossz, igazságos és igazságtalan, haladó és retrográd jelenségekröl beszélnünk úgy, hogy a tanár értékítéletét kell a gyerekeknek megtanulniuk, akárcsak egy évszámot, de úgy is, hogy lehetőséget adunk neki saját értékrendjének kialakítására, megtanítjuk arra, hogy érvekkel (és ne sértegetéssel!) támassza alá a saját álláspontját, de ugyanakkor tolerálja a mások ellentétes véleményét is. És legföképpen: megtanítjuk kételkedni. Hiszen a történelem éppen arról szól, hogy a valóság mindig bonyolultabb, mint a róla szóló kijelentések, és csak a konkrét helyzet elemzése visz közelebb az igazság megértéséhez.

*E) A problémamegoldás iskolája*

Ha el is tekintünk ettöl a szubjektív mozzanattól (az értékeléstöl) és a történelmet mint objektív folyamatot vesszük szemögyre, még mindig egy sor bizonytalanság nehezíti a tanítást elsősorban az úgynevezett összefüggések, vagyis az ok-okozati kapcsolatok terén. Aligha vonja kétségbe bárki, hogy a történelmet összefüggéseiben kell tanítani. Ezt megint tehetjük úgy, hogy az okokat, összefüggéseket a tényekhez hasonlóan kezeljük: megtanítjuk, aztán visszakérdezzük öket. A valóság azonban ellenáll az ilyen törekvéseknek. Vannak viszonylag egyértelmű esetek. Azt, hogy Szent István törvényei miért éppen arról szólnak, amiröl, még nagy biztonsággal megmondhatjuk. Nagyobb szabású történelmi jelenségeket vizsgálva azonban az okok korántsem ilyen egyértelműek. Milyen okok vezettek a felvilágosodáshoz, a francia forradalomhoz, a gazdasági világválsághoz? Ezek akkor is nehéz kérdések, ha a tények egyébként a rendelkezésünkre állnak. A történelemben azonban éppen ez a jó: lehetőséget biztosít arra, hogy használjuk az eszünket, hogy gondolkodjunk az összefüggéseken. A gondolkodó ember hipotéziseket állít föl, és elveti vagy finomítja öket, ha ellentmondásba kerülnek a tényekkel. A történelem tantárgy anyagot kínál és kereteket ad az ilyen gondolkodás gyakorlására.

*F) A megismerés iskolája*

És a tények? Azok legalább biztosak? Aki történelemmel foglalkozik, tudja, hogy nem. A gyakorlatban azonban taníthatjuk úgy a történelmet, hogy a tényeket adottaknak vesszük, nem tördönk ismereteink eredetével. Néha azonban ez nem sikerül. Vannak pl. vitatott tények. Ki bombázta Kassát? Találtak-e magyarokat a Kárpát-medencében a honfoglalók? Nem tudjuk. Kénytelenek vagyunk utalni a forrásokra, azok ellentmondásos jellegére. Egy másik példa, amikor nem tudunk válaszolni egy tanuló kérdésére. Majd utánanézzünk, vagy megbízunk valakit, hogy nézzen utána. Kénytelenek vagyunk arról beszélni, hogy honnan szerezzük ismereteinket. De nem erre való-e igazából a történelemóra? Információözönbén élünk. Nem kell-e megtanítani a fiatalokat arra, hogy bänni tudjanak ezekkel az információkkal, hogy megértsék és kritikával kezeljék forrásaikat, hogy megkülönböztessék az igazat a félrevezetötöl? Nem úgy van-e, hogy a történelmi megismerés legalább olyan fontos a történelemtanításban, mint maga az ismeret?

*Kitéró: a társadalomismeretröl*

A fentiekben szándékosan nem foglalkoztam a történelemtanítás egy gyakran emlgetett funkciójával: segítsen jobban megérteni a jelent, igazítson el saját korunk társadalmi viszonyai között. E közkeletű felfogás szerint a jelen mintegy a történelem utolsó szakasza, amelynek tanulmányozása utólag értelmet ad a korábbi erőfeszítéseknek. Ez a megközelítés azonban véleményem szerint tévedésen alapul. A jelenhez ugyanis egészen más a viszonyunk, mint a múlthoz. Más módszerekkel tanulmányozzuk és másfajta kérdéseket teszünk föl neki. A jelenismeretet – szokásos elnevezéssel: a társadalomismeretet – óhatatlanul lefokozzuk azzal, ha a történelem függelékévé tesszük. Külön tantárgyra van szükség, amelynek keretei között nem a történelem kerülötján, hanem közvetlenül esik szó korunk problémáiröl. A társadalomismeret tanításának kérdései nem tartoznak ennek a dolgozatnak a tárgykörébe. Hogy néhány mondat erejéig mégis szóba hozom, annak oka a tárgy rendkívüli jelentősége és aktualitása. Ez a tantárgy ugyanis mindenütt a világon – pontosabban: a demokratikus országokban – a demokrácia isko-

lája. Ennek keretében ismerkedhetnének meg a fiatalok a demokrácia intézmény- és jogrendszerével, napjaink társadalmi és politikai feszültségeivel, azok kezelésének lehetőségeivel, valamint az érdekvérvényesítés gyakorlati technikáival. Könnyen belátható, hogy a társadalomismeret hatékony tanítása olyan feladat, amelynek jelentősége túlmutat a közoktatáson: igazi nagypolitikai, sőt történelmi jelentőségű kérdés, hiszen nincs működő demokrácia demokratikus politikai kultúra nélkül.

Ehhez képest jelenleg az általános iskolában fél évig tanulnak a nyolcadikosok társadalomismeretet. Jó esetben, mert a tárgy a történelem mellé van beszorítva, annak folytatásaként, ezért ha a történelemtanár le van maradva – márpedig melyik történelemtanár nincs lemaradva? –, a társadalomismeret időkerete minimálisra szűkül. De legalább van tankönyvük. Ugyanez nem mondható el a középiskolákról, ahol ugyan egyéves a tárgy (heti két órában), de választható a filozófia mellett. A kettőnek természetesen semmi köze egymáshoz, mintha a biológia és a kémia tanítása között kellene választani. A társadalomismeretnek nincs kidolgozott programja, a tanárnak jórészt magának kell kitalálnia, hogy mit csinál az órán. Ez azonban elég nehéz, mivel társadalomismeret szakos tanárok nincsenek, és nincs központilag szervezett, át gondolt, szemléletformáló továbbképzés sem, amely bevezetné a tanárokat ebbe a számukra teljesen ismeretlen világba. Igazából nem is az a megdöbbentő, hogy a rendszerváltás negyedik évében mindez még nem született meg, hanem az, hogy – úgy látszik – nem is hiányzik senkinek. Nem ettől hangos a sajtó, és nem érzékelhető a kormány, de a parlamenti pártok lázas igyekezete sem ennek az abszurd helyzetnek a felszámolására. És ez valami fontosat árul el – nem a pedagógiáról, hanem a fiatal magyar demokrácia helyzetéről és perspektíváiról. De térjünk vissza igazi tárgyunkhoz, a történelemtanításhoz!

## A történelemtanítás két paradigmája

A történelemtanítás imént felvázolt funkciói – mint az talán a megfogalmazásból is látható volt – nem teljesen egyenrangúak és nem egyformán elfogadottak. Az A) pontban egy valóságos funkciót foglaltunk meg, amelyet azonban a tanárok nem szívesen tartanak szem előtt. A B) és C) funkciók általánosan elfogadottak, a D), E) és F) funkciók a szakirodalomban ugyan közhelynek számítanak, sok tanár azonban nem fordít rájuk figyelmet, és vannak, akik elvileg is elvetik őket, különösen az F) pontban foglaltakat. Azt mondhatjuk, ez értékválasztás kérdése.

Milyen esélyei vannak a felsorolt funkcióknak a megvalósulásra? Mielőtt erre válaszolnánk, vessünk egy pillantást a tipikus történelemóra.

Tudomásom szerint nem készült Magyarországon tudományos felmérés arról, hogy melyek a történelemtanárok által a leggyakrabban alkalmazott módszerek, így kénytelen vagyok a saját – nyilván szubjektív, de azért távolról sem csak magamból kiinduló – tapasztalataimra hagyatkozni. A történelmet narratív tárgynak szokták nevezni. Joggal. Az órákon igen nagy szerepet játszik a tanári előadás, illetve magyarázat. A tanárok különböznek abban, hogy elvárják-e a tanulói jegyzetelést vagy megelőgszenek egy többkevesbé diktált óravázlattal. Az általános iskolában érthető módon az utóbbi, a középiskolában inkább az előbbi a jellemző. Az óra feleltetéssel kezdődik, jellemzően az előző óra anyagából. Az előbb említett különbséggel összefüggésben ez vagy a tankönyv, vagy a jegyzetek (plusz a tankönyv) anyagát jelenti. Időnként röpdolgozatot, a témakörök végén leggyakrabban téma- és problémadolgozatot írnak a tanulók.

A magyarázat kiemelkedő szerepe persze ritkán fajul az előadás abszolút uralmáig. A jó tanár tudja, mivel lehet egy órát feldobni, színesíteni, a gyerekeket aktivizálni. Ilyen eszköz a megbeszélés: „Itt álljunk meg egy pillanatra, ti hogy látjátok a kérdést?” Vagy: „Szerintetek mi volt ennek az oka, mi volt ezzel a király célja?” Ide tartozik a tanulói kérdés is, amely az óra eredeti témájától való termékeny elkalandozáshoz vezethet. Egy másik színesítő eszköz a szemléltetés: a forrásfelolvasástól a diavetítésig, sőt az egyre általánosabbá váló videóig. A harmadik eszköz a tanulói kiselőadás vagy a diákokat másképpen aktivizáló házi feladat, szorgalmi vagy kötelező házi dolgozat. Nem akarok didaktikai dolgozatot írni. A kérdés most az, hogy a történelemtanításnak ez a megbeszéléssel,

szemléltetéssel, tanulói produkciókkal kiegészített, de alapjában a tanári közlésen alapuló paradigmája mire képes. Milyen esélyeket biztosít a hat funkció megvalósítása számára? A választ tematikus táblázatba foglaltam, amelyben a + jel viszonylag jó esélyt, a – jel viszonylag rossz esélyt jelent, a kettő együtt pedig egyfajta bizonytalanságot.

- A) A szelekció eszköze +
- B) A műveltség forrása + -
- C) Az élet tanítómestere + -
- D) A kételkedés iskolája -
- E) A problémamegoldás iskolája -
- F) A megismerés iskolája -

A közlésen alapuló tanítás tehát kedvező lehetőségeket biztosít a szelekciós funkció ellátásához. Ezen a módon hatékonyan lehet ismeretekkel megtölteni a memória háttérét. Már nem ilyen egyértelmű a helyzet, ha az ismeretek tartalma is számít, tehát ha műveltséget akarunk közvetíteni, illetve ha mondanivalónk van a történelemmel. A jó tanár természetesen ezen a téren is szép eredményeket tud elérni. Azt mondhatjuk, a B) és C) dimenziók határozzák meg azt a szférát, amelyben a tehetséges tanár igazán kibontakoztathatja képességeit. Az átlagos tanárnak azonban szembe kell néznie azzal a ténnyel, hogy igyekezete csak a diákok kisebb részénél jár sikerrel. Azoknál, akik valami miatt képesek fogni azt a hullámhosszt, amelyen a tanár üzenetei érkeznek, vagy fordítva, akiknek vételi hullámhosszát sikerült eltalálnunk. A többiek számára, ha memóriájuk jól működik is, a tudás nem válik műveltséggé, és személyes mondanivalónk hidegen hagyja őket.

És mi a helyzet a három utolsó dimenzióval? Mondjuk ki a lényegét: itt képességfejlesztésről van szó. Márpedig képességeket fejleszteni csak tevékenységek révén lehet. Ha a tanulók az óra legnagyobb részében passzivitásra kényszerülnek, nem számíthatunk arra, hogy képességeik – akár az értékvalasztás, akár a problémamegoldás, akár a megismerés képességeiről van szó – fejlődni fognak. Elgondolható-e a történelemtanításnak egy olyan paradigmája, amely lehetővé teszi az eredményes munkát a D), E) és F) dimenziókban is? Szerencsére a tantárgypedagógia már régen kidolgozta egy ilyen metódus alapelveit, ezért itt elég, ha csak röviden összefoglaljuk őket.

(1) A tanulók egyéni és csoportos munkáján alapul. Nem arról van szó, hogy teljesen mellőzni kellene vagy akár lehetne a tanári magyarázatot, csak arról, hogy ami a hagyományos tanításban főszerepet játszik, az itt epizóddá válik, és viszont, ami ott csak elvéte jelenik meg, az itt a tanítás főszólamát alkotja.

(2) Ennek a tanulói tevékenységnek a tartalma a tág értelemben vett forrásanalízis. Azért beszélek tág értelemben vett forrásokról, mert itt nemcsak a történettudomány primer forrásaira kell gondolni, hanem minden ismeretforrásra. A tanuló számára a kép, az ismeretterjesztő szöveg vagy a videofelvétel éppúgy forrás, mint a tankönyv vagy a tanári közlés. Csak tudni kell minden forrásról, hogy mi az, mi a forrásértéke, és miben állnak a korlátai. Éppen ennek megállapítását, vagyis a tudatos ismeretszerzést kell gyakorolni. Valójában arról van szó, hogy míg a hagyományos paradigmában lényegében két információhordozó uralja a terepet, a tankönyv és a tanár, itt tudatosan kell törekedni az ismeretforrások gazdag skálájának felvonultatására. Ezek között természetesen kiemelt, és az életkor előrehaladtával növekvő szerepet játszanak az elsődleges források, amelyek egyszerű ismereteink valódi eredetéhez vezetnek el bennünket, másrészt mással nem pótolható erővel képesek felidézni az adott kor valódi levegőjét. Ne gondoljuk, hogy a forrásanalízis csak az F) funkció (a megismerés iskolája) szempontjából fontos. Ellenkezőleg! A forrás nélkülözhetetlen eszköze különböző értékszpontok szembesítésének, és a legszemélyesebb problémamegoldó feladatok is óhatatlanul forrásokhoz kötődnek.

(3) Újra kell gondolni a tanár szerepét és a tanári tekintélyt, többféle értelemben is. A tanár nem az ismeretek monopolistája, hanem a tanulás, a közös munka szervezője. Közléte: forrás, amelyhez éppúgy kritikusán kell viszonyulni, mint bármi máséhoz. Értékítélete: egy lehetséges értékítélet, amely ki van téve az érvek és ellenérvek harcának. Ebben a tanulásszervezési modellben irrelevánssá válik az a kérdés, amelyhez hasonlóan annyiszor tesznek fel kajánul a történelemtanároknak: „Na, és most hogyan értékelték – mond-



juk – Horthy Miklóst”? A kérdés inkább az, hogyan kell megszervezni a Horthy történelmi szerepéről szóló megbeszélést vagy vitát.

(4) A tanulók egyéni munkája lehetőséget ad a differenciálásra. Az ismeretek frontális közlése esetén mindenkit ugyanazzal az információkkal bombázunk. Ez egyeseknek túl sok vagy nehéz, másoknak túl kevés vagy könnyű. A gyerekek egy részét szerencsés esetben borzasztóan érdekelni fogja, mások számára azonban biztos, hogy unalmas lesz. Önálló tevékenység esetén ezzel szemben lehetővé válik, hogy a feladatok némileg alkalmazkodjanak a tanulók képességeihez és érdeklődéséhez, különösen, ha nekik is van beleszólásuk a feladatok kiválasztásába. Ennek tőlünk fontos következményére szeretnék itt utalni. Ha a gyerekek azt kapják, amire nekik szükségük van a továbbhaladáshoz, ez azt is jelenti, hogy az iskola nem növeli, hanem csökkenti a gyengébb tanulók indulási hátrányait. Másrészt ilyen körülmények között az ismeretelsajátítás is személyesebb jellegű, átéltebb lehet, így ez a megközelítés elvileg növeli a B) és C) funkciók hatékony megvalósulásának esélyeit is.

Mindez a történelemtanárok többsége számára közhely. De valljuk be, eléggé életidegen közhely. Tudjuk, hogy mit kellene tennünk. Tudjuk, de nem tesszük. Szakadék húzódik az elvek és a gyakorlat, a tantárgypedagógia tanításai és az iskolai hétköznapok között. Van, aki siet levonni a következtetést, hogy a forráselemzés, vagy legalábbis annak középpontba állítása múlt divat, butaság, amit jobb volna minél hamarabb elfelejteni. De ne hamarkodjunk el az állásfoglalást! Ez a „divat” tőlünk nyugatra elég széles körben elterjedt, és már évtizedek óta uralkodik. Lehet, hogy csak arról van szó, hogy nálunk hiányoznak bizonyos feltételek, amelyek nélkül eleve kudarcra van ítélve egy radikális paradigmaváltás. Az alábbiakban ezeket a feltételeket veszem számba.

## A paradigmaváltás szűk keresztmetszetei

### A) Az első: az idő

Minden történelemtanár tudja, hogy legnagyobb ellenségünk az idő. A kérdésre, hogy miért nincs több forráselemzés, megbeszélés, vita vagy egyéni feladat a történelemórán, a legkézenfekvőbb válasz: nincs rá idő. Ez a kijelentés azonban több értelmű, érdemes a tartalmát közelebbről is megvizsgálni.

Lássuk először az óraszámokat! Ez elég ingoványos terep, hiszen a tanulók heti óraszámja nem emelhető, inkább csökkenteni kellene, más tárgytól óraszámokat elvenni pedig meglehetősen visszatetsző vállalkozás. Ennek ellenére úgy érzem, hogy a jövőben a helyi tantervek kialakításának folyamatában elkerülhetetlen lesz a tantárgyak időkeretének újragondolása. Legyünk realisták. Kevés az esély arra, hogy sok iskolában számottevően megnövekedjék a történelem óraszámja. Azt azonban legalább el kellene kerülni, hogy ez a szám tovább csökkenjen. Eddig ugyanis ez történt. A kérdés történelmi elemzése külön tanulmányt igényelne, ennek híján könnyen érhet a felületesség vádjá. Mégis megkísérlem néhány adattal alátámasztani az állításomat.

Ha a tantárgyak összóraszámát vizsgáljuk (az alábbiakban az egyszerűség kedvéért az egyes évfolyamok heti óraszámának összegét fogom használni), a helyzet nem tűnik rossznak. A húszas években a polgári iskolákban a történelem óraszámja összesen 8 volt, a gimnáziumok felső tagozatában 12, ez összesen 20. Jelenleg az általános iskolában (amelynek felső tagozata a polgári iskolából alakult ki) ez a szám 10, a gimnáziumban (amely viszont a régi gimnázium felső tagozatából alakult) pedig 9, ez összesen 19. Ez az összehasonlítás azonban eltekint attól, hogy a polgári iskola és a gimnázium felső tagozata nem épült egymásra, illetve hogy akkoriban más tantervi szerkezetben tanították a történelmet. A mai – magyar és egyetemes történelmet átfogó – kronologikus történelemtanítás az 1924. évi tanterv szerint a gimnázium 4-7. évfolyamán folyt, ennek összóraszámja 11, szemben a mai gimnáziumi 8-cal. Ez lényeges különbség (27%-os csökkenés), de hozzá kell számítani, hogy ugyanabban az iskolatípusban ugyanazok a tanárok még kétszer (a 3. és 8. évfolyamon) átvették Magyarország történetét, és ez valószínűleg terhelte a 4-7. évfolyamot, míg a mai gimnáziumot gyakorlatilag nem terhelte az általános iskolai történelemtanítás. Ilyen módon már 17 óra áll szem-



ben a mai 8-cal, másként fogalmazva: a magyar és egyetemes történelmet ma 53%-kal kevesebb idő alatt kell átvenni, mint a húszas években.

