

NAT-FORDÍTÁSI KÍSÉRLETEK

AZ ALÁBBI MEGKÖZELÍTÉST KÉT ÉLMÉNY INSPIRÁLTA. Ősztönző tapasztalatot jelentett az alaptanterv angolra fordításának¹ vezetése és szerkesztése, amely 1996-ban nyilvánvalóvá tette számomra a dokumentum viszonylagos lefordíthatatlanságát. Miközben világos volt, hogy a dokumentum szövege jelentős mértékben követi az angol *National Curriculum* megközelítését, az is kiderült, hogy a hazai „tananyag”, „fejlesztési követelmények (kompetenciák, képességek)” és „minimális teljesítmény” kifejezései angolul csak nagy nehézségek árán adhatók vissza. Az angol fordításban – *Ballér Endrével* és *Szebenyi Péterrel* is egyeztetve – végül a „knowledge”, „skills” és „minimum competency” használata mellett döntöttem, tudván-tudva, hogy a fordítás a magyar kifejezések jelentéstartalmának töredékét adják csak vissza, ráadásul megtévesztő egyszerűséget és koherenciát sugároznak. Igaz, a három fejlesztési követelmény alatt szereplő részletes műveltségterületi leírások már angolul is szétfeszítették a rendezőfogalmak hálóját, így a külföldi olvasó is érzékelhette az anyag enciklopédikus és sokszínű jellegét. A fordítás elgondolkodtató élményét az tette volna tökéletessé, ha a Nemzeti alaptanterv német változata is megjelent volna. Ez esetben ugyanis tudhatnánk, hogy a magyar-német fordításkor is jelentkeztek volna a fenti problémák.

Később felismertem, hogy a magyar eredeti nem lefordíthatatlan, csupán arról van szó, hogy egy *lehetséges* angol nyelvű tolmácsolása készült el 1996-ban. Bár *Umberto Eco* „nyitott mű” elméletét ismertem, arra a felismerésre, hogy a magyar eredeti is számos – érvényes – magyar változatként tolmácsolható csak később jutottam². E tekintetben figyelemre méltó *Horváth Zsuzsanna* e számban közölt elegáns tanulmánya, amely – a Nemzeti alaptanterv történetének megírásához szükséges idő és távlat hiányában – egyfajta „labirintusként és hálóként” írta le az alaptanterv jelenlegi működését.

A fenti sorok azonban nem nyelvészeti vagy jelentéstani célok érdekében íródtak. Az alábbi tanulmány azon az egyszerű megállapításon nyugszik, hogy a Nemzeti alaptanterv sok éven át tartó kidolgozása végül olyan sajátos szerkezetet és tartalmat eredményezett, amelynek közvetlen iskolai alkalmazására nem volt, nem lehetett felkészülve a magyarországi közoktatásügy. A közvetlen iskolai alkalmazás tehát *értelmezést és fordítást igényelt* minden érdekelt részéről. Értelmezést az alaptanterv üzenetéről. Fordítást az alaptanterv iskolaszervezési és tanulászervezési javaslatainak megragadására. A tanulmány a Nemzeti alaptantervet tehát „nyitott műnek” látja, amely számtalan értelmezési lehetőséget kínált fel az oktatásügy szereplőinek. Ezek azonban korántsem érdekmentesek.

¹ Janos Setenyi (szerk.): *National Core Curriculum*. Ministry of Culture and Education, Budapest 1996.

² *Eco* minden szellemi műalkotást olyan nyitott műnek tekint, amely folyamatosan értelmezéseket vált ki.

A meglehetősen tág keretek ellenére szó sincs arról, hogy a dokumentum parttalan értelmezési lehetőségeket kínálna. A Nemzeti alaptanterv „fordításait” meghatározza az a bizonyos pontokon fellépő *fordítási kényszer*, ami az alaptanterv szerkezetéből és tartalmából következett. Más szóval, bármilyen szemlélettel is közelnek a közoktatás szereplői az alaptantervhez, néhány ponton minden szereplőnek nyilvánossá kell tennie álláspontját. A tanulmány kísérletet tesz néhány ilyen pont leírására is, értékelve egy-egy hozzá kapcsolódó olyan értelmezést, amely jelenleg meghatározó érvényű a közoktatás szabályozását illetően.

A fentiekből következően a tanulmány nem kíván érinteni olyan vitákat, melynek szereplői az Alaptantervet valamiféle egységes és mindenki által egyazon módon értett egészként szemlélik. Az ilyen „viták” jelentős része azonban az eltérő fordítások makacs védelme és valóságra vonatkoztatása – azaz egymás melletti elbeszélés. Tehát az olyan kérdésfeltevések helyett, mint hogy „jó dolog-e a Nemzeti alaptanterv”, inkább a „mit ért Ön Nemzeti alaptanterven?” típusú megközelítés látszik célszerűnek.

Miért éppen a tanterv?

A Nemzeti alaptanterv a hazai közoktatás működésének legfontosabb szakmai dokumentuma. Bár 1996 óta fokozatosan kiépülőben vannak az alaptanterv iskolai fordításához szükséges járulékos eszközök (helyi tantervek és pedagógiai programok, szakértői rendszer, alpműveltségi és érettségi vizsgakövetelmények, tankönyvminősítés stb.), a legfontosabb szabályozási eszköz jelenleg még maga az alaptanterv. Ezért is érdekes, hogy az 1989 utáni közoktatási reformok első és legbefolyásosabb csomagját felvázoló szakértői-tanácsadói dokumentum még *nem* a tantervet, hanem a kimeneti szabályozást (vizsgarendszert) tekintette a tartalmi szabályozás legfontosabb eszközének³: „A vizsgarendszer működése a tanügyigazgatás logikáját nagymértékben átalakítja. A bemeneti (folyamat-) szabályozás helyébe részben a kimeneti (eredmény általi) szabályozás lép. Az iskolai tanítás központilag előírt tantervekkel való szabályozásának a szerepét ugyanis a középfokú oktatásban, illetve az alapfokú oktatás felsőbb évfolyamain nagyrészt átveszi majd a vizsgákkal való szabályozás.”

E tanulmánynak nem célja, hogy felvázolja azt az oktatáspolitikai folyamatot, ahogyan a kimeneti szabályozásból fokozatosan tartalmi-tantervi elemekkel történő szabályozás lett. Annak viszont jól dokumentálható példatára van, hogy a modern közoktatásirányítás milyen igazgatási és szakmai területekre behatolva próbálja meg „kifordítani sarkából” a – mindig változó szempontok szerint – kárhóztatott iskolai gyakorlatot. A legkiméleltlenebb állami beavatkozásnak az olyan jogalkotás számít, amely korábban nem létező intézményeket, iskolatípusokat, eljárásokat hív életre a rendszer jobbítása érdekében. Ez a fajta jogalkotás általában nagy megrázkódtatásokkal jár és évtizedekbe kerül a kierőszakolt változások megemésztése – vagy visszacsinálása. Ilyen jogalkotás a kötelező népoktatás eötvösi kiterjesztése, az általános iskola 1945-ös „létrehozása”, vagy a politechnikai oktatás 1960-as évek-

³ Halász Gábor – Lukács Péter: *Fordulat és megújulás. Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz*. In: Lukács Péter – Várhegyi György (szerk.): *Csak reformot ne*. Edukáció, Budapest, 1989. pp. 17-18.; a kimeneti szabályozás eszméjének leghatásosabb összefoglalása: Sáska Géza: *Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.

beli bevezetése. (Tanulságos, hogy a hasonlóan radikális svéd általános iskolát erős tudományos legitimációval, hosszas iskolakísérletek nyomán vezették be, az angol komprehenzív reformot meghirdető miniszteri körlevél pedig lényegében az önkormányzatokra bízta az iskolaszervezést.) Ennél némileg enyhébb, de még mindig a kemény szerkezeti beavatkozások sorába tartozik a szelektív iskolatípusok részleges beolvasztása és megnyitása. A kemény szerkezeti beavatkozások általában erős ellenállásba ütköznek, még akkor is, ha az iskolafelhasználók érdekei nem jelenhetnek meg szabadon. Az adott országban meghatározó pedagógiai kultúra olyan közegellenállást képez, amit az oktatásirányítás hagyományos eszközeivel leginkább csak rombolni lehet, gyorsan átalakítani azonban nem.

A nagy megrázkódtatással járó reformokat elmaradhatatlan módon követik azok a kísérletek, amelyek a megváltoztatott rendszer igényeihez kívánják igazítani a pedagógusképzést. Az 1960-as évektől folyó nyugat-európai és hazai kísérletek tanulsága szerint igen nehéz az akadémiai-tudományos logikát követő felsőoktatás működését a közoktatási reformok gyakorlatias igényeihez igazítani. A pedagógusképzés átalakítása a '90-es évekre olyan üggyé vált, amelyben aránytalanul több a politikai kockázat, mint a várható haszon.

Amikor a kemény szerkezeti reformok eredményeiben csalódott és a reformok árát túl magasnak találó oktatásigazgatási elit a „puhább” tantervpolitikában véli felismerni a tömegoktatási rendszerek hatékony szabályozásának kulcsát, már egy újfajta politikaformálás tanúi lehetünk. Míg a kemény szerkezeti reformok esetében a kutatói és szakértői hozzájárulás jórészt legitimációs céllal bírt, a tantervalkotásban azonban szükségszerűen tért nyerne az érdekcsoportok, amelyek az egységes műveltségkép megalkotásakor mondanivalóval bírtak. Ezek pedig – eltérően a tanügyigazgatás vagy a politika világtól – számosak, hiszen az embereszmények megfogalmazásakor – a katonasághoz, szüléshez, labdarúgáshoz, betegséghez és pénzkezeléshez hasonlóan – *nagyon sokan* számítanak „szakértőnek”⁴.

Minden bizonnyal túlzás lenne feltételezni olyan tapasztalati (jobb esetben tanulási) sort, amelynek során a tömegoktatási rendszerek döntéshozói és szakértői elitje a keményebb szabályozási területek hozamában csalódva a puhább területek felé húzódik át. Mindazonáltal a '90-es évek Magyarországon ebbe az irányba haladtak a folyamatok. A hagyományos iskolaszervezet felbomlott, a döntéshozói és szakértői elit közel tíz éven és két kormányzati időszakon át nem volt hajlandó szerkezeti újrendezésre. Mind az önkormányzati profilelosztások, mind pedig az 1993. évi LXXIX. számú közoktatási törvény ezt a szerkezeti sokféleséget szentesítette.

Ezzel szemben a tartalmi szabályozás kérdése másként alakult: az egységes központi tanterv már a Nemzeti alaptanterv kidolgozása *előtt* felbomlott, az egyre szaporodó „kísérleti” tantervek és a sok könyvűség pedagógusi körökben történt terjedése lényegében az iskolaszervezethez hasonló „felfordulási” teremtett. Ugyanakkor a tartalmi szabályozás területén létrejött az a politikai akarat, amely radikális szabályozásra szánta el magát.

⁴ A tanterv értékvalasztásoktól való függőségéről rendkívül tanulságos elképzelést közöl Ballér Endre: *Neveléstudományi paradigmaváltás*. In: *Educatio*, 1994/3. sz. pp. 360-364.

Az 1990-es évekre a tantervekre alapozott rendszerszabályozás varázsa is eltűnőben van⁵. Lezárulóban van az iskolai programalkotás időszaka, és az alaptanterv mellett egyre több járulékos szabályozóelem hat (például vizsgakövetelmények). A bevezetés első tapasztalatai összegezhetőek. 1998 végén már a megindult kutatások első eredményei is hozzáférhetőek lesznek. Nincs messze az idő, amikor az alaptanterv bevezetését, valamint finomítását végző egykori és mai döntéshozók, szakértők felismerik: a Nemzeti alaptanterv számos intézménynek nyitott lehetőséget a megújulásra, de közvetlen és határozottan egy irányba mutató hatásáról aligha beszélhetünk.

Felértékelődőben van viszont a pedagógus-továbbképzés – tantervnél is puhább – területe. E terület legnagyobb előnye, hogy kemény szervezetek, illetve érdekképviseletre képes csoportok híján (a képzési monopóliumot kérő felsőoktatási intézményeket és megyei pedagógiai intézeteket most nem számítva) itt a legkisebb a közgellenállás; az iskolarendszert „kikerülve” lehet olyan tudást bejuttatni a pedagógusok fejébe, amelytől – némileg – megváltozhat a tantermi gyakorlat. Az persze további kérdés, hogy a „teszik, mert már tudják” mintájára épülő hagyományos felnőttképzési logika mennyire működik a valóságban.

Érdekes kérdés lenne annak megválaszolása, hogy a továbbképzési terület „kiégése” után milyen terület kerül majd az oktatáspolitikai fókuszába⁶. Elvileg elképzelhető olyan oktatáspolitikai is, amely egyetlen rendszerelemet sem tüntet ki figyelemmel, hanem közvetlenül az iskolák és a pedagógusok felé fogalmaz meg üzeneteket. Ennek hátránya az, hogy a megfogalmazható és eljuttatható üzenetek sávját mesterségesen leszűkíti ünnepi beszédekre és bérpolitikára, miközben kiiktatja a szakmai üzenetek egész sorát⁷.

A továbbiakban a tanulmány azt az időszakot vizsgálja, amikor az oktatáspolitikai középpontjába húzódó döntéshozói és szakértői csoportok a tartalmi szabályozásban vélték felfedezni a közoktatási rendszer – különösen pedig az iskola, sőt, a tanterem – problémáinak megoldására legalkalmasabb eszközt.

⁵ The Curriculum Redefined. Schooling for the 21st Century. General Report on Meeting of National Representatives and Experts held in Paris, April 1993. OECD, Paris, 1994. A „rendszerszabályozás” kifejezés itt érthető a közoktatási rendszer koherens működésének biztosításaként és a tantermi gyakorlatba való állami beavatkozásként is. A Nemzeti alaptanterv készítésekor e két cél nem vált el egymástól. Ennek megfelelően NAT-értelmező tanulmányomban végig kevert jelentésben használom.

⁶ A továbbképzési rendszerekről 1998-ban tartott budapesti konferencián az egyik meghívott vendég jelezte, hogy a holland rendszerben először a másoddiplomák és a kemény szakmai továbbképzések iránt mutatkozott érdeklődés. Ezt a pedagógusmesterség (módszertan, értékelés stb.) keresletének felfutása követte. Mára a továbbképzést elsősorban olyan rendszerek tekintik, ahol a tanári kiégés elleni tartalmak és technikák (személyiségfejlesztés, önismeret, relaxáció, konfliktuskezelés stb.), viszonylag könnyen juttathatók el az iskolákba.

⁷ A közoktatás számára megfogalmazott szakmai üzenetek mindig valamiféle elégedetlenségből származnak (irányítási válság, a színvonal csökkenése, leszakadó csoportok), ezek kimondása viszont a napi gyakorlat, valamint a pedagógusok munkájának kritikáját is jelenti.

Az oktatás tartalmának felszabadításáról

A magyarországi Nemzeti alaptanterv a kelet-közép-európai térség egyetlen tantervi dokumentuma, amely teljes körű tartalmi „alkotmányozást” képvisel; minden más államban az oktatás tartalmának fokozatos felszabadítása történt, illetve zajlik ma is. E szempontból – az általunk nagy vonalakban megismerhető – lengyel, cseh és román példa bírhat példa értékkel⁸.

Lengyelország esetében az 1990 után létrejött demokratikus kormányzat megőrizte a központi tantervet, egyes pontokon deszovjetizáló korrekciókat kezdeményezett (az orosz nyelv és az ideológiai tárgyak kötelező tanításának megszüntetése), valamint a tanítási idő 30 %-át felszabadította és felhasználását az iskolák döntésére bízta. A lengyelországi változásokban döntő szerepet játszó Szolidaritás szakszervezet erejét mutatja, hogy a „szabad sáv” iskolai hasznosításának figyelemmel követését is pedagógusokra bízta, hiszen a tanügyigazgatással megbízott megyei (vajdasági) korporatív testületekben (ún. kuratóriumokban) is ők voltak meghatározó helyzetben. A lengyel fejlődés megértéséhez rendkívül fontos adalék, hogy 1996-tól felgyorsult az a közigazgatási változás, amely az alapfokú oktatást – és a középiskolák egy részét – az önkormányzatok (gmina) kezébe adta át. Nem kétséges, hogy ez a változás középtávon újra kihat majd a tantervi szabályozásra is. Röviden összefoglalva tehát az történet, hogy egyes szakértői csoportok „alkotmányozási” kísérletének ellenállva, a lengyel oktatásirányítás az országos kerettantervek irányába mozdult el, és a lazulással felszabaduló időkeret hasznosítását az iskolákra bízta.

Csehországban még gyengébb volt a teljes újragondolásra törő szakértők befolyása, így ott a régi központi tantervet kerettantervvé alakították át. Innentől hosszú éveken át a deszovjetizálással felszabaduló keretek (oroszoktatás, világnézeti oktatás, katonai előképzés) újraosztása, valamint a „felülbélyegzeti” tantárgyak (például a demokrácia oktatása) tankönyvekkel való ellátása kötötte le a döntéshozók figyelmét. Az ott is részben lezajlott spontán szerkezetváltás, a középfokú oktatás eltömegesedése, a hagyományos szakképzés közeljövőben várható ellehetetlenülése, valamint Csehország belépése a nemzetközi mérésekbe középtávon új tartalmi szabályozást igényelhet.

Romániában a közép-európai folyamatoktól némileg eltérően alakultak az események⁹. A forradalom után létrejött helyi oktatáspolitikai elit olyan szakemberekről állt össze, akik a Ceausescu-korszak második felének forráshiányos, lepusztuló oktatásügyét elsősorban a hagyományos követelmények összeomlásaként kárhoztatták. Pozitív mintaként elsősorban a liceumi oktatás két világháború közötti nemzetközi sikerei (például a bukaresti liceumi matematikaoktatás kiváló színvonala) fogalmazódtak meg, a demokratikus tömegtársadalom oktatásügyi problémáira való nyitottság – érthető módon – meglehetősen korlátozott volt. Mindezek következtében a kormányzati figyelem középpontjába elsősorban a teljes központi tankönyvsorozat újraíratása került, amit a bukaresti országos pedagógiai intézet kapott felada-

⁸ Vratislav Capek: *School and Education in the Czech Republic*; Janusz Rulka: *Educational Reforms in Poland*. In: *Educatio*, 1994/3. sz. pp. 471-486.

⁹ Itt Ileana Radulescu szóbeli közlésére támaszkodom. A fenti folyamatokat elemző kutatás csak román nyelven jelent meg, és számonra nem volt hozzáférhető. A Világbank támogatásával zajló román oktatási reform részletei minden tekintetben figyelemre méltóak.

tul. Az – alternatív megoldásokkal is gazdagított – új tankönyvsorozatok kibocsátásával egy időben gyorsuló ütemben halad az iskolaszervezet felbomlása, és a régi pedagógiai hagyomány felmorzsolódása. A román példa elsősorban azért érdekes, mert itt az oktatásirányítás a tartalmak megújításával kezdett, ám az utóbbi években a keményebb tanügyigazgatási megoldások felé mozdult „vissza”. Ilyen elmozdulás a tanfelügyelet megyei szintre helyezése (dekoncentráció) és az érettségi vizsga 1945 előtti keménységének visszaállítására. Ez utóbbi következményei – az elképesztő országos bukási mutatók, valamint az erre adott minisztériumi válaszok – külön tanulmányt igényelnének, és méltók arra, hogy bekerüljenek bármely oktatási vezetőképzési program elemzési esettárába.

Mi tette tehát lehetővé, hogy Magyarországon az örökölt tantervi szabályozás részleges felülvizsgálata helyett teljes körű „alkotmányozás”, egy új, átfogó és a korábbi gyakorlatot tagadó alaptanterv került elfogadásra? A lehetséges válaszok rangsorolása és összedolgozása olyan történeti elemzést igényelne, amelyhez ma még aligha adott a távolság. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a társadalmi és a kulturális változások mélysége Magyarországon általában véve is kedvezett az újító szándékoknak. Ugyanakkor nem magyarázható minden az általános átalakulásból¹⁰. A hagyományos tanügyigazgatás felbomlása és az állampárti irányítás felpuhulása már az 1980-as évtizedben „helyzetbe hozott” olyan csoportokat, amelyek szakmai tudással és szakmai érveléssel szereztek lehetőséget a döntéshozatal befolyásolására. E tanulmány szempontjából csupán annak megállapítása fontos, hogy a politikai-közéleti lehetőséggel az alaptanterv gondolata iránt elkötelezett szakemberek élni tudtak. A szakmai lehetőségek közötti választást azonban olyan körülmények is befolyásolták, melyekre nem voltak megfogalmazhatók rövidtávú válaszok.

A magyar Nemzeti alaptanterv nem a korai '80-as években, hanem a '90-es évtizedben készült. A nemzetközi szintéren ebben az időszakban indult meg a hagyományos tanterv tervezési minták teljes körű átalakulása¹¹. Ugyancsak történeti-kulturális adottság volt, hogy az alaptanterv legitimitációja érdekében korporatív módon készültek az egyes műveltségi területek leírásai. Végül pedig meghatározó jelentőségű körülmény volt, hogy az alaptantervvel kapcsolatban nem volt oktatáson kívüli – politikai és érdekképviseleti – megrendelés, a „szakmai ügy” nyilvánított dokumentum egyfajta szociális vákuumban készült¹². Sokarcú, nyitott mű készült tehát, melynek hivatalos értelmezése és fordítása a végrehajtókra várt.

A Nemzeti alaptanterv 1996 utáni birtokba vételének folyamatát tehát az el-lentmondás jellemzi, hogy a gyakorlati bevezetéshez szükséges járulékos elemek (vizsgakövetelmények, értékelés, pedagógiai programok teljesülésének helyi ellenőrzése stb.), és az ehhez szükséges értelmezés, fordítás véglegesítése *utólagos* fel-

¹⁰ Az önkormányzatiság kiépülése például látszólag jól illeszkedik az alaptanterv és a helyi tantervek kettős szerkezetéhez, a tanterv fejlesztői azonban távol álltak az önkormányzatiság gondolkörétől. A pedagógiai programok elfogadásának menetét szabályozó joganyag kidolgozásakor jól látszott, hogy az iskolafenntartó helyi közösség inkább problémaként mintsem bevonandó partner formájában jelent meg.

¹¹ *The Curriculum Redefined. Schooling for the 21st Century. General Report on Meeting of National Representatives and Experts held in Paris, April 1993.* OECD, Paris, 1994.

¹² Mindkét kormány és minisztérium viszonyult az alaptantervhez, ez a viszonyulás azonban sohasem vált megrendelői magatartássá. Különösen meghökkenítő a szakképzés alkalmazkodó, változásokat követő viszonyulása: egy pozitív, szakmai nyelvre fordítható és szakképzési problémákra érzékeny érdekképviselet jelentős mértékben gazdagíthatta volna az alaptantervet. Ilyen kutatói-szellemi műhelye azonban nem volt a szakképzésnek. Ugyanez vonatkozik az iskolafenntartókra és a szülői képviselőkre is.

adat. Különösen érdekessé teszi ezt az a tény, hogy az értelmezés – lévén szó decentralizált rendszerről – helyi feladat is. Az alapműveltségi vizsga követelményrendszerének elkészültével pedig az a kijelentés is megkockáztatható, hogy az értelmezés, fordítás *folyamatos* feladat is, hiszen az alapvizsga egyfajta értelmezése máris „borította” az alaptanterv pedagógiai-módszertani üzenetének korábbi értelmezését (vagy azok egy részét): így az értelmezések időben oda-vissza „üzengetnek” egymásnak.

Akik nem értelmeztek

Bár a helyi pedagógiai programok és tantervek témakörében készült első kutatások még nem jutottak el a szélesebb oktatási nyilvánossághoz, nyilvánvaló, hogy az alaptanterv értelmezéséből az iskolafenntartók és az iskolák jelentős része kiszorult. A kistelepülések jellemzői, mint például az oktatási szakigazgatás teljes hiánya, a letelepült, kis számú és mozdíthatatlan pedagógusgárda, valamint a szakmai segítségnyújtás helyenkénti gyengeségei következtében a hazai iskolák jelentős részének az alaptanterv csak a megkövetelt dokumentumok elkészítése szempontjából jelentett értelmezési gondot. „Fordítani” mindezt az iskola tényleges szakmai működésére nem kellett és sokszor nem is lehetett. A következő időszak oktatáskutatásának fontos feladata lesz annak tisztázása, hogy a hazai iskolák mekkora része szorult ki az értelmezés és a fordítás folyamatából.

Az olyan iskolák esetében, ahol a fenti keretfeltételek kedvezőbbek voltak, elsősorban az intézmény belső értelmezési és fordítási kapacitásának kérdése merülhet fel. Az e téren végzett előzetes kutatások olyan képet sugallnak, amely a következő főbb jellemzőkkel bír¹³:

- nincsenek szerep- és szakmai munkamegosztásból fakadó tabuk: az iskolák szükség esetén különösebb gátlás nélkül nyúlnak a tantervi módosítás eszközához;
- a tantervi változások többsége tantárgyon belüli újrendezést, „barkácsolást” takar;
- a tantárgyakból nem áll össze iskolai szintű tantervi gondolkodás, a tantárgyi tanterveket egybekötik, nem pedig kiterítik és összeolvassák;
- a helyi munkához szükséges szakmai információ "vadpiaci" módon terjed.

Ha ehhez hozzászámítjuk azt a tényt, hogy a tantervről, mint *iskolaszervező* esz-közzről való gondolkodás meglehetősen új, és a hagyományos pedagógusképzés csak kevésbé tesz képessé az ilyen szemlélet elsajátítására, a Nemzeti alaptanterv értelmezése és fordítása az iskolák jelentős csoportjánál válhat gondná.

Természetesen léteznek olyan iskolamodellek (az ún. önfejlesztő iskolák, az iskolakísérletekben évek óta dolgozó intézmények, valamint adott pedagógiai eszméknek elkötelezett iskolák), ahol a tantervközpontú működés évek óta magától értetődő gyakorlat. Ott, ahol mindig is a tanterv szervezte az iskolát, az alaptanterv értelmezése és fordítása valószínűleg további ösztönzést adhatott az elkezdett fejlesztő munka folytatásához.

¹³ Annási Ferenc: *Szerkezeti, szervezési és tantervi változások*; Liskó Ilona – Tót Éva: *Tantervbörze az iskolákban*, valamint Fürstné Kólyi Erzsébet – Sipos Endre: *A tantervi anarchia felé*. In: *Educatio*, 1994/3. sz. pp. 403-436.

Az egyik legérdekesebb terület, a szakképzés ez irányú folyamatairól jelenleg nem rendelkezünk megbízható tudással. Így a továbbiakban inkább annak áttekintése látszik célszerűnek, hogy az értelmezési és fordítási folyamat során hol vannak olyan pontok, ahol elkerülhetetlennek látszik közös álláspontok megfogalmazása.

Kanonizálás

E tanulmányban azt a *folyamatot* nevezem kanonizálásnak, amelynek során az értelmezések és a fordítások közösségi összedolgozottsága elér egy olyan szintet, amely az alaptantervről alkotott közös képet eredményezhet¹⁴.

A Nemzeti alaptanterv közösségi kanonizálása nem megkerülhetlen feladat. Elképzelhető, hogy olyan mértékben fennmarad sokértelműsége, amely kizárja egy működő vizsgarendszer ráépítését. Ez a mai helyzet meghosszabítása lenne, amennyiben megőrizné az iskolafelhasználók által átláthatatlan „sokszerűséget”, és az oktatás eredményességének, színvonalának és minőségének mérését továbbra is a pedagógusokra bízna. Ha viszont – fogyasztóbarátságból, államigazgatási rendpártiságból vagy akár egyfajta szakértői logikából fakadóan – a tanítás elválasztódna a tanulás értékelésétől, akkor elkerülhetlenné válna az iskolai munka szakmai keretének tisztázása, azaz a NAT-fordítások megrostálása és egy közösségi hitellel bíró változat kanonizálása. Azonban még ez sem szükségszerű: az angol oktatásügy szereplői számára – a szabályozási reform nyilvánvaló politikai megrendelése következtében – meglehetősen korán világossá váltak a National Curriculum alapértékei, hangsúlyai, törekvései, sőt, az ehhez társuló járulékos szabályozási elemek (rendszeres értékelések) és következményeik. Egyes pedagóguscsoportok azonban meglehetősen sikerrel próbálták szakmai kultúrájuk és érdekeik átmentését az ezzel homlokegyenest ellenkező célból született rendszerbe¹⁵.

Az alábbiakban csupán néhány olyan pontot jelzek, ahol elkerülhetetlennek látszik az értelmezések és fordítások közelítése. A kérdések alatt szereplő szöveg nem állásfoglalás, csupán a közösségi kanonizáció nehézségét hivatott szemléltetni.

A műveltségi területek szerepe. Az iskola múlt században kialakult és máig változatlan működési rendje az átadandó tudást kis darabokra bontja fel, s ezekre szakosodott pedagógusokat rendel hozzá. Az iskolát szabályozó joganyag, finanszírozás és dokumentáció ugyancsak e tantárgyi hagyományra építkezik. Amennyiben műveltségi területekre építjük szemléletünket, képessé kell válnunk a tantárgyi tantervekből összerakott, „rongyszőnyeg-szerű” helyi tanterv felülvizsgálatára, valamint – legalább – a legközvetlenebbül érintkező tantárgyak (például magyar és történelem) tanterveinek kiterítésére és összeolvasására. Ez egy tantárgyi szakértő számára is kihívás. Eljárhatunk úgy is, hogy tantárgyakkal számolunk, de a műveltségi területeket a leírásuk elején szereplő fejlesztési követelményekkel azonosítjuk. Ez viszont már a következő kérdést veti fel.

¹⁴ Az angol National Curriculum hasznát és szerepét sokféleképpen ítélik meg, de mindenki egyetért abban, hogy az alaptanterv az iskola munkáját elszámoltató, keményítő, számon kérő célből született. Ez az egyszerű megállapítás jelentősen megkönnyíti a dokumentum iskolai „üzeneitnek” megfjtését.

¹⁵ A fenti megállapítás 1993-ban fogalmazódott meg bennem, amikor egy angliai tanulmányút során azt tapasztaltam, hogy a meglátogatott iskolák pedagógusai az elemi szintű oktatás játékos, személyiségközpontú technikáit és szemléletét úgy vitték bele az ismeretátadást, értékelést és felnötesedést szorgalmazó tantervi kánonba, hogy eközben már az új kánonhoz tartozó nyelvet beszéltek.

A követelmények három dimenziója. Az alaptanterv értelmezésének és fordításának egyik legfontosabb kérdése az ismeretek formájában megjelenő tartalom, a keresztntantervi formában kinyilvánított értékek, valamint a megkövetelt kompetenciák formájában megjelenő személyiségfejlesztés viszonya, egymáshoz mért súlya¹⁶. A NAT-könyv bevezetése a három elem egyensúlyát képviseli¹⁷. Vajon ez az értelmezés volt-e a meghatározó a tartalmi szabályozás járulékos elemeinek (például vizsgarendszerek követelményei) kidolgozásakor?

Az alaptanterv vagy a vizsgakövetelmények viszonya. Az alaptanterv és a vizsgakövetelmények viszonya kulcsfontosságú kérdés. A vizsgakövetelmények – mint a számonkérés kemény elemei – mindenképpen értelmezik, fordítják és „felülírják” a tantervet¹⁸. Az alpműveltségi vizsga követelményrendszere például azoknak a NAT-fordításoknak kedvez, amelyek az alaptantervet tartalmazó könyv lapjain az ismereteket – kerettantervre emlékeztető módon – felsoroló első oszlopot tekintik a tanítás szempontjából mérvadónak.

A nyitott alaptanterv nyomán megszülető helyi, iskolai kánonok egymáshoz való viszonya. Mivel a Nemzeti alaptanterv „nyitott műként” iskolánként eltérő fordításokat és gyakorlatot vált ki, alapvető kérdés az iskolai kánonok kapcsolata. Az „átjárhatóság” kérdésének makacs és szakmailag értelmezhetetlen felvetése is a második kérdéssel függ össze. Amennyiben például az ismeretek a mérvadók, akkor az átjárhatóságot egy új tantervi szint – a kerettantervek – beiktatásával vagy a vizsgakövetelmények *de facto* kerettantervvé minősítésével lehet biztosítani. Ha viszont a személyiségfejlesztéshez kapcsolódó kompetenciákat értelmezzük az alaptanterv fő üzenetének, akkor – tantervtől függetlenül – az alapkészségek egyszerű tesztelésével biztosítható az iskolák és programok közötti tanulói mozgás.

Az értelmezés, fordítás és kanonizáció viszonya a tantermi valósággal. A tanítást a tankönyv táplálja. A pedagógusi „sokkönyvűség” elsősorban a tanulást támogatja, és csak kisebb mértékben használják a tankönyv és a helyi tanterv összehangolására. Bár a gyorsan fejlődő tankönyvpiac szereplői nyitottak arra, hogy egyfajta „NAT-kompatibilitáshoz” igazítsák a most születő tankönyvcsaládok tartalmát; a „NAT-kompatibilitás” tartalma bizonytalan, lényegében értelmezés és fordítás kérdése. Érdekes kérdés lenne annak vizsgálata, hogy a tankönyvengedélyezés eljárásában megszületett-e már az a kanonizált Nemzeti alaptanterv, amihez mérve adható a hón áhított NAT-peccsét¹⁹.

¹⁶ A kérdéskör tudományos kifejtése: Nagy József: *Tanterv és személyiségfejlesztés*. Educatio, 1994/3. sz. pp. 367-380.

¹⁷ Legalábbis a szerző értelmezésében – jegyezhetné meg ironikusan az Olvasó.

¹⁸ Az alaptanterv és a helyi tantervek közötti közvetítést kerettantervekkel megoldani kívánók számára meglepő lehet az a felismerés, hogy az ilyen célból koherensen megírt vizsgakövetelmények betölthetik ezt a szerepet. Az alaptanterv kinyit, a vizsgakövetelmény értelmez és fordít, míg a helyi tanterv az iskolai értelmezést kanonizálja a testület számára. A tantermi gyakorlatot viszont – ironikus módon – egy ezektől ma még független elem, a tankönyv szabályozza.

¹⁹ Ha ilyen peccsétadó NAT-kánon nincs, a kérdés megoldásán töprengő Olvasónak az első kérdéshez kell visszaugornia. Íme a „labirintus”.

Mi lesz a következő rendszerszabályozási terület?

A Nemzeti alaptanterv a korábbiaktól részben eltérő válaszadási lehetőségeket kínált fel, a korábbiaktól részben különböző iskolacsoportoknak az iskolák előtt álló szakmai kihívások megválaszolására. Az alaptanterv értelmezéseinek, fordításainak és iskolai kanonizációinak láncba hosszú és töredékes folyamatot takar. Így tantermi hasznosulása is hosszú és töredékes folyamatnak ígérkezik. A tartalmi szabályozás politikai és államigazgatási fontosságának csökkenésével a mindenkori kormányzat érdekeltté válik olyan új területek felkutatásában, amelyeket átalakítva jobban integrálhatók a közoktatási rendszer elemei, illetőleg közvetlenebb és mérhetőbb módon jelenhetnek meg a kívánatos gyakorlat elemei a tanteremben.

SETÉNYI JÁNOS

HÁLÓ ÉS LABIRINTUS¹

AZ OLVASÓ JÓINDULATÁT, SŐT MI TÖBB: ÉRDEKLŐDÉSÉT megnyerni az alaptantervről szóló beszéddel – heroikus vállalkozás. A NAT-ról szóló beszédmód ugyanis meglepően azonos problémagócokat², következőképpen az ezek megnevezésére szinte állandósult szófordulatokat tartalmaz, és sokkal inkább a „már megint és még mindig” (régibajok új köntösben) érzését, mint a felfedezőök „heureka” élményét idézi fel az olvasóban. Miért van ez így? Miért tűnik agyonbeszéltnek és mégis át nem beszéltnek? Megtörtént, megtörténik-e a NAT-ról való gondolkodás terének kiterjesztése a mindenkori jelenen túl a múltbeli okok és a jövőbeli következmények láncolatára? Megtörténik-e az innovációs elfogultságot felváltó tárgyilagos hangnemű mérlegelése mind az általános képzés, mind a szakoktatás szempontjából, a sajnós még alulértékelt tantárgypedagógiai munkabevétele, a tanítás és tanulás tartalmait és az iskolai programokban való minőségi közvetíthetőségét megfogalmazó didaktikai mérlegelése? Megtörténik-e annak a komolyan vétele, hogy amilyen lesz a magyar „tartalomipar” (tantervek, tankönyvek, taneszközök, elektronikus képzési tartalmak stb.), olyan is lesz az iskola jövője? Tudjuk-e, mit kellene tudnunk ahhoz, hogy a „Végül is milyen lényegi és mélyreható változásokat okozott a NAT és a közoktatás mely szintjén?”-féle kérdést jogosan tegyük fel? Vizsgálható-e egyáltalán izoláltan, a közoktatási szereplők külön-külön intézkedési kompetenciájára (azaz egy-egy nézőpontra) szűkítve? Tudjuk-e, milyen mértékű és irányú a tanári fluktuáció, miközben a NAT együtt maradó és együttműködő tantestületekre számít?

A NAT társadalmi érintettsége, következőképpen témává válása – műfajából következő nyilvánosságánál és szabályozási hatáskörénél fogva – sokszorosa a korábbi tantervekének. Mediatizáltsága³ és az 1989-től tartó története felfogható egyrészt egy olyan – nem túl sűrűre szövött – *hálóként*, amelyen rendre fennakadnak és láthatóvá válnak a magyar közoktatás tartós problémái, másrészt olyan *labirintusként*, amelynek a hosszú és fáradságos bejárásába – egyfajta megkerülhetetlen tanügyi beavatási teendőként – mindenki óhatatlanul belekerül, sokan azzal az *Ester-*

¹ Az irodalomból kölcsönzött, némileg átalakított háromtagú kifejezés Goethe Vonzások és választások című regényét idézi.

² Az MTV2 1998-as egyik szeptemberi Mélyvíz című éjszakai vitaműsorának egy szereplője szinte rácsodálkozó felismerésként fogalmazta meg azt a „déja vu” érzését, hogy hat éve, ha némiképpen más szereplőkkel is, de szinte ugyanezekről a kérdésekről beszéltünk. A NAT által felszínre hozott, illetve általa keltett problémák katalógusát, azok szakmai és oktatáspolitikai kontextusát a rendelkezésre álló változatok és dokumentumok tartalomlemelésével lehetne feltárni. Egy ilyen típusú elemzés arra is választ adhatna, melyek az ismétlődő, tartós problémák, amelyek körbejárása rendre megtörténik, melyek azok, amelyek a NAT fokozatos legitimációjának, majd érvényes bevezetésének folyamatában artikulálódtak, s végül melyek azok a kérdések, amelyek mind ez idáig távlatos hatásukat tekintve rejtve maradtak.