Ez az összehasonlítás viszont azért igazságtalan, mert nem ugyanarra az életkori szakzra vonatkozik a két szám (az első a 13-18 évesekre, a második a 15-18 évesekre, akik korábban is jártak történelemórára). Maradjunk tehát az utóbbi korosztálynál, és hasonlítsuk össze a történelem és a természettudományos tárgyak (fizika, kémia, biológia, de a földrajz és a matematika nem) óraszámát, illetve ennek történeti alakulását. A két szám hányadosa egy némileg nyilván leegyszerűsítő, de úgy vélem, nem megtévesztő mutatója lesz annak, hogyan alakult a történelem relatív (a természettudományokhoz viszonyított) súlya az elmúlt hetven évben:

Gimnázium, 1924	12/13 = 0,92
Reálgimnázium, 1924	12/14 = 0,86
Reálskola, 1924	12/21 = 0,57
Gimnázium, 1945	11/16 = 0,69
Gimnázium, humán tagozat, 1950	14/25 = 0,56
Gimnázium, reál tagozat, 1950	14/31 = 0,45
Gimnázium, 1965	11/23 = 0,48
Gimnázium, 1979	11/22 = 0,50
Gimnázium, az ötnapos munkahét szerint	10/21 = 0,48

Mi történt? A természettudományok súlyának megnövekedése elkerülhetetlen volt, az oktatás modernizációjának részét képezte. Ezt azonban 1949/1950-ben a „klerikális reakció”, a vallásos világnézet elleni harc motiválta elsősorban, és aránya kétségkívül el-túlzott volt. Feltűnő azonban, hogy 1950-ben a történelem óraszámja nem csökkent, hanem növekedett (nyilvánvalóan az ideológiai nevelésben játszott szerepe következtében), a természettudományok térfoglalása elsősorban a klasszikus nyelvek (és a hittan) rovására ment végbe. A következő óraterv-módosítás azonban az óraszámot is csökkentette, majd az ötnapos munkahét bevezetésével újabb csökkentésre került sor, éspe-dig úgy, hogy a vizsgált arányszám az 1979-es átmeneti növekedés után ismét a 0,48-os szintre állt vissza. E pillanatban a történelem óraszámja kisebb, mint valaha, a természettudományokhoz viszonyított aránya pedig csak 1950-ben volt alacsonyabb, de akkor is csak a reális tagozaton.

Ennek ellenére nem gondolom azt, hogy a történelemtanítás problémáit egyszerűen az óraszámok növelésével kellene vagy lehetne megoldani. A rendelkezésre álló kevesebb órát ugyanis gazdaságtalanabban használjuk ki, mint a korábbi iskolatípusok. Elsősorban az úgynevezett koncentrikus tantervi építkezésre gondolok. A tudálékos kifejezés mögött az a tény rejlik, hogy az általános és a középiskolában lényegében ugyanazt (a magyar és egyetemes történelmet a kezdetektől napjainkig) tanítjuk meg kétszer. Ez éppen az időkihhasználás szempontjából a lehető legkedvezőtlenebb megoldás, és különösen felelős azért, hogy nem jut idő a képességfejlesztésre. Hogyan lehet ezen változtatni? A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok a maguk módján felszámolták a koncentrikus építkezést, ez azonban nyilvánvalóan a jövőben is a népességnek csak kis részét fogja érinteni. A másik lehetőség a tízosztályos általános iskola lenne, ez azonban csak akkor jelenthetne valóban új, a tíz osztályt újraintegráló (nem 8+2) tantervi struktúrát, ha a folytatása megoldott lenne. Ennek hiányában – pusztán a történelemtanítás szempontjából vizsgálva is – kedvezőbb lehetőségnek látszik egy tizenkét osztályos komprehenzív iskolatípus kialakítása. A 8+4-es rendszer fennmaradása esetén sem az általános, sem a középiskola nem fog tudni lemondani a kronologikus történelemtanításról, így ebben az esetben a koncentrikus építkezés felszámolásának egyetlen lehetősége, ha a két iskolatípus mintegy megosztózik a történelmen. Ehhez azonban az iskolák fölött álló tantervi szabályozásra van szükség.

Mielőtt azonban erre rátérnék, szólni kell arról, milyen alternatívája van a koncentrikus építkezésnek. A legtipikusabb megoldás a meghosszabbított kronologikus ciklus, tehát a lineáris tanterv. Ez azonban egy bizonyos határon túl biztos, hogy ésszerűtlen. Egy ősz szefüggő „történet” eleje és vége nem kerülhet túlságosan messze egymástól, és különösen nem célszerű, ha a személyiség fejlődésének minőségileg különböző szakaszaira esik. A kronologikus ciklus hatékonysága azonban növelhető, ha más jellegű, elsősorban

képességfejlesztő studiumok vezetik be, illetve ha választható, a pályaorientációval összefüggő összefoglaló jellegű tanulmányok követik.

A tanterv leggazdaságosabb felépítése esetén is, ha időt fordítunk a képességfejlesztésre, időt veszünk el az ismeretátadástól. Más oldalról közelítve: az ismeretekkel túlszűfolt, részletező tananyag nem kedvez a képességfejlesztésnek. De ki dönti el, hogy mi a tananyag? E pillanatban sem az általános, sem a középiskolai történelemtanítást nem szabályozza központi tanterv. A tananyagot egy kötelező témajegyzék határolja körül, amely nagy mozgásteret biztosít a tanárnak abban, hogy milyen mélyen, illetve részletesen tárgyalja az egyes témákat. Teljes tanári autonómia? Azért nem egészen. A középiskolában mindennél erősebben szabályoznak az egyetemi és főiskolai felvételi követelmények. Ezek legnagyobb részét a tankönyvekre támaszkodnak, de oly módon, hogy a tankönyvben előforduló, valamennyi információ elvileg kérdezhető. Felelőtlen tehát az a tanár, aki túlságosan elrugaszkodik a hivatalosan előírt tankönyvektől. Az ismeretanyag megrostálása és a képességfejlesztés megerősítése innen nézve megbocsájtathatlan luxus, és hátrányos helyzetbe hozza a kísérletező kedvű tanár tanítványait. Az általános iskolában szintén jórészt a tankönyv szabályoz, részben nehezkedési erejénél fogva, részben azért, mert a középiskolák egy része történelemből is felvételiztet.

Mi segíthetne ezen a helyzeten? Az egyik kézenfekvő megoldás a felvételi vizsgák reformja lenne. Végül is nincs akadálya annak, hogy ezek a tesztek a forráslemező, problémamegoldó képességet is mérjék, és kisebb súlyt helyezzenek a lexikális tudásra. Amint azonban erről korábban már szóltam, úgy látszik, az intézmények többsége nem érdekelt az ilyen reformban, hiszen valójában nem a jelölt történelmi tudására kíváncsiak, hanem egy szelektációs eszközre van szükségük, amely a memóriakapacitást jutalmazza. Ez azonban nem jelenti azt, hogy kifejezetten ellenérdekeltek lennének. A megoldás hosszú távon nyilván a sokat emlegetett központi vizsgarendszer kiépítése lenne, amely azonban csak akkor jelentene előrelépést, ha valóban a képességek vizsgálatát tartaná fontosnak. Lehetséges ez? Úgy tetszik, az egyik fő akadály politikai és ideológiai természetű. A hazai politikai életben különösen nagy szerepet játszik a történelem, minden politikai erő a történelemben keresi előzményeit és legitimitációját, az ideológiai viták történelmi jelleget öltenek, a történelmi viták átpolitikálódnak. Ebben a légkörben minden kísérlet egy műveltségi vizsgaszatenderd összeállítására azzal a veszéllyel jár, hogy mindenki igyekszik a maga történelmi vesszőparipáit megjeleníteni, az egyensúly nagyon magas szinten alakul ki, és végül visszaáll a jelenlegi túlszűfolt tananyag.

Ugyanehhez a kérdéskörhöz tartozik a nemzeti alaptanterv ügye. A NAT alaprendelése eredetileg, 1989-ben az volt, hogy el kell törölni a központi tanterveket, az iskolák legyenek autonóm pedagógiai intézmények, amelyek a helyi viszonyokhoz alkalmazkodó saját tanterv alapján tanítanak. Mondani sem kell, hogy ez a szabadság a képességfejlesztő oktatás elengedhetetlen feltétele. Ez a szabad levegő teszi csak lehetővé, hogy a tanárok gyerekeket és ne tantárgyakat tanítsanak. Ugyanakkor az iskolarendszer egységének és átjárhatóságának biztosítása szükségessé tesz egy keretjellegű központi tananyag-szabályozást, a NAT-ot. Hogy ezzel kapcsolatban most mi a helyzet, az meglehetősen homályos. Az a tény azonban, hogy a minisztérium a fenti koncepció jegyében készült úgynevezett NAT3-at kidobta az ablakon, és megígérte, hogy minden iskolatípus külön kerettantervet fog kapni, valamint hogy új, részletes követelményrendszer készül, indokoltan kell félelmet a pedagógusokban: nem akar-e a minisztérium visszatérni a hagyományos központi tananyag-szabályozáshoz? Különös tekintettel az előző bekezdésben említett politikai mechanizmusokra, amelyek egyszerre vezetnek a tananyag részletes körülírásához és megnöveléséhez.

Az idő egy más értelemben is szűk keresztmetszetnek mutatkozik. A 45 perces tanóra valószínűleg optimális időkeret a tanári közlésen alapuló oktatás számára, de rendkívül szerencsétlen egységnek bizonyul, ha tanulói tevékenységeket akarunk szervezni. 45 perc egyszerűen kevés ehhez. Mire a gyerekek megértik a feladatot, esetleg érdeklődésük is felbred, már vége az órának. A csoportmunkának általában akkor van értelme, ha utána közösen is meg lehet beszélni az eredményeket, és legtöbbször ez sem fér bele egy órába. Elengedhetetlen feltétele tehát az új paradigmának egy új órarend-készítési rutin kialakulása, amelybe belefér az, hogy egy osztálynak az egyik héten tíz tör-

ténelemórája legyen, a másik héten esetleg egy sem. Ennek az elvnek különböző megvalósulási formái vannak a rugalmas óratervtől az epochális rendszerig, az iskolák azonban nagyon kevésbé felkészültek a gyakorlati megvalósításra.

### *B) A második: a képzés*

Ezzel a kérdéssel rövidebben végezhetünk. Mondjuk ki világosan: jelentős részben azért nem tanítunk tevékenykedtető módon, mert nem tudjuk, hogy kell. Elvileg persze tudjuk, de tanítani gyakorlatilag kell. Bennünket sem így tanítottak annak idején, és az egyetlen, főiskolán sem tanított meg senki a tanulás-szervezésnek erre a formájára. Ráadásul ez sokkal nehezebb, mint előadni: valóságos művészet. Tudni kell jó szövegeket kiválasztani, szellemes feladatokat fogalmazni, elviselni, hogy nem csinálja minden gyerek ugyanazt, hogy egymáshoz is szólnak, nemcsak hozzánk, tudni kell az egyéni munkát bekapcsolni a közös munka áramába, és főleg tudni kell mérni a képességeket is, hogy lássuk a munkánk eredményét. Ilyen módon tanítani csak az tud, akit erre egy átgondolt tréning keretében kiképeztek. Ehhez képest az egyetemi módszertani képzés elképesztően alacsony színvonalú, a jelöltek meghallgatnak néhány elméleti előadást, majd megnéznék néhány órát, végül odaállítják őket a gyerekek elé, hogy órát tartsanak. Mindez tanulmányaik legvégén, amikor már el is felejtették, hogy eredetileg tanárnak készültek. Vannak, akik enélkül is tudnak tanítani. Rájuk mondjuk, hogy igazi tanáregyenlőségek, akik már eleve tanárnak születtek. Szerencsés az a diák, aki egy ilyen ember tanítványa lesz. De a száz zseni mellett a pályán dolgozik még mondjuk nyolcezer átlagos képességű történelemtanár. Ha a tanárképzés és -továbbképzés nem adja meg nekik az európai színvonalú módszertani képzést, akkor nem lesz európai színvonalú történelemtanításunk.

### *C) A harmadik: az eszközök*

A hagyományos történelemtanításhoz elég, ha van egy tankönyv, legföljebb még egy történelmi atlasz. A forráselemző történelemtanítás eszköz- (és így pénz-) igényesebb. Ha a gyerekeknek forrásokkal kell dolgozniuk, elénk kell rakni ezeket a forrásokat. Nem túlzás, ha ezen a téren katasztrofálisnak nevezem a helyzetet. A középiskolások számára egyáltalán (!) nincs hozzáférhető történelmi szemelvénygyűjtemény. Az ideális az volna, ha az irodalomhoz hasonlóan itt is a kötelező taneszközök közé tartozna egy szövegválogatás. Ez azonban a jelenlegi tankönyvárak mellett a vágyálmok birodalmába tartozik. De nemcsak a tankönyvárak miatt. Az oktatásügyi kormányzatnak azt sem sikerült megszerveznie a rendszerváltás három éve alatt, hogy a negyedikes gimnazisták olyan tankönyvet kapjanak, amely megérdemli a tankönyv nevet. A jelenlegi kínálatból még mindig az 1989-es régi a legjobb, amely persze nem kapható. A nyolcadikosok olyan tankönyvből tanulnak, amely a tanárok egyöntetű véleménye szerint tanulhatatlan. És akkor még nem is esett szó a többi évfolyam tankönyveiről. Várható-e ezek után, hogy valóban átgondoltan, pedagógiai tudatossággal megszerkesztett szöveggyűjtemények fogják segíteni a munkánkat?

Pedig ennél többre volna szükség. Sokkal többre. Arra, amit programkínálatnak szoktunk nevezni: feladatgyűjteményekre, tanári és tanulói tevékenységleírásokra, tananyag-felépítési javaslatokra, óravázlatokra, az értékelést elősegítő feladatlapokra stb. Ehhez persze pénzre van szükség. Először is ahhoz, hogy valaki elkészítse, megírja, összeállítsa őket. A közhiedelemmel ellentétben ezt valószerűleg nem pályázati úton kell megoldani. A pályázat nagyon jó eszköz a helyi innováció támogatására és nagyon rossz eszköz az országos terjesztésre szánt fejlesztés finanszírozására. Ebben az esetben – véleményem szerint – meg kell keresni azokat a szakembereket, akik erre alkalmasnak látszanak és meg kell bízni őket főállásban a megfelelő tananyagok elkészítésével. A világon minden így készül, a pedagógiában azonban mintha nem látnánk azt a stábot, amelynek az új tantárgyi programok kidolgozása lenne a feladata. Másodszor pedig ahhoz kell pénz, hogy az elkészült anyagok eljussanak a tanárokhoz és a diákokhoz. A tapasztalat persze arra tanít, hogy enélkül is lehet történelmet tanítani. Az olcsó húsnak azonban ezúttal is híg a leve. És itt már nemcsak a történelemtanításról, nemcsak az iskoláról van szó. Az a kulturális deficit, amit a feltételek hiánya miatt most összehozunk, később az ország gazdasági teljesítményében fog megmutatkozni. És a tömegek politikai magatartásában.

# Történelemtanítás és tantárgypedagógia

## (A történelem-tantárgypedagógia időszerű kérdései)

*Minden tantárgypedagógia a szaktudomány és a tanítási gyakorlat malomkövei között őrlődik, amiből rendszerint az következik, hogy sem a tudós, sem a szaktanár nem ismeri el relatív önállóságát, sőt gyakran létét sem. Általában abban megegyezünk, hogy egyetlen szaktárgy sem oktatható megfelelő szaktudományos háttér nélkül, de az már legfeljebb a deklarációk szintjén evidens, hogy a pedagógiai, pszichológiai és tantárgypedagógiai felkészültség is fontos eleme a tanár „produkciójának”. Kárhoztatom azt a szakzsargont, mely szerint egy tanár szakmai felkészültségéről csak a választott stúdium vonatkozásában beszélhetünk, hisz egy tanár számára éppen a pedagógia, pszichológia és a tantárgypedagógia a „szakma”. Persze az is közhely, hogy kiválóan felkészült, de pedagógiai, didaktikai, módszertani kultúra híján lévő tanár inkább megállhatja a helyét a pályán, mint ez utóbiakkal rendelkező, de szaktárgyából nem kellőképpen felkészült. Tehát, megerősítve egy régi igazságot: az oktatást mindig a mögötte álló tudomány határozza meg. A történelem oktatását a történettudomány, valamint tantárgypedagógia, a pedagógiai, didaktikai, pszichológiai alapokon kívül.*

Nem kívánok most belebonyolódni a tantárgypedagógia, szakmódszertan, metódika, szakdidaktika fogalmak terminológiai kérdéseibe (ez is megérne egy vitát!), csupán jelzem, hogy a tantárgypedagógiát mint tudományt (ezt vitatják sokan, szaktudósok és szaktanárok egyaránt), a szakmódszertant (és társait) mint felsőoktatásbeli stúdiumot használok. A metódikaoktatást a főiskolák, egyetemek szaktanszéki – többnyire magányos – munkatársai (adjunktusai és docensei) végzik, gyakran gyakorlóiskolai szakvezetők, vezető tanárok bevonásával. Az egymással való kapcsolatteremtés, a tapasztalatcsere lehetőségei minimálisak, mindnyájan a magunk kis tudományos műhelyeit próbáljuk kiépíteni a közös összefogás, vagy legalább időnkénti konzultáció, programcsere helyett, s közben – jó esetben – külön-külön felfedezzük a spanyolviaszt.

Tanítványaink többsége a gyakorlattal való igazi szembesülés előtt találkozva a tantárgypedagógiával, finoman szólva is ódzkodik tőle. Ráadásul a szakmódszertanok az adott helyen nehezen képesek integráló szerepüket betölteni a szaktárgy és a pedagógia-pszichológia között.

Az eddig elmondottak – vélekedésünk szerint – általános igazságokat tartalmaznak, a címben viszont a történelemtanítás és tantárgypedagógia aktuális problémáinak felvetését vállaltuk. Lesznek azonban ezt követően is általánosabb érvényű megállapításaink.

Tény, hogy a rendszerváltozással oktatásunkban a történelemtanítás helyzete változott meg leginkább. A társadalomtudományos (köztük a történelem) tanterveket kellett visszavonni, mint új alkotmányos berendezkedésünkkel össze nem egyeztethetőket. A szemléleti monokultúra helyébe pluralista szellemiség lépett. Iskolaszervezetünk is sokban színesedett, számos variációs lehetőséget is kínálva. Alternatív tanítási koncepciók, tankönyvek és programok sora látott napvilágot az ország minden részében. A tanárok számára korábban is meglévő metodikai szabadság kiteljesedett, vagy legalábbis kiteljesedőben van, s a korábbi külső, ideológiai és politikai korlátozottság helyébe legfeljebb belső, felkészültségbeli és helyi korlátok léptek.

Az új helyzetből következik, hogy jelenleg nincs olyan intézmény, mint hajdan az OPI volt, mely iskolatípusonként vállalná a tantárgy gondozását, sőt stratégiai fejlesztését is. Nem is lehet, hiszen megszűnt a központi irányítás rendszere, s valóságáig vált az eddig jobbára csak deklarált tanári önállóság, persze a fokozott tanári felelősséggel egyetemben. Sajnos a megyei pedagógiai intézetek, de a szaktanácsadó hálózat szakemberei sincsenek abban a helyzetben, hogy korábbi segítő funkciójukat betöltsék, továbbképző feladatukat ellássák. A pedagógusok szaktárgyi posztgraduális képzésében a metódika-

nak nemigen jut hely, a százféle kísérlet, alternatív tanítási koncepció és metódus „szakfelügyelete”, koordinációja, segítése nem megoldott. Alapvető szervezeti és tartalmi kérdések várnak megoldásra. Nézzünk ezekből egy csokorra való!

*Rendszerváltozást a történelemtanításban is!* De ne a politika szélsőségeinek a módszerével, a fetehek feketeje, a feketeinek fehérre festésével. Vigyázzunk, hogy a történelem és metodikája ne legyen (újra) a politika, politikai csoportok, pártok szolgálólánya. Többféle tudományos szemlélet békésen megférhet egymás mellett. Lényeg, hogy szakemberenként egységes rendszert alkosson, s a kizárólagosság igénye nélkül kerüljön átadásra. A különböző történetírási és pedagógiai irányzatok holdudvarában létrejövő tanítási koncepciók ütköztessek álláspontjukat, véleményüket szaktudományos, szaktárgyi kérdésekben. Mire van mindehhez szükség?