³ A NAT már a kezdetektől a magyar közoktatás igazi médiaszereplője. A sajtóközlemények, a rádiós beszélgetések és a televíziós vita- és tanácsadó műsorok még feltáratlan halmaza nemcsak a megszólaló szereplők érvei miatt érdekes, hanem maga a tény miatt: az ilyen nagy arányú tematizáltság is kifejezi a közoktatás és a szakmai, illetve a társadalmi nyilvánosság megváltozott viszonyát.

házy Péter által megfogalmazott bizonytalan érzéssel, hogy „meglehet, hogy ami másnak prospekt, az nekem labirinth.”

Magának a NAT-nak a készülése, a hatása, el nem fogadottsága és elfogadása, változatainak okai és legitimációs történéseinek még fel nem tárt mivolta révén maga is szövevényes háló, ez is okozza a nem beavatott foglalkozónak az említett labirintus-élményt. (Mielőtt az olvasó képzavarra gyanakodna, hozzá össze a háló és a labirintus metaforát. A labirintus lényege, hogy a lehető legkisebb térben körülírja az egymást metsző ösvények hálózatát, további lényeges vonása, hogy ilyen módon a képzeletbeli utazót meg-megállásra készíti. Tárgyunk szempontjából nem elhanyagolható továbbá a labirintus védmű szerepe sem.)

Ha még tovább feszítjük e metaforák teherbírását, a labirintus-szerű olvasati, tájékozódási logika⁴ a NAT szerkezetéből is adódik, legalábbis más olvasási-megértési utat kell választani az általános, illetve a részletes műveltségterületi követelmények eltérő címzetű rovatainak megértéséhez. Olvashatjuk vízszintesen a követelményeket egy-egy témakör térformájaként, tömbjeként, de vertikális kapcsolatokat keresve, függőlegesen, egy időbeli tengely mentén; ugyanígy szó szerinti értelmében és egymást erősítő vagy éppen kioltó kölcsönös összefüggései szerint értelmezve. Az utóbbi jellemző élmény, ha a tananyag(ok) és a leginkább általános minimális teljesítmény(ek) kapcsolata szerint elemezzük a szöveget⁵. E szövegértési feladat a műfaj lényegére tapint: koherens szöveg vagy kitöltendő helyek hálója?

A közoktatásban történő bármely változásnak van egy kölcsönös egymásra utaltsága – ekként NAT-ra utaltsága is –, s e kapcsolati szövedékben a NAT jelentős helyet foglal el, anélkül azonban, hogy képviselni tudná eme interdependens viszonyban a megoldás lehetőségét. Ilyen például a NAT, a vizsgarendszer és az alpműveltségi vizsga, valamint az érettségi vizsgakövetelmények viszonya. Úgy tűnik, hogy a vizsgakövetelményeknek a NAT-tal kapcsolatban vagy „gondoskodó”, azt továbbbépítő, vagy az azt felülíró saját prioritásai lehetnek. Az érettségi vizsga szabályzatának részeként megjelent általános tantárgyi vizsgakövetelmények például részben maguk is tantervi karakterűek, betöltve azt a hiányt, amit a tizedik és a tizenkettedik osztály közötti képzési szakasz igényel.

A NAT állandó javítási igénye (vö. hálóként egyöntetűbbre, sűrűbbre szövése, lazítása vagy szorosabbra csomózása), korrekcióra szorulása, további dokumentumokkal történő értelmezése legmélyebben következik a műfajból és az eleve interaktív szerepéből. Óhatatlanul viszonyba kell vele kerülni. Labirintus jellegét nemcsak a folytonos értelmezésre szorulása, értelmezés- és továbbgondolás nélküliségében a magára hagyatottsága bizonyítja, hanem az is, hogy lényegében az integráló erejének tételezett „közép” keresésének egyfajta deklarált szimbólumává

⁴ A szerző csak reméli, hogy az olvasó ismeri a NAT teljes szövegét, ugyanis ez a NAT-ról szóló vitákban korántsem tűnt magától értetődőnek.

⁵ Az előbbi egyfajta holisztikus, a képzés egész folyamatát átfogó céltételezésekre, a témakörökre, valamint a hatodik és a tizedik évfolyam végére elérhető kétfázisú tudásszerzési folyamatra összpontosító globális, a részletes követelmények pedig kifejezetten elemző olvasatot igényelnek, a horizontális és a vertikális értelmezés egymásra vonatkoztatását. Szembeötlő, hogy mások az egyes rovatok címzettjei. A „tananyag” részben ismeretköröket, ismereteket tartalmaz, a fejlesztési követelmények a „csúcra járhatóságot” a képességek és kompetenciák tekintetében, a minimális teljesítmény pedig úgy mond a még elvárható/ elvárandót írja körül vagy rögzíti.

vált (vö. a műfaj az alanyi jogosultság⁶ szintjén a minden tanköteles korúnak járó képesség és tudásbeli műveltséget tartalmazza). A jól ismert társadalmi konfliktus mélyére hatoló kérdéstről van szó: a tanulás által a kultúrjavakhoz való hozzáférés magas szinten (törvényekben) kodifikált alanyi jog, miközben az ellátmányok (a tényleges hozzáférést lehetővé tevő életesélyekre, valamint a gazdasági és életminőségi megélését szolgáló javakból való részesedésre ez korántsem jellemző. Másféle folyamatok segítik a jogosultságokat és másfélék az ellátmányokat, azaz nincs egyszerű párhuzam a jogosultságok kiterjesztése és az ellátmányok alakulása között⁷. Feltehető, hogy mélyreható változások figyelhetők meg a diákok életminőségében, s nem is elsősorban a szegénység-gazdagság tekintetében, hanem a társas-társadalmi kötelekhez való viszonyukban.

Maga az alaptantervi műfaj kényszerítő erővel szólít fel arra, hogy dialogikus viszonyt alakítson ki hozzá az általa érintett, légyen az oktatástervező stratégia, a nemzetközi tantervi vizeken navigáló vagy a munkaerő árát költségként tagláló euroszakértő, a közvetített tudástartalmak meggyőző és hiteles voltán vagy az ezek hiányán meditatáló tanár, az önkormányzati jegyző, a gyermeke iskoláztatásának helyet kereső szülő, az iskolai megtartó erejét létkérdésként átélő szakoktató vagy az erősen változó motivációjú diákságot beiskolázó gimnázium. A NAT utáni helyzet értelmezése egymást metsző körökben történik, különböző fokozatokban, a beszélőket azonban változó mértékben fűti a kommunikatív megegyezés ethosza. Nem feltételezhető tehát egyetlen olyan kizárólagos érvényű beszédmód, amellyel a NAT mibenléte és hatása leírható. Feltehetően igen sok NAT-kép él és hat, külön-külön jelmezben és színpadon. Így az érintettek által használt beszédmód is eltérő, s e beszédmódnak csak egyik rétege – elsősorban az oktatáspolitikai hivatalos és a szakértői szociologikus – a közismert. A NAT-ról szóló beszédmód nemigen változik, egyrészt a megszólaló szereplők azonossága, másrészt a szakmai zsargon miatt. Ezért is adódik tér a sajnos még meg nem írt oktatáspolitikai-történeti, a szintén hiányzó dokumentált eseménytörténeti vagy az éppoly fontos tantárgypedagógia-történeti elemzés mellett e személyes reflexióknak. Ahhoz, hogy a NAT-történet és a NAT-befogadástörténet személyes megélése reflektálható és megírható legyen (elbeszélésként, visszaemlékezésként?), még nincs meg az érlelő időbeli távlat. Annyi azonban elmondható, hogy a személyes szakmai elhivatottságoknak, a vérmérsékletnek, ambícióknak, etikai döntéseknek, a személyes helyzetértelmezéseknek nagy szerepe volt a műfaj egészének és részleteinek alakulásában.

A NAT – és mondhatjuk: általában a pedagógia – megnyilatkozási módja jellemzően performatív, azaz nem egyszerűen mond valamit, hanem ténylegesen csinál valamit, például hatalmat, jogot, befolyást gyakorol, elkötelező, azaz ígéretet tesz és kötelezettséget vállal. Mindez persze csak akkor érvényes, amennyiben bizonyos körülmények adóttak és bizonyos feltételek teljesülnek, enélkül üres rituálé, dekla-

⁶ A jogosultság és az ellátmányok kölcsönösségéről lásd Dahrendorf, R.: *A modern társadalmi konfliktus*. Gondolat, Budapest, 1994.

⁷ A kötelező iskolázásban alanyi jogosultságon járó közös alapkövetelmények mögött meghúzódó egyik gondolat az, hogy az ellátmányok egyenlőtlenségei – mint az iskolarendszer társadalmi és helyi beágyazottságából és az egyéni motivációk különbségeiből adódó különbségek – elfogadhatók, feltéve, ha nem fordíthatók át a jogosultságok egyenlőtlenségébe. Más szempontból egyfajta „ellátmánykényszerítő” szerepet is magára vállalt a NAT, hiszen ami kötelező érvényű, azt biztosítani kell, ekként a jogosultság növekedése (például informatika, idegen nyelv, úszástanulási lehetőség, kézművesség) normatív erejű az ellátmányra nézve.

ráció marad. A NAT gerjesztette kérdések leginkább ez utóbbit feszegetik, így például: Szabályozási érvényességű, azaz érvényes kritériumok alapján betartandó dokumentum-e a NAT, vagy önkéntes magatartási kódex? Szövegszerű kötődés-e a NAT-nak való megfelelés (ide értve új képzési tartalmak közvetítésének kötelezettségét), vagy egy bevezetőnyi hivatkozási pont? Vajon ésszerűbben és minőségét tekintve megítélhetőbben működik-e a tanügy egy ilyen dokumentum, továbbá a tanügyi teret benépesítő helyi programok birtokában? Tud-e a NAT értékelési és minősítési kritériumok nélkül úgy működni egymagában, hogy minden szabályozási funkciót modellszerűen összefoglaljon a makroszinttől (a közoktatási rendszer szintjétől) az osztálytermi mikroszintig? Mi a kívánatos: egy művileg létrehozott műveltségterületi elvű kultúra, vagy a legalább minimálisan szükséges tudás-beli interdiszciplinaritás? Avagy mindez az óratervek iránti fel nem vállalt oktatáspolitikai felelősséget álcázó kívánatos étlap? Az érintetteknek a tanügyi mindennapokban navigáló köznapi tudása sokatmondó válaszokat adna e kérdésekre. Ugyanakkor még feltáratlan terület a tanárok hallgatólagos tudása, azaz a megváltozott iskolai helyzet(ek) értelmezésének és uralásának képessége. Sokuk számára a NAT, e derék naív „lúdanyó”, amely maga alá söpri, el is fedi, homogenizálja a megírása és érvénybe lépése közben eltelt hat év alatt felhalmozódott problémákat.

Történeti adalékok

Szögezzük le, a NAT alakulástörténete, szociogenezise még nincs megírva. Ha a történehez szükséges adalékokhoz járulunk hozzá, olyan átalakulás sűrűjébe jutunk, ahol a mérőönt legalább az 1970-es és az 1980-as évekig kell visszaengednünk. Meg kell jegyeznünk, hogy az akkori reformlépésekről jóval többet tudunk meg, mint az akkori rendszer tényleges működéséről. Nem tudjuk, hogyan hatott már akkor a demográfiai apály, a gyerekek romló életminősége, a tanári pálya viszonylag alacsony mobilitása, hogyan tettek szert szívós túlélésre a régiók, iskolák közötti különbségek, milyen jelenségeket hozott létre a tanügy hosszú szellemi oxigén hiánya, s valójában milyen minőségi hozama, hatása és költsége volt az 1985-ös törvény által támogatott pályázati rendszernek és a részleges program-beli alternatívításoknak⁸.

A NAT-ot elindító gerjesztő folyamatokban az oktatásirányítási rendszer megváltoztatásának igénye, nem a megismerése és értékelése volt a jellemző magatartás. A történések kulcspontjai közé tartozik az 1980-as évek végének egyre gyorsuló hazai iskolaszervezeti átalakulása, a többpólusú, megosztott felelősségen alapuló deregulációs elvű oktatásirányítás nemzetközi mintáinak megismerése, a tanított hazai képzési tartalmak egy részének elérvénytelenedése, a szakmai kontroll szétesése, az átfogó reformok érzékelt sikertelensége, ahogyan azt az 1993-ban megjelent *Az oktatás jövője és az európai kihívás* című kötetnek a '70-es, '80-as évek európai oktatásirányítási változásáról szóló gondolatmenetében olvashatjuk: „Számos kutatás igazolta, hogy az oktatás eredményességét, legyen szó akár a tanítás és a tanulás minőségéről, akár a társadalmi hátrányok kompenzálásáról, rendkívüli mértékben meghatározzák az olyan helyi, intézményi és egyéni szintű tényezők, melyeket

⁸ Az innováció és az alternatívitás részlegessége itt azt jelenti, hogy az e körben támogatott tantárgyi programok ideológiai tabukat nem érintettek, nem érinthettek.

makroszintű reformokkal csak kevésbé, illetve aránytalanul nagy befektetések árán lehet megváltoztatni. Az oktatás fejlesztéséről való gondolkodásban is a figyelem a makroszintű változásokról a mikroszintű változásokra terelődött át. Előtérbe került az iskolai szintű fejlesztés, a fejlesztéspolitika fókuszába az egyes intézmény, az ott megtörténő problémaazonosítás került. Jellemzővé vált a keretjellegű szabályozást előíró törvények meghozatala, a válságelhárító funkciót betöltő „előre menekülő” reformpolitikára jellemző sietség, ezzel párhuzamosan a politikák bizonytalan legitimitása, másfelől társadalmi támogatottságuk hiánya... A keretjellegű szabályozással valóban elvész számos, korábban meglévő garancia. A részletek tisztázatlansága bizonytalan helyzetbe hozza a törvények végrehajtóit, azaz a különböző szintű tanügyi irányítókat és tanári csoportokat, aránytalanul nagy felelősséget rakva vállalkaikkra.”⁹ (Halász, p. 90.) E megközelítésben, jóllehet a NAT-műfaj irányítási válságtermék, mindazonáltal a helyzetre adott válaszként igen mélyrehatóan és hosszú időre meghatározza a tanügyről való gondolkodást és beszédmódot. Teszi ezt úgy, hogy szükségszerűen igen sok kettősség és időzített probléma épül be a rendszerébe.

A NAT története lényegében a fokozatos jogosultságyerés a változatai által. Története a bizonytalan legitimációs folyamattal jellemezhető hosszú átmenetiség¹⁰ története, amelyet az egyeztetésből kihagyott időszakonként más-más társadalmi és szakmai csoportok gyanakvása kísért. Története a megismerésén, vitatottságán, használatán keresztüli átítatódás, majd a közoktatási törvénybe épülés története (1993, 1996). A NAT múltja még nem idegen ország, mai problémáit részben abból a diagnózisból lehet megérteni, amire a NAT az 1980-as évek végén terápiát kínált.

Milyen legyen a tantervi múlt jövője?

A '80-as évek végén a „*Milyen legyen a tantervi múlt jövője?*” kérdés tűnt autentikusnak¹¹. Mindenesetre gyengíteni egy még nem tudni milyen állami szabályozás közvetlen irányítási lehetőségét egy közvetett érdekében. E mellett majd ugyanolyan fontosnak látszott az a szándék, hogyan lehet dinamizálni az iskolai intézmény szintjén meglévő, az iskola által deklarált vagy a feltételezhető rejtett személyes tudás-beli, kapcsolat-beli és intézményi szintű szervezési tartalékokat. A kezdeti diagnózis a tantervi centralizmus, majd ennek lebontása, miközben a tantervnek a képzési tartalmakat és a tanórai történéseket úgymond egy irányba húzó mivolta már akkor jó egy évtizede rogyadozott. A helyzet persze – mint tudjuk – korántsem ilyen egyszerű, a betonfalúnak láttatott máladozó építmény pártállami kontroll alatt tartott egy(tan)könyvűséggel és tabutémákkal párosult. A NAT első igazi nyertese

⁹ Halász Gábor: *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában*. In.: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest, 1993.

¹⁰ A tanügyben jól ismert a hosszú átmenetiség, s az ez alatt felhalmozódó türelmetlenség és a folyamatokat fékező magatartások együttes jelensége. Ugyanis maga az iskolai lét folyamatossága az, ami lehetetlenné teszi a „Tantervátalakítás miatt zárva!” tábla elhelyezését annak minden következményével együtt. Az átmenetiség ugyanakkor szükséges gesztációs időszak is, amely annak a kifejezése, hogy a befektetett beruházás csak idővel kamatozik.

¹¹ A '80-as évek végén a tanügyben használatos úgynevezett *korrigált tantervek* lényegében a korábbiakhoz képest jóval kisebb példányszámban megjelent kis tantárgyi füzetek voltak, igen sok iskolában szinte hozzáférhetetlenek. A tantárgyak igen eltérő szintűek voltak, némelyekbe radikálisan új tananyagok és didaktikai felfogások épültek, mások jóval kevésbé részesedtek ezekből. A NAT tehát nem egy monolitikus minőségű tantervkínálatot váltott fel, ez is magyarázza a műveltségterületek és a tantárgyak ma – még szintén feldolgozatlan – eltérő érintettségét.

logikus következményként maga a tankönyvpiac lett. Érthető, hogy viszonylag gyors nyertese kétségtelenül az a szféra, ahol jelentősebb pénzmozgás van: így a *tankönyvpiac*, a *tanártovábbképzés* és a *szakértői hálózat*. Hogyan lehet távlatos nyertese az iskola belső világa? Talán egy integráló erejűnek tételezett műveltség-gondolat ébrentartása, az e belső világ nyilvánosabbá válása, a képzési tartalmak társadalmi relevanciájának növekedése, a tanári mesterség szakmai készletében az önreflexió erősödése, a falakon belül a képzési felfogások és tanárgenerációk közötti párbeszéd erősödése által.

Amikor a kezdeteknél szembe kellett nézni a tantervi irányítás váratlan szétesésével és kezelhetetlenségével (egyedi igények tömege, tartalmi erodálódás), akkor a helyzetet a NAT a tantervi dominancia intézményi felelősségű hangsúlyozásával igyekezett kezelni. A helyi, intézményi szint felértékeléséből logikusan következik az e tekintetben erősen jellemző innovációs elfogultság, a némiképpen utopisztikusan mindenoldalú szakértelművé és kompetenciájúvá növesztett tanár, az önnön iskolázási érdekeit pontosan ismerő és azt nagyvonalúan vállaló helyi társadalom, s nem utolsó sorban az új tudásokra szomjas tanuló.

Az első nyilvános NAT-változat (alcímében az első fogalmazvány) 1990-es ügynevezett székesfehérvári vitáján a tanárokat valami olyan érzés fogta el, hogy itt nyitott kapukat döngöttek, ha csak az individuális tanítási szabadságot ígérik és a „helyit” (értsd akkor: osztálytermet) legitimálják (azt, ami úgyis van és tud lenni). Létrejött valami, ami tanterv és mégsem tanterv, műveltségi alap, de több is, kevesebb is annál, mint amiből ki-ki saját tapasztalatai alapján részletelni tudta a tanítványait¹². Ugyanakkor érzékelt lehetett, hogy a befogadók számára lényegében minden újnak, egyesek számára „felhőkakukvárnak”, mások számára egy rövidített bölcséleti útnak, ekként sok vonatkozásban radikálisnak tűnt¹³. Új volt a szóhasználat, az addig megszokott vagy megunt és belülről érvénytelenedett monolit beszédmód helyett, meglepőek voltak a műveltségi területek előtti mottók (például Platon, Horváth Mihály, Hamvas Béla), a képzési ciklusok megnevezése (elemi szint, alapfokú szint és középfokú szint), s megfogalmazásukban és szemléletükben újak voltak maguk a tantárgyi tartalmak. Fontos, meghatározó tény, hogy 1990 májusában – az első változat nyilvános vitája idején – az ügynevezett helyi intézményfenntartóról úgyszólván semmit sem lehetett tudni, ugyanis az első önkormányzati választások csak jó néhány hónappal később voltak. A '90-es NAT előszavában, vitatéziseiben jelzett három pillér, amelyre a szabad és demokratikus magyar oktatásügy fejlesztése épülhet: a pedagógiai-pedagógusi autonómia, az alaptantervhez kapcsolódó alternatív tantervek, valamint a vizsgarendszer együttese tárgyában valóságelvű megnyilatkozásokra lényegében nem lehetett számítani.

A vita – az ajánlott szakértői tézisekhez képest – a NAT tényleges működését tekintve tehát óhatatlanul és egyben józanul redukált volt, elsősorban az akkori változat cél- és értéktételezésére, szerkezetére (például ciklusokra osztottság és nem évenkénti tananyagbeosztás), a tizenhét éves korig tartó követelmények létre és a képzési tartalmak közlésének módjára összpontosított, valamint még végig nem

¹² Az első változat esszéisztikus jellegét, s a szabadság és a szabályozás kettősségének üzenetét egyként jelzi az 1947-ben megjelent, *Az európai ember nevelkedésének történetéhez* című könyv Kemény Gábor idézete: „A szabadság és kööttség egymástól el nem választható, egymással küzdő lényegek. A szabadság és a kööttség a valóság alapritmusa, ki- és belégzése.”

¹³ Nemzeti Alaptanterv. Első fogalmazvány. Székesfehérvár, 1990. p. 7.

gondolható motívumként meg-megjelentek a „mindenkinek szólás”, a minden tanulóknak kötelező jelleg és egy, a tanári tapasztalokban jól ismert strukturálisan és szociálisan megosztott tudásközvetítő intézményrendszer ellentmondásai. A fel nem tett kérdésekből, a meg nem beszélt témákból érezhető volt, hogy egy alapvetően polemikus műfajról van szó, s e polémiában az egyik fél egyrészt jóval többet tud legalábbis a nagyléptékű trendekről, az irányról, másrészt igazán lényeges pragmatikus, működéscentrikus dolgokat pedig ő sem tud. A másik félnek, a tanároknak a jövőorientált szakértőkhöz képest a mindenkori jelen ismeretének képviselője osztotta ki.

A '80-as évek végének, '90-es évek elejének idealizált állapotként tételezésével (rejtett innovációs, öngazgató és egyedi utakon ehhez pénzügyi támogatást megszerezni képes erőtartalmak feltételezésével) szemben viszont realisabb a kép, ha látjuk: felélődtek a korábbi tantervi tartalmak, a sziget-jellegű, izolált alternativitásra épülő modernizációs stratégia önmaga merítette ki az emberi erőforrásokat. E diagnózist azonban a majd „orvosolni képes” ígéretével elfedte a több évig tartó, a végleges NAT-ra való várakozás állapota. Az első fogalmazvány vitájának jellemző élménye volt továbbá a pártállami tantervfejlesztésként ismert centrum és a periféria különbségének elmosódása, hiszen ha más nem, az világossá vált, hogy a NAT egy szakmai műhely, és nem az oktatásirányítás úgymond hivatalos terméke. Az akkori helyzet elsősorban az iskolakritikára irányuló innovatív nyelvhasználatot és érvelési rendszert tette lehetővé, a teljesítménycentrikus, funkcionális, valamint az etikai elhivatottságú, minőségérzékeny humanista (klasszikus) diskurzus a háttérben maradt. A kezdetek „intézménynélkülisége” egyrészt felértékelte a készítőik személyes erőfeszítéseit, másrészt gyengítette a szakmai megegyezésekhez szükséges tárgyalási háttérrel. 1990-től '92-ig, ahogyan a NAT munkálatai előre haladtak, a címzettek köre egyre bővült, a kitüntetett legitimációs bázis azonban mindvégig a tanárság maradt.

A műveltségterületi füzetek formájában megjelent második változat az ország valamennyi iskolájához eljutott egy kérdőív kíséretében, amely – többek között – a műfaj elnevezésére és a követelménytartalmak fontosságára-teljesíthetőségére kérdezett rá. (A NAT műfajába illőnek minősítettett az a követelmény, amelyet a válaszolók 75 %-a elfogadott.) Ez a változat azért, hogy lehetővé tegye a követelmények szelektív (szinte sorról-sorra történő) megítélését, jóval kevésbé volt koherens, mint az első változat, s immár csak az 1985-ös oktatási törvényben megerősített tankötelezettségi időszak határáig tartotta önmagát érvényesnek. A válaszolók jóval nagyobb része került ki az általános iskolák köréből, a középfokú képzés a „nem nekem köszöntek” sajátos szituációjában érezte magát. Ők a szabadság sokat hallott szirénszava helyett az önkorlátozást és a többféle irányítási elvtől (vö. vizsgakövetelmények) való kölcsönös függőséget olvasták ki a NAT-ból. Az adatok fenti logikájú következetes érvényesítése a tartalmak egy részében megtörtént, más részük azonban, amennyiben a NAT-gondolat létalapját érintette, nem jelent meg az átdolgozás során. Ilyen volt például a válaszok iskolatípusonkénti eltérései közti különbségek kezelése, a mindenkinek kötelező idegen nyelvi tanulás iránt megnyilvánuló, akkor igen jelentős tanári szkepszis, az egyes követelményterületek amúgy sem nagy koherenciáját tovább csökkentő vélemények, az újabb tananyagtartalmak egy részének alacsony elfogadottsága. E folyamatban a NAT címzettjei fokozatosan individualizálódtak, miközben az egyedi (intézményszintű) átalakulásokkal egyrészt

felgyorsultak, és egyúttal el is távolodtak egymástól a kultúrjavakból való részesezés és a krónikus marginalizáció jelenségei. A NAT az adott iskolaszervezetten átnyúltni képes, a mindenki (értsd minden tanuló) számára való érvényességének ígéretével legitímálta mindkettőt. Ez az egyik, a vitákon azóta is végigvonuló macacs motívum, az ismert szóhasználatban az iskolai tudásszerzés életesélyeket növelő mivolta, a tanügy szerkezeti dezintegrálódása és a közvetített tudástartalmak és tudásszerzési módok széthangelődése. A NAT – jóllehet egyik szándéka ez volt – eközben ténylegesen nem gyakorolt asszimilációs nyomást a meglévő különbségek kiegyenlítésére¹⁴. A helyinek mint a másságnak a romantikus felfogása nem vezet el szükségszerűen a társadalmi integrálódáshoz, a képzés által is erősíthető társadalmi kötelek létrehozásához. Jórészt e korszakhoz köthetők arról a változó sávtartományról szóló viták, hogy végül is a kötelezően megtanítandó és elsajátítandó követelmények terjedelme mekkora arányú lehet/legyen az akkor még virtuálisan létező helyi követelményekhez képest¹⁵.

A helyzetet bonyolította, hogy a NAT egészére vonatkozó koncepciót eltérő módon és mértékben értelmezték az egyes műveltségterületek, azaz eltérő válaszokat adtak arra a kérdésre, hogy mekkora legyen a követelmények „itt és most” alkalmazhatósági kapacitása, vagy jobb-e, ha az „itt és most” lehetőségeit radikálisan meghaladva kényszerítő erővel bírnak a jobbításra¹⁶? Voltak, amelyek elfogadták az önkorlátozást, mások viszont a lehetséges expanziót érezve, új lehetőségekhez kívánták juttatni az általuk képviselt szakmát. Voltak, amelyek az alaptanterv-jelleg mellett is koherens szerkezetű követelményrendszert építettek ki, mások mozaikjellegű kirakós játékokat kínáltak a helyi számára kitöltetlen helyekkel.) Általában elmondható, hogy a szaktanárokat igen különböző módon érintette a NAT attól függően, mennyire volt egyrészt tantárgyként felfogható az a tartalom, amit az közölt, másrészt mennyire volt a korábbi tartalmakkal és didaktikai eljárásokkal ütköző szándékú.

Mindenesetre a NAT az 1990-es évek elején – koncepcióként – egyedül maradt a tantervi gondolatok piacán. 1992 januárjában a minisztérium kiadásában a korábbiakhoz képest jelentősebb példányszámban megjelent, azaz szélesebb kör számára hozzáférhetővé vált az úgynevezett „zöld” változat, amely alcímében „*A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei*” megjelölést viselte. Az előző változatokhoz képest a szerkezete szikárabb, a nyelvhasználata reformista, értékrendje pluralista, ökumenikus. A vitatottság valóban nem is maradt el: 1992 júniusában a Köznevelés mellékleteként megjelent egy kritikai összeállítás, amely a következő kérdésekkel foglalkozott: mi legyen a NAT megnevezése, világnézete, értékrendje, viszonya az iskolastruktúrához és a tanítási időhöz, milyen legyen a kívánatos pedagógiai koncepciója és szerkezete, valamint a követelménytartalmak megfogalmazása. A ko-

¹⁴ A NAT mint a szociális hálóként is felfogható alanyi joga járó műveltség megint a normatív jogosultságok és a társadalmi ellátmányok (életesélyek, szociális státusz) konfliktusához vezető gondolati út bejárását teszi lehetővé.

¹⁵ Érdekes kérdés, hogy a NAT-hoz képest a helyi minősül-e nyitottnak, vagy a „helyi zártágához képest a NAT tekinthető-e nyitott curriculumnak? A tantervek nyitott és zárt jellegéről Horánszky Nándor írt.

¹⁶ Érdekes példa lehet erre a NAT 3., az úgynevezett „zöld könyvben” megjelent változatának a későbbi változatokban már nem szereplő *Múzeum* fejezete, amely a következőket is tartalmazza: „Látogassa meg iskolázásának tartama alatt legalább egyszer a Magyar Nemzeti Múzeumot, a Magyar Nemzeti Galériát, a Szépművészeti Múzeumot, a Magyar Nemzeti Galériát, a Szépművészeti Múzeumot és egy nevezetes várat, például Eger, Kőszeg, Szigetvár, Siklós.”

rábbi reformista beszédmóddal szemben újult erővel merült fel, hogy az iskolázás dokumentumai nem függetlenek a modern társadalmakat jellemző értékkonfliktusoktól, így az értékhiányos közérzettől, az értékválság állapotától, a tartós értékek szocializációs beépítésének igényétől, s az erre irányuló társadalmi várakozástól.

A vélemények jelezték, hogy a készülő negyedik változat – s annak több vitanyaga – más értékrendben, más felfogású szereplőkkel és tanügyirányítási logikában értelmezi a NAT szerepét, s ezt egyrészt az alapelvek megfogalmazásában, másrészt az iskolatípusonkénti kerettanterv kidolgozásában testesíti meg. A NAT-nak e korszaka felszínre hozta az addig kevésbé artikulálódott nézőpontokat, elfogadhatatlannak tartotta a világnézeti-erkölcsi relativizmust, általában nem értett egyet a képességek és a képzési tartalmak elkülönítésével, a tantárgyi keretek fel lazításával, szándékában állt, hogy világos állásfoglalást közöljön az iskolaszervezetről és az óraszámkeretekről, valamint határozottabban képviselje a tantervszerűség ismérveit. Az 1993 júliusában elfogadott közoktatási törvény tartalmazta a *Nemzeti alaptanterv tantervi alapelveit*, ekként a közoktatás általános céljait (ebben értékrendjét, emberképét, valamint az általános célokat és feladatokat), tartalmi szabályozásának elveit, kiemelt területeit, az általános képzés területeit és azok alapvető célkitűzéseit (képzési területekbe rendezve a műveltségnek azokat a részeit, amelyekkel az általános képzés kereteiben foglalkozni kell). A képzési területek a folyamat egészére vonatkozó összefüggő szöveges leírásokban fogalmazódtak meg, általában kijelentő módban. A beszédmód tárgyyszerű, visszafogott, a hangsúly egyrészt a lényeges tudásokra, másrészt a tanítás szemlélet-beli és minőségi összetevőire helyeződött.

1995 júniusában a NAT ötödik változata nem e negyedikkel, hanem a korábbi hárommal vállalt kontinuitást, s munkaanyagként az értelmeződött, amiből a ma kormányrendeletként megjelent változat készült. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium az ötödik változat korrekciós munkálatai befejezésének folyamatában e javaslatot olyan sikerváltozatnak tartotta, amelyet eddig nem tapasztalt számban és alaposággal véleményezett a szakma¹⁷. Ebben a viszonylag rövid időben alakult ki a NAT mai szerkezete: a képzési folyamat tagolása, a keresztintantervi követelmények, az általános és a részletes követelmények belső struktúrája (lásd a már korábban említett *tananyag, fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény rendszert*.) A műveltségi területek némelyike jelentősen átalakult: igenlően és egyetértéssel fogadta a szakmai közvélemény például a magyar nyelv és irodalom eggyé válását, a Földünk és környezetünk önállósodását. Általában szorosabb, részletesebb lett a művelődési kánon – eleget téve például az irodalmi kultúrát szerzőkben és művekben megtestesítő felfogásnak –, ezáltal újabb vitafelületet nyitva arról, hogy miben és mennyiben lehetséges egyetértés a NAT-műfajban érvényessé tett tananyag-és tudástartalmaknak.

Az 1996-os törvénymódosítás egy horizontális térbeli tantervi hálózat kialakítását ambicionálta, a NAT létalapját a helyi változatok létrejöttének, s ezek sokféleségének tulajdonította. Mindeközben a tanári lét és az oktatás munkafeltételeinek javulása nem következett be, s igen kevés információ látott még nyilvánosságot arról, hogy a NAT valójában milyen mértékben és minőséggel hatolt be az iskolai peda-

¹⁷ A vonatkozó irat szerint a vitájába 2250 közoktatási intézmény kapcsolódott be 21187 kérdőív kitöltésével és 14273 szöveges vélemény megfogalmazásával; továbbá 72 szakmai szervezet, 21 felsőoktatási intézmény, 14 kormányzati szerv és számos egyén nyilvánított véleményt.

gógiai programok és a helyi tantervek szövetébe. A valóságos tanügyi, intézmény- és osztálytermi szintű problémák megismerése és okainak elemzése feltehetően méltányos és tárgyyszerű látletet készít a NAT-ról, a hangsúly áttevődik annak megismerésére, milyen tényleges pedagógiai felfogások munkálnak az iskolákban, milyen szakmai döntésekre épültek az elkészült iskolai programok, illetve a tantervválasztások, és hogy lényegében mi is változott. A homlokzatteremtés megtörtént. A tanári beszédmódot uraló téma a tanulási nehézségekkel küszködő, tanulmányukban deficiteket halmozó gyerekek nagy száma, a kallódó középiskolás lelkek, a deklarált és a valóságos teljesítmények távolsága. Nem is lehet véletlen, hogy kulcskérdéssé válik az iskolai tudás érvényessége¹⁸.

Tipikus konfliktusok

A tanári szerepértelmezés a konfliktusháló egyik pontja. A NAT tanárképe a *csapatszellemű innovátor*, aki lebontja, majd fel is építi önnön addigi tantervkezelési tudásának határait, aki a „helyibe” már integrálódott – ez a feltevés jogos egy kismértékű fluktuációval jellemezhető tanári pályán –, s aki önképzéssel pótolta mindazt, amire szüksége van mind az iskola társadalmi környezetének, mind az erre is építő pedagógiai programnak, s nem utolsó sorban saját tantárgyi tartalmának kimunkálásához. A tanár helyzetének problematizálódása nagyobb nyilvánosságot kapott a NAT elfogadása¹⁹ után, mint az előtt. Miközben a NAT a közöset, a közvetített tudások kölcsönös függőségét hangsúlyozza, azaz integráló szerepet szán önmagának, addig erősen individualizál, akár intézményi, akár egyedi tanári szintről vagy a tankönyvválasztékról van is szó. A beköszöntött tanári szabadság fogadtatása immár nem egyöntetű: jellemző életérzés volt az, hogy egyik napról a másikra minden bizonytalanná vált, mindenki azt csinálta, amihez kedve volt, a normák, a közös összetartó elemek elmosódtak. A tanári fenntartásokat jogosnak tartó offenzív vélekedés eleve kijelentette: nem lehet bünbaknak tartani a tanárokat – mint annyi korábbi reform időszakában történt –, hiszen az új feladatokra egyszerűen nem készítették fel őket – olvashattuk 1995 nyarának napi sajtójában.

Jellemzően egyre nagyobbra gyarapodó, vélekedésekből, tapasztalatokból és adatokból szőtt problémafelület az *oktatás minőségének* alakulása. Az érzékennyé válás egyrészt világjelenség: az oktatás expanziója mindig párosul a minőség féltésével, kritériumainak elbizonytalanodásával. A világos strukturák között a mértékadó minták erősítik, míg a bizonytalanság, a konformizmus, a minőséget leíró és artikuláló kritériumok hiánya nagy eséllyel csökkenti, szétföredezi, viszonylagossá teszük a minőségérzéklet. A minőség-fogalom értelmezése felveti azt a kérdést: mi is ennek a jelentése az oktatási rendszer különböző szintjein? Mit foglal magába a közoktatás

¹⁸ Az értékeléssel foglalkozó szakmai műhelyek ez irányú 1998-as kiadványai: Horváth Zsuzsanna: *Anyanyelvi tudástérkép*. Mérés-értékelés-vizsga. c. sorozat. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Budapest, 1998.; Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás érvényessége*. Osiris, Budapest, 1998.

¹⁹ A miniszter tanácsadó testülete, az Országos Köznevelési Tanács tíz igennel, négy tartózkodással és három nem szavazattal fogadta el a Nemzeti alaptanterv új tervezetét. Az elfogadás mellett voksolók fenntartásait mutatja az is, hogy azt kérte a tanács, iktassák törvénybe a NAT három évenkénti felülvizsgálatát. Ismerős lélektani helyzet, ha valami véglegessé válik, megoldódik, előtörnek az addig kevésbé artikulálódott problémák.

szereplőiben élő és ható minőségfogalom, s milyen közös tartományai vannak? A NAT időszakában zajló strukturális és tartalmi változások és folyamatok a rendszer szinte valamennyi érintettjében problematizálták ennek fogalmát. E problémahorizont igen tágas, miután benső integritásunk féltett és őrzött „archimédeszi pontja” a minőségérzék – ahogyan Kőlcsey fogalmaz: *ítélet és ízlés* –, ugyanakkor külső mintákkal érintkezve ez a tapasztalati tanulás terepe is²⁰.

A minőség általában valamiféle leíró formában, szövegesen rögzített sztenderdként határozódik meg. Szűkebb értelemben, rövid távon a kognitív előmenetelt tartalmazza, hosszabb távon, tágabb értelemben erőteljesebben hangsúlyozódnak – az ismeretek és gondolkodási, feladatvégzési képességek mellett – a tanúlással kapcsolatos pozitív motivációk, a jellem, a viselkedés mentális tartalmi, az iskolai szocializációs folyamat eredményeképpen is felfogható belsővé vált értékek, kívánatos attitűdök. Mind a szűken, mind a tágasabban értelmezett minőség problematizálására és újraértelmezésére készítő tényezők hatottak és hatnak a magyar közoktatásban: így például a globalizálódás üdvözlött vagy kárhoztatott jelenségei, a nemzeti tanügyek eredményeinek összehasonlítása, a munkaerőpiac igényei, a felsőoktatás fokozódó nemzetközivé válása, továbbá a tanügyeket több vonatkozásban is átható verseny. A '90-es éveket – jegyzi meg *T. Husén* 1994-ben²¹ – a nemzeti tanügyek közötti verseny is jellemzi, verseny, miközben például a minőség kritériumai lényegében nincsenek definiálva.