– *Kompetens, kellően orientáló, de mégis szabad szellemiséget sugárzó, európai tekintésű módszertani folyóiratra!* Súlyos hiba volt a nyolcvanas évek végén a szakmódszertani folyóiratok egy tollvonással történő megsemmisítése. Azóta több lap beindult (pl. Magyartanítás), de a Történelemtanítás újraindítása várat magára, pedig e tárgyat tanító tanárok igényelnék a legjobban. (Természetesen egy minden szempontból megújult folyóiratra gondolunk!)

– *Egyetemekre, főiskolákra telepített tantárgypedagógiai műhelyekre!*

Nem kívánok most külföldi példákat felsorolni, hisz több helyen önálló tanszékek művelik, kutatják e területet.

1986-ban Szabolcs Ottó vetette fel – mint ideális megoldást – egy tantárgypedagógiai kutatócsoport létrehozását történelemből kb. 5-6 főhivatású munkatárssal, saját folyóirattal, főképp financiális lehetőségekkel. Nos, nem állíthatjuk, hogy azóta kedvezőbbek lettek a feltételek egy ilyen program megvalósításához. Ugyanakkor több, egymástól elszigetelten működő, kisebb-nagyobb kör számára „publikálgató” metodikai műhely létezik az országban szaktárgyunkból, melyek között a legkisebb együttműködés, információcsere sem valósult meg (ELTE BTK, TFK, JPTE, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola). Nem túl nagy luxus ez? Nem lenne inkább az erők egyesítésére szükség?! Nem kellene inkább munkamegosztással élni, s felosztani a kutatási területeket? Első lépésként intézményes lehetőség kínálkozna erre a Tanárképzők Szövetségén belül, ahol életre kellene hívni a tantárgypedagógiai szekciót történelemből (és más tárgyakból is).

– *Rendezni kapcsolatainkat a történelem- és társadalomtudományok, valamint a pedagógia és pszichológia képviselőivel!* (Programmegyezetések, – cserék, közös megbeszélések, konferenciák.) Tisztázzuk a kompetenciahatárokat, biztosítsuk a szakmai együttműködést az olyan teammunkát igénylő feladatokban, mint például a tantervkészítés. Közös munkacsoportokat kell létrehozni a keret- és helyi tantervek készítésére, esetleg patronálására, programok, programcsomagok összeállítása, kézikönyvek, segédkönyvek, szakmai-módszertani kiadványok készítésére (pl. Történelemtudomány – történelemtanítás, A történelemtanítás időszerű kérdései sorozatok „feltámasztása”, vagy újak indítása). A tankönyv- és programpiac létrejötte, kínálatválasztéka alapfeltétele a tanári autonómia kialakulásának, ebben a metodikát művelők, a tantárgypedagógiát kutatók feladatai alapvetőek! Például tankönyvek tantárgypedagógia véleményezése, lektorálása. (Ez jelenleg többnyire elmarad, finoman szólva nem szempont). A lektori vélemények és a szerzői ellenvélemények folyóiratokban a nyilvánosság előtt történő ütköztetése (szaktudományos és pedagógiai kérdésekben egyaránt) a háború előtti hagyományoknak megfelelően, mely egyszersmind a nagyobb nyilvánosság tájékoztatását is szolgálhatja.

– *A tantárgypedagógia súlyának növelése a felsőoktatásban és a tudományos közéletben!* Ezt persze csak eredményes munkával, s a metodikusok közti oktatási kérdésekben is nagyobb és hatékonyabb együttműködéssel lehet. Ismerjük-e egymás programjait? Van-e képünk a gyakorlati képzés területén folyó útkeresésekről? Együttműködünk e jegyzetek, tankönyvek kiadásában, tárgyunk oktatásához? Költői kérdések ezek, melyek magukba foglalják az óhajtott válaszokat is! De tarthatatlan az is, hogy doktori címet, tudományos fokozatot elérni tantárgypedagógiai témával csaknem lehetetlen. Nem véletlen – megintcsak külföldi példák sorával ellentétben –, hogy a (történelem) tantárgy-



pedagógiának Magyarországon egyetlen nagydoktora sincs. Továbbá az sem véletlen, hogy az a néhány ténylegesen tudományos fokozattal rendelkező kutató, aki a történelem metodikát műveli, történet- vagy neveléstudományból kvalifikálta magát, míg munkássága természetesen másirányú, durván szólva szakterületükön „képesítés nélküli” kutatók.

– *Szorosabb kapcsolatot a hétköznapi gyakorlatával is!* Vonjunk be fokozottabban tárgyunk, a metodika oktatásába a tantárgypedagógiai ismeretterjesztésbe, sőt kutatásokba a gyakorlat professzorait, a legjobb tanárokat. Egyre inkább hajlunk a tantárgypedagógia egyetemi-főiskolai oktatásában a történelemtanítás elméletére és gyakorlatára tagolásra, ez utóbbi tanítását legjobb vezető tanárainkra bízva.

Mi kellene szaktárgyunk metodikájának oktatásához? Először is elméleti és gyakorlati jegyzet (utóbbi készítését elkezdtük), metodikai olvasókönyv (Szabolcs Ottónak és Zsoldosné Olay Ágnesnek több mint fél évtizede kész tervezete van ehhez), egy óraleírásokat és -ötleteket tartalmazó tantárgypedagógiai kézikönyv (hasonló a Didaktikai gyakorlatokhoz), mely afféle modern vezérkönyv lehetne, akár iskolatípusonként (pl. alapiskolában nincs tanári kézikönyv). Szükség lenne a tantárgytörténet művelésére is, mellyel tantárgyi „identitástudatot” lehetne formálni. (Az utolsó ilyen jellegű összefoglalás 1970-ben jelent meg.)

Fontos – bár az utóbbi években több ilyen jellegű kiadvány jelent meg, mint előtte évtizedekig együttvéve – más országok, régiók történelemtanításának, metodikai kiadványainak a folyamatos megjelentetése, egyfajta „összehasonlító tantárgypedagógia” művelése is.

KATONA ANDRÁS

## Magyarország Európában

*Úgy vélem, kellene a modern történelemszemléletű összefoglaló munkák, a jó kézikönyvek, a hiteles és alapos forrásgyűjtemények. Ha ezek a rendelkezésünkre áll(ná)nak, akkor könnyebb (lenne) a történelemtanításban is érzékelhető „zűrzavar” kiküszöbölése, tisztázása. Talán segíthet ebben – a megváltozott viszonyok között eligazodni – tanárnak és diáknak egyaránt Nagy László történész legújabb, Magyarország Európában című könyve.*

A főleg XVI–XVIII. századi magyar hadtörténelem kutatásával foglalkozó történész nem kevesebbre vállalkozott, mint a magyar történelem ezer esztendejének történéseit összefoglalni és azt olvasmányos formában a nagyközönség elé tárni. A vállalkozás csak dicsérhető, bár úgy vélem, hogy egy ilyen összefoglaló munka – melyet a magam részéről nem neveznék monográfiának – több szerzőt is elbír volna. A több évszázad történetének alapos ismeretével bíró történészek ideje már lejárt, így minden ilyen összegzésre vállalkozó szerzőnek szembe kell néznie azzal, hogy saját kutatási területén kívül mások kutatási eredményének a rezümálására tehet kísérletet. Nem mindegy azonban, hogy ez a „rezümálás” milyenre sikeredik. Nagy László könyve esetében azt mondhatjuk, hogy sikeres összegzés, a tőle megszokott szépírói stílusban, olvasmányos formában. Nem szabad azt sem elfelejtenünk, hogy Nagy László kötete elsősorban a MB Rendőr-tiszti Főiskola hallgatóinak íródott, tankönyvként, hogy a hallgatók – akik gyakorlatilag alig két esztendeje tanulnak történelmet! – megismerkedjenek Magyarország több mint tíz évszázados történelmével, illetve annak fontosabb történéseivel.

Mint minden hasonló munka, így ez is valamilyen vezérfonalat választott magának, melyre felfűzi a történelmet. Nagy László kötetében ez a vezérfonal a hadtörténelem. Ezt nemcsak a szerző hadtörténetészi mivolta, de országunk sok évszázados történelme is indokolja. Ha belegondolunk, alig adódott néhány olyan évtizede a magyarságnak a Kárpát-medencében, mely ne hadakozással, támadó és védő háborúkkal telt volna el. Ennek



következtében a munka nem sok teret szentel a gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténetnek, bár a szerző saját korszakában azon területeknek is jó ismerője.

A szerzőt csak dicsérni lehet a címadásért: Magyarország Európában. Manapság, amikor mindenki arról beszél, hogy miként megyünk, indulunk, baktatunk stb. Európába, akkor jó kézbe venni olyan könyvet, amely azt igazolja: több mint ezer éve ott vagyunk. Tény, hogy voltak, vannak akik szeretnének bennünket nem odatartozónak látni, kiszorítani onét, ám hogy nem sikerült és nem sikerül nekik, az megint csak tény.

Mivel a munka tankönyv, illetve tankönyvjellegű, ezért csak dicsérhető a térképek, vázlatok, illusztrációk közreadása, amelyeket a gyenge nyomdai kivitel sem tudott teljesen „kiszűrni” a kötetből.

Mint a legtöbb recenziós írója is igen érdeklődve olvasta a szerző által felhasznált, illetve ajánlott irodalom jegyzékét. Az, még ha csak válogatás is, bizony kívánivalókat hagy maga után. Nem tudni pontosan, hogy mely szempontok szerint találtott egy-egy munka figyelemre méltónak, és más miért maradt ki. Úgy tetszik, hogy több, eredményeit már többszörösen meghaladott feldolgozás bekerült a jegyzékbe, míg hiányoznak olyan fontos kiadványok, mint például a háromkötetes Erdély története. Számos kötet nehezen hozzáférhető kiadása van megadva, így pl. *Horthy Miklós* és *Lakatos Géza* emlékiratai, pedig azok a közelmúltban már Magyarországon is napvilágot láttak. Úgy vélem, a szerző két hivatkozott előadásán túl, a fel nem sorolt fontos alapmunkák között is vannak olyanok, amelyek sokat segíthetnének az olvasóknak – többségükben nyilván diákok – az alaposabb tájékozódásban.

Természetesen minden szerző a saját „ízlése”, ismeretei alapján állítja össze a felhasznált, illetve a javasolt irodalomjegyzéket, de egy alapos összeállítás után jöhetett volna a szelekció, mely érthetően a hadtörténeti feldolgozásokat részesítette előnyben. (A recenziós ennek csak örül, hiszen a történetírásnak egy kissé mostohán kezelt „ága” kaphat így nagyobb figyelmet.)

Amikor a recenziós összességében jó véleménnyel teheti le a könyvet, akkor azonban nem feledkezhet meg arról – és tankönyvként használandó feldolgozásoknál ez még inkább fontos! –, hogy mint valamennyiünk munkájában, ebben is akadnak hibák, elírások, tévedések. Nem szándékozom részletes és teljes hibajegyzéket összeállítani, csak néhány dologra utalok. Így pl. arra, hogy a *Mussolini* névvel fémjelzett észak-olaszországi „állam” nem az Olasz Szocialista Köztársaság, hanem a Salói Szociális Köztársaság nevet viselte. Szociális és szocialista között jelentős a különbség, természetesen az is lehetséges, hogy ez a szedőnek így szimpatikusabb volt. Ma már nem szoktunk volt a magyar királyi honvédséget a dehonesztáló „Horthy-hadsereg” kifejezéssel kiváltani, mivel az egykori honvédség nem Horthy Miklós magán bandériuma volt, de nem írhatunk Demokratikus Magyar Hadseregről sem – főleg így, nagybetűvel –, mivel az 1944–45-ben Debrecenben szervezni kezdett magyar honvédség nem viselte ezt a nevet. A „köznapí” megnevezése lett „demokratikus hadsereg” (csak zárójelben az „értőknek és hadviselteknek”: demokratikus hadsereg nem létezik, a hadsereg mindenütt egyforma, abban a pillanatban, ha demokratikus, elveszíti hadsereg jellegét). Mellesleg a Debrecenben volt *Kéri Kálmán* nem y-nal írta nevét, *Miklós Béla* nemesi előneve – dálnoki – pedig nem vált családnévvé. Ismereteim szerint a Szovjetunió „csak” 1939. szeptember közepén támadt Lengyelországra, a németek elleni háborúra pedig készült. Sándor jugoszláv királyt egy macedón titkos szervezet tagjai gyilkolták meg. A magyar szövegben a k.u.k. kiváltható a cs. és kir.-al, és ha megadjuk néhány politikai eredeti nevét, mint pl. *Lenin*, *Sztálin*, *Hitler*, akkor célszerű következetesnek lenni és megtenni ezt *Tito* vagy *Rákosi Máttyás* esetében is.

E rövid – és nem teljes – felsorolás nem „számonkérés”, inkább figyelemfelkeltés mindazok számára, akik kézbe veszik és olvassák Nagy László munkáját, amely hasznos olvasmány, és ha az érdeklődő kiegészíti az abban foglaltakat különböző szakmunkák eredményeivel, akkor jó fogódzót kaphat a magyar történelem megismeréséhez.

---

Nagy László: *Magyarország Európában. A honfoglalástól a közelmúltig.*  
(Honffy Kiadó, Budapest, 1993. 309. p.)

---

## Egy könyvsorozat margójára

### Az *Extra Hungariam* politikai memoársorozatáról

Több mint öt esztendeje, 1988 februárjában fogant meg az Európa Könyvkiadó szerkesztőségében az a gondolat, hogy a kiadónak már hosszú évek óta sikeres emlékiratsorozatát, amely a szerény „Emlékezések” címet viseli, s amelyben jeles külföldi írók, művészek, államférfiak írásai jelentek meg, ki kellene egészíteni azoknak a jelentős magyar közéleti személyiségeknek az önéletrajzi írásaival, akiket a második világháború után külföldre sodort a történelem vihara, s kényszerűen elszakadtak az itthon élő magyarságtól, hiszen emigránssá lettek. Önként vagy a kényszerítő körülmények folytán – ez talán most nem is fontos –, elmentek és kint maradtak, s ezzel kívül rekedtek a hazai szellemi életben is. Nem új jelenség ez a magyarság történetében. Gondoljunk csak a bujdosó Rákóczi, aki Rodostóban, vagy Kossuth Lajosra, aki Torinóban halt meg száműzetésben, s csak hamvaik hazahozatala után sok-sok évvel foglalhatták el méltó helyüket alkotásaikkal is a hazai szellemi életben. És számos – haza sem tért – emigráns társuk nemkülönben.

Talán nem szükséges magyaráznunk, hogy a második világháború utáni évtizedekben, politikai és ideológiai rácsok mögött és szellemileg bilincsbe verten miért nem foghattunk hozzá előbb az említett politikumemoárok közreadásához. 1988-ban úgy ítéltük meg – mint utóbb kiderült, helyesen –, hogy elérkezett az ideje számba vennünk ezeket a külföldön keletkezett, de végül is magyar talajból sarjadt írásműveket, amelyek – miként minden egyes kötet fedelének belső oldalán olvasható – tágíthatják szemhatárunkat és szerves részét alkotják hazai közgondolkodásunknak. Történelemtanárokra, egyetemi hallgatókra, a történelem és a politika iránt érdeklődő művelt közönségre számítottunk mint lehetséges olvasókra. Nem hiába.

### Válogatás

Elegendő kihúzogatónk az Országos Széchényi Könyvtár egykori „zárt osztályának” – a ma már „kortörténeti tár” nevet viselő és mindenki előtt nyitva álló gyűjteménynek – katalógusfiókjait, hogy meggyőződjünk róla, milyen kiterjedt és hatalmas arányú irodalmi tevékenység folyt évtizedekig a magyar emigrációban. Művek tömege, folyóiratok, újságok sora jelent meg a világ minden táján, s akármilyen szemléletből vagy pártos elfogultságból születtek is a bennük lévő írások, egyvalami közös volt mindegyikben: a haza sorsáért érzett aggodalom. A hazaszeretet.

Válogatni ebből a bő termésből korántsem volt könnyű feladat, még akkor sem, ha – mint említettem – csak „jelentős közéleti személyiségek” írásait kívántuk közreadni. Az emlékező személye, a mű tárgya, a megírás színvonala – ez volt a hármastétel. A *História* folyóirat szerkesztőinek segítségével állítottuk össze a listát, amely végül tizenegy címet tartalmazott. Azok számára, akik esetleg nem ismerik az *Extra Hungariam* sorozatot, hadd iktassam ide a megjelent, illetve ezután megjelenő művek címjegyzékét, itthoni kiadásuk sorrendjében:

*Szász Béla*: Minden kényszer nélkül. (Egy műper kortörténete, 1989. – *Horthy Miklós*: Emlékirataim. 1990. – *Nagy Ferenc*: Küzdelem a vasfüggöny mögött. 1-2. 1990. – *Nagy Vince*: Októbertől októberig. 1991. – *Kállay Miklós*: Magyarország miniszterelnöke voltam 1942-1944. (Egy nemzet küzdelme a második világháborúban.) 1-2. 1991. – *Lakatos Géza*: Ahogyan én láttam. 1992. – *Hennyey Gusztáv*: Magyarország sorsa Kelet és Nyugat között. (Egy volt magyar királyi külügyminiszter visszaemlékezései.) 1992. – *Ullein-Reviczky Antal*: Német háború – orosz béke. (Magyarország drámája.) 1993. – *Barcza*

György: Diplomataemlékeim. 1-2. 1994. – *Kertész D. István*: Oroszország és a Nyugat között. (Magyarország és a békekötés illúziói.) 1994. – *Szegedi-Maszák Aladár*: Emlékiratok 1-2. 1995.

Felvetődik itt mindjárt több kérdés. Mit is akartunk tulajdonképpen? Megbízható ismereteket adni egy történelmi időszak eseményeiről? Méghozzá emlékiratok publikálásával? De hiszen a memoár eleve elfogult műfaj: ki-ki úgy mondja el a történeteket, amelyeknek szereplője, sőt irányítója volt, ahogyan ő látta őket – *Lakatos Géza* még a műve címéül is ezt választotta, utalva a másféle megítélések lehetőségére –; hogyan lehet hát elvárni az emlékezőtől az abszolút megbízható közlést? Kivált olyan emlékezőtől, aki már állapotánál, menekült voltánál fogva is eleve a védekezés álláspontjára helyezkedik. Vesztés félt, kénytelen magyarázkodni. S ha magyarázkodik, már mentegetőzik is. Keresi a maga mentségét, csoportosítja a tényeket, válogat, kiemel, elhallgat. A legjobb, a legtisztességesebb szándékkal is, óhatatlanul igazolni igyekszik tetteit. Amellett az emlékezőt – mint tudjuk a pszichológiából – rendkívül szelektív. Megőrzi – az emlékező személy szándékától úgyszólván függetlenül –, ami az egyénnek kellemes, elfelejti, ami kínos, ami szégyellnivaló. És még valami: ugyan ki állíthatja magáról, hogy birtokában van a teljes igazságnak és ismeri a megtörtént események minden fontos részletét?

Tekintsünk csak egyetlen példát: a Szovjetunió elleni hadba lépésünk előzményeit. *Horthy Miklós*, aki egykorú dokumentumok segítségével, nyolcvanhat éves korában, úgyszólván emlékezetből írta meg memoárját, azt mondja könyvében (Emlékirataim, 250-252. p.), hogy 1941-ben Hitler levélben követelte tőle Magyarország hadba lépését, s hogy ő erre elutasító választ adott. A pár nap múlva mégis bekövetkező hadba lépésért viszont főképp *Bárdossy* hárítja a felelősséget. Nos, a fennmaradt hiteles okmányokból – például Hitler 1940. december 18-i hadművelati utasításából; a *Hitler-Horthy* levéltárból; *Sztójay Döme* berlini magyar követ jelentéseiből stb. – tudjuk, hogy a német politikai vezetés ekkor még nem kívánta, s maga *Bárdossy* is ellenezte eleinte Magyarország részvételét a keleti hadjáratban, amelyet végül is a mindmáig felderítetlen háttérű kassai bombázás (1941. június 26.) után a kormányzó határozott el, s a minisztertanács elfogadott, illetve az országgyűlés (lelkesen) tudomásul vett. Egy másik emlékező, *Henry Gusztáv* vezérezredes, a *Lakatos*-kormány külügyminisztere szerint (Magyarország sorsa Kelet és Nyugat között, 59. p.) a minisztertanács *Bárdossy* nyomására döntött úgy, hogy hadat üzen Oroszországnak. (Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy hadüzenetről szó sem volt, sem akkor, sem később.) Ezzel szemben *Lakatos Géza* vezérezredes, a későbbi kormányfő, akinek kormányzói hűségéhez kétség sem férhet, s akiről *Horthy Miklós* is mindig, az emigrációban is, elismeréssel nyilatkozott, emlékiratában (48-49. p.) *Horthy* személyes felelősségét hangsúlyozza az elhamarkodott hadba lépésért. Három emlékező, háromféle tényközlés és magyarázat. És egyikük jóhiszeműségében sincsen jogunk kételkedni. Ezzel elérkeztünk az emlékiratok hitelességének és forrásértékének problémájához.