Ha közelebről vesszük szemügyre a minőségnek az úgynevezett tartalmi modernizációval, így a NAT-tal is összefüggő jelentéseit, akkor a közös és nyilvános dokumentumok követelményeinek elemzéséből indulhatunk el. A közoktatási rendszer teljesítményét időről időre rögzítő minőségértékelés felfogása szerint a világos és közös kritériumrendszer – a magyar közoktatásban a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer követelményei – önmagukban is esélyt adhatnak értékének növelésére. Ez a bizakodás abból a felfogásból táplálkozik, hogy a világos célok valószínűsítik az azok elérését célzó erőfeszítéseket, továbbá tematizálják, értelmezhetővé teszik a szükséges tevékenységeket.

Ugyanakkor éppen a rendszer-szintű tartalmi modernizáció dokumentumainak kellőképpen még fel nem tárt hatása miatt tűnik ez problematikusnak: túl laza-e a NAT-háló, vagy túlságosan széttöredezett-e a minőségkép, vagy hiányzik még a rálátás, az időbeli távlat e kérdések megválaszolásához? Engedtessek meg e provokatív metafora: ha a rendszer működéséről és hatékonyságáról pillanatfelvételt készítenénk, nem tudnánk, vajon egy olyan házat látunk, amit éppen építenek vagy éppen bontanak. Az „építés” tevékenységei a képzési tartalmak újragondolása, átrendeződése, a prioritások megjelölése, az intézményi szint felelősségének és hatáskörének radikális növekedése, a minőségi kritériumok egy részének (a követelményeknek) nyilvános hozzáférhetősége, miközben krónikus bajok színezik át ugyanezen tanügy vonzóvá festett jelenét és jövőképét: a lemaradók, a gyermekek tömegének szegénysége, a falusi és a városi térségek iskolái közötti teljesítménykülönbségek növekedése, az alapvető kompetenciákban – szövegértés, problémamegoldó gondolkodás – mutatkozó deficit, továbbá a „szegényházi /iskola/demokráciák” számos szakmai és infrastrukturális hiánya.

²⁰ Horváth Zsuzsanna: *Mérés, értékelés, vizsga*. In.: Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celdömök, 1998.

²¹ Husén, T.: *Az oktatás vilkághelyzete*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1994.

A minőség szempontjából szakmai hiánynak minősíthető a didaktikai és tantárgypedagógiai kutatások alacsony presztízse, a megbízható értékeléshez kifejlesztett diák- és tanárbarát eszközök hiánya, sok iskola érzelmi klímájának sivársága. Az említett központi dokumentumokban megtestesülő minőségkép esetenként kritikus távolságba kerül a jelen képétől: a ténylegesen, a tanulók teljesítményeiben, attitűdjeiben és életük minőségében megnyilvánuló mutatóktól.

A minőségre irányuló reflektív magatartás, az ilyen tudás tartalma és tartománya a '90-es évektől folyamatosan jelen van a tanügy elvárt és lehetséges teljesítőképességéről szóló vitákban. A NAT-ban a minimális teljesítmény megfogalmazásának hatása erősen polarizálta a tanári közvéleményt: egyesek túl magasnak, azaz irreleváns minőségnek („számunkra ez 120 %”), míg mások a maguk konkrét képzési közege számára túl alacsonynak tartották („a követelmények minimalizálása veszélyezteti a hagyományosan magas szintű gimnáziumok színvonalát, s az iskolafenntartók számára az iskoláikra fordítandó erőforrások korlátozásának üzenetét is hordozza”). A kérdés továbbra is nyitott: távlatosan egyfajta választ adhat majd a konkrét iskolai pedagógiai programok, illetve a tantárgyi tantervek minőségfelfogásának összehasonlító elemzése, valamint az iskolai lét és az iskolában megszerzett tudás minőségét leírhatóvá tevő közvetlen vagy közvetett mutatók körültekintő értelmezése.

Különösen élessé teszi azonban az iskolára ruházott értelmezést az a tény, hogy a továbbhaladás kritériumainak tantárgyankénti meghatározása az iskola felelősségi körébe tartozik. Egyfajta „kettős látás” jellemzi e sokszor nem is érintett problémakört. Feltételezzük, hogy az iskolák nagyobb részétől lényegében megkapott elvi támogatás, és az e feladattal összefüggő tényleges szakmai problémák észrevétlen felgyülemzése egyaránt jellemzi a mai helyzetet. Az a tény, hogy e konkrét kérdés még kevésbé problematizálódott, nem azt jelenti, hogy nem is problematikus. Sokatmondó csönd és hallgatás övezi ezt az igen érzékeny és meghatározó tevékenységet, mint a konkrét iskolai minimumszint, a bukás határának – megállapítása. E problémakört egyrészt ma még elfedik az idő kényszere miatti más sürgető tevékenységek, másrészt az iskolai értékelési gyakorlat és kultúra, sőt, az e téren fontos tudás szintje sem kielégítő.

A nemzeti sztenderdek (alaptanterv, vizsgakövetelmények) megítélése felvetette továbbá a „Mihez képest ítélni lehet meg az oktatás minősége?”; „Mitől jó az iskola?” kérdéseit, s a követelmények elérhetőségének, azaz az egyes iskolák teljesítőképességének szempontjából problematizálta a minőség fogalmát. Élesen fogalmazva: minőség az, amit az iskola a maga és környezete számára érvényesnek rögzít. Ez az önmagába visszatérő referencia-elvű megközelítés felértékeli az iskolában az akkor és ott, a program kidolgozásáért felelős iskolavezetés és tantestület minőségérzékét, továbbá a felhasználó, azaz a civil társadalom minőségigényét, hiszen az ő szempontjaiknak, prioritásaiknak is meg kell jelenniük az iskola saját minőségképében. Kérdés, hogy milyen megbízható eszközei vannak az iskolának eme igények feltérképezéséhez, majd értelmezéséhez, ugyanis a civil társadalom igényei nem közvetlenül, mintegy direkt módon leképeződve érvényesülnek, hanem többszörös transzformációval, a képzési szempontok szerint munkába véve – tantárgyközi és tantárgyi tartalmakként – válhatnak majd a képzés minőségének összetevőjévé.

Az 1990-es évek vitái továbbá újra és újra felvetették a minőség alapvetően kétféle értelmezését: vajon a minőség a végeredmény felől ítélendő-e meg, függetlenül

az azt létrehozó iskolai és szülői erőforrásoktól és képzési folyamatoktól, vagy inkább a képzési folyamatban van adva, mintegy maga az abban megtestesülő pedagógiai kultúra. A végeredményre összpontosító felfogás szerinti mutatók közzétételét azonban nem kíséri annak a képzési kontextusnak és iskolahasználó társadalmi közegnek az elemzése, amelyben az e kiemelkedő eredmények megteremtődtek. Hiányoznak a modellértékű esetelemzések a kudarcok, tanulási nehézségek iskolai és iskolán kívüli okairól, a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőkről, azaz a kudarcokkal küszködő iskolák belső és külső világáról.

A képzési folyamat minőségére összpontosító felfogás szótárában az eredmények és a kognitív előmenetel mellett hangsúlyosabban szerepel például az iskola klímája, a tanórák affektív szférája, a tanári kommunikáció, a tanár-tanuló, tanuló-tanuló interakciók, a nevelő-növendék helyzetben a kölcsönös megértésre törekvés. „Jónak akkor minősíthetjük az oktatást, ha általa a közvetített műveltségi tartalmak mellett a tanulók számára szóló személyes jelentés is megfogalmazódik. Ennek feltétele a *nézőpontváltás*, a tanárnak abbéli képessége, hogy elvonatkoztasson önmagától, képes legyen lebontani a megszokás révén rögzült minősítési sablonjait és frissen, a tanulók szemével nézze a tanítás tárgyát.”²² A megismerésre-megismertetésre orientált oktatásban a tanítási célú cselekvések kommunikatív dimenziója gyakran reflektálatlan marad. Az iskolák számára ma igen jelentős szakmai és mentális kihívás – amennyiben párbeszédet, kooperációt és a homlokzat mögötti önelemzést igényel – önnön képzési folyamatuknak a kívánatos követelménysz tenderdek elérését célzó megtervezése.

A valóság a fenti polarizált képpel szemben természetesen az, hogy a kognitív pedagógia funkcionalista minőségfogalma és a humanisztikus pedagógia interakcióközpontú felfogása egyaránt jelen van az iskolában. Tovább árnyalja a jelzett kétféle – a kimeneti teljesítményekre, illetve a képzési folyamatra összpontosító – megközelítés minőségfelfogását az a tény, hogy a reprezentatív országos mintán alapuló hazai és nemzetközi tudásszintmérések közös tapasztala már az 1970-es évek vége óta az, hogy a teljesítmények szoros összefüggést mutatnak a gyermek, illetve az iskola szociokulturális környezetével.

A tanulók családi háttere, továbbá az iskola társadalmi környezete, például az a tény, hogy nagyvárosi, kisvárosi vagy falusi környezetben, s milyen régióban működő iskoláról van szó, jobban magyarázza a tanulók eredményei közti különbségeket, mint az iskolai képzés maga. E tény annyit jelent, hogy az iskolában a tanulók minőségi tudására fordított erőfeszítés több területen, így például az alapvető tudásnak tartott szövegértésben, matematikában és sok gondolkodási képességben csekély mértékben korrelál az eredményekkel. A nemzetközi és hazai vonatkozó szakirodalomban bőségesen tárgyalt helyzetkép persze nem ok a fegyverletételre, azaz nem mentesít a képzés minőségéért tett tevékenységek elvégzése alól, s nem keresheti a nehézségek okait kizárólag az iskolán kívüli tanulói tapasztalatokban. Ugyanakkor nem nagyon tapasztalunk tényleges és lényegi problémafeltáró párbeszédet a teljesítménymérések, a szociológiai elemzések, az ifjúságkutatás és az iskola közvetlen képviselői között. Párhuzamosan fut el egymás mellett az eredmények baljós adataiból, illetve a tanügyi követelmények elemzéséből feltároló minőségkép. Lényegében eléggé nehezen kezelhető dilemmával állunk szemben: a képzés

²² Szabó László Tamás: *Minőség és minősítés az iskolában*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1993.

sztochasztikus folyamat, a legjobb szándékok mellett is a valószínűségek terepe. A tanulók által az érettségiig az iskolai pályafutásuk alatt megélt akár 10-12 ezer tanóra üzeneteiben erőteljesen ható elemek a tudás perspektivikus értéke, az önbizalom, a segítő kis lépések elve, a teljesítményekről érkező konkrét és tárgyyszerű visszajelzések. Az iskolában e személyre szóló, ugyanakkor tárgyyszerű visszajelző tevékenységek azok, amelyek a sokszor emlegetett tanulási motívációs krízist valamiképpen kezelhetik.

Miután e jelenség: az *oktatási esélyegyenőtlenségek* kezelése, mérséklése az iskolák és tanulók eredményeinek értékelési filozófiájában is árnyaltabb nézőpontok megjelenését idézte elő, ezúttal érdemes szólnunk a NAT-remények között kiemeltetetten kezelt *hozzáadott pedagógiai érték* fogalmáról. A fogalom gyors terjedése mélyen összefügg az intézményi autonómia szemléletével. Sikerét a normatív értékelés válságának, s az ezt felváltó vagy legalábbis megkérdőjelező újabb értékelési filozófiáknak is köszönheti. A fejlesztő, a kooperatív, a kritérium-orientált értékelés felfogásának és gyakorlatának terjedése – implicit módon – mind magában foglalja e hozzáadott érték fogalmát. Az Európai Uniónak a nemzeti közoktatási rendszerekre alkalmazott szubsidiaritás elve érvényesíthető az iskola mint intézmény szintjén is: e szerint a döntéseket azon a szinten kell meghozni, ahol ezekben a leginkább érintettek vannak jelen, ahol ehhez a legtöbb információ és döntési kompetencia áll rendelkezésre.

E megközelítés szerint az iskolában különböző szociális és kognitív mutatók szerint megrajzolt mindenkori kiinduló állapothoz, úgymond statikus kezdőponthoz képest elért eredmények fényében állapítható meg a bizonyos időtávlatban elért minőség, azaz a hozzáadott pedagógiai érték tartománya. A minőség jelentése tehát ekként is megfogalmazható: annak mértéke, ahogyan a konkrét iskolában a különféle, önmagának kitűzött oktatási célok a folyamatban megvalósulnak, illetve ahogyan egy-egy összegző értékelés alkalmával kijelenthetően megvalósultak. Eme értelmezés szerint a célok tematizálása, tantárgyankénti munkába vétele, azok didaktikai megjelenítése, a fejlesztő szándékú értékelés, és ezzel párhuzamosan az iskola és a tanárok önértékelése ad egyfajta minőségi garanciát a képzésben érintettek számára. A „hozzáadott pedagógiai érték” szemlélete tehát azt a bármely csekély vagy nagyobb mértékű hozamot értékeli, amely az iskolai képzés minősége eredményeképpen jön létre a tanulók tudásában, viselkedésében, az iskolához fűződő vonzódásukban. E sajátos „hozam” leírásában viszont mérlegelni kell legalább az iskola szociális környezetének adottságait, a képzés induló állapotát, hogy a pozitív irányú elmozdulásokban az iskola önnön fejlesztő tevékenységére ismerjen. E szemlélet természetesen nem nagyon egyeztethető össze a csak a kimeneti eredmények szerint rangsoroló felfogással. A kétségkívül látványos versenyhelyezés helyett viszont mentálisan felszabadító és önbizalom növelő hatású az, hogy alapvetően és tudatos módon vállalva – tehát nem az önfeladás szorongásával – valóságelví. E reális hozzáállás egyik következménye, hogy az iskolai dokumentumok a tanulók többsége számára elérhető és nagyrészt számukra is hitelesen közvetíthető célokat tartalmaznak. Húzóerő és realitás, a megvalósíthatóság értelmében – e két minőség egyensúlyának megtalálása az igazi kihívás, s mindez kellő önbizalommal párosítva.

Éppen e jövőorientált becslés árnyaltabbá tétele érdekében érdemes azt megvizsgálni, milyen lényegi jellemzőkben, minőségbiztosítási eljárásokban és értelmezé-

sekben különbözik egymástól a makroszint (a rendszer szintje), a mezoszint (az intézmény szintje) és a mikroszint (a tanóra szintje). Miért érdemes e három szinten releváns értelmezéseket és mutatókat megkülönböztetni? Miért érdemes továbbá e három szinten a minőséget definiálók körét is megkülönböztetni? Tapasztalati tény, s a NAT ezt kitüntetett problémává is tette, hogy e szintek minőség-mutatói eltérőek, értelmezéstük, illetve kritériumaik is különbözhetnek. A minőséggel kapcsolatos aggodalmak, viták, minőségjavító törekvések, érvelések azonban ritkán teszik meg e különbségtételt, s így a minőség-argumentációk a kívánatosnál gyakrabban vezetnek konfliktusokra, mintsem együttműködésre vagy a felek érveinek kölcsönös megértésére. Esetenként értelemszerűen a rendszer egészét érintő, a képzettségi mutatókat távlatosan emelő makroszintű intézkedések az intézményi autonómiába vagy az intézmény küldetésébe történő beavatkozásnak minősülnek, s így konfrontálódnak az intézményi vagy a mikroszintű teljesítménymutatókkal, illetve az abban közvetlenül érintettek minőségérzékelével.

Szükséges a képzés eredményességét befolyásoló dokumentumok, szabályozások hatásának rövidebb és hosszabb távú mérlegelése azért is, mert egyik oldalról a differenciálást, más oldalról a közoktatási rendszer sokszempontú egységesítését képviselő törvényi szabályozás konkrét munkába vétele az iskolák szintjén számos, a különböző minőségfelfogásokat problematizáló konfliktusban ölt testet. A konfliktustartományok berkeiben történő további vizsgálódáshoz – vállalva az egyszerűsítés kockázatát – nézzük meg, miként hozható össze egy összefüggésrendszerben a korábban említett három meghatározó szint és a minőségre vonatkozó közkeletű fogalmi háló.

Érdemes azonban megjegyezni, hogy a három szint a nézőpontok szükségszerű eltérése következtében eltérő forrásvidékű fogalomhasználattal, szakmai elkötelezettségből fakadó háttértudással, szókincssel, azaz összegző beszédmóddal írható le. A közoktatás kommunikációja – felfogásom szerint – számos, az említett problémáészlelési és problémaartikuláló tudásból fakadó nyelvi problémát tartalmaz. A makroszint nyelve értelemszerűen merít a politológia, a gazdaság, a munkaerőpiac, a demográfia, a nemzetközi tanügyi bürokrácia, a szociológia fogalmköréből és érvelési eljárásaiból. Az autonóm intézményi szint arculatkereső magatartása, illetve a makroszintű elvárások és a helyi intézményfenntartási szint közötti közvetítő helyzete tükröződik az „itt és most” a legvegyesebbnek tűnő szóhasználatban. A szervezetszociológiától a személyiséglélektanig, a menedzsmenttől a marketing szókincséig, a tantárgypedagógiától a rendszerelméletig és a szociálpszichológiáig, a didaktikától a népművelésig mindenfajta szóhasználattal, azaz nézőponttal találkozunk. A mikroszint, a „becsukott ajtajú osztályterem”, a tanár és diákjai együttese évtizedeken át a szabadság kis szigeteinek minősült. E szint szókincsének kulcsszeplője, a tanórai szint történéseinek értelmezője a tanár. A legkevésbé a diákok nézőpontjai artikulálódnak: iskolai élményeik esetenként mind az intézményi, mind a tanári nyelvi regisztertől eltérően fogalmazódnak meg.

Közben mindhárom szint valamennyi érintettjének a saját közege saját nyelvén kell kommunikálnia a saját problémáit, miközben kölcsönös és szükséges megértésre vágyik a másik közoktatási rendszerszinttel. A nyelvi argumentáció eszköztára – meglátásom szerint – a tanóra szintjén a legvédtelenebb, éppen azért, mert a tanítás-képzés hagyományos mögöttes, pedagógiai vagy határterületi érintettségű elvei lassan felmorzsolódnak, miközben a legkeményebb tudásközvetítési, didaktikai

vagy motivációs kihívásokat a tanóra szintjén élik meg a tanárok, akik ismeretek, gondolkodásmódok, tevékenységi eljárások, erkölcsi, kulturális tartalmak közvetítésére vállalkoznak a tömegoktatás helyeiben. A fogalom, amely a tanári szakértelenség bővülésébe beleérti a tantervkészítési, önértékelési kompetenciát, a tankönyvpiacra való eligazodást, a civil iskolahasználókkal való párbeszédet – a tulajdonképpeni kiterjesztett szerepelvárás.

Miközben a tanári szerep iránti elvárás fokozatosan, esetenként az érintettek megélése szerint radikálisan bővül, az oktatás minősége elvesztette hagyományos szerű biztosítékait, illetve az ezek tárgyszerű működéséhez szükséges bizalmat, például a legitim szakfelügyeletet, a legitim központi tananyagokat és ellenőrzési eljárásokat. A szakszervezeti érdekvédelmi megnyilvánulásokon kívül szemérmes hallgatás övezi azt a kérdést is, vajon a tanárok életminősége, bérezése, egzisztenciális helyzete, képzettségük regenerálásának szintje nézőpontjából reális-e minden tekintetben e kiterjesztett szerepelvárás? Paradox módon e kb. egy évtizede tartó helyzet fokozatosan felértékelte a minőség garanciájának felfogott önálló arculatú iskola és a magas szaktudású tanár individuális teljesítményét, miközben alulértékelte a szakmai információcserét, a párbeszédet, a reflektív magatartást lehetővé tevő tanári életminőséget.