## Történeti forrás?

Megszoktuk – s ezt a megszokást nem lehet eléggé helyeselni –, hogy minden iratot, okmányt, jegyzőkönyvet, levelet stb., amely történelmünk eseményeire vonatkozik, kritikával szemléljünk, s tartalmukat egybevetve más irományokéval, próbáljuk kideríteni az igazságot. Még hitelesnek mondott vagy vélt jegyzőkönyvek esetében sem fölösleges a gyanakvás. Hogy csak egyetlen példát említsek: a magyar hadba lépésről, helyesebben a hadiállapot beálltának kinyilvánításáról tárgyoló 1941. június 26-i minisztertanácsi ülésről két, egymástól több ponton eltérő jegyzőkönyv maradt fenn. Az egyiket utólag, a háború után készítette *bárczházi Bárczy István* miniszterelnökségi államtitkár, a minisztertanácsi ülések állandó jegyzője. Hamisítványába azonban több hiba csúszott. Például *Werth Henriket*, a honvéd vezérkar főnökét vezérezredesi ranggal szerepelteti benne, holott ezt a tábornoki fokozatot csak hónapokkal később rendszeresítették a honvédségnél, s *Werth Henrik* a kérdéses időpontban gyalogsági tábornok volt (mellesleg az eredeti jegyzőkönyvben elő sem fordul a neve). Egy éles szemű hadtörténész felfigyelt erre az

„apróságra”, és kiderült a hamisítás. (Amiből persze még korántsem következik, hogy a másik fennmaradt változat hűen tartalmazza az ülésen elhangzottakat.)

Ha még az elsőrendű forrásként kezelt okmányokkal szemben is ilyen óvatosnak kell lennünk, fokozottan áll ez az igény és az úgynevezett Horthy-korszakról szóló történeti tudományos és ismeretterjesztő munkák, tanulmányok, valamint a forráskiadványokat kísérő, erősen ideológiai töltetű kommentárok esetében is, amelyek – tisztelet az igen csekély számú kivételnek – sokszor alaposan félrevezetik a gyanútlan olvasót. Például könnyedén fasizmusnak („Horthy-fasizmus”) titulálnak egy konzervatív parlamentáris rendszert, amelyben az 1944. március 19-i német megszállásig legálisan működtek az ellenzéki pártok, ahol megjelent a baloldali sajtó, s ahová a háború kitörése után ezrével menekültek a megszállt és náci csizmák tiportra országok polgárai: lengyelek (zsidók is szép számmal), franciák, belgák, hollandok, sőt még oroszok is. Vajon ha ez fasizmus volt, akkor mi volt a nyilas uralom? Hogy az orosz megszállást és a nyomán kialakult terror-rendszert ne is említsük.

## Kommentárok

Ámbár az *Extra Hungariam* sorozatban közreadott emlékiratok nem tartoznak sem a tudományos, sem az ismeretterjesztő műfaj körébe, a könyvkiadói és szerkesztői tisztség megköveteli, hogy egy pillanatig se hagyjuk tévedésben vagy kétségben az olvasót, aki elsősorban nem irodalmi alkotásként veszi a kezébe ezeket a műveket, hanem történelmi ismereteit kívánja gyarapítani, vagy egyszerűen el akar igazodni a közelmúlt eseményeiben. Ebből kiindulva minden egyes kötethez magyarázó jegyzeteket, kiegészítő dokumentumokat, némelyikhez tanulmányt is csatoltunk egy-egy történész szakember tollából. Ezek fontos – mondhatni: elengedhetetlen – tartozékaik az emlékiratoknak: kiegészítik a szerzők közléseit, megvilágítják a tárgyalt események hátterét, utalnak a témával foglalkozó más művekre, valamint tömör ismertetést adnak a szereplőkről. Ha szükséges, természetesen kiigazítják a szerzők esetleges tárgyi tévedéseit, elírásait is. Ne feledjük, hogy ezek az emlékiratok az emigrációnak sokszor bizony nagyon mostoha körülményei között keletkeztek, és íróik, elvágva a hazai forrásoktól, többnyire csak emlékezetükre vagy legföljebb más, nem mindig megbízható publikációkra hagyatkozhattak. Ritka az olyan szerző, mint például *Barcza György*, aki egész irattárat vihetett magával az emigrációba. A javítások és kiegészítések – amelyek természetesen nem a szerzők szemléletével vitáznak – jelentősen növelik műveik használhatóságát és forrásértékét. Így ítélték ezt meg egyébként a jogutódok is (sorozatunk szerzői ugyanis, egyetlen kivételtől, az Angliában élő *Szász Bélától* eltekintve, sajnálatos módon nincsenek már az élők sorában), s így értékelte a hazai kritika.

## Szemlélet

Szó esett az emlékiratok szerzőinek szemléletéről. Sorozatunkat úgy állítottuk össze, hogy a közeli múltunk iránt érdeklődő olvasó a legkülönbözőbb szemléletű s egymásnak gyakran ellentmondó felfogású politikusok ábrázolásában értesülhessen az eseményekről. Hogy csak néhány példát említsék: *Horthy Miklós* kormányzó másként ítéli meg az országnak a két világháború közötti és a háború alatti helyzetét, bel- és külpolitikai lehetőségeit, mint a kiszagdapatári, tehát akkor ellenzékben lévő *Nagy Ferenc*, a háború utáni első szabadon választott kormány elnöke, aki a kommunisták és az oroszok elől 1947-ben kénytelen volt külföldre menekülni. És mindkettőjükkal szemben áll *Nagy Vincének*, ennek a – ha szabad így mondani – született ellenzékinek a felfogása, aki 1945 előtt „balról”, 1945 után meg „jobbról” bírálta a kormánypolitikát, és 1947-ben szintén menekülni kényszerült. *Ullein-Reviczky Antal* pedig, ez a nagy műveltségű, világlátott diplomata egy kissé felülről, szinte „nyugati” szemmel nézi s ítéli meg az elmaradott s hagyományaiiban erősen feudális Magyarországot, akárcsak volt vatikáni és londoni követünk, *Barcza György* is jövőre megjelenő emlékiratában, amelyben rendkívül éles kritikát mond

*Horthy Miklósról*, a politikusról (miközben *Horthyt*, az embert igen nagyra becsüli); *Kállay Miklósról* pedig azt tartja, hogy egy vidéki főispán szintjén próbálta kormányozni Magyarországot a háború alatt, s rosszallja tétova, habozó politikáját. Talán ennyi is elég annak érzékeltetésére, hogy ezek az emlékezők szuverén egyéniségek voltak, s mindegyik a maga szilárdnak vélt álláspontjáról ítélte meg az ország helyzetét és jövőjét, s tette a dolgát legjobb meggyőződése szerint.

Az emlékiratok olvasójának bizony elfogulatlanul és nyitottan kell közelednie ezekhez a művekhez, s felkészülnie a kifejtett gondolatok kritikai befogadására. Itt a kritikaira tessen a hangsúlyt, mert hiszen az egész sorozat közreadásának az a legfőbb értelme, hogy történelmi-politikai szemléletmódot tanuljunk belőle, s a szerzőkkel vitázva megalakossuk a magunk szuverén változatát, amire ugyancsak nagy szükségünk van az elmúlt évtizedek mindent laposra gyaluló, sivár és terméketlen ideologizálása után.

S ha egy-egy eseménysor több szempontú, kritikai bemutatásával a tanulók érdeklődését is fel tudjuk kelteni közelmúlt történelmünk iránt (erre leginkább a szakköri és önképzőköri feldolgozás lehet alkalmas), akkor máris tettünk valamit egy új, tisztultabb történelmi- és társadalomszemlélet kialakításáért.

ANTAL LÁSZLÓ

## Tököl, 1956

*Nagy hagyománya van a magyar történelemben a becsapátásnak, amelynek eredete valami ősi, mély hiszékenység, valamiféle turáni átok vagy mi, hogy éppen annak hittünk a legjobban, akinek nem lett volna szabad. Az ellenségben nemes és sportszerű ellenfelet hinni ősi privilégiumunk; erre valóságos larcsev a múltunk. Igaz, van a felemelt sisakrostélynak Don Quijote-i nemessége, bár e tragikus hős csak barbár tréfákban említhető a józan machiavellizmussal közös lapon.*

Nemzeti hőseinknek mintha passziójuk lett volna tenyerükön szívükkel primitív csapdába besétálni, hogy legyen belőlük gyászos történelem. Józan ésszel nem egészen világos, miként keveredhetett Janus Pannonius püspökként egy esetlen összeesküvésbe, hogy futtában érje a halál, és a magyar jakobinusok lebukásának története is inkább maflasság, mint gonosz elárultatás; és az is, hogy Károlyi Mihály gróf miniszterelnököt a trónját veszített uralkodó Bécsbe tudta idézni, s magánál tartani, mint hajdan Török Bálintot a szultán, nehezen magyarázható történet. A nem túlságosan dicső példák sorolhatók ad infinitum. *Kő András* és *Nagy J. Lambert* kötetének tanulsága e tekintetben semmi újjal nem szolgál.

A cím konkrét, jól ismert dátumra utal, 1956. november 3. estéjére, amikor is – mint ez *Maléter Pál* özvegyének, *Gyenes Juditnak* szavaiból szintén kitűnik – a magyar honvédelmi miniszter követségbe ment egy közönséges csapattiszthez, hogy a szovjet hadserg kivonulásáról tárgyaljon vele.

Azért éppen annak hadiszállásán, mert – ha rangban partner lett volna és nem lett volna hadiállapot – a nemzetközi illem szerint szép lett volna, ha így cselekszik.

Nehez erre azt mondani, hogy virtus, még ha Maléter akkori szavai szerint nem menni gyávaság lett volna.

Ennek a különös könyvnek a valódi értékét, és értéke mibenlétét nehéz megállapítani. Témája félig-meddig beletartozik az Oral History Archivum kutatásaiba, módszere pedig fedi azt. Annak ténye, hogy a szerzők – azaz interjúkészítők – utánajártak e kísérteties éjszaka (és a következő reggel) szereplőinek, becsülni való riporterri nyomozómunka, nem más. Az azonban, hogy szóra is bírták őket, több esetben teljesítmény, hiszen nyilatkozott nekik *Uszta Gyula* nyugalmazott altábornagy, a partizánszövetség egykori vezetője is, aki a forradalom második napján, *Moszkvában* értesült a hazai eseményekről.



Uszta ez ideig mélyen hallgatott arról, amit tudott. Az ő szerepének fontos vonatkozásai vannak, állításai pedig megmérhetők a róla szóló állítások tükrében is.

E tekintetben a munka az egyetlen lehetséges korrekt módszer szerint készült: mindenki, aki hajlandó volt névvel vagy név nélkül nyilatkozni, elmondta, amit elmondott, cenzúrázta és hitelesítette a maga nyilatkozatát, majd szövege bekerült szépen a többieké közé. A szerzők tisztességgel nem foglalhattak állást, de ez nem is lehetett céljuk. Az *igazság* – legalábbis részben – kihámozható a nyilatkozatokból, mint ahogyan elég tisztán kitűnik, ki és miben hazudott.

Adott a szöveg, a figyelmes olvasó sok mindent megtudhat belőle.

Zavarba csak az ejt, hogy az ellenőrizhetően korrekt *Hersiczky Lajos* tábornok nevét e könyv *Hersickinek* írja. Nem tudni, miért, mint ahogyan az olvasó által nyilván nem ellenőrizhető adatokban e szerint lehetséges más tévesztés is. Kő András személyes közlése szerint *Hersiczky* járt el Usztánál az interjúkészítők támogatására.

A megkérdezettek között egyébként honvédek, tisztek, volt ávósok is szerepelnek – ezúttal szembesített állításaikkal. Az igazság tehát elég rendesen kihámozható, ha nem is első olvasásra. Különösen érdekes ezért *Fomin* ezredesnek (ma hadtörténész), a volt tolmácsnak szavait a róla mondottakkal összevetni, és tudni arról, hogy nyilatkozóként két évvel ezelőtt nem tudott már magyarul, de a magyar televízió második világháborúról azóta készült vitaműsorában izgalmában *magyarul* szól hozzá, és csak a vitavezető Horvát János „po ruszski, pozsalujszta” megismételt kérésére váltott vissza orosz nyelvre, hogy a több nemzetiségű társaság váltott szinkrontolmácsait ne zavarja össze. Érdekes összevetni *Széles Róbert* állításait is a kötet elejének szövegével. *Széles*, e majdnem elfelejtett szereplő, *akiről előszeretettel feledekzik meg a túlélők többsége*, ritka személy: őt visszaengedték az oroszok. Akár ugyanezzel vehetők össze az *Erdei Ferencről* mondtak. A dicsó utóéletűvé lett politikust valamiért nem szerette az őt ismerők egy része. Ennek okáról is megtudhat valamennyit az olvasó, hiszen mindennek van elégséges oka, és *Erdei* történetesen tagja volt a Maléter vezette küldöttségnek (erről nem volt szokás beszélni), ám a világon semmi bántódása nem esett. Ezzel szemben valamiért sértve érezte magát.

Külön említendő a kötetet záró, eddig látókörön kívül hagyott eseménysorozat, a Juta domb körüli lövöldözés több szemszögből bemutatott története. A megrendítő pillanat, amikor *véletlenül* majdnem kiszabadították a felkelők az elfogott küldöttséget. Az 1956. november 4-i rövid ütközetről részben civil és fegyvertelen szemtanúk is beszámoltak; néhányuk névtelenül. Még egy-két esztendeje is félték a tudás következmenyeitől.

---

*Kő András – Nagy J. Lambert: Tököl 1956, Publica, Budapest, é.n.*

---

SZITÁNYI GYÖRGY

## Olvadás és magyarság innen és túl

A recenzens figyelmezteti az olvasót, hogy egy *nagyon fontos* könyvről ír. Elfogultan, ugyanis a szerzők egykori kollégái és még mindig barátai. Ezt kompenzálva elhatározta, hogy az álobjektivitást feladva a kisebbik rosszat választja: kihegyezi piros ceruzáját.

A Közép-Európa Intézet Hungari Extra Hungariam sorozatában megjelenő könyv címből „Magyar olvasáskultúra határon innen és túl” az *olvadás*, első mondatából „vizsgálat tárgyává tessük a nemzeti kultúrához való kötődés, a nemzeti azonosság tudat aktuális állapotát” az *identitás* tűnik az olvasáskutatók által felvállalt szociológiai vizsgálódás függő változójának. Az olvasó mindvégig bizonytalan marad, ugyanis a négy tanulmány szerzői közül *Gereben Ferenc* az olvasói és műbefogadói arculat, az értékrend és az identitás összefüggéseit vizsgálja, *Nagy Attila* az olvasási kultúra és a nemzeti azonosság tudat, *Lőrincz Judit* a pedagógusjelöltek gyermekkori és aktuális olvasmányainak



hatását, *Vidra Szabó Ferenc* pedig a leendő pedagógusok „saját kultúráját” vizsgálja, nevezetesen, hogy „mely értékeket tartanak fontosnak, átadandónak, értékrendjükben milyen helyet foglal el a kultúra, a művelődés az olvasás, valamint a magyarságtudat”. Az olvasás – miként az értékrend, a magyarság is – hol ökként, hol okozként bukkan fel, *nem rajzolódna ki egyértelműen a kutatók kérdései és előfeltevései.*

A nemzetközi összehasonlító kutatás másik sebezhető pontja – természetesen – Hatvan, Dunaszerdahely és Székelyudvarhely (és környékeik) illetve Nyitra, Jászberény és Székelyudvarhely tanítóképzőinek *összevethetősége.* Nem vált világossá, hogy az országot vagy például a településtípust képviselik-e. (Ez azért sem mellékes szempont, mert Hatvanban jóval az országos átlag feletti a könyvtári tagok aránya.) Kisebbség gond az, hogy a hatvaniak átlagéletkora és a dunaszerdahelyiek iskolázottsági foka magasabb, mint a másik két helyen, nagyobb probléma, hogy mennyiben hasonlíthatók össze a 17-18 éves székelyudvarhelyi és a 20-22 éves jászberényi tanítójelöltek. (Vagyis: belép a nem tervezett változók közé az eltérő életkor, a szülők eléggé különböző társadalmi helyzete és az ugyancsak eltérő képzési formák különbözősége.) Mindennek ellenére ez a kutatás *jelentős lépés* az összehasonlító olvasáskutatásban, a témaválasztás *fontos, izgalmas és aktuális*, igen *gazdag* a közreadott tényanyag, *elgondolkodtatók* az óvatos következtetések.

A (teszt kínálta) nevelési elvek kiválasztását összehasonlítva Gereben Ferenc úgy véli, a hatvaniak pragmatizmusa „már-már a földhözragadság képzetével is társul”. Ezzel együtt a hatvaniak és a csallóköziek képviselik inkább a *polgári*, a székelyudvarhelyiek pedig – akiknek öt legnépszerűbb nevelési elve a lelkiismeretes munka, az udvariasság, az egészséges életmód, a könyv és olvasás öröme, az érvényesülés – a *tradicionális*, „a kisebbségi lét szorításában társadalmi mimikrit is felvállaló 'premodern' értékvilágot”. Úgy vélem, az olvasók egy része majd másféleképpen fogja értelmezni ezeket az adatokat, miként „Van-e valami, amire Ön különösen büszke?” és a „Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?” kérdésekre adott válaszokat is. Elgondolkodtató, hogy az *identitásukat* a nehézségek ellenére vállalók a határon túl inkább városiak, mint falusiak, inkább kevéssé iskolázottak, mint a a diplomások. „Vajon ez azt jelenti, hogy a Kárpát-medence magyar értelmiségének kezd elege lenni a pompeji őrtálló heroikus szerepéből?”, kérdezi Gereben Ferenc, majd hozzáteszi, a helyzet nem ennyire egyértelmű. Úgy tűnik, borulástában az inneniek állnak az élen, csak hogy kérdés (számomra), hogy nem keveredik-e a borulást a realitásérzékkel, hogy hol van több veszítenivaló, hol lehetett az elmúlt években nagyobb csalódni. És még *Ottlik* is eszembe jut, aki szerint a remény a reménytelenségben van. Gereben a negatívisztikus magyarságtárgyalás mögött az esetek többségében sekélyesebb ízlésképletet talált, a magyarságukat felvállalókat pedig értékesebb irodalmi ízlésorientációval jellemezte, a „jó érzés magyarnak lenni” választípus irodalmi bázisa pedig „egyrészt a jó művekkel társulni nem kívánó bestseller-orientáció másrészt a klasszikusokra épülő ízlésképlet volt”. Hogy aztán, mi az ok, mi az okozat, mit is mond ez az együttjárás, ezt illetően eléggé magára marad az olvasó. Az olvasmányok összetételének eltérése az olvasmánykínálat ismertetése nélkül nehezen értelmezhető. Így aztán a „Székelyföldet zárkózottsága tehát nemcsak konzervatívabbá teszi, hanem – legalább is egyelőre – megmenti a túlzott amerikanizálódástól, s a vele járó kommercializálódási jelenségektől is” megállapítást is óvatosan kell olvasni.

Nagy Attila a középiskolások szabadidős tevékenységeinek összehasonlítása alapján megállapítja, hogy „a folytonosság eleme erősebbnek tűnik a megszakítottságnál”, csak hogy nem világos mi jelenti ebben az esetben a folytonosságot: az életkor? a maiság? a magyarság? a diákság? Hol erősebb: a határokon innen vagy túl? Az értékek rangsorolása sem igen tért el a három régióban, miként a versrészletek osztályozása sem. Mindezek alapján Nagy Attila „bátran állítja”, hogy „legalább is a vizsgált helyszínek sziget jellegű magyarsága még az egységes, folytonos magyar kultúrát ismeri és sajátítja el, jól látható helyi színekkel gazdagítva azt”. Még akkor is támadnak kételyeim az „egységes, folytonos magyar kultúrát illetően” – amilyenben ki (jóval többen) *Farkas Imrét*, ki pedig *Pilinszkyt* (jóval kevesebben) kedveli –, ha az általam nagyra tartott lektornak (*Kósa László*) nem is szűrt szemet ez a megállapítás. (Mellesleg: túl nagy teher nehezedett a vállára, lehetett volna belőle jócskán egy szociológus lektor, ha lett volna rá pénz, mert úgy látszik,

nem volt.) Számomra jóval meggyőzőbben bizonyítja Nagy Attila a hasonlóságot, illetve ez esetben a folytonosságot is az olvasmány szerkezet hasonlóságával és az ízlés változásának valóban közel azonos tendenciájával. Az a tény, hogy ennek a generációnak az olvasmányválasztása a szülőkéhez képest kevésbé tér el, nem csak a folytonossággal, hanem a színek egybeolvadásával is, vagy egyfajta diák-kultúrával is magyarázható. A „folytonosság” mellett jól látja Nagy Attila, „a pallók keskeny és törékeny mivoltát” is, hiszen 247 udvarhelyi említésből mindössze 6 esett román, 248 csallóköziből 17 szlovák vagy cseh szerzőkre. Diákként magyarnak lenni Hatvanban legnagyobb arányban természetes, Székelyföldön a legnehezebb, Csallóközben fogalmazzák meg legtöbben a büszkeség és a szolidaritás érzését. És ezzel sajnos vége, a továbbgondolás az olvasóra bízatik. Helyette – ez sem kevés, vagy tán ez az igaz? – ilyen kérdéseket kapunk: „Lélekben, gondolkodásban, magyar nyelvben, észjárásban és a megmaradás akarásában elég erősek vagyunk-e az Európai Közösség ajtajának kopogtatásához?”

Vidra Szabó Ferenc eléggé eltérő pályaeorientációt tapasztalhatott a három városban, hiszen a székelyföldiek felét szüleiik tanárnak szánták, háromnegyed részük már gyerekkorában pedagógus akart lenni, (ezek az arányok Nyitrán és Jászberényben jóval kisebbek). A pályán való kitartásukat az inneniek a tudás átadásának örömeivel és a gyerekek szeretetével indokolták, a túliak a társadalmon való segítség igényével, a magyar kultúra terjesztésével és a magyarság fennmaradásának segítségével. A szerző kommentárja ez esetben csak ennyi: „tehát az aktív értelmiségi szerep tudatos felvállalása”. Az átadandó fontos értékek élén a 20-22 éves inneniek és a nyitraiak körében a tudásszomj, a rendszeren végzett munka és az egészséges életmód és a tolerancia áll, a 17-18 éves székelyföldiek körében viszont az itt csak fele annyi százalékot elérő tolerancia helyébe az udvariasság kerül. Tolerancia-ügyben Vidra Szabó Ferenc becsülettel keresi a magyarázatot, s végül a intolerancia intoleranciát szül és az északnyugattól délkelet felé csökken az elfogadás elképzeléseket látja versenyképesnek. Mindent összevetve úgy találja, hogy a túli pedagógusjelöltek tudatosabban készülnek a pályára, mint a magyarországiak, ahol ez itt inkább foglalkozás, Nyitrán inkább szakma, Székelyudvarhelyen pedig inkább hivatás.

Lőrincz Judit azt bizonygatja, hogy a székelyföldieket kísérik el leghűségesebben a gyerekkori olvasmányok. (Csakhogy ők átlagosan 2-4 évvel fiatalabbak, mint a nyitraiak és a jászberényiek!) A „Mit olvastak 1990-91 fordulóján a pedagógusjelöltek?” kérdésre keresve a választ úgy találja, hogy „a modern művek sávja rendkívül keskeny a székelyudvarhelyiek listáján”, tizedannyi, mint Jászberényben. Az olvasmány szerkezetben mindhárom helyen kisebbségben lévő ismeretközlő olvasmányok aránya is Jászberényben a legmagasabb. Csakhogy nem ismerjük a kötelező olvasmányokat! A Jászberényben tanító recenzens jelenti: számos ismerős kötelező olvasmányt leplezett le.

A négy tanulmány tényei és kommentárjai némiképpen eltérő képet mutatnak. Érdeemes lett volna a szerzőknek „összeolvasni” ezt a kolligátumot és közös munkaként – akár egymással vitatkoval is – egy összegező fejezetet írni. Ezt az angol nyelvű összefoglaló nem pótolja.

---

*Gereben Ferenc – Lőrincz Judit – Nagy Attila – Vidra Szabó Ferenc: Magyar olvasáskultúra határon innen és túl. Bp. 1993. Közép-Európa Intézet. 170 Ft.*

---

KAMARÁS ISTVÁN

## A megtalált bizonyosság

*A gyerekkor varázsa világa számtalan író bűvölt el – s mindig különös szenvedélyűek az önéletrajzi ihletettséű könyvek, vallomások, emlékiratok. Bohumil Hrabal, Kosztolányi Dezső, Móricz Zsigmond, Ottlik Géza visz bennünket vissza az időben, hogy saját gyerekkorunkra, eszmélésünkre, vágyainkra ismerjünk az ő életükön keresztül. Szomorú és derűsen szépséges álmok elevenednek meg e könyvek lapjain, s a jelenben segítenek bennünket élni.*

Pszichológusok is bizonyítják, hogy öt-hat éves koráig minden fontos dolog megtörténik az emberrel. *García Márquez*, a *Száz év magány* mítoszteremtő alkotója egyenesen azt mondja, gyermekkora óta is ebből a féltucatnyi évből él mint író. Ezeket az esztendőket nem felejtjük, s ha már rá is ismerünk később helyzetekre, tárgyakra, fákra és völgyekre a maguk valóságában, még mindig fogva tart a káprázat: az az udvar, az a ház, az a rét és az a hegy igazából mégiscsak hatalmas és megismerhetetlenül tágas, a végtelent magába foglaló. Ott, ahol él(t), mindig magára ismer(het) az ember.

A költő, az író látva látta: ő „visszafelé él” az időben. Számunkra magától értetődően telnek a hetek és az évek, mézdarabkák rakódnak csigolyáinkra, s közben észre sem vesszük: elveszítettük a metaforákat, elveszítettük a képeket, a színeket, a végtelent. Már nem lehet azonos egymással fény és árnyék, nappal és éjszaka, már nem élnek, lélegzenek a tárgyak körülöttünk, mert úrrá lett rajtunk a megszokás. S várunk-e valami mást? A költő, az író figyelmeztet, mert ő még érzi a felhők mozdulatait, hallja az esők énekét, a vízcsobogást, a fűszálak suttogását, ő még szívesen ácsorog az esőben tétlenül...

*Thomas Bernhard* könyve nem jókedélyű emlékidézés: vallomás az indulás éveiről, melyek későbbi évtizedeket is magukba zárnak. Ennek a kisiúnak nem sikerül kitűnnie, bár szeretne, ezt a kisiút megbélyegzi a családjá, s kezelhetetlennek minősíti. Csak az író nagyapa az, aki fantáziát lát benne, a vele kialakult meghitt, megőrző kapcsolat békéje lopja be az elbeszélésbe a harmóniát. *Thomas Bernhard* önfeltárlkozásában kíméletlen őszinteséggel meséli el a gyakran sírásokba bugyolált első éveket, melyek mégis szívárványossá nemesednek a várakozástól, a tavaszoktól, az első biciklizés élményétől, a megtalált bizonyosságtól: élni mégiscsak érdemes. Minden pusztítás, minden emberzaj, minden csikorgó szózuhatag, szidalom érvényét veszti a rácsodálkozás örömeiben, a megismerés, a *megértés* szelíd hangja ellenében. És a tárgyak újraéledhetnek, és a felhők megint mozdulni látszanak, az esők újra énekelnek: ez volt a gyerekkor, és ez az egész élet. Ez maga a tündöklő létezés.

---

*Thomas Bernhard: Egy gyerek megindul (AB OVO, Bp., 1992 – Fordította: Téglássy Gergely)*  
*(A kiadó az igényes szépirodalom gondozója szeretne lenni – ennek nagyon örülhetünk! –, ezért nem érti az olvasó, hogyan maradhatott a szövegben legalább tucatnyi igen zavaró nyomdahiiba?) Kapható a Mentor könyvesboltban. Budapest V., Dorottya utca 8.*

---

FÜZFÁ BALÁZS

## „Találkozás egy haldoklóval”

*Karinthy Frigyes Utazás a koponyám körül című regényéről*

„Egyszerűen megállapítom (amire éppen ennek a betegségemről szóló beszámolómnak írása közben jöttem rá), hogy a valóság mint műfaj, nemcsak beállítás, de még kompozíció szempontjából sem szorul rá a „művész” támogatására és korrigálására, egyszerűen azért, mert – nem tudom, hogy csinálja, de kénytelen vagyok elismerni – ő maga is komponál. Igen, komponál, mintha valami mondanivalója volna. Komponál és csoportosít, mint az írók.” – írja Karinthy az *Utazás a koponyám körül* című regényének egyik fejezetében.

Köztudomású, hogy e regény cselekménye az író áttételek nélküli, közvetlen tapasztalataiból épül fel: saját agydanat operációjáról szól, kezdve a betegség első tüneteitől az operáció utáni lábadozásig bezárólag. Alig hihető azonban, hogy a fenti írói kitétel szó szerint értendő, de paradox módon úgy is fogalmazhatnánk, hogy igen, pontosan szó szerint értendő, de erre a teljesítményre – a magyar irodalomban legalábbis – csak Karinthy volt képes. Hadd idézzem e gyanús „valóság műfajjal” kapcsolatban épp életre szóló barátságuk miatt Kosztolányit: „Hányunkkal megesett már – írja –, hogy jóhiszemű, lelkes rajongók félrevontak bennünket, kipirult arccal mesélték el életük egy eseményét, s átnyújtották nekünk, hogy használjuk föl. Ezek tényleg abban a hiszemben vannak, hogy az élmény azonos az alkotással, s elég az élményt rátenni a papírra, az ott nyomban megelevenül. Nem sejtik, hogy az írók nemcsak más élményeit nem tudják fölhasználni művészi célokra, hanem gyakran a maguk legdöntőbb, legegységibb, legizgatóbb élménye is egy életen át hever bennük, anélkül, hogy valamit elkezdhetnének vele.”

Az *Utazás a koponyám körül* című Karinthy-regény művészi erejét és nagyságát is különös, sajátos formája adja meg. Közvetlenül megfogalmazott élményanyagról lévén szó, az áttételességekben és sűrítésben nem kereshetjük azt a formát, amely a mű fő rendezőelvé lehetne. Főlderítéséhez kiindulópontul maga a regényszituáció kínálkozik. Döntő mozzanat, hogy az események határhelyzetben játszódnak le, olyan helyzetben tehát, amely az érzelmi és gondolati érintettség folytán az egész személyiséget átjárja, maximálisan nyitottá teszi önmagának és a világhoz való viszonyának átélésére és átgondolására. Ezt a határhelyzetet itt a halálosan veszélyeztetett élet élménye, a halálközelség megtapasztalása teremti meg. De hadd fűzzem hozzá, hogy ezt a súlyos élményt a világ valamennyi valamirevaló írója ábrázolta magas művészi hőfokon, anélkül is, hogy személyes tapasztalatok birtokában lett volna. A szóban forgó Karinthy-regény esztétikai értékeit aligha tudjuk pusztán ennek alapján megragadni. E regény formáját magának Karinthy-nak a személyisége, életérzése és világlátása adja meg úgy, hogy a szembenézés rendkívüli nyitottságánál és mélységénél fogva a közvetlenül megírt élmény és tapasztalat átlendül az egyediből, személyesből az egyetemes régiójába.

Kezdjük a hasonmás-problematikával a regény elemzését. *Krúdyhoz, Kosztolányihoz* hasonlóan Karinthyt is mélyen foglalkoztatja ez a kérdés. Természetesen mindegyiküknél más-más tartalmak kifejezését szolgálja. Karinthy-nál e tartalom kibontakozása a *Találkozás egy fiatalemberrel* című nevezetes novellájával indul. Itt a számonkérésen van a hangsúly, és az önmagával való elégedetlenség művészi megfogalmazását szolgálja. Az önmegvalósítás elmaradása, az álmok és tervek beteljesületlenségének önmardosságokkal teli beismerése visszaterő témája Karinthy-nak. A rossz lelkiismeret, a bűnösség érzése e regény gondolatvilágát is átszövi. De ugyancsak a hasonmás-képzetektől nő ki magának az önértékelésnek s világlátásnak oly jellegzetesen karinthy's módja: a fölülnézet perspektívája is. Az esztétikum egyik forrását e regényben az a feszültség teremti meg, amely a legmélyebben személyes élmény és a kívülről vagy felülről látás végtelen ellentétéből ered: „Ráeszméltem, hogy nincs más dolgom, mint figyelni és kívánni, érzelmi széljegyzetek nélkül, ami körülöttem és velem történik” – olvashatjuk az operáció előtti napokra vonatkozóan. Vagy az operáció utáni napokat illetően: „A falon nincs tükör, mégis mintha kívülről látnám magam az egész idő alatt. S mintha az egész idő alatt egy helyzetben lennék.” Ez az önmagának a kívülről látása mélyül tovább azokban a részletek-

ben, amelyek kényszerképzetes lázálmairól szólnak, vagy azokról a betegség szülte állapotokról, amelyekben a világ elveszíti valóságosságát.

„Az asztalok állnak, két úr megy keresztül a helyiségen, előttem kancsó, víz, gyufatartó. De mindez kísértetiesen és ijesztően *esetlegessé* vált, mintha csak véletlenül lenne ott, ahol van, éppen úgy másutt is lehetne. S ami a leghihetlenebb, az se biztos, hogy én itt vagyok, vagy hogy ami itt van, az én vagyok – az is lehet, hogy a kancsó víz ül itt a díványon, és én állok helyette a tálcán” – olvashatjuk a betegség első tüneteinek megjelenítéseként. E valóságérzet fokozódik aztán az egész város látványaként átélve a talajvesztés, hontalanná válás tágabb élményévé: „Valami lassan fejlődő ellenséges hangulat lett úrrá rajtam. És mint a verki, egyre nyöszörgőbben, egyre keservesebben jön utánam, jár utánam, fordul be az utcákon a káprázat, hogy *vendégségben vagyok*. Igen, haragos irigységgel, vendégségben járkálok egy idegen városban, ahol figyelnek és várnak.”

Önmagának s a világnak ez a megbomlott érzékelése a fokozások révén válik mind erőteljesebben önmagán túlmutatóvá. A dolgok visszajára fordítása Karinthy humorának alapvonása, e regényben azonban – melyben arra is fény derül, hogy a legmélyebb humor és a legmélyebb tragikum valahol egy töről fakadó érzékelési módja a létnek, hisz szempillantás alatt átcsaphat egyike a másikba – olyan dimenziói tárulnak fel a valóság-élménynek, amelyek a legmélyebbre ásva tárják fel e világlátás gyökereit.

Látásvesztésének állomásait megjelenítve is a mesteri fokozásnak lehetünk szemtanúi. Kezdődik a folyamat konkrétumokkal: nem lát olvasni, nem látja többé az arcokat, városokat, hogy aztán ezen a síkon is eljusson az egyetemes tájékozódásvesztés érzésének megfogalmazásáig: „Amit látni vélek még – olvashatjuk –, afféle álomszövedék csak, szavakból és hangokból építem vissza az eltűnt valóságot (...) Ott állok, valóság és képzelet küszöbén, s kezdem nem tudni, merről jöttem – testi szem és lelki szem összefolyik, s már nem biztos, melyik irányítja a másikat.”

A valóság-élmény, az hogy „milyen bizonytalanul vagyunk mi otthon a megfejtett világban”, ahogy Rilke fogalmazott, egy más síkon is végigvonul a regényen. Először „színesi világszemlélet”-ként nyer meghatározást: „... azon kapom magam, hogy már megint »színeskedem«. Ezt régen figyelem magamon, egész elméletet csináltam hozzá, időközben egy »színesi világszemlélet« lehetőségének körvonalai alakultak ki, világszemlélet és világkép, amelyben semmi sem létezik, minden csak x „szerepel”, a csillagok mennyei ensemblét és az almafa almáját játsszik.” E »színeskedés«, amely ugyanakkor csak egy más formája a felülről vagy kívülről látás perspektívájának, egyúttal annak az életérzésnek a kifejezése is, hogy a dolgok és jelenségek elveszítették a hitellesség biztonságát és megmáshatatlanságát. Esetlegesen, olyanok *mintha* azonosak volnának önmagukkal, holott a lényeg és jelenség közötti hasadtság fölszámolhatatlan. E „színesi világszemlélet” tágul mindent átható egyetemességgé az operációt megelőző halálfélelem és az immár teljes vakság végtelen árvaságában: „... azon erőlködtem – olvashatjuk –, hogy mégis kiviegyek valami formát a feketeségből. És csakugyan, mintha láttam volna suhógó fák ágait mozogni, közvetlenül a párkány előtt! Mozogtak az ágak jobbra és balra, ünnepélyesen betartva a taktust, mint egy menüettnél. Ajkaim vigyorra torzultak a sötétben. No lám, fák. No lám, milyen komédia ez is, milyen szegénytelen komédia. De hát nem akarja megérteni senki, vagy úgy tesznek, mintha nem értenék, hogy *szerep* ez is, a híres szerves »élet«, a komoly és hallgatag golyó felszínén néhány apró folt, mint a pörsevés, ahogy szalad rettentő sebességgel a feketeségben? Valami vagy inkább valaki, nem tudni, kicsoda, jelmezeket próbál és szerepeket játszik, hogy haszonlatanságát, fölöslegességét leplezze önmaga előtt. Tücsköt játszik és más bogarat, kígyót és békát és barázdabillegőt – nem látjátok, hogy illeg-billeg? – és embert játszik és fenséges tölgyet és szemét lesütő szemérmes almáját. Nem fák ezek ott, menüettet táncolva, ő az, én vagyok az, hajladozó törzsek, táncoló ágak szerepében. Szegény, szégyen és gyalázat.”

Ez a teljes azonosságvesztés fokozott szerepjátszás-tudat, nem más, mint a fölöslegességérzet, az esetlegesség mindent átható életérzése és egyben világlátása. Ezen a ponton a vakság egyszeriben mindennek félelmes metaforájává emelkedik. Ezt oldja (vagy teszi még reménytelenebbül feloldhatatlanná?) a látószögnek a világmindenségig,



a csillagokig való kitágítása: „Csillag, fehér csillag a messzeségben – ez hiányzott hát, ezért nem tudtam megnyugodni? Fehér csillag a messzeségben – ő az, ő az hát, túl az émélygős színpadon az a hideg zene? Ő az, aki volt és lesz, mielőtt voltam és miután leszek?”

Végezetül visszatérve a hasonmás-problematikához: a betség egy tébolydában megpillantott arc tudatosítja. Döbenten nézi ezt az arcot, s utólag eszmél rá, hogy önnön arcára emlékezteti kísérteties pontossággal. A fejezet címe: Találkozás egy haldoklóval. E találkozás, azaz szembesülés története e regény. Az életbenmaradás pedig nem több, mint annak a ténynek a bölcs rezignációval tudomásul vett felismerése, hogy az *én* és alakmásának útjai – ideiglenesen – elválnak egymástól.

JUHÁSZ ERZSÉBET

## A formátlantól a gyönyörű szépig

Július elején vehette kézbe az olvasó ezt a kötetet. A címlapon Vasarely grafikája, a hátlapon két rövid költemény kézírással. A legelsőként elemzett szöveg *Nemes Nagy Ágnes* verse, *A formátlan,*, – a legutoljára sorra kerülő pedig *Rákos Sándoré*, az *Olyan szép*, olyan gyönyörű szép.