A minőségi képzés és tudás kritériumainak és szintjeinek egyeztetése híján a diákok az iskolázásban eltöltött sok ezer tanóra alatt igen eltérő követelményekkel szembesülnek, miközben sokszor a saját teljesítményük megítélésének szempontrendszerét sem ismerik. A megsokasodott tanügyi játékmódok e tekintetben egy irányban húznak: a sokat vitatott Nemzeti alaptanterv ugyan fellazította az iskolarendszert, de a törvényesség erejével, valamint a nyilvánosság önbizalmát és önbecsülést növelő mivoltával egy átláthatóbb iskolázás ígérését hordozza. A mindenkori diákok számára ez egyre inkább létszükséglet. A nyilvánosság, mint hozadék azonban önmagában természetesen nem elegendő. Társadalmi relevanciájúvá akkor válik, ha a rendszerbe, épített különböző garanciák is működnek azon túl, hogy van iskola, vannak tanárok, tanórák, dolgozatok és feleletek, és vannak vaskos dokumentumok.

HORVÁTH ZSUZSANNA

TANTERVPOLITIKA A SZÁZADVÉGEN

AZ ALÁBBI TANULMÁNY HÁROM CÉLT SZOLGÁL. Egyik célunk – a múlt század utolsó negyedének, a másod- és harmadfokú iskolák tantervtörténetének példáján – egy általánosítható oktatáspolitikai összefüggés bemutatása. Ez az összefüggés – tézis-szerűen – a következő: ha egy oktatási kormányzat valamely okból nem tud, vagy nem akar a törvényhozás segítségével új iskolatípusokat alkotni, illetve beleavatkozni a fenntartók között kialakult erőssorrendbe, akkor az oktatásügy változtatásának kézenfekvő módjával a *tantervi szabályozás* mutatkozik. A tantervi szabályozás mint módszer az oktatáspolitikai erőter szereplőinek körét is átalakítja: egy törvénymódosításhoz hasonlítva kevesebb lesz abban a pártok centrumainak szerepe, nagyobb viszont a pártonként esetleg periférikus oktatáspolitikusoké, kisebb a fenntartók politikailag exponált vezetőinek, nagyobb viszont a fenntartók értelmiségi elitjéé. A pedagógusok nem annyira „szakszervezeteiken”, rétegszervezeteiken keresztül, mint inkább szakmai szervezeteiken, folyóirataikon, az értelmiségi folyóiratok arénájába delegált képviselőiken keresztül szállnak be az ezzel kapcsolatos politikai küzdelmekbe. A szimbolikus javak meghatározása, a közműveltség, a szaktudományok, az egyetemi oktatás kezdő színvonala iránt elkötelezett személyek és csoportok sokkal nagyobb szóhoz jutnak a tantervpolitika folyamatában, mint a szerkezetpolitikai döntésekkor, törvényalkotáskor.

A másik célunk, hogy bemutassuk, hogyan lehet a tantervtörténetet oktatáspolitikai paradigmában megközelíteni. A magyar oktatástörténetírás rendkívül gazdag tantervtörténeti munkákban. Ennek több oka van: egyrészt a tantárgy-történeti kérdések a legkézenfekvőbb szakdolgozati témák közé tartoznak, s a helytörténet mellett a „nem főhivatású” kutatók, például gyakorló tanárok is természetes módon érdeklődnek ez irányban. Másrészt a XIX-XX. századi nyomtatott forrásanyag rendkívül gazdag: valamennyi iskolatípus számára valamennyi fenntartó bocsátott ki tanterveket, a részleteket illetően legalábbis meglehetősen gyakori tantervmódosításokat a szakmai folyóiratokban mindig megvitatták – a forrásanyag tehát nemcsak gazdag, de hozzáférhető is (Ballér: 1995).

Ez a gazdag tantervtörténeti szakirodalom azonban általában nem politikatudományi, hanem tantervelméleti, módszertani, tantárgytörténeti, esetleg művelődéstörténeti megközelítésű. Az „Educatio története” során – fél évtized az már egy „tudománytörténeti korszak” – egyszer sor került a magyar tantervtörténet oktatáspolitikai történeti szempontú áttekintésére (Kelemen: 1995); ez is indokolja, hogy ez alkalommal olvasóinkkal nem áttekintést, hanem kétféle értelemben is szűkebb tanulmányt közlünk: elemzésünk a múlt század utolsó negyedére, illetve a 10-18 évesek számára szervezett iskolatípusokra koncentrál. Ez alkalommal nem foglalkozunk a tantervkészítés menetével, de felhívjuk a figyelmet az Országos Közoktatási Tanács ezzel kapcsolatos történetét bemutató igen érdekes tanulmányra (Vass: 1997).

Harmadik célunk, hogy bizonyítsuk, a századforduló magyar tantervpolitikája egy átjárható, a korábbiakhoz és későbbiekhez képest egyaránt nyitott másod- és harmadfokú iskolarendszert teremtett – reméljük, hogy ez érdemi hozzájárulás a dualizmus kora oktatás és politikatörténetének értékeléséhez is. (A magyar: II:1994)

Törvényalkotás, tantervpolitika, társadalmi igények

A századforduló előtti időszak magyar közoktatás politikusai nem véletlenül ódzkodtak a törvénymódosítás kezdeményezésétől. A magyar oktatást néhány törvény határozta meg, ezekhez hozzányúltni „életveszélyesnek” számított. Az 1868-as népoktatási törvény szinte alkotmány erejűnek számított, bolygatása az adott politikai erőterben nem volt lehetséges. A parlamenti többség egyetértése ugyanis a „67-esség” és a „magyar állam egysége” mentén volt garantált, a népiskolai törvény megváltoztatásához viszont az egyházpolitikai és a közigazgatási kérdésekben kellett volna a többséget összehozni. (Az iskolafenntartó egyházak és az állam viszonyát tulajdonképpen csak a dualista konstrukció általános válsága keretében hatalomra kerülő koalíciós kormányzat rendezi át majd kissé a Lex Apponyival.) A népiskolai törvény eredeti nemzetiségpolitikai koncepciójának megváltoztatásához a dualizmus korában egyedülálló kormányzati-ellenzéki együttműködés kellett 1879-ben, amikor a magyar nyelv kötelező oktatását a nem magyar iskolákban bevezették. Az 1876-os tanügyigazgatási, a megyék és a kormányzat egyensúlyát tükröző törvény megváltoztatásához még a rendszer összeomlása sem volt elegendő, hanem az egész polgári alkotmányosság – második Gömbös kormánnyal kezdődő – válsága kellett hozzá.

A középiskolai törvényt harmadik nekifutásra sikerült – 1883-ban – megalkotnia a parlamentnek: a fenntartó egyházak felsőházi befolyása kétszer is elegendő volt a VKM javaslat megtorpedozására (Felkai: 1983, Mann: 1993). Az 1883-as törvény típuslogikáját nemcsak az 1890-es törvénymódosítás, de a XX. század első harmadának parlamenti döntései sem merik kikezdeni – a törvénymódosítások tulajdonképpen a tantervpolitika kiegészítését jelentik. Erre azért volt szükség, mert – számos más ország törvényeivel ellentétben – a magyar középiskolai törvények lista szerűen tartalmazzák a kötelező tantárgyakat. A miniszter maga is felismeri „a tantervhez csatolt” törvények és az általános törvényi rendezés közötti különbséget: a középoktatásnak újfajta „berendezése egészen új alaptörvényt, ezen alaptörvénynek előkészítése pedig hosszabb időt kíván. Ez az oka annak, hogy egyelőre csak az ideiglenes szükséglet kielégítéséről, jelesül a tantervek módosításáról kívántam gondoskodni... nem ellenzem, hogy a tanács... már most vagylagos javaslatot tegyen olyképpen, hogy a törvények keretén belül készítenő tantervi javaslat mellé összehasonlításképpen, az 1890. XXX. tc. korlátainak mellőzését feltételező tantervi javaslatot is készítsen a gimnáziumok számára: mert ha e kétrendbeli konkrét javaslat egybevetéséből minden kétséget kizárólag meggyőződném arról, hogy az imént idézett törvénycikk már az egyszerű tanterv revíziójának is teljességgel le nem győzhető akadályokat gördít útjába, a fenn érintett gyökeres reform eszközlése előtt ismét rá fogok lépni az 1890. évi XXX. tc. módosításának, mint részleges törvényhozási intézkedésnek az útjára” (VKM 1897 jel. 91-92).

A törvényalkotás nehézségét – a meglévő alaptörvények mozdíthatatlanságát – az is bizonyítja, hogy csak az az iskolatípus – ti. az óvoda, 1891-ben – kapott *saját*

törvényt, amely a tankötelezettség életkori kiterjesztését – mármint lefelé terjesztését – igényelte; a hasonlóan befolyásos érdekkörökkel rendelkező polgári iskola 1927-ig, a középfokú szakoktatás, illetve a tanítóképzés 1938-ig hiába várt „saját” törvényre (Kelemen: 1994).

Az iskolatípusokat szabályozó törvények a hagyományosan kettősnek nevezett (alulról, illetve felülről, egymástól függetlenül kiépült) iskolarendszer képét mutatták: a középiskolai törvény úgy szabályozott, hogy a középiskola „ideáltípusa” a nyolcosztályos humángimnázium – az egykori középkori egyetemek ars fakultásának késői utódja – lett, a népiskolai törvény pedig úgy, hogy az „ideáltípus” a 6-10, 6-12 éves gyerekeket befogadó, többségében osztatlan mindennapi népiskola – a középkori plébániai iskola késői utódja – lett (Bourdieu: 1978, Ferge: 1984).

A tényleges társadalmi valóság, a társadalmi igények egy része azonban szembe helyezkedett ezzel a – hagyományos iskolafenntartók és a régi uralkodó körök érdekét egyaránt szolgáló – megosztottsággal. *E szembe helyezkedést tükrözi a tantervpolitika alakulása.*

A társadalom új erőit zavarta például, hogy e nehezen megváltoztatható törvények a polgárit és a gazdasági középiskolákat a népiskolai érdekkör részeként definiálták. A népiskolai érdekkör kulcsszereplői a megyék és az egyházak voltak – a polgári iskola és felsőkereskedelmi – ipariskolai érdekkör főszereplői azonban a városok, a magánfenntartók és a leendő munkáltatók. A népiskolai érdekkörnek a teljes magyar népességgel kellett számolnia, igénybe vennie a tankötelezettséget kikényszerítő helyi közigazgatást, s kalkulálnia a nemzetiségpolitikai megfontolásokkal. A polgáris-kereskedelmis érdekkörnek az iskolát önként választó alsóközéposztállyal kellett számolnia, a gazdaságszabályozó törvényekre és a minősítési törvényekre kellett figyelemmel lennie.

A társadalom új erőit zavarta az is, hogy a számukra nyilvánvalóan adekvátabb – hiszen kevésbé hagyományos, kevésbé ünnepnap műveltséget közvetítő – reáliskola a középiskolai törvényben „hozzászabályozódott” a hagyományos humángimnáziumhoz. E széles társadalmi csoportok – a leginkább feltörekvő, leginkább gazdagodó új középrétegek – egyszerre érdeklődtek a polgári iskolai és a kereskedelmi iskolai tanulmányi út és az alreáliskola-főreáliskola tanulmányi út iránt, s nem voltak hajlandók tudomásul venni, hogy a két törvény éles különbséget tett a két út között.

Amikor a kormányzat – tantervpolitikai eszközökkel – a polgárit és az alreáliskolát kezdte egymáshoz közel hozni – tulajdonképpen *ennek a társadalmi igénynek felelt meg, s lépett át a törvényes korlátokon*, amikor pedig célba vette a reáliskola és a gimnázium közötti átjárhatóságot, akkor a középiskolai törvénybe kódolt szigorú rendiességet kívánta felszámolni – megint csak az új társadalmi csoportok érdekében.

Másfelől fogalmazva: a törvény a kétfokozatú – népiskola és középiskola – közoktatási rendszer téziséből indult ki, a tantervpolitika pedig abból a tényből, hogy a közoktatás – ahogyan azóta is – valójában három szakaszra oszlik, első fokra (azaz a mindenkinek kötelező négy éves népiskolára, a későbbi népiskolai tanterv törzanyagát elvégző osztályokra), második fokra (arra az alsóközépkolára, amely a polgárit/alreált/algimnáziumot foglalja magába, s amelynek elvégzését a minősítési törvény és a munkaerőpiac egyaránt díjazta, amelyet a népszámlálási iskolázottsági statisztika a „négy középiskolát végzett” fogalommal jelezte vissza), s végül a har-

madfokra (azaz az érettségit adó intézményekre, mely szakaszban valóban specializálódnak a diákok a gazdasági, a reális irányú vagy humanisztikus „érdeklődésnek” megfelelően).

A „másodfok” tantervpolitikája

A tantervpolitika legfontosabb lépése – évekkel a középiskolai törvény elfogadása előtt – az volt, hogy megalkotta azt a közös tantervet, amely az évszázadok óta a latinitás által uralt klasszikus középiskolát modern középiskolává tette, s a törvényesen még nem is létező (!) reáliskolával összhangba hozta úgy, hogy a reáliskolai érettségi – a latin, illetve görög különbözeti vizsga teljesítésével – 1883 után még a tudományegyetemek által is elfogadhatóvá váltak. A reáliskolából a gimnáziumba való átmenetet a tanterv már az 1860-as évek elejétől könnyebbé tette, mint a klasszikus „Entwurfos” időkben: az 1861-es tanterv ugyanis a teljes algimnáziumot megszabadította a görögtől, a másodfokú iskola elvégzése után tehát csak latinból kellett különbözetest tenni ahhoz, hogy valaki felsőgimnáziumban folytathassa tanulmányait.

Az algimnáziumi tanterv új centruma: a magyar és a történelem

A gimnáziumi tanterv – eredeti formája 1879-ben készült – mind tartalmi, mind formai szempontból fordulatot hozott (Felkai: 1983). Tartalmi értelemben „a nemzeti szempontot” választotta vezérelvül. Ezt azonban csak eszmetörténeti értelemben magyarázhatjuk azzal, hogy a nacionalizmus, mint „uralkodó korszak” iránt a tantervkészítők elkötelezettek voltak. Az oktatáspolitikai paradigmát követő tantervtörténetíró számára inkább az a fontos, hogy a tananyag ezzel közelebb került az iskolát ténylegesen látogatók – s különösen azok modernebb csoportja – társadalmi elvárásaihoz. A tanterv előtti állapot ugyanis nem valamiféle „korszerű egyetemes műveltség” közvetítése volt, hanem olyan „ünnepnap” jellegű szimbolikus, neohumanista műveltség, amelynek valóban az iskola világához, a tanári karok legtekintélyesebb (bár a kortárs regényirodalomban közismerten sokat gúnyolt) figuráihoz, és főleg az iskolafenntartó egyházak belső szempontjaihoz, s sok tekintetben a „múlt erőihez” volt köze – és sokkal kevésbé a kor elitjének közműveltségéhez.

Az új tantervben nem egyszerűen megváltozott a korábbiakhoz képest a latin, a magyar, a történelem óraszám, de a tanterv által diktált tananyag is átalakult. Az új irodalom tantervben a klasszikus írók közül azok kerültek előtérbe, akiknek a modern irodalomra nagy hatásuk volt; a politikailag-ideológiailag semleges irodalomelmélet és a poétika túlsúlya helyébe a tényleges élő irodalmi műveltség, például *Arany János költészete* került (VKM: 1879:17630. sz. r., VKM: 1880:16179. sz. r., VKM 1883:26776. sz. r., VKM: 1887:8619. sz. r.). A magyar irodalom – közismerten – mindig igen erősen kötődött nemcsak a politikai ideológiához, de magához a politikai élethez is. A középosztály számára azt kommunikálta az iskolai irodalomtanítás: a „mi nemzedékünkkel” – melynek persze még *Petőfi* is tagja lehetne – hozta létre a magyar irodalom azokat az alkotásokat, amelyeket az egyébként „örök értékekre” koncentráló iskola elsősorban taníthat – s ez az irodalmi

nemzedék az első, mely végre nem szegénységgel, emigrációval, üldözöttséggel tölti életét, hanem magas királyi, kormányzati, akadémiai kitüntetésekkel kap.

Az új *történelem* tantervben az egyetemes történelem a felvilágosodás szellemében két súlypontú: az antikvitás és a közelmúlt uralja a tananyagot: az antikvitás nagy aránya révén a reáliskolások – már negyedikes korukban – tartalmában szinte hasonló műveltséget szerezhetnek, mint a gimnazisták számtalan latin órájuk során (Unger: 1976). Hetedikben – hogy egy pillanatra a felsőközépiszkolára vessük tekintetünket – a közelmúlt története a politikai földrajz módszerét használja, „ismertetni fogja a művelt népek jelen állami és társadalmi állapotait, tekintettel azon történeti főbb jelenségekre is, melyek századunkban a közéletre befolyással voltak.”

A történelemben az eseménytörténet mellett az „állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetése” kapott súlyt (Kármán: 1909:234). Ez azt jelenti, hogy a történelem nemcsak abból a szempontból ideológiai kulcstudomány, hogy a *magyar nemesség* uralmát történetileg legitimálja, hanem azzal is, hogy az uralkodók biografikus története helyébe az *alkotmányosság történetét* helyezi: „A tények és személyek méltatásában pedig folyton szeme előtt tartsa amaz erkölcsi igazságot, hogy a népek sorsa nem az egyesek kisszerű indulatainak, sem a véletlen játékának eredménye, hogy az emberiség küzdelme, habár minden vívmánya az egyéni tevékenység buzgalmától függ és egyesek odaadó munkásságára igényt tart, mégis eredményeiben nem egyesek céljainak áll szolgálatában” (idézi Kármán: 1909:II.274). Másfelől pedig ez az intézményalapú felfogás szembefordulás a történelem erkölcsi példatár jellegével is: immár nem az kérdés, hogy az egyes szereplők királyukhoz, vallásukhoz hűeknek bizonyultak-e, hanem hogy az általuk megteremtett „intézmények” – törvények, iskolák, hatóságok, egyházak, közlekedési és ipari alkotások – mennyire tudtak befolyást gyakorolni a következő évtizedek alakulására.

Úgy tűnik, már az 1870-es években a polgári alkotmányosság történelem szemlélete válik hivatalossá a magyar gimnáziumokban. Az 1894/95-ös „theoreticum” még markánsabban fogalmaz: „Mit kell tehát tanítani? A közös élet intézményeinek történetét... De ezen intézmények köre is megszorítandó és csak azok tárgyalandók, melyek nélkül mai közéletünk meg nem érthető.” Kármán maga is rámutat: „Az egész történettanítás bizonyos értelemben alkotmánytörténetté lesz” (Kármán: 1909:334).

Az algimnáziumi tanterv megkülönböztető jegye: a latin

A középiszkolai tanterv harmadik – sőt, bizonyos értelemben első, hiszen az iskolatípus differentia specificáját jelentő – legfontosabb eleme a latin tanítása volt. A latin tanítás, a latin tanterv megértéséhez többfelől kell körüljárnunk a latin „jelentését” (Nagy: 1992).

A legfontosabb a latin társadalmi legitimáló ereje. A latin – és a latinos műveltség – az *uralkodó osztályok elkülönülésének szimbóluma* volt. Ez kétféle értelemben is igaz. Egyfelől az uralkodó osztályok ezzel „tartották a kapcsolatot” a múlttal, ezzel jelenítették meg folytonosságukat – ezzel jelezték, hogy ha a nemzeti vagyon növekvő százaléka ki is csúszik ellenőrzésük alól, a műveltség mibenlétét még mindig az ő hagyományos műveltségük határozza meg. Másfelől – mondjuk Angliával vagy Németországgal ellentétben, ahol bármely idegen nyelv tudása bizonyos

műveltséget mutatott – Magyarországon a műveltség jelzésére kifejezetten a latinra volt szükség. Ezt a jelző és elkülönítő szerepet semmilyen más élő nyelv nem vehette át, hiszen a Habsburg-birodalomban németül tudni hivatalnok- és polgártulajdonság volt, de lévén Magyarország is soknyelvű ország, gyakran több nyelven beszéltek a legalacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók is. A latin tudása ugyanakkor „természetes feltételévé” vált azoknak a pályáknak is, amelyeket nem a történeti uralkodó osztályok monopolizáltak maguknak: az orvosinak és az ügyvédeknek, így e csoportok kvázi-rendi elkülönülését is biztosította.