De milyen hát a „kreatív megközelítés szövegtani keretben”?

Az Előszó így fogalmaz: „Meggyőződésünk, hogy az idő megérett arra, hogy a költészet nyelvi és nem nyelvi vonatkozásait egyazon elmélet keretében vizsgáljuk, és hogy a régi kérdések új keretben való pusztá újrafogalmazása is gazdagítja eddigi ismereteinket. Meggyőződésünk továbbá, hogy nemcsak az irodalomtörténetileg helyesnek tartható versinterpretáció létrehozása a költészettel való iskolai vagy nem iskolai foglalkozás egyetlen elfogadható célja, hanem a személyes jellegű is, más szóval annak elemzése is, hogy mit mondhat egy adott vers neki, neked, nekem, irodalomtörténetileg nem vagy csak hiányosan képzett olvasónak. Végül meggyőződésünk, hogy az olvasás, befogadás internívébbé tétele érdekében az addig alig vagy csak elenyésző mértékben használt módszereket is igénybe szabad és kell vennünk. E hármas meggyőződés jegyében vizsgáljuk könyvünkben a költészet kérdéseit sajátos elméleti nézőpontból, helyezzük a hangsúlyt a személyes (de nem önkényes) interpretációk létrehozására és tárgyaljuk az úgynevezett kreatív-produktív megközelítés főbb módozatait, s tesszük ezt abban a szilárd hitben, hogy az ilyen módon elérhető eredmények gazdagítani tudják az irodalomtörténeti jellegű és értékű interpretáció keresésének, létrehozásának módszereit is.”

A régi kérdések új keretét *Petőfi Sándor János* szemiotikai textológiai elmélete jelenti, amelyben a multimedialitás igényeinek figyelembevétele a 80-as évek végén, a 90-es évek elején szisztematikusan érvényesül. (Lásd a *Szemiotikai szövegtan* kötetét.) Az inkább teoretikus, az elméletibb érdeklődésű *Petőfi* és az inkább a gyakorlati alkalmazások, a pedagógia kérdéseit írárt elkötelezett *Benkes Zsuzsa* rendkívül szerencsés találkozása vetette meg azoknak a kísérleteknek az alapját, amelyek ehhez a kötethez vezettek. Az iskolai és iskolán kívüli tapasztalatok közlésre kínálkoztak. A didaktikai hasznosságuk már a motivációban is kétségbevonhatatlan, megmozgatják az olvasó fantáziáját.

Az első fejezet: *A versek és megközelítései. Az analitikus-kreatív megközelítés* a teljes szöveg ismeretében analitikus jellegű egyéni alkotó tevékenységet tesz szükségessé az értelmezés számára, a *kreatív-produktív* pedig bizonyos alapelemek ismeretében *lehetőséges* költői organizációkat hoz létre, ilyen módon mozgósítva nyelvi, ritmikái, világra vonatkozó ismereteket és fantáziáit egyaránt.

A második fejezet a vers 'jelölő-jelölt' szerkezetének összetevőit tekinti át *Petőfi* modelljében, majd elemzéseket nyújt nyolc szövegről. A harmadik fejezet ugyanennek a nyolc versnek kreatív-produktív megközelítéseit tárgyalja, s eközben a jelmodell összetevőinek kategóriáit követi, alkalmazza, magyarázza, szemlélteti. Némelyek több, mások



kevesebb tényezőt világitanak meg, kitekintéssel egyéb versekre is (legalább 25 más költemény alkotja az utalások versnyagát).

Az *Utószó* összefoglaló megállapításai a kreatív megközelítések hasznosságát hangsúlyozzák. Ezután 45 versből álló antológia javasol a kötetben végzett kísérletek számára további lehetőségeket, az *Index* pedig a könyv szövegében alkalmazott terminusok összefüggéseire, visszakeresésére utal.

A kötet tartozékaként igen praktikus kartonlapon olvasható az elemzésekben a leggyakrabban vizsgált 8 vers. Szükségtelemné teszi a keresgélést, oda-vissza lapozgatóst – ugyanakkor meg is jelölhetjük vele, hol tartottunk. Petőfi teóriájával szemben igen gyakran hangzik el, hogy idegenszerűek a kategóriák, nehezen érthetőek a terminusok. Ebben a könyvben minden egyes összetevő világosan meghatározást nyer. Emellett jól megválasztott grafikai eszközök szemléltetik nemcsak az egyes jelkoponenseket, hanem azok összefüggéseit is. Ilyen módon érik el a szerzők, hogy olvasójuk egy pillanatra sem jön zavarba: ha egy kifejezést azonnal nem tud értelmezni, segítenek a példák, valamint a relációs és grafikai eszközök.

Külön kell szólnunk a kötet „szerzőtársairól”, azokról a 11-14 éves iskolásokról, akik részt vettek a kísérletekben. Alkotó fantáziájuk, remek ötleteik és ötletficmaik együttesen bizonyosságot nyújtanak a szövegjátékok igazi hasznáról. S tanúsítanak még valamit: azt az örömet, azt a gyönyörűséget, amit önmaguknak és tanáruknak okoztak. Az egyik legvonzóbb sajátsága a kreatív megközelítéseknek a szó legjobb értelmében vett kreatív, a magyar iskolákban igen ritkán megvalósítható és még ritkábban valóra váló *együttműködés* elősegítése. (Jelen sorok írója főiskolai hallgatókkal élte meg ezt a páratlan hangulatú élményt.)

Sok tekintetben alapoz a könyv Nemes Nagy Ágnes tanulmányára (A vers mértana). Ebből idézünk: „Mélyen időszzerűnek érzem – és korántsem állok ezzel egyedül – az új rend, a költészet tágasabb kerteinek kutatását... Ráhelyezve két tenyerünket erre a fontosságra, vagyis az élő, lélegző élményre, amit a művészet ad, kell gondosabban kitapintanunk a vers milyenségét, hogy aztán felrepitve, jobban értsük mozgása biológiáját. Csak, amikor kézbe fogjuk, meg ne szorongassuk túlságosan.” (Metszetek. Magvető, Bp. 191. p.)

Jó kézbe venni Petőfi és Benkes könyvét. Tetszik a grafika és a cím játékosága. Úgy tűnik, a multimediális kommunikáció kutatására létrehozott elméleti keret az eddigieknél sikeresebben alkalmazható „az új rend” megismerésére.

Esetleg hasznosabban, mint az irodalmi elemzések céljára általában használt modellek. „A formátlan”-nal kezdjük, az „Olyan szép, olyan gyönyörű szép”-pel fejezzük be. Petőfi Sándor Jánossal és Benkes Zsuzsával így jutunk közelebb „egy másik világ dolgai”-hoz.

---

*Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szöveg-tani keretben. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém, 1992. 374 p. – 390. - Ft.. Kapható a Mentor könyvesboltban. Budapest V., Dorottya utca 8.*

---

NAGY L. JÁNOS

## Zanzák a jövőnek

Irodalmunkat, irodalomtanításunkat időről időre eléri a tudományokat kivonatolva közvetítő kiadványok. Manapság, amikor szabad a gazda és a piac, megbecsülhetetlen azoknak a jó és haszontalan kiadványoknak a száma, amelyek a diákság azon törekvéseit hivatottak támogatni, hogy minél kevesebb befeketéssel minél jobb eredményt lehessen elérni. Mármint: a vaskos lexikonok, irodalomelméleti munkák, szótárak és fogalomtárak helyett ezeket a lényegre redukált étlapokat forgatni.

Felvetődik bennünk, hasznosak-e ezek a kiadványok, vagy épp ellenkezőleg, azzal, hogy elkényelmesítik a diákságot, a tudomány „gyümölcsének” csak a héjával ismertetik meg őket. A szüzsével a mű helyett, a csontvázszal a test rendszere helyett.

Nyilvánvaló tehát, hogy közülük azok a kiadványok a jók és hasznosak, amelyeket nem tájékozódás helyett, de a tájékozódás megalapozásaként, nem az elmélyülés helyett, de az elmélyülés irányát definiálандó használhatnak a diákok. Segédkönyvként, emlékeztetőként, summary-ként, de semmiképp sem a művekkel, az élő és lüktető anyaggal megismerkedés helyett.

A számtalan kiadvány közül kettőt választottam ki, találomra és némi célzatossággal. Mindkettő az irodalomtanítás/tanulás tárgyköréből való. Mindkettő a világos, áttekinthető tagolásra, rendszerességre törekszik.

Az egyik fogalomtár, a másik adatgyűjtemény. Közös bennük ebben a pillanatban, hogy mindkettőt szívesen ajánlhatjuk az ifjú olvasók és pedagógusai figyelmébe.

A *Lant és toll* sorozat első darabjaként látott napvilágot *Lami Pál* és *Rónai Béla* kötete, Irodalmi alapismeretek diákoknak (DCF Kiadó, Budapest). A kiadó elő(utó)szavából: „Ajánljuk a *Lant és toll* első kötetét, majd a hamarosan megjelenő szöveggyűjteményt is azoknak a pedagógusoknak, akik az előregyártott értéktételek helyett a maguk tapasztalatára és tudására támaszkodva kívánnak tanítani; ajánljuk azoknak a szülőöknek, akik gyermeküknek segíteni szeretnének; s mindazon gyermekeknek, akik egyszerűen leírt, pontos válaszokat várnak kérdéseikre, hogy igazán megérthessék az irodalom nagyjait, s kezükbe vehessék a sok-sok olvasnivaló közül a korukhoz legjobban illő alkotásokat.” Eddig az idézet. Mármint az a kérdés, valóban megfelel-e a szerzőpáros könyve az ígéretnek, a három réteg, pedagógus-szülő-gyermek elvárásainak.

Azt gondolom, igen. A kor- és stílusösszefoglalásnak tekinthető mű felépítése logikus és világos. Vallás – Korstílusok és stílusirányzatok – Műnemek és műfajok – A költői nyelv – Verstan – Népköltészet.

Mint látható, elsősorban az irodalommal ismerkedő általános iskolás felsős, illetve köziskolás „alsós” diákoknak ad tájékoztatást és eligazítást. Minden fontosabb fogalom, vers-tani probléma, műfaji- és stíluskérdés jelen van, mégpedig nagyon ökonomikusan a huszonhét(!) lapon. (Egyetlen kíváncsi kérdés: Mi lehet az oka annak, hogy a könyvben konzekvensen enjambement-t írnak az általam eddig ismert enjambement helyett? Lehet, hogy csak egy rosszul megnyomott replace parancsról van szó? Vagy új nyelvi fejlemény?)

A kiadvány második részét a világirodalomból ismerhető írói acképek, rendkívül tömör életrajzi kivonatok és műajánló listák alkotják. Sajnos, a szerzők belemennek abba a kétes választási játékba, hogy élő irodalmunkból is beemelnek néhány szerzőt a válogatásba. Hibának tartom. Nem azzal vitatkoznék, hogy a beválasztottak megérdemlik-e kiemelt helyüket. Sokkal helyénvalóbb a kérdés, a kimaradt jelentős alkotók távolléte mivel magyarázható, ha már... És miért éppen ők nem, ha amazok messze igen...

Összességében azonban jól szerkesztett, jól megírt és tagolt kötet a sorozat első darabja. Ezt a fajta igényességet kell a sorozat többi kiadvánnyal szemben is érvényesíteni.

*Hunya Márta Irodalmi adatgyűjtemény* című, érdekesen kis alakú könyvét a Műszaki Könyvkiadó adta ki, jelezvén, hogy nem csak irodalmi kiadók lehetősége, illetve erkölcsi választhatósága az ifjúság irodalmi előmenetelének a támogatása. A gyakorlati oktatómunkában részt vevő – így a címzettek közelről ismerő – szerző három „sávra” bontja könyvének az oldalait. Az első sávban található azoknak az eseményeknek a felsorolása, amelyek az egyes szerzők életében lezajlottak, illetve az életmű megértésében és meg-

ítélésében fontosak lehetnek. Azaz, Hunya történelmi háttérrel próbál felvázolni témái, szerzői mögé. A középső sáv tartalmazza az életművek felbontását, az írókra, költőkre vonatkozó ismereteket, a könyvek címét és az azokhoz tartozó fontosabb tudnivalókat. A harmadik sáv az adott időszak más művészeti ágainak a legfontosabb mozgásaira, darabjaira hívja fel a figyelmet. Természetes, hogy a kötet az ősköltésztől indít és a jelenkori magyar irodalom mozgásaival fejeződik be. Hasonlóak a gondok, mint az előző kiadványnál: miért éppen azok, akik; a szerző ízlése vajon lehet-e egy – a társadalom, történelem, idő által még nem szentesített – lista közzétételéhez elegendő.

Hunya nagy munkát végzett, ezt a könyv szerény külseje nem árulja el. Ezért tartom fontosnak itt, a legvégén, megjegyezni...

---

*Lami Pál – Rónai Béla:* Irodalmi alapismeretek diákoknak. DCF Kiadó, Budapest 1992.

*Hunya Márta:* Irodalmi adatgyűjtemény. Műszaki könyvkiadó, Budapest 1992.

---

HÁRSFAI PÉTER

## Diákönkormányzatok

Az iskolai diákképviselletekről, az önszervezés, illetve az érdekképviselő (jogvédelem) intézményesíttetéséről nagyon keveset tudunk. S amit tudunk, rendszerint az is megbízhatatlan, hézagos és gyorsan avuló. Nemcsak országos vagy legalább regionális átnézeti kép nincs, hanem rendszerint egy iskolaváros két szomszéd iskolája sem tud a másíkról. Az persze sejtethető, hogy ha vannak is – mindenekelőtt az iskola hagyományaira épülő, a testület pedagógiai programjához többé-kevésbé illeszkedő – „házi kísérletek” diákönkormányzat szervezésére és működtetésére, azok részint túlságosan is személyfüggők (a segítő tanár pedagógiai ethosza, az igazgató illetve a testület értékválasztása és toleranciája, a diákvezetők kiválasztásának esetlegessége okán), részint rendkívül kiszolgáltatottak a gyakorlatilag általános feltételhiánynak (saját források, helyiség-használat, a segítő pedagógus munkájának erkölcsi és anyagi elismertsége, pontosabban ezek hiánya miatt), részint kiszámíthatatlan sérülékenyek, mivel szervezettségük, a működés formalizáltsága, a jogok és kötelességek tisztázottsága és garanciái, a hatékonysághoz szükséges állampolgári technikák ismeretlensége és a skeres konfliktuskezeléshez elengedhetetlen, legalább elemi szintű problémamegoldás rutinok hiánya többnyire csak heroikus és lelkes, de infantilis rogtónzéseket tesz lehetővé. (Abban az értelemben mindenképpen, hogy a skeres eljárás szoftverjét az alkalmi „győztesek” rendre veszni hagyják. – „A fejek okosodnak, de a szervezet ostoba marad.”)

Az imént azt írtam: „rendszerint egy iskolaváros két szomszéd iskolája sem tud a másíkról.” Tapasztalataink alapján ennél éleesebben is fogalmazhatunk, nevezetesen, ha van egy iskolában diákönkormányzat (diáktanács), az a jellemző, hogy maga a DÖK is keveset tud önmagáról, s ritkán fordul elő, hogy „kottából játszik” (szisztematikusan átgondolt tervet készít, és saját cselekvési programjához szervezi a szükséges feltételeket, ciklikusan értékeli a vállalt célok szerinti eredményeit stb.) De az iskola közvéleménye és érdeklődése számára is perifériális jelentőségű saját diákönkormányzatának tusténkedése, s ez magától értetődően mindenhol így van, és így is marad, amíg a DÖK nem tud valódi, tétre menő folyamatok komolyan számításba veendő tényezője lenni.

Az eddig épp hogy csak jelzett nehézségek önmagukban is bőségesen elegendők ahhoz, hogy a DÖK még alkalmoszerűen se léphessen

túl az ún. tanórán kívüli tevékenység és szabadidős programok szervezőjének – egy kicsit diletáns, egy kicsit bohóc – társadalmasított kultúrfelelősi minőség szintjén. Pedig legalább ilyen súlyú következményei vannak ama ténynek, hogy a pedagógusok csak elenyésző töredéke rendelkezik diák (hallgató) korából legalább félprofi szervezői tudással, s csaknem bizonyos, hogy szakmatanulása során sem a graduális, sem a posztgraduális képzés során nem volt módja előhívható és használható tudásra szert tenni.

Nem segít az ügynek az sem, ha felelősségteljes és komoly hivatásbeli elkötelezettségű pedagógus fordul figyelmével és segítőkészségével az önszervező, vagy éppenséggel közömbösen tehetetlenkedő, esetleg talán csak tétova diákcsoporthoz felé, s autodidakta, de elszánt műveztése felépíti és mozgásba hozza a diákképviselőt. Hiszen a bonyolult fejlődési folyamat első – s olykor bizony elhúzódó – első fázisára az a jellemző, hogy megjelennek, szaporodnak és fölerősödnek az addig rejtőzködni kénytelen konfliktusok, – jelesül a krónikusan kezeletlen tanár-diák konfrontációk. Márpedig, ha erre nincs fölkészülve/fölkészítve a testület, s ha nem áll a folyamat mellett az igazgató, illetve a testület több mértékadó tagja, akkor a jószándék és ügybizalom is kevés, mert erőtlen a tülerővel szemben, s ezért a folyamat megszakad, a formálódó és formát kereső fejlesztés fölszámolódik. Rendszerint tartósan, akár több évre is befagy az iskolapolgári mozgolódás.

Végül, bár első látásra paradox, de a *Ménner Ákos* által elindított Ezredforduló-projekt hozadékaí bizonyították: igenis vannak az iskola világában jól használható problémakezelő és konfliktusmegoldó eljárások, furgangos és ütöképes rutinok, de ezek, – pontosabban az ezeket kifejlesztő, birtokló és alkalmazó – diákok, illetve pedagógusok mintegy önmaguk elől is eltitkolják valahogyan megszerzett és jól hasznosítható tudásukat, vélhetően önvédelemből aféle spon-tán, s szerencsésen „bejött”, „ezúttal működő” ad hoc megoldásnak tüntetik föl, s valószínűleg ekként élik is meg. Az informális és legfőképpen a félintézményes szférában van tehát, és halmazódik is állampolgári tudás, azok az iskolapolgárok, akik nem váltak gyógyíthatatlannal rezignáltá, berzenkednek az őket saját sorsukból is kiszorító alattvalókénti bekerítettség ellen, azok egymástól is elvesse-tanulva valahogyan összehordják a társadalmi ügyesség alapjait. De ezek – a rejtőzködő társadalom szindrómája miatt – nem intézményesülnek, nem is ivódnak hát bele az iskola, vagy akár csak a diákság történelmébe, hordozójuk az élményszerű személyes

megtapasztalás, a szóbeliség, a megismerhetőséget és ismételt alkalmazást erősen korlátozza, hogy legföljebb lassú szétszívargás által terjed tovább. Ez a körülmény viszont mégis képes gátat emelni az intézményesítési és formalizálási törekvések elé. Hiszen – s ez a paradoxon gyökere –, a szervezetté-intézményessé változtatás kezdetben leginkább csak elszívja az energiákat, s nem hoz kézzelfogható eredményeket, sőt maga az intézményesítés folyamata szippantja föl azt az erőt, amit egyébként a valamilyen skert mégiscsak hozó provizorikus megoldásba fektetnének az érintettek. Az tehát a gond, hogy a képviselői rendszer, vagy a kifejlett diákönkormányzat is mindenekeelőtt eszköz, az abban való nyüzsgés csak kevesek számára bír önrítéssel, s amint tudjuk, ez az 1-2%-nyi deviáns („más dolgában jövő-menő ember”), átlátható és hozzáférhető, életteli, kétirányú közönségkapcsolatok híján gyorsan, mint idegen test: betokolódik, s eredeti jószándékával tökéletesen ellentétes módon szektáskodik. Magába zárul és elkülönözik.

Befejezésül még két dolgot szükséges exponálni: az iskolai diákönkormányzatok környékén tapasztalható csaknem teljes fogalmi tisztázatlanság tapasztalható, sőt az eltérő taralmak jelző kifejezések olykor színónimaként való cserélgetése miatt a szóhasználat is kaotikus. Elkerülhetetlen, hogy legalább a jól megkülönböztethető szerepeket és relációkat néven nevezzük és tisztán definiáljuk, s a diagnózis elkészítésekor következetesen ragaszkodjunk a kidolgozott meghatározásokhoz.

A diákönkormányzatok – még akkor is, ha valóban azok, továbbá ha minőségük és megformáltságuk kielégítően magas színvonalú, a résztvevők életkora, könnyebb elsodorhatósága stb. miatt instabil szociálpszichológiai képződménynek tekinthetők. És ekkor még nem is vettük számításba, hogy az iskolában uralkodó aszimmetrikus hatalmi viszonyok e tekintetben rendszerint azt jelentik, hogy alávetettségük (olykor: kiszolgáltatottságuk) nagy, védettségük pedig kicsi, s még ezen is könnyen üthető rés, ha tanár-diák ütközés miatt a másik fél ellentámadásba lendül. Pontosan ez az oka annak, hogy az *intézményesítés foka* kulcskérdés. S ez nemcsak a diákképviselők együttműködési/konfrontációs műveleteinek ismétlődés és hagyományok szentesítése ritualizáltságát jelenti (következésképpen *ebben* mérhető), hanem az ún. szervezeti minimum objektívációit, úgy mint írott szabályzat, választási-visszahívási procedúra, elfogadott szabályokkal körül- és kiegészített döntési automatizmusok, fellebbeletli eljárások és fórumrendszer, tehát mindaz, ami az iskolai közélet eme szegmensében tárgyiasult (következésképpen *ebben* is mérhető).

Különös figyelemmel kell tehát fordulni a látható, kikristályosított, s valahogyan meg is nevezett szerepkészlet (és ennek definiáltsága), illetve a szervezetszerű működés *dokumentációja*, s mindezek *előírásossága* felé. (Talán érdemes megjegyezni, hogy az Országos Diák Unió 1989 óta folyamatosan követeli, hogy

– az iskola biztosítsa a diákok számára azt a gyakorlóterepet, ahol az érdekérvényesítés, az akaratérvényesítés (az életképesség minimuma) tanulható, elsajátítható. Ha erre az iskola bármilyen oknál fogva nem vállalkozik, vagy nem alkalmas, legalább ne akadályozzon, az *önszerveződést* ne korlátozza.

– az iskolák szakmai felügyelete rendszeresen ellenőrizze a helyi diákönkormányzat és az iskolavezetés kapcsolatát. A megfigyelési, ellenőrzési szempontrendszer kialakításakor vegye figyelembe a diákönkormányzatok hálózatának, a diákszervezetek konkrét ajánlásait, javaslatait, összegző értékelését pedig hozza nyilvánosságra)

Tehát nem ringatjuk magunkat illúziókba, miszerint a tartalmi folyamatok és a metamorfózisok *mögötti* lényeg érdekkel minket, hanem éppen ellenkezőleg, a sokféle, rendszerint amorf s könnyen szétrebbedő szerkezetek, a változatos történések kontúrossága foglalkoztat, abból a premisszából indítunk, amit Bibó István után legutóbb Gombár Csaba fogalmazott újra: „a formák a társadalom védőszentjei!”

PÁL TAMÁS

## Diákönkormányzati tapasztalatok a szombathelyi Schönherz Általános Iskolában

Iskolánk 13 éve működik, jelenleg 378 fő tanulólétszámmal, 19 osztályközösséggel. Szombathely egyik lakótelepén dolgozunk. Eddigi működésünk során is nyitottak, fogékonyak voltunk az új nevelési-oktatási kísérletek iránt. Jelenleg 4 éve a *Zsolnai József* nevéhez fűződő ÉKP program szerint dolgozunk. Nagy hagyománya van a gyerekközösségek működtetésének. Korábban az úttörőcsapat látta el a gyermekönkormányzati feladatokat. Iskolai diákönkormányzat 4 éve működik. Ez idő alatt is arra törekedtünk, hogy a gyerekek ismerjék az iskola céljait, beavatottak legyenek az iskola feladataiba, másrészt önkiszolgáló munkájuk során felelősséggel gyakorolják a különböző tevékenységeket. Az intézmény szervezeten biztosítja annak lehetőségét, hogy a tanulói érdekek és felelősségvállalás érvényesüljenek az iskola működtetésében, a gyerekekre vonatkozó döntésekben. Az 1991/92-es tanévben diákparlamenten került sor tanár-diák dialógusra, ennek eredményeként alakult ki a jelenleg érvényben lévő házirend.

Az önkormányzati munka *célja*: a tanulók ismerjék az iskola céljait, az intézményben folyó munkát; követítse a pedagógusközösségnek a tanulói kéréseket, igényeket; a közéletre való felkészülés jegyében személyes felelősség kialakítása az iskola jó híréért, a közös vagyonért, a környezet kultúrájáért; az önkiszolgáló tevékenységek biztosítsanak lehetőséget az iskola feladataiban való közreműködésre.

### A diákönkormányzat szervezete

A tanulói önkormányzat az osztályközösségekre épül. Az osztályok (3-8 évfolyam) osztálytitkárt, tanulmányi felelőst, környezetvédelmi felelőst, kulturális felelőst, sportfelelőst választanak. Az osztályok felelősei alkotják az irányítás középső szintjét, ők az egész tevékenységi területért felelősek. Munkájukat a diáktanács és a nevelőtestület tagjai patronálóként segítik. Az irányító a diáktanács, ennek tagjai az osztálytitkárok és a diákönkormányzat felnőtt vezetője.

### A diákönkormányzat közösségei

Diákönkormányzat

titkár

felnőtt patronáló

Tanulmányi csoport Környezetvédelmi csoport Kulturális csoport Sport csoport

Titkárok

Felnőtt patronusok

Gyermek patronusok

A tisztségviselők feladata:

Osztálytitkár:

Az osztály gyermekvezetője, képviselője a diáktanácsban. Munkakapcsolatot tart az osztályfőnökkel, osztályfőnöki órákon beszél, véleményezi az osztály magatartását, tanulmányi munkáját, irányítja a felelősök munkáját. Kezdeményez, javaslatot tesz az iskolai élet kérdéseiben, ösztönzi osztálytársait a képesség szerinti tanulásra. A lényeges fegyelmi problémákat a diáktanács elé viszi. Közvetíti az osztály tagjaira vonatkozó jutalmazási, büntetési javaslatokat.

A tanulmányi felelős:

Figyelemmel kíséri, értékeli a tanulók egyéni tanulmányi munkáját. Magatartás és szorgalom értékelésekor előterjeszti az osztály javaslatát. A szaktárgyi versenyeken való részvételre mozgósít. Megszervezi a segítséget, a hiányzókat látogatását, a tananyag pótlását. Javaslatot tehet felzárkóztatóan korrepetálásra.

A kultúrfelelős:

Segíti a közművelődési felelős munkáját, szervezi, előkészíti az osztályünnepségeket, a közös színház-, mozilátogatásokat. Figyeli a sajtó aktuális cikkeit, gondolja a faliújságot.

A környezetvédelmi felelős:

Ügyel a folyosók, termék tisztaságára, rendjére. Ellenőrzi, osztályfőnöki órán értékeli a hetes munkáját. Részt vállal az osztályok rendjének ellenőrzésében és az egészségnevelési rendezvények szervezésében.

A sportfelelős:

Mozgósít az iskolai sportversenyeken való részvételre, szervező munkájával segíti a rendezvények lebonyolítását. Ügyel arra, hogy a versenyeken elért eredmények az iskolaközösség elé kerüljenek (faliújság, iskolarádió).

A diáktanács feladata:

A *kisközösségek vezetőinek* beszámoltatása; információ szerzése a tanulói tájékoztatás tapasztalatairól, a versenyekről; az iskolagyűléseken elhangzott észrevételek megbeszélése, állásfoglalás a vitás kérdésekben, ennek továbbvitele az iskolavezetéshez; a tevékenységi teru-

leteken végzett munka véleményezése; az ügyeleti munkacsoporthoz értékelése.

Onkiszolgáló tevékenység: A következő területeken látunk el ügyeleti tevékenységet megbízás alapján: tanulói folyosóügyelet, telefonügyelet, portaügyelet, ebédlői ügyelet, környezetvédelmi feladatok.

A tanulói folyosóügyeletet a 4-7. évfolyam tanulói látják el, osztályonként naponta 1-1 tanuló, így a tanév során minden gyermek 3-4 alkalommal teljesíti ezt a megbízást. Feladataikat a házirendben határoztuk meg. Az ügyeltesek megkülönböztető jelzést nem viselnek, a szolgálati helyüknek megfelelő iskolarészen tartózkodnak, együtt töltik a szüneteket a gyerekekkel, csak rendbontáskor avatkoznak közbe. A többszörösen figyelmetelt tanulók nevét közli az ügyeltes nevelővel, aki azt bejegyzi az ügyeltes-füzetbe, amelyből az osztályfőnököket tájékoztatjuk.

A telefonügyeletet a 8. osztályos tanulók látják el napi váltással. A gyerekeket felkészítjük a kapcsolás módjára, kezükbe kapják a telefonáláshoz használatos mondatmodelleket, folyamatos feladat az udvarias beszédre, megszólításra tanítás.

A portaügyelet a 7. osztályos tanulók feladata, délelőtti-délutáni váltással.

Az ebédlőügyeletet az 5-6. osztályosok adják. Feladatuk: az 1. és 2. osztályos tanulók segítése az önkiszolgálásban, az asztalok tisztaságának, rendjének (víz, kenyér) biztosítása, a fegyelem ellenőrzése. Joguk van a hangoskodókat figyelmeztetni, nevüket az ügyeltes pedagógussal közölni.

A környezetvédelmi ügyeletet a 3. és 4. osztályosok látják el, feladatuk az iskola környékének tisztántartása, gondozása, szépítése.

Az ügyeleti tevékenységeken kívül tanulóink részt vállalnak az iskolai hagyományok ápolásában: elsősök fogadása, Luca-napi vásár, Mikulás-nap, Betlehemezés, karácsonyi hangverseny, Weöres Sándor vers- és prózamondó verseny, diáknapi, utolsó csengetés (ballagás).

JANZSÓNÉ MOLNÁR KATALIN –  
MÉSZÁROS JÁNOSNÉ

## A főiskolák egyesületéről

Az Ó.T.E. (Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete) 1992. április 4-én jött létre a főiskolai Főigazgatói Kollégium korábbi határozata alapján a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskolán (6500 Baja, Szegedi út 2.) mint későbbi székhelyen. Elnöksége a tagozavazatokról, továbbá a választott elnökből (Rosta István fig.h., Kaposvár), alelnökből (Mihály Istvánné, Szarvas) és ügyvezető titkárból (Eördög Endre, Baja) áll. Az ellenőrző bizottság elnöke Lukács József (Szekszárd).

Az egyesület az 1889-ben alapított Tanítóképző Intézeti Tanárk Országos Egyesülete jog-



utódjának nyilvánította magát az 1993. április 23-án Kaposvárott tartott 2. közgyűlésen.

Az egyesületet 16 főiskoláról 264 fő oktató (nevelő) és 10 pártoló főiskola tagsága alkotja.

Az alapszabályban megjelölt célja a szakmai érdekképviselet, a főiskolák pedagógusképzés munkájának összehangolása, érdekképviseletének ellátása.

Tagjai az *Apáczai Csere János T.K.F. Győr, Jászberényi T.K.F., Comenius T.K.F. Sárospatak, Bessenyei György T.K.F. Szombathely, Zsámbéki T.K.F.* és a pártoló tagságú főiskolák: *Ovóképző Főiskola Sopron, Illyés Gyula T.K.F. Szekszárd, Eötvös József T.K.F. Baja, Csokonai Vitéz Mihály T.K.F. Kaposvár, Brunsvík Teréz Ó.F. Szarvas, Budapesti T.K.F., Vitéz János T.K.F. Esztergom, Kólcsey Ferenc T.K.F. Debrecen, Hajdúböszörményi Ó.F., Békéscsabai Főiskola* oktatóiból állnak.

Szakmai tagozatok: pedagógia-pszichológiai; tantárgypedagógiai, gyakorlati képzés; művészeti nevelés; természetudományi (technika, környezetismeret); matematika-informatikai; idegennyelvi és anyanyelvi, nemzetiségi nyelvi; (szervezés alatt:) társadalomtudományi; magyar nyelv és irodalmi; testi nevelési.

Ezek a szakmai tagozatok a tagság által választott tagozati elnökökkel változó helyen tartják szakmai összejöveteleiket.

A szervezet tartalmi képviseleti munkájának körébe tartozik a felsőoktatás tartalmi munkájának érdekképviseleti szervezeti összehangolása. A felsőoktatási törvénnyel kapcsolatos együttműködések, akkreditációs részvétel, továbbá a diplomák egyenértékűségének, a képzés struktúrájának további szakmai befolyásolása a tagozatok munkájának egyik fő célja.

Szeretnénk megindítani a hiányzó tagozatok munkáját.

Az önszerveződő munkát a főiskolák vezetése jól segítette, reményeink szerint a hasonló szervezetek között a felsőoktatásnak ezt a területét jól tudja majd képviselni az Ö.T.E.

EÖRDÖGH ENDRE

## A helyi tanterv készítésének alapjai

*Dr. Gerencsér Attila* igazgatóhelyettes (Hajdú-Bihar-Megyei Pedagógiai Intézet – Módszertani segédanyagok) aláírásával értékes ajándékot hozott a posta. A fenti munkát (123 oldal), a szerzők három kötetesre tervezték. Jóllehet a címben jelzett témakör már nem egészen „szűz” terület (emlékeztetünk szerint *Loránd Ferenc*, és *Szabenyi Péter* is „defloreálták”) a munka nem tekinthető fölöslegesnek – sőt: aktualitása (minden „ellenszél” ellenére) növekedőben van és növekedni fog.

Bevalljuk: imponál és meglep a kötet szokatlanul nagy formátumú tájékozottságával, történelmi, közoktatáspolitikai és pedagógiai látókörével, a szerzők irodalmi olvasottságával – s he-

lyenként (különösen az első részben) szépirodalmi szármalásával. Az, hogy bőven merít – s ezt fel is tünteti – más szerzők munkáiból (pl. *Mátrai Zsuzsa* standard munkájából: Tanterv és vizsga külföldön) nem vétke, hanem erénye.

Keveselhetnénk a tulajdonképpeni téma részarányát (A 123 oldalból a 104-121. oldal) ha nem tudnók, hogy itt e tárgyban még két kötet várható (talán korainak is tűnik e beharangozás, de *Németh Lászlóval* szólva e türelmes várakozási azok „erénye”, akik nem akarnak valamit megcsinálni).

Különböen erőteljesen jelentkezik a NAT tudomásul- és komolyanvétele és a „*Báthory*-iskola” szuggesztója. (Attól függetlenül, hogy most a csodavárástól az „alaptalan alaptanterv” kitérőleg rendkívül széles és színes aspektusra kerekedett a dolog.)

Legjobbnak a már említett 104-121. oldalt tartjuk (III. A helyi tanterv társadalmi legitimitációja) – egy tartalomjegyzék azonban nem ártott volna.

Csak dicsérhetjük a széles történelmi alapvetést és az erőteljes külföldi – összehasonlító pedagógiai – szemlélet.

A folytatást érdeklődve várjuk.

FALUDI SZILÁRD

## Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület

Az egyesület célja a mozgás- és táncterápia hazai és nemzetközi művelése és megismertetése. Ennek érdekében az egyesület az alábbi tevékenységeket kívánja végezni:

- a tagság összefogása a személyiségközpontú mozgás- és a táncterápiák, klinikai és személyiségfejlesztő tevékenység színvonalas folytatása céljából,

- műhelymunka az elméleti és gyakorlati tevékenység segítésére,

- ügyelni a személyiségközpontú mozgás- és táncterápiák hazai szakmai és etikai színvonalára,

- továbbadni az egészséges és kreatív életvezetéshez hathatós személyiségközpontú mozgás- és táncterápiás eszközöket.

Az egyesület célkitűzéseit a következő eszközökkel valósítja meg:

- képzés, továbbképzés,
- kutatás,
- személyiségközpontú mozgás- és különféle táncterápiák művelése,

- rendezényszervezés,
- kiadói tevékenység,

- kölcsönös szakmai kapcsolat megteremtése külföldi mozgás- és táncterápiás szervezetekkel,

- kapcsolat létesítése és fenntartása más magyar és nemzetközi szervezetekkel,

- szakvélemény készítése közületek, magánosok, oktatási intézmények számára.

Az egyesület rendes tagja lehet minden nagykorú magyar, illetve külföldi állampolgárságú természetes személy, aki az egyesület alapszabályában foglalt célkitűzéseket elfogadja:

- az egyesület által elfogadott személyiség-központú mozgás- illetve táncterápiás személyiségfejlesztő vagy oktatási módszereken képzett,
- vagy ilyen képzéssel megszerzését vállalja, min. 150 órás pszichoterápiás sajátélmény-csoportban, és tánc- ill. mozgásterápiás kurzuson már részt vett, vagy a kurzus helyett valamilyen tánc- ill. mozgástechnikában többéves gyakorlatra van.

Az egyesület rendes tagja lehet minden olyan belföldi vagy külföldi illetékességű jogi személy is, amelynek alapszabályszerű tevékenységi köre alkalmas az egyesület célkitűzéseinek támogatására, feladatainak teljesítésében való közreműködésére. A jogi személy egyesületi tagsági jogait kijelölt képviselőjének jognyilatkozatai révén gyakorolja.

A tagsági viszony az egyesület elnökségének elfogadó határozásával jön létre. A felvételhez két tag írásbeli ajánlása szükséges.

Az egyesület székhelye: 1126 Budapest, Hertelendy u. 6.

Működési területe: országos

## Az integrált művészeti nevelésről Debrecenben

Német vendégprofesszor, a városi iskolák hasonló törekvéseinek gyakorlati beszámolója, továbbá az „Iskolatársulás '12' elnevezésű innováció tiszafüredi munkatársainak részvétele, drámapedagógiai tréning, improvizatív koncert (magyar ősbemutatóval) kísérte azt a „Csokonai-program” ihlette háromnapos tábort, melyet a debreceni Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola szervezett az ország minden tájáról érkező olyan (elsősorban művészeti főiskolás) pedagógusjelölteknek, akik az integratív művészeti nevelés elkötelezettjei.

A program során bemutatkozott Lauer Helga és Balogh Ildikó, a Gyermektanulmányok Alapítványa helybéli ösztöndíjasai is. Varvasovszky Dóra tanár, a program szervezője méltatta a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma törekvéseit a gyermekvilág és a gyermekszemélyiség integrált látatására. A gyermekek jogai és hatékony művészeti nevelésük elválaszthatatlan – hangsúlyozta.

TL

## A Tájak Korok Múzeumok mozgalmá és az iskola világa

A fenti témában hívott össze kapcsolatteremtő beszélgetést a Tájak Korok Múzeumok Egyesület. Képviselettek magukat az iskolában szerveződő TKM Baráti Körök közül Budapestről a Váli útiak, az Irányi Dániel utcaiak, s a Bathyányi tériek (valamennyien általános iskolások), Jász-

ladányból, Tiszalucról, Páparól, Gávavencsellőről, Paszabról ill. Fülöpszállásról, továbbá a kecskeméti Széchenyi Szakközépfiskolából tanítók, tanárok, pedagógiai asszisztensek, népművelők ill. muzeológusok, valamint a Zala és Csongrád megyei Pedagógiai (és Közművelődés) Intézetek helytörténeti-honismeret-közművelődés iránt elkötelezett munkatársai.

A TKM Baráti Körök egyébként csaknem 20 általános iskolában működnek már, taglétszámuk túlhaladja az ezret. Jellegzetesnek mondható, hogy többgenerációs közösségek, több klub képes volt megőrizni az iskolát elhagyó fiatalokat is közösségében, másutt a szülők tevékenykednek együtt gyermekeikkel, pedagógusokkal (akik közül többen nem is vezetői, hanem résztvevői minőségben csatlakoznak a TKM Klubhoz).