A latinosságnak *jogi és politikai legitimitációja* is van. A magyar törvények korábbi latin nyelvűsége a modern magyar jogállam legitimitációja szempontjából is kívánatosá tette a latint. A magyar jogi gondolkodás ugyanis azért magasabb rendű a kortárs gondolkodás szerint, mint a professzionális jozefinista közelmúlt rendeleti kormányzása, mert háromnegyed évezredes törvényalkotási és törvényalkalmazási gyakorlatban gyökerезik. Az országos parlament által hozott írott törvények világa – ezt sugallja e szemlélet – nemcsak a „rendeletek világánál” magasabb rendű, de a partikuláris (s gyakran nemzeti nyelven íródott) városi jogoknál, a szóbeliségben anyanyelven élő szokásjognál is. A modern egységes jogállam liberális körei is érdekelték tehát – szemben Európa más liberális kormányzataival – a latin középiszkolai tantervi uralmának fenntartásában.

Csak harmadsorban említjük, hogy a latin „*az ókori Róma nyelve*” volt. Az antikvitás értékei révén nemcsak a klasszikus római kultúra iránt elkötelezetteknek tudott megfelelni a középiszkolai tanterv, hanem az ókeresztény írókat igen fontosnak tekintő teológusok, vagy a római jog fontosságát és tisztaságát hangsúlyozó tudósok és jogászok felé is. E csoportok lényegében meghatározhatták, mi lesz „az egyetem” viszonya az új tantervhez.

Negyedrész a latin kettős középkor-történeti szimbolikával rendelkezett. Egyszerre jelentette ugyanis a legnagyobb magyar történeti egyházhoz, a katolikushoz való kötődést és a középkori magyar birodalom eszmevilágát. A katolikus kötődés fontosságával kapcsolatban nem árt fejben tartanunk, hogy nemcsak a 43 szerzetesrendi gimnáziumot, de a tanulmányi alapból fenntartott 16 gimnáziumot – tehát a 155 gimnázium közel negyven százalékát is kizárólag katolikus tanárok működtették. A „középkoriság”, a középkori magyar birodalom dicsősége a millenium, illetve a minden középosztályi könyvespolcra felkerülő Szilágyi féle tizkötetes magyar történet egyik fő üzenete. Az államalapító Szent István, a Hóman Bálint későbbi szavával „magyarbirodalom” szervező III. Béla, a „három tenger mosta birodalmú” Nagy Lajos, a „nemzeti dinasztia sarja” Mátyás állama mind a latinos írásbeliségen épült fel.

Ötödrész legalább ilyen fontos, s ettől független, hogy külön *újkortörténeti szimbolikával*, indoklással is rendelkezik a latintanítás. Ugyanis a „németesítés”, a nemzet „elveszése” alternatívájaként működik a XVII-XVIII. század latin nyelve. Míg az ó- és a középkori szimbolika használatában a latintanárok érvelése sokban párhuzamos lehetett nyugat-európai kollégáikkal, a latin koraujkor történeti szimbolikája egészen speciális esetnek számít. A latin így nemcsak a katolikusok és a középkorra tekintő etatisták, nemcsak az antik humanista gondolkodásúak és a romantikus gondolatkörben felnöttek legkisebb közös nevezője, hanem e sajátossága révén a protestánsok, a vidékiek, a Habsburg-ellenes hagyományt vállalók összefogásának is eszköze.

Hatodrészt *elvi pedagógiai-pszichológiai* érvként jelent meg a latinnak a gondolkodás egészét fegyelmező jellege is. Úgy tűnik, ezzel a latinosok a gimnázium hagyományos „formálisan képző” erőivel kerestek szövetséget, azokkal, akik a gimnáziumi tanulmányok *tartalmi* kérdéseit tulajdonképpen *nem akarták megvitatni*.

Hetedrészt a *pragmatikus pedagógiai* legitimáció részét képezte, hogy a latin a többi nyelv – köztük a magyar – tanulását is megkönnyíti, s a nyelvészeti gondolkodást fejleszti. Ezt az érvet azonban a latin érdekköre mellett legfeljebb a nyelvészek mondták: az élő idegen nyelvek érdekköréhez tartozók inkább azt hangoztatták, hogy a német vagy a francia nyelv ugyanannyira alkalmas a nyelvészeti alapozásra, mint a latin. Világos volt ugyanis, hogy a tanítható idegen nyelvek száma – és különösen összórászama – nem növelhető korlátlanul: az élő nyelvek tanárai – s a modern franciás-németes műveltség híveiként megjelenő értelmiségi és nagykereskedelmi csoportok – pedig térnyerésüket csak a latin visszaszorulásától remélhették.

Nem feledhető az sem, hogy a latinnak tiszta *iskolatípus szimbolikája* is volt. A szülők és nagyszülők nemzedékének, sőt, a középiskolai tanárság jó részének tudatában is a középiskola latinos iskola. Olyan hely és olyan intézmény, ahol *a tanítás nyelve még néhány évtizeddel ezelőtt is a latin* volt. Ilyen értelemben a latin, mint idegen nyelv tanítása a középiskola saját történetéhez való kapcsolódásának, az intézmény önlegitimációjának része. (Mindennél többet mond, hogy a középiskolai ügyet irányító miniszteri tanácsosok, illetve a legtekintélyesebb iskolaigazgatók elég nagy valószínűséggel a klasszika-filológusok közül kerültek ki...)

Mindennek tulajdoníthatjuk, hogy a görög visszaszorulásával párhuzamosan – ellentétben a kortárs európai tendenciákkal – a latin pozíciója rendkívül erős maradt: az Entwurfban (az 1849 utáni időket meghatározó birodalmi szabályozásban) megállapított heti átlagos 5,87-es óraszám alig változott (1861: 5,62, 1871: 5,5, 1879: 5,87, 1899: 5,5 óra)

Azaz míg a klasszikus középiskola tantervének magyar és történelem fejezete a konzervativizmus és liberalizmus sajátos történelmi kompromisszumát tükrözte, addig a latin áttételesen az „1867-esség” és „1848-asság” közötti kompromisszumot, valamint – az eredetileg mindenképpen polgári – a neohumanizmus és a nemzeti eszmény közötti kompromisszumot is. A latin tantervi jelenlétét tehát a fogyasztók, a fenntartók, a tanárok, a felsőoktatás és a politikai elit képviselői egyaránt fontosnak tartották.

A gimnáziumi tanterv és a módszertan

A tantervpolitika azonban nemcsak a tananyag rendezgetésével foglalkozott, hanem az iskolai oktatás módszereivel kapcsolatban is (Felkai: 1983). Tanterv nélkül a VKM semmiképpen nem jeleníthette volna meg módszertani álláspontját, hiszen a tanárképzésre az egyetemi pedagógia tanszék (Lubricht Agoston nevéhez kötődő) masszív antiherbartizmusa mindenképp átsugárzott, a tanárok döntő többsége nem állami alkalmazott lévén autonómia sértőnek tekintette a központi államhatalom képviselőinek szakmapolitikai megnyilatkozásait. Viszont, minthogy a törvény a tantervek alkalmazását majdnem valamennyi, céljuk tekintetbe vételét pedig kivétel nélkül valamennyi középiskola számára előírta, kézenfekvő volt, hogy ezekkel kapcsolatban fejthető ki a legnagyobb hatékonysággal az állam álláspontja.

A nagy módszertani fordulatot a tantervvel kapcsolatban kiadott *utasítások* dokumentálják. Az 1879-es tanterv formák, szavak helyett a gondolati tartalom megismerésére, ugyanakkor az emlékezet helyett a tanuló intellektuális alkotó, szabály levonó munkájára helyezte a hangsúlyt. Tárgyról tárgyra haladva írta elő a formális képzés meghaladását, a tartalomra és az összefüggésekre koncentráló intellektuális középiskolai tanítás megteremtését.

A századfordulós érettségi utasítás szerint magyarból „az irodalmi mű legyen a vizsgálat középpontja... a latin nyelvi vizsgálaton az író szövegének kell középpontban állnia... a történevből két kérdés adandó, egy kisebb korszaknak beható... ismeretét mutató... és egy összefoglaló, áttekintő kérdés, mely a nagyobb korszakban, esetleg az egész nemzeti történelemben való tájékozottság igazolására ad alkalmat (pl. intézmények fejlődése); matematikából... a matematikai gondolkodás kimutatása... fizikából az alaptanokban való jártasság, természet törvényszerűségének megértése legyen a vizsgálat főcélja, de figyelembe veendő a fizikai törvénye gyakorlati alkalmazása is...” (105500/905)

A Herbart-Ziller-Rein iskola racionalizmusát tükröző módszeres „utasítások e gondolataikkal nyugtalanságot idéztek elő a régi iskola emberei közt. kik eleinte nem akarták befogadni az újat... Mennyit kelle küzdeniök az új ige harcosainak tollal és szóval, iskolában és közéletben, míg csak valamennyire lecsöndesültek a hullámok. Azóta számos év folyt le. Mára már elérkezett annak az ideje, hogy az utasítások kötelező voltát kimondatni kérik olyanok is, kik valamikor csak ajánló erejüket ismerték el...” – emlékezik Fináczy Ernő (Fináczy: 1896:117).

A pedagógiatörténeti paradigma szempontjából a tantervekhez csatlakozó utasítások szakmai újszerűségére mutathatunk rá, az eszmetörténész pedig a racionalista pozitivistá megismerésemélet győzelmét mutatja ki. Az oktatáspolitikai paradigma követőjeként azt hangsúlyozzuk, hogy e módszertani fordulat elfogadása vagy el nem fogadása nem pusztán pedagógiai szakkérdés, hanem pusztán szakmai vita, hanem a polgárosodás kérdése: a régi társadalomnak egyházától kész ismereteket és értékeket elfogadó, azokra minden élethelyzetben emlékező emberre volt szüksége – s e *tények és értékek közvetítése* legitimálta az iskola hasznosságát az iskolafenntartó egyház, illetve az állam szemében. Az új társadalomban viszont a végzett növendéknek (mint választópolgárnak, igazgatási és bírói döntéseket hozó köztisztviselőnek, piaci döntéseket hozó magántisztviselőnek és vállalkozónak) a *tények és információk értékelésének képességére* van szüksége.

A formális képző erővel szemben a közműveltség elsajátítására, oksági összefüggéseket bemutató, a megértési képességre koncentráló iskola az intézmény új – és persze megújuló régi – fogyasztó közönségének, s a középiskolázottakat alkalmazó államnak és gazdaságnak egyaránt érdeke volt.

Az alrealiskola tantervének középiskolásítása

A polgári Magyarország erői sohasem voltak elégedettek azzal, hogy csak az al gimnázium az „igazi” középiskola. Az eötvösi koncepció le is akarta rombolni azt: 3+3+4-es módon az alsó középiskolát gyakorlatilag az általa alkotott „felsőnépiskola” osztályokkal kompatibilisnek, s ekképpen mélyen demokratikusnak kívánta volna megalkotni (Kelemen: 1994). Ez természetesen – legalábbis első

lépcsőben – csak kudarccal végződhetett, s megakadályozta a megvalósítható célt, az alreáliskola és a polgári tantervének „szinkronizálását” az gimnáziuméval.

A hetvenes évek oktatáspolitikusai átlátták, hogy a középosztály és a legfelső társadalmi csoportok meghatározó iskolatípusa a klasszikus nyolcosztályos gimnázium, ezt tehát nem szabad felszámolni, sőt, az újabb társadalmi csoportok igényeinek megfelelő iskolákat ennek mintájára, ennek logikájára kell átszervezni. S ha ez nem megy – s a hetvenes években, úgy tűnik, az egyházak felsőházi jelenléte miatt valóban nem megy – törvényalkotással: lehetséges ez tantervpolitikával, miniszteri rendeletekkel.

A reáliskolai tantervből a technikai elem tehát kiszorult, s a reáliskola matematikai, természettudományi, élő nyelvi képzést hangsúlyozó modern középiskolává vált (12383:1875:VKM). A természettudományos körök e tantervi változás révén a reáliskola „lobbistájává” léptek elő. Ahogyan az ötvenes évek tantervpolitikusai a középiskolai tanterv természettudományi irányú modernizálásával tudták megszerezni – az őket hazafias megfontolásokból egyébként meglehetősen utáló – nemzetközi hírű természettudós körök támogatását, úgy a hetvenes évek tantervpolitikusai sikerrel „csábították át” a természettudósokat a reáliskola táborába.

A reáliskola e tantervi változtatások – s a nyolcosztályossá válás – révén a műszaki és természettudományi egyetemi körök, a bányászati, erdészeti, gazdasági akadémiai körök számára elfogadottá vált, indokolt volt tehát, hogy az érettségi adás jogát is megkapja a VKM-től.

A tantervpolitika tudta tehát megalkotni a később 1883-ban törvényesített új középiskolai típust: a reáliskolát, s ezt eleve két részből, alsó és felsőreáliskolából állónak definiálta.

A polgári iskolai tanterv felzárkóztatása

A gimnáziumi-reáliskolai tanterv változásától a neveléstörténet írás általában teljesen „külön ügyként” kezeli a polgári iskolai tanterv változását, hiszen arról másik törvény rendelkezett, máshol képezték a pedagógusokat, s „más légköre” volt az egész intézménynek.

Az iskolai piacon azonban a polgári iskola és a középiskola alsó négy osztálya egymás versenytársaként jelent meg. Olyannyira, hogy – amint erre Karády Viktor rámutatott – a polgárik szerveződése elszívó hatást gyakorolt az alsóközépiskolák népességére (Karády: 1995).

A párhuzamosság tudatosságát – azaz a tantervkészítőknek a törvényeken és a rendszeres törvényhozási kísérletek során megnyilvánuló parlamenti és fenntartói akaraton – átlépő mentalitását mutatja, hogy 1875-ben a reáliskolához igazítják hozzá a polgári tantervét, s amint az alreáliskolából – különbözetivel – van mód átlépni felsőgimnáziumba, úgy a polgáriból is van mód átlépni a felsőreáliskolába.

Míg a tantervalkotó központ csak a reáliskolai átjárást tekinti célnak, a polgári iskolát fenntartó városok egy része a középiskola törzsét jelentő gimnázium és a polgári átjárhatóságát is helyi tantervpolitikája céljának tekinti. A főváros nemcsak a tanterv, de a tanárok alkalmazásával kapcsolatos preferenciák szempontjából is alsóközépiskolának tekinti a polgári iskolát – növelve annak esélyét, hogy a különbözeti vizsgákon a polgáriból érkező tanulók megfeleljenek a középiskolai tanárokból álló felvételi bizottságok követelményeinek (Sághelyi: 1929).

1879-ben az államilag kialakított újabb polgári iskolai tanterv a gimnáziumi tantervhez is igazodik, az elméleti óraszám nő, rendkívüli tárgyként lehet latint is tanulni. Van olyan polgári, ahol helyi döntéssel kötelezővé teszik a latint, s a gyerekeket iskolázató szülők jó része is alsóközépiskolának tekinti ezt az iskolát: mi mással magyarázhatnánk, hogy a polgári fiúiskolákban a növendékek átlag fele tanult latint (Sághelyi: 1929: 99).

A polgári iskolai tanterv, a reáliskolai tanterv és a gimnáziumi tanterv tehát az elsőtől a negyedik osztályig sok tekintetben párhuzamos. Ez a bázisa az alsó fokon egységes középiscola elképzelésének, melyet a szakkörök már korábban vitattak, az első politikai deklaráció azonban *Csáky Albin* kultuszminiszter 1889-es beszéde az egységes középiskoláról (Sághelyi: 1929: 118). Csáky szerint a polgárik dolga az, hogy majd a megszüntetendő reáliskolákat pótolják.

Az alsóközépiscola megteremtésének kísérlete – tantervpolitikával

Az 1892-es országos értekezlet tantervpolitikai állásfoglalása a reáliskola és a gimnázium alsó tagozatának teljes egyesítését tűzte ki célul, azzal, hogy az alreáliskolát is, az algimnáziumot is le kívánták mondani a reájuk jellemző idegen nyelv első osztálytól történő tanulásáról, nagyobb szerepet adva ezzel a magyar nyelvnek, a „nemzeti közműveltségnek”. Az eszmetörténeti paradigma számára ez azt jelenti, hogy a kormányzat nacionalista eszméktől átitatott: a társadalomtörténetész és oktatáspolitikai kutató számára viszont azt is, hogy az eredetileg középiskolázási ambícióval alig rendelkező románok, szlovákok és szerbek, illetve az otthon még németül beszélő budapesti zsidó és keresztény kispolgárok egyre növekvő arányban küldik gyerekeiket középiskolába – van tehát kit „magyarosítani”, hanem növekszik a társadalmi mobilitás...

Az új, egységes tanterv – az elképzelés szerint – másodiktól tanított volna latint, s csak harmadiktól németet. A törvény értelmében egységes alsóközépiscola végül nem született meg, a rendkívüli tárgyak intézménye azonban már az alsóközépfok végére biztosított bizonyos átjárást: a gimnazisták harmadiktól tanulhattak franciát, hogy ne legyen akadálya annak, hogy ötödikben átléphessenek a reáliskolába, a negyedikes reáliskolások pedig könyvvitelt, hogy ne kerüljenek hátrányba, ha felsőkereskedelmiben akarnák folytatni tanulmányaikat.

A másodfok és az elsőfok viszonya

Nem hallgatható el, hogy miközben „másodfokon” megteremtődött az alsóközépretegek számára átjárható iskolarendszer, addig az „elsőfokon” négy elemi végzetek nagy részének igen kicsiny esélye volt arra, hogy a „másodfok” keretei közé kerüljön. Le kell azonban szögezni, hogy ennek inkább szociális, mint oktatáspolitikai okai voltak.

Az oktatáspolitikai megtette a tőle telhetőt – a tanítóegyesületek és a felekezeti osztottság híveinek akaratával egyaránt szembehelezkedve megakadályozta az osztatlan népiskolák külön, csökkentett tantervének kialakulását, eltúrte, sőt, támogatta, hogy Budapest, ahol a polgári iskolai továbbtanulásra nagy társadalmi igény mutatkozott, saját elemi iskolai tantervet dolgozzon ki (Kelemen: 1994).

Hasonlóképpen megakadályozta az oktatáspolitikát, hogy – megvalósult német mintára hivatkozva – a középiskolák lefelé terjeszkedjenek (melyre tanári, fenntartó és szakmai törekvések egyaránt tapasztalhatók), s ezzel még korábbra, akár hat-nyolc éves korra hozzák előre az első kényszerű iskolatípus választást.

Tény továbbá, hogy az állami és fővárosi polgári iskolaépítések, sőt, épületbérletek (!) a városi népesség számára radikálisan megnövelték a továbbtanulási esélyeket – más kérdés, hogy közben (országos viszonylatban) – a népiskola is kiterjedt, tehát a népiskola negyedik osztályát végeztek és az alsóközépiszkolába lépők aránya kevésbé változott.

Ha tehát nem is állítható, hogy az elsőfokú tantervpolitika éppoly nyitott és liberális lett volna, mint a másodfokú, a század utolsó évtizede nem a legrosszabbak közé tartozik a magyar oktatás történetében.