A klubok tevékenysége sokoldalú, a természetjárás, turizmus, aktív környezetvédelem ötvöződik a művelődéstörténeti érdeklődéssel. A TKM Egyesület művelődéstörténeti játéka, pályázatai, táborai sikeresnek mondhatók – igazolták vissza a beszélgetés résztvevői. A képviselt Pedagógiai Intézetek késznek mutatkoztak az együttműködésre, hiszen feladatuknak tudják ilyen és hasonló – a közoktatás és közművelődés egységét, a nyitott iskola irányába való fejlődést, az iskolai diákköröket, ifjúsági kezdeményezéseket segítő – kezdeményezések támogatását, nyilvánosságának javítását. A TKM Baráti Körök képviselői felhívták a figyelmet arra, hogy a kisiskolák, ill. a középiskolák korszerűsítését sajátosságaira is érdemes felfigyelni TKM akciói tervezésénél. Szóba került a Széchenyi Ifjúsági Keszinó-hálózat kialakításának terve is, a TKM-táborokban, vetélkedőkben bevált játéksorozat köré szerveződő ifjúsági együttlétek kiszélesítése.

A jelenlévők fontosnak tartották a további rendszeres kapcsolattartást. Ezen kérés teljesítésére a beszélgetés vezetői, Vajda Ferencné, a TKM Egyesület munkatársa és Trencsényi László, az OKI Iskolafejlesztési Központ igazgatóhelyettese (a TKME választmányi tagja) ígéretet tettek.

Küszöbön áll az 1994. évi játék és vetélkedő meghirdetése. Témája: Teremtő félévszázad címmel a XIX. század második fele, a magyar polgárosulás hőskora – a résztvevők figyelmét a helyi emlékekre, helyi történetekre, helyi személyiségekre kívánják irányítani a kiírók.

## Dramaturgiai olvasókönyv

A *Marczibányi Téri Művelődési Központ* kiadásában jelent meg a válogatás a dramaturgiai szakirodalomból (*szerk.: Dúró Győző és Nánay István*). Ára 280,- Ft (AFA-val együtt). Megvásárolható illetve megrendelhető Marczibányi Téri Művelődési Központban (1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a.) és a Kerekasztal Színházi Nevelési Központnál (2100 Gödöllő, Szabadság út 6.)

A sorozat következő kötete 1993. őszén jelenik meg: Bolondos királyság, királyi bolondság. (Színjátékok gyermekszínjátászó csoportok számára, szerk: *Keleti István*.)

## Reformpedagógiai olvasókönyv

A reformpedagógiák, a „Gyermek évszázadának” nagyszabású, optimista szellemi és gyakorlati törekvései kevésbé ismertek a magyarországi olvasó előtt. Az elmúlt évszázadban többször is adódott alkalom arra, hogy a mindenkori hatalom, mint gyanús „holmit” elzárja mindezeknek hazai terjedése elől a lehetőséget. A magyar olvasónak alig mond valamit *Decroly, Claparede, Montessori, Steiner, Dewey, Neill, Korczak* és mások neve. Talán még azt sem tudja igazán, hogy a magyar gyermektanulmányozás a századelőn a világ élvonalában mutatta fel a hazai pedagógiai, pszichológiai – sőt szociológiai s megannyi más tudományterületéről – szakma eredményeit. Az éppen 80 éve, 1913 tavaszán megrendezett I. Magyar Gyermektanulmányi Kongresszus impozáns seregszemléje volt egy reményelteli pedagógiai modernizációnak. A mai magyar olvasó keveset olvasott *Nagy Lászlótól, Karácsony Sándortól*, nemigen tud a *Domokos Lászlóné* vezette Új Iskoláról, vagy *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolájáról. Ebben a rövid felsorolásban azt is érdemes megjegyezni, hogy napjaink magyar átgolvasója a szovjet-orosz pedagógiáról is torz, hamisított képet kapott, nemigen jut eszébe a 20-as évek pezsgését összevetni a korszak valamennyivel ismertebb művészeti életével, *Meyerhold* avantgard színházával, *Liszickij* és mások festészetével.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság felhatalmazott gondozója a hazai drámapedagógiai képzésnek. E képzés keretében indulnak meg az első, immár hivatalos „drámajátékvezető” tanfolyamok. A Társaság elengedhetetlennek tartja, hogy a drámapedagógia immár „felkent” művelői széles körű pedagógiai, reformpedagógiai tájékozottsággal rendelkezzenek. Tudják elhelyezni saját mesterségüket a század pedagógiai mozgalmainak áramlataiban. Hiszen igazolható: a drámapedagógiai gondolat, gondolkodásmód (és cselekvésmód) szinte valamennyi áramlatban felbukkan, hogy aztán érett formájában fogalmazódják meg a drámapedagógia klasszikusainál, egy *Slade*-nél, *Bolton*-nál (másoknál), akiknek szintén ott a helyük a pedagógia XX. századi nagy megújítóinak sorában!

A Reformpedagógiai Olvasókönyv tehát hézagpótló olvasmány lehet Csokorban foglalja össze, s eredeti források alapján mutatja be a nagy reformpedagógiai gondolatokat, elkíséri út-

jukat egészen napjainkig, hiszen a kötetben szó esik a 60-as évek iskolátlantitási mozgalmáról is, nemkülönböztetve azokról a küzdelmekről, melyeket a megkésett kelet-európai fejlődés körülményei közepette a reformpedagógia új hullámának drámai életutat járó alakjai – *Gáspár, Zsolnai* és mások – folytattak.

A kötetet *Trencsényi László* állította össze, bevezető tanulmánya kalauz kíván lenni a reformpedagógiák olvasásához.

A kötet megrendelhető:

Drámapedagógiai Társaság

1011 Budapest, Corvin tér 8.

## Ajánlás a Történelmi játszótáborok kötetéhez

A Tájak-Korok-Múzeumok mozgalma szükségképpen talált rá a történelmi játszótáborok azon formáira, amelyek hazánkban a 70-es években, több helyszínen, szinte egyidőben bontakoztak ki (több progresszív pedagógiai tradíció elemét ötvözve az újítással). A drámapedagógia, a kézműves játszóház, a táncház, valamint a hagyományörzés és a honismeret metodikája találkozott itt. Kreativitás és tradícionizmus! Két látszólag távoli princípium! Az lehet a felnőttek filozófiái vitáin, de nem az, hanem inkább összetartozó ikertestvérek a gyerekvilágban, a játékokban. Ezért talált sikeres résztvevőkre, követőkre a históriát egyszerűen hitelen és játékosan megidéző TKM táborok mindegyike! Ezeket a táborokat a gyerekek játékat tisztelő, kreatív és hagyományápoló értelmiségiek szervezték: pedagógusok, muzeológusok, iparművészek, játékmesterek, népművelőanimátorok.

Vége akadt vállalkozó is, hogy a táborozás-sorozat módszertanát megörökítse, megírja, gyűjteménybe szerkessze, gyarapítva a témába vágó könyvek sorát, s például ajánlja a következő táboroservezők számára.

A gyűjtemény szerzőinek, összeállítóinak nincs okuk a szabadkozásra, hogy tudniillik a társadalmi munkamegosztás hivatalos rendje szerint nem pedagógusok. A gyűjtemény magasfokú és korszerű pedagógiai kultúráról tanúskodik, – még a részleteket illetően is.

Voltaképpen a szerénykedő (outsider) szerep is csak előnyére válik a kötetnek. Hisz olyan utalásokat, részleteket is leírnak, vállalnak, amelyet a „dörzsölt”, a „beavatott” pedagógiai szakíró nem ír le, mert az hiszi, hogy a pedagógusok „úgyis tudják”. Pedig dehogyan tudják! Ezért üdvözlöm azt a módszert, amely a szervezés-programalkotás-lebonyolítás egészen precíz, mondhatni alapfokú technológiáját is leírja. Igen

sok pedagógus – különösen a táborélmény nélkül pályára lépő fiatal – ezt nem tanulta.

Szellemes az alapötlet is. Végy egy tábort, a legkikeresebbet a TKM történetéből – ez Széchenyit és korát idézte Sopronban –, a legkifinomultabb módszert, haladj végig ennek logikáján, s közben egy-egy kitérő erejéig told bele a megelőző történelmi játéktáborok (ókori Róma, reneszánsz stb.) analóg módszereinek példáit is.

Az ismétléseket elkerülő izgalmas, olvasmányos szerkezet alakult ki a TKM Egyesület kiadásában megjelent módszertani kötetben.

TRENCSENYI L.

## Hírek a Megyei Pedagógiai Intézetekből

### Jász-Nagykun-Szolnok

#### *Pályázat*

A nyíregyházi Krúdy Gyula Gimnázium vezetősége, a városi Polgármesteri Hivatal támoga-

tásával Krúdy Gyula születésének 115. és a nevét viselő iskola fennállásának 25. évfordulója alkalmából *irodalmi pályázatot hirdet az 1993/94-es tanévben valamennyi középfokú intézmény tanuló számára.*

Választható pályatípusok a tanulmány, illetve esszé műfajában:

1) Krúdy műveinek jellemző tájai, helyszínei, vagy

2) Szindbád alakja a művészetek világában – Krúdy-művek és Huszárík: Szindbád filmje alapján, vagy

3) Nyelvi gazdagság Krúdy prózájában  
A pályamunkák terjedelme max. 10 gépelt oldal lehet.

A jellegű pályázat beküldési határideje: 1994. február 1.

Cím: Jubileumi pályázat

Krúdy Gyula Gimnázium

4400 Nyíregyháza, Krúdy köz 2.

(A pályázó adatait zárt borítékban kérik!)

Díjazás: I. díj: 7000,- Ft

II. díj: 5000,- Ft

III. díj: 3000,- Ft

Eredményhirdetés: 1994. május 7-én a gimnázium jubileumi ünnepségén.

Füzi László

## AZ IRODALOM HELYZET TUDATA



320 oldal, ára 380 Ft.

Megrendelhető a Jelenkor Kiadó  
címen: 7621 Pecs, Széchenyi tér 17.

Legalább 11 db. megrendelése  
esetén 40 % árengedményt adunk!

„Szabad-e irodalomtörténetet írni a jelen irodalmáról?” – teszi fel könyve bevezetőjében Béládi Miklós nyomán a kérdést Füzi László, aki könyve megírásával annak bizonyítására vállalkozott, hogy a korábbi hasonló kísérletek kudarca „nem a kortársi »irodalomtörténet-írás« feleslegességét vagy éppen séggel lehetetlenségét sugallja számunkra, hanem a sajátos nézőpontú, meghatározott szándékokkal elvégzett vizsgálódás értelmességét. A már említett szempontok figyelembevételével az irodalom életfolyamatait igyekszünk bemutatni, s a folyamatok és művek társadalmiságát, az irodalomnak a társadalommal való kölcsönös kapcsolatát.”

A **KÖRNYEZETVÉDELMI FÜZETEK** című gyűjteményes kiadványhoz a megrendelés szerinti számú, egyenként 20-40 oldal terjedelmű szakirodalmi tanulmány (szemleciikk) készül. Az egyes füzetek ára – a terjedelemtől függően – 300-500 Ft. A teljes gyűjtemény ára a füzetszámból adódó teljes vételár 80%-a. Felhívjuk szíves figyelmüket, hogy a sorszám nem jelenti a megjelenés sorrendjét.

### 1994. évi tanulmányok

1. A környezetvédelmi auditálás
2. Vagyonértékelés és a környezetterhelő visszamaradt szennyezés
3. Környezetihatás-vizsgálatok példái Nyugat-Európában
4. Kommunális hulladék lerakók társadalmi elfogadtatása, létesítése, felszámolása
5. Veszélyes hulladék lerakók követelményei az Európai Közösségben
6. Veszélyes hulladékok égetése
7. A PVC probléma, az újrahasznosítás lehetőségei
8. Elektronikai hulladék környezeti veszélyei
9. Építési hulladékok újrahasznosítása
10. Környezetvédelmi mérő- és monitoring rendszerek korszerű adatátvitel
11. Környezetvédelmi laboratóriumi vizsgálatok minőségbiztosítása
12. A környezeti zajvédelem szabályozási példái Európában
13. Genetikailag módosított mikroorganizmusok szándékos kibocsátásának környezeti kockázata
14. Vegyi anyagokra való többszörös érzékenység (multiple chemical sensitivity)
15. Az ránbányászatot követő rekultiváció kérdései
16. Utak jégmentesítése és a környezet
17. Tunzmus és a környezet védelme
18. Levegőszennyezés és műemlékvédelem
19. A kommunális szennyvíztisztítás gazdaságossági kérdései
20. A légi közlekedés hatása a környezetre
21. A napenergia hasznosítása a városi építésben
22. „Bioépítészet” (vályog, vert fal, zöld tető, földbe süllyesztés)
23. Környezetkímélő villamosenergia-termelési és településfejlesztési lehetőségek a geotermikus energia hasznosításával
24. Környezetkímélő nagy hatásfokú szénerőművek
25. Üzemvízcsatornázás és tározás nélküli vízerőmű környezeti hatása
26. Környezeti, gazdasági, ill. agrárpiaci szempontok a biomassza-hasznosításban

### 1993. évi tanulmányok

- 93/21. A környezettudat alakítása és a környezetvédelem oktatása iskolákban és egyetemeken
- 93/X. Táplálkozás és egészség
- 93/3. Radon a környezetünkben
- 93/20. Az ólom hatása az egészségre

### Megrendelhető:

Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár Kiadói Igazgatóság  
1088 Budapest, Múzeum utca 17. vagy 1428 Budapest, P. f.: 12.

# Lapvég

Aláírtam. Ez pesze öngyilkossági gesztusnak is beillik. Nyilatkozom arról, hogy levágom az aranyat tojó tyúkot. Mármint a rádiót. (Kismértékben pedig a tévét, de mint lehetőséget, akár nagymértékben azt is. Fontos pesze, hogy tyúkot és nem libát. Ambátor, egy – két – intézményt lehet libának minősíteni a sértődés veszélye nélkül; az személytelen. Mégse teném meg ezt a minősítést, biztos ami biztos.) Rosszul hangzik az előző néhány mondat, de vannak rossz idők, amikor a mondatoknak kutya kötelességük rosszul hangzani. Egyszóval, időnk teli van állatos hasonlattal. Állati időket élünk, ezek szerint. De nem erről akartam beszélni.

Mondom a lányom napközis tanárnőjének, kedves, idősödő teremtés, na, ma aláírtam a tiltakozó nyilatkozatot. Nem is azt. A letiltó nyilatkozatot. Nem sugározhatják a munkáimat a médiumok. Pedig, decemberben három hangjátékom is elhangzott volna... A veje is benne van az egyikben... Már nem is tudom, miért volt aktuális pont neki elmondani az újságot, talán a színész vej miatt. Talán mert rá volt így kérdezve, indirekte.

„Minden az eszdéeszerek miatt van”. Ezt mondja, száját vékonyra összefesztve, hogy *miattuk* van, a szelíd teremtés. Mert mindenbe belepiszkálnak, amiatt. Nem akarok vitatkozni, legfeljebb azt tudnám mondani, hogy ha valamibe bele lehet piszkálni, abba bele *kell* piszkálni, mármint nagypolitikai síkon, hiszen valamennyiünk bőrére megy a játék. Állok fél lábbal sehol, nem értem, hogy mi köze az eszdéeszerek belepiszkálásnak ahhoz, hogy a rádióban és a tévében két (és néhány) gátlástalan dilettáns Néró-bácsit játszik. Vonszalom haza a gyereket, még ő issza meg a levét a fenenagy igazságérzetemnek, ha visszaszólok.

Otthon, barátom felesége, külhonból.

Szóval aláírtál. Alá. „*És gondolod, hogy azok különbek?*” A hangnem agresszív, a helyzet enyhén szólva nyugtalanító. Tömöm magamba az abált-szalonnát ecetes uborkával, az esti vétkezők már minden-mindegy beletörődésével, amikor jön a kérdés, ami megintcsak megválaszolhatatlan. Mert az nem válasz, hogy különbek. Mert nem azok. A hatalomban nincsenek jók és nincsenek rosszak. Csak jól hatalmaskodók vannak, és rosszul hatalmaskodók. Mondom hát, nem az a lényeg. Hanem, hogy egyik hatalmon van, szemét dolgokat művel kommunikáció, és szarban vagyunk emiatt, mint értelmiségiek, a másik meg nincs ott, de nem is róla van szó. A beszéd nem érvényesül. A kedves arc nem tűr ellentmondást, most akkor *kivel vagyok?* Szeretem a barátaimat, velük, motyogom, és – hátha kihúzzuk addig, amíg ... *nem vagyok senkinek, nem vagyok senkinek...* és húzok kifelé a feldúlt szobából.



# Körmös

Leesett az első hó. Nem is akármennyi, nem is akármekkora a kupacok az utcán. Emberek járnak a hózuhogásban, pillanatok alatt belepi a hajukat, a kabátjukat, csúszkáló autók ijesztesítik őket, s még jó, ha el nem ütik az ügyetlenbeket. Váratlanul jött ez a mostani koratél, legtöbbször még elő sem vette a meleg holmikat. Ülök a buszon és azon töprengök, melyik cipőmet vegyem ki a szekrényből? Vagy melyik csizmámat? A fekete béleltet, a kékesfekete béleltet, vagy azt a nagy új sötét és elegáns magas szárút, amelyet még Amerikában vettem ötvenfokos melegben, hogy majd, ha egyszer leesik az első hó, és én akkor a szűk farmeremmel, meg a sárga, jóillatú bőrkalappal, amit P. barátomtól kaptam Syracuse-ban...

Kifelé bámulok az ablakon, és meglátom az elsőt. Azután a másodikat. Majd a harmadikat, negyediket, sokadikat. Összegörnyedve haladnak a szeles hóesésben, előredőlnék, kezük a kiskabát hajtókáját fogja össze makacsul a nyakuk előtt, mintha az segítene valamit. Mennek a hontalanok a hóesésben, úgy, ahogy nyáron szoktak menni. Ócska teniszcipő a lábukon, tíz évvel ezelőtti divat szerint leng a nadrágjuk szára, túlszínes ing, fölötte pulóver, fölötte az itt-ott feshő zakó. Mintha nyár lenne, csak éppen tél van. Tűnődöm, van-e mivel melegíteni magukat – belül. No, nem eszmérek gondolok, hanem pálinkára, nyomjelzősre, valamelyik bőgreccsárda mélyéről. Nagy tél ígérkezik, az újságban pedig azt olvastam, megtelek a menhelyek. Valószínűnek tartom, a börtönök is. Hajdani egyetemista barátom, aki később alkoholista lett (vajh, ki nem lett az?! – te, mondd epésen, de tudod, hogy hazudsz, mert ha nem alkohol, akkor más...) minden télelőn bevonult a börtönbe. Apró kis szabálytalanság, ital-étellopás, pofon az utcán, de feltűnően, rendőrközelben, hogy észrevegyék és rögtön bevigyék, és mint visszaesőt bekasznizzák – megvolt a téli szállás.

Nézem ezeket, őket, a téiben bávatagon szenvedőket, és nem tudok örülni már a meleg cipőmnek. Persze, örülni fogok, de most, így nem megy. Talán, ha kitarítanák a városból ezt a sok fázó lelket! Hova? Vagy adnának nekik munkát. Hol? Vagy legalább egy nagykabátot. Kik? Persze, ez mind lehetetlen. Hirdetés: EGY(KÉT)(HÁROM)MILLIÓ GAZDÁTLAN NAGYKABÁT KERESTETIK! MELEG CIPŐVEL. ÉTELLEL. MUNKÁVAL. CSALÁDDAL. HAZÁVAL...

Mennek a hontalanok, járnak a várost. Némelyikük tántorog. De nem Amerikába, ki. A híd alá be, a nyitva felejtett alagsori raktárba be, a feltört pincébe be, valahova, ahová nem esk a hó – be. Amíg el nem kergetik onnan. Is. Magyar tél, magyar nyomorral. A busz a harmadik legjobb kerületben kanyarog. És a maradék huszonegy? Reménykedjünk, ott talán melegebb van. Más úgyszincs.

Elfordítom a tekintetem az ablaktól. Talán mégis a fekete, bélelt csizmát veszem fel.

*Zelén*