A felsőközépfok tantervpolitikája

A görög és a görögpótló szerepe a tantervpolitikában

A hatvanas-hetvenes-nyolcvanas felsőgimnáziumának legfontosabb sajátos tárgya – a többi iskolatípustól, s egyúttal az alsóközépiszkolától megkülönböztető jegye – az ógörög. A latin tantervvel ellentétben a klasszikus gimnáziumi görög nyelvtanulás legitimitációja egyértelműen az antik eszményekkel, a neohumanizmussal kapcsolódik össze, hiányzik tehát az a széles politikai-ideológiai támogatottság, melyet a latin kapcsán elősorolhattunk. Ennek következtében a görög – kötelező tárgyi mivoltában – lépésről lépésre kiszorult a középiszkolából. A neohumanizmus csúcspontját jelentő 1850-es tanterv az akkor még egyetlen érettségit adó középiszkolai típusban hat éven át átlagosan heti 4,67 óra kötelező görög tanulmányt írt elő. Az Entwurfos tanterv uralma idején a görög még az alsóközépiszkolában is jelen van, hiszen a gimnázium harmadik osztályától tanulják azt a tanulók.

A társadalmi igényekkel már lényegesen többet törődő 1861-es tanterv szerint azonban az alsóközépiszkolában már nincsen görög, hanem a felső középiszkola, a görög a klasszikus gimnázium 5-8. évfolyamainak legfontosabb szimbolikus erejű tantárgyává válik, ha csak heti két órában is.

Az ötvenes évek tantervével (6 évfolyam * 4,67 óra = 28 óra) szemben a hatvanas években már csak $4 \cdot 2 = 8$ órában „járt” az ógörög nyelv. 1871 után ez ismét emelkedik, (4 évfolyamszor * heti 4,5 óra = 18 óra) 1879 után a korábban döntően grammatikai-irodalmi orientációjú tárgy beleilleszkedik a történeti-politikai irányultságú tantervbe, hiszen egyik legfontosabb céljának az ógörög nép világnézetének és alkotmányos intézményeinek megértését deklarálja (Erdős: 1911).

Az 1883-as törvényben a humángimnáziumban megítélésünk szerint csak azért maradt kötelező tárgy a görög, mert a főrendiház akkori összetétele – a címzetes püspökök nagy száma – miatt eleve elképzelhetetlen lett volna enélkül a középiszkolai törvény elfogadtatása. A főrendiházi reform azonban ezt az ellenzékelt eltávolította, ráadásul Csáky Albin, az új kultuszminiszter kevésbé volt foglya az oktatáspolitikai érőternek, sokkal inkább a szekularizáció és a kultúrharc általános kérdései foglalkoztatták. Az 1890-30. tc. – ezt a törvényt afféle „tantervtörvénynek” neveztük tanulmányunk elején – tehát már az ógörög tanulás nélküli gimnáziumi

érettségét is lehetővé tette. A kilencvenes évek közepén – számításaink szerint – a gimnazista diákoknak mintegy harmada már ógörög nélkül folytatta tanulmányait.

A görög „helyén” a tantervpolitika újabb fontos tárgyak, tananyagok kialakítására kapott lehetőséget. Két tárgy – egy irodalmi és egy rajz jellegű – ezután az ógörög válik választhatóvá.

Az 1890 után görögpótlóként beiktatott „irodalmi” tantárgy az iskola modern ideológiai funkcióját erősítette meg. Egyrészt a görög remekírók magyar fordítását adta, amellyel rendkívül megosztotta a „görög tantervi lobbist” E tantárgy ugyanis számos írónak, s nemzetközi hírű klasszika filológusnak adott rangot és feladatot (1890:30820, VKM 1891:31085, VKM), ők tehát a klasszikus görög kultúra iránti elkötelezettségük dacára eltűntek a tantervi reform ellenzői közül. Ráadásul a klasszikus görög irodalom *tartalmi, illetve esztétikai* ismertetése, a klasszikus görög kultúra ismerete annak műveltségi javai, s annak morális nevelő értéke iránt elkötelezettek tulajdonképpen jobban kielégítette, mint a grammatika és lexika által túlterhelt hagyományos ógörög nyelvtanítás. (Az 1899-es tanterv e csoportok megnyerése érdekében a görögpótló anyagán belül növelte a klasszikus görög irodalomra, görög kultúrára vonatkozó ismeretek arányát.) Így az ógörög kötelező voltát védő pozícióban leginkább azok a tanárok maradtak, akiket ennek megszüntetése egzisztenciájában érintett, s akik a középiskola formális képző arculatához ragaszkodtak – utóbbiak viszont amúgy is az oktatáspolitikai ellenzékéhez tartoztak.

Másrészt a „görögpótló” nevű tantárgy a régebbi magyar irodalom nem annyira esztétikai, mint inkább történeti és nyelvpolitikai szempontból fontos munkáit emelte be a közműveltségbe: *Kármán József* értekező munkáit, *Kazinczy* és *Berzsenyi* levelezését, „régibb elmélkedő és történeti irodalmunkat”. Ezáltal a modern magyar irodalom tantervi súlynövekedése nyomán visszaszorított irodalomtörténeteket sikerült megbékíteni, sőt, sikerült a klasszikus magyar irodalmat is a modern értelemben vett nemzeti ideológia szolgálatába állítani.

A „görögpótló” ideológiai funkciót töltött be azzal is, hogy a modern magyar politikai gondolkodás legnagyobbjait, *Széchenyi*, *Wesselényi*, *Eötvös*, *Kemény* munkáit idézte fel. Ezáltal az irodalomtanítás egyrészt jobban alátámasztotta a magyar nemzeti történeti tudatot, másrészt alkalmasabbá vált a „magyar állami nyelvprogram” legitimálására, harmadrészt a feudalizmus régi és a politikai katolicizmus, agrárius konzervativizmus új erővel szemben közvetlenül alátámasztotta a magyar állam liberális alapelveit.

A másik – ógörög helyett választható – tantárgyi alternatíva a *szabadkézi rajz* és az *ábrázoló geometria* egy másik modern faktor: a műszaki és természettudományi felsőoktatás (ezen keresztül az ipar) igényeit elégítette ki. Másfelől pedig: ez is közelítette a gimnáziumot a reáliskolához.

A görögpótlós és a görög közötti választás sem determinálta véglegesen a gimnazista pályáját. Először is a jogszabály átlépést tett lehetővé a tagozatok között. Másrészt a görög kötelező érettségi tárggyá tételét az iskolafenntartók számára megtiltotta, így a középiskola érdemi befejezését az ógörög gyakorlatilag nem tudta lehetetlenné tenni még azok számára sem, akik valamilyen okból görögös osztályban tanultak. Másfelől viszont, aki nem tanult görögöt, de bölcsészkarra és teológiára jogosító érettségét akart, annak alanyi joga lett görög szóbeli érettségi vizsgát tenni (105500/1905 VKM). Aki pedig tanult görögöt, s ennek alapján – görög érettségi nélkül is – járhatott bölcsészkarra s teológiára, de ő külföldi egyetemre

készült, ahol – elsősorban Németországban, ahol a klasszikus tanulmányok közül a görögöt fontosabbnak tartották, mint a latint – megkövetelték a görög érettségit, jogában állt érettségit tenni.

Rendkívüli tárgyak

Az 1892-es – már említett – „egységes középiskolai” értekezlet elképzelése az volt, hogy az ötödiktől a nyolcadik osztályig a diákok a görög, a francia és a rajz tanulása közül választhassanak a reáliskolákból és gimnáziumokból megalakítandó egységes gimnáziumban. Minthogy azonban az egységes középiskola nem jött létre, a felsőközépiskola típusokat továbbra is tantervpolitikai eszközökkel kívánták egyre közelebb hozni egymáshoz.

E tantervpolitikai eszköz a rendkívüli tárgyak bevezetése és elterjesztése volt. A rendkívüli tárgyak elterjedtségét itt nem idézhető bonyolult számításokkal tudtuk csak megállapítani, hiszen a VKM 1897-es jelentése közli ugyan az egyes tárgyakat tanulók számát, de nem közli azok számát, akik – jogszabály szerint – egyáltalán tanulhatnak a tárgyat.

A felsőgimnáziumban rendkívüli tárgyként olyan – reáliskolára jellemző – tárgyakat lehet tanulni, mint például a műegyetemi és ipari karrier szempontjából fontos *rajz*, amely lehetőséggel a gimnáziumok körülbelül 90 %-ában élhettek a tanulók. Ennek eredményeképpen az ötödikes-nyolcadikos tanulók közel negyede élt ezzel a lehetőséggel. (A tanulók arányát mindig a jogszabály által a tárgy hallgatására feljogosított tanulónépességhez viszonyítjuk, tekintet nélkül arra, hogy hányan jártak közülük olyan gimnáziumba, amely egyáltalán felajánlotta a tárgy tanulásának lehetőségét.)

Hasonlóképpen, a helyi tanterv részeként lehetett franciát tanulni – erre egyébként már harmadiktól lehetőség nyílt, a reáliskolával való párhuzamosság jegyében –, s az 1892-es miniszteri rendelet kívánatosnak is minősítette ezt. A francia nyelv tanulására a gimnáziumok fele nyújtott lehetőséget – összességében a harmadikos-nyolcadikos gimnáziumi tanulónépesség mintegy egyhuszada tanult franciát. A francia, mint gimnáziumi tárgy felvállaltan gyakorlati irányú volt, tanárai nem is bölcsészek voltak, hanem olyan franciául tudó érettségizettek, akik tanárvizsgát tettek (58891/1896 VKM).

A felsőgimnáziumban – tehát ötödiktől – az *angol* és az *olasz* tanulás is rendkívüli tárgy lehetett volna. Erre ugyanis csak két-két gimnáziumban nyílt lehetőség, nyilvánvalóan ezzel is összefügg, hogy a felsőgimnazistáknak összesen másfél százaléka tanulta e világnyelveket.

A másik oldalon a felsőreáliskola is rendkívüli tárgyai révén közelít a felsőgimnáziumhoz. A felsőreáliskolákban is taníthatóvá válik – rendkívüli tárgyként –, melytől a más tárgyakban „nem eléggé szorgalmas” tanulókat el is tilthatja a reáliskola tanári kara – a latin. A 8296-1887-es VKM rendelet szerint a reáliskolai latin tanítás célja, hogy „elősegítse”, a reáliskolások latin tanulmányait. A felsőreáliskolai latin heti átlagos 3,25-ös óraszámja ugyan elmarad a felsőgimnáziumok számára az 1879-es tantervben előírt 5,75-ös átlagos órászámától, de lényegesen közelebb van a kilencvenes évek gimnáziumi tantervpolitikáját majdan kifejező 1899-es tantervhez, amely már csak öt órát ad hetente. A latintanárok az iskolák

egy részében külső, megbízott oktatók, az általuk bonyolított éves vizsgákat az iskola saját nyelvész tanárai is felügyelik.

Valamennyi felsőreáliskola felajánlotta tanulóinak a latin tanulási lehetőséget, még azok is, amelyeknek nem működött hetedik és nyolcadik osztálya. A felsőreáliskolás tanulóknak közel egynegyede választja rendkívüli tárgyként a latint – azért, hogy azután gimnáziumi bizottság előtt, a gimnazistákra szabott követelményeknek megfelelően teljesítse a latin érettségi követelményeit. A jogszabály – nyilván létező, bár statisztikailag kimutathatatlan igényre hivatkozva – még a gimnáziumi görög érettségét is lehetővé kívánta tenni a reáliskolásoknak, azt a könnyítést is felajánlva, hogy a többi tárgyaknál szokásos eljárással ellentétben a görög vizsgára jelentkezésnek nem feltétele, hogy a reáliskolás előbb a nyolcadikos gimnazisták görög abszolutóriumát is sikerrel teljesítse – lévén a nyolcadikos görög abszolutóriumnak írásbeli és szóbeli része is nehezebbnek számított, mint a csak szóbeliből álló érettségi.

A reáliskolák mind intenzívebben tanították a latint, s mindinkább sérelmezték, hogy tanítványaiknak egy gimnáziumhoz kell fordulniuk, mindinkább zavarta őket, hogy munkájukat egy másik, sok tekintetben konkurens iskola tanári kara ítéli meg. Végül kérelmükre a VKM 1896-ban engedélyezte, hogy a reáliskolák érettségiztethessenek latinból is (MP: 1896: 67).

A reál és humán iránynak vannak közös rendkívüli tárgyai is, melyek választása éppen azt bizonyítja, hogy milyen mértékben közelített egymáshoz a két iskolai népesség tanulmányi igénye. Az egy évig tanulható *egészségtant* a reáliskolák egyharmada hirdette meg, s a reáliskolás diákoknak így egyötöde választhatta azt. A gimnáziumok mindössze egyhatede ajánlotta fel ezt a lehetőséget, így a gimnazistáknak csak egytizede választotta azt. Az *énektanulás* adatai is érdekesek, különösen ha belegondolunk, hogy az ének választásának egy részét az egyházi iskolafenn tartó szorgalmazza (így az iskolák kilencven százalékában erre lehetőség nyílik) – a gimnazisták 35 %-a tanul éneket. A reáliskolák közönségének erősebb polgáriasságát, a polgári zenekultúra erejét jelzi, hogy ilyen fenntartói igény nélkül is elérik, hogy a reáliskolák kétharmadában legyen énektanulási lehetőség, s hogy összességében a reáliskolák 32 %-a tanul éneket.

A természettudományok körében figyelemre méltó, hogy az új ipari körök képesek elérni, hogy a *vegytan* rendkívüli tárggyá váljon a reáliskolában, s a reáliskolák harmada valóban tanítja is a kémiát a négy-hat osztályos reáliskolai tanulóknak közel egytizedét bevonva. A vegytan tantervtörténetéhez egyébként hozzátartozik, hogy az eredetileg a Habsburg-ellenes felekezeti ellenállást fontosnak tartó, s ezért „ógörögbarát” *Kossuth* az 1840-es években kapcsolata kerülve az ipari körökkel, 1846-ban már az ógörögöt felváltó vegytanra szavazott... (Nagy:1992)

A gyakorlatias rendkívüli tárgyak nemcsak egymáshoz, de még a felsőkereskedelmihez is közel hozzák a felsőközépiskolákat: a gimnazistáknak és a reáliskolásoknak is mintegy tizede tanul *gyorsírást*, egyhuzada pedig – az 1891/1982 VKM következtében egy órában, leendő kereskedelmi iskolai karrierjét előkészítendő – két órában *könyvvitelt*. E rendkívüli tárgyakat egyébként az 1892-es miniszteri rendelet kifejezetten kívánatosnak minősítette.

Egyéb felsőközepfok típusok

Ahogy az alsóközepfok esetében a polgári iskola tanterve, úgy a felsőközepfok esetében a kereskedelmi iskola tanterve követte a reáliskoláét. A kereskedelmi tantervében eredetileg – 1857-ben – egyforma (17 %-os) súllyal szerepelt a reáliskola természettudományi matematikai tárgyait másoló tantárgyblokk és a közgazdasági kereskedelmi szaktárgyak blokkja. 1872-ben a reál és a közműveltségi blokk egyaránt csökkenésnek, a szaktárgyak blokkja azonban emelkedésnek indult. Amikor azonban világossá vált, hogy a „nemzeti” tárgyak – a tulajdonképpen közműveltségi blokk – ezen iskola esetében éppúgy feltétele lesz a teljes körű társadalmi elismeretésnek, mint a reáliskolánál, a trend megfordult, s az 1885-ös tanítási tervvel a közműveltségi tárgyak aránya gyorsabban nőtt, mint a szaktárgyaké. E növekedés fő oka azonban az, hogy – a reáliskola mintáját követve – francia nyelvtanítással egészült ki az iskola programja. A reálblokk aránya tovább süllyedt (29801:1885 VKM, Vincze: 1935).

A nagykereskedelmi körök megerősödése és közvetlen befolyása a tantervkészítésre – amelyet tantervkészítési szempontból a természettudományos körök reáliskolai tanterv körüli korábbi felbukkanásához hasonlíthatunk – a kereskedelmi iroda nevű tárgy megjelenéséhez vezetett 1895-ben: ezáltal a modern közgazdasági középiskolává alakuló felsőkereskedelmiben a szaktárgyak a tanterv 47 %-át jelentették, a közműveltségi tárgyak, amelyek az érettségit és a magas társadalmi presztízszt garantálták, elérték a 45 %-ot, a reáliák aránya pedig nyolc százalékra zuhant (Vincze: 1935).

A felsőkereskedelmi tantervkészítők felismerték azt a kormányzati szándékot, hogy a felsőreáliskola és a felsőgimnázium közös tartalmává a nemzeti-közműveltségi tárgyak váljanak – így most már ők is ehhez a közös jegyhez alkalmazkodtak. Választásuk sikerét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az iskola – noha ekkor, egészen 1919-ig – három éves intézmény volt, mégis érettségit adott. Azaz ezen az úton hamarabb, fiatalabb korban lehetett érettségihez jutni, mint a „királyi úton”, a középiskolában. A felsőkereskedelmis érettségi felsőoktatási továbbtanulási tekintetben ugyan sokkal kevesebbet ért, mint a középiskolai, de például az ehhez kötődő katonai kiváltságok már a századfordulótól megközelítették a középiskolai érettségihez kötődőeket, a munkaerőpiacon pedig – ahogyan a közelmúlt gazdasági elitkutatásai, *Lengyel György* munkái igazolták – a felsőkereskedelmi érettségi még többet is érhetett, mint a középiskolai (Lengyel: 1993). Talán nem véletlen az sem, hogy az 1910-es népszámlálás számlálóbiztosai azt az utasítást kapják, hogy amennyiben valaki hét gimnáziumi vagy reáliskolai osztályt végzettnek mondja magát, akkor az alacsonyabb „hat középiskolát végzett” kategóriába kell sorolni, ha azonban a polgári vagy alsóközepiskola után felsőkereskedelmibe járva szerzett összesen hét évet, akkor a „nyolc középiskolát végzett” kategóriába (1910. évi népszámlálás I. kötet).

A tanítóképző tantervének változásait nincs értelme nyomon követnünk, mert célja – a férfi-változatnak legalábbis – mindenképpen a népiskolaügy kiszolgálása, s nem a „középiskolai kompatibilitás”. A népiskolaügy gyakorlatiasságát, elemi mezőgazdasági szakképző funkcióját szolgálta, hogy a tanítóképző legfontosabb tantervi változtatásai a selyemhernyó tenyésztésre (6740:1880, 12025:1890 VKM), a szőlészetre (35882:1887, 28891:1891 VKM) és a méhészetre (31752:1889,

34205:1890, 44969:1891, 19836:1893 VKM) irányultak – a tanterv alakulásának tehát semmi köze nem volt a középiskolai tanterv változásához.

Figyelemre méltó azonban, hogy a tanítóképző e tantervi változásokkal vált egyre hosszabb és hosszabb – 1869-től három, majd 1882-ben négy évéssé. E tantervi változások hozták létre azt a furcsa helyzetet, hogy a tanítóképzéssel kapcsolatos elképzelések egy része már a tízes években úgy veheti fel a tanítóképzés „főiskolára helyezését”, hogy az intézmény egyelőre még középiskolai érettségít sem ad (Szakál: 1934).

Ezen iskolák végzettjei sincsenek teljesen elzárva a középiskolai érettségítől „Számosak azok az esetek, hogy más irányú tanulmányokat (például tanítóképző intézetet, felsőkereskedelmi iskolát) végzett ifjak és leányok óhajtanak valamely középiskolánál érettségi vizsgálatot tenni. Az ilyeneknek a vallás és közoktatásügyi miniszter folyamodásukra megengedheti, hogy az illető középiskolára VIII. osztályáról oly magánvizsgálatot tegyenek, amely kiterjed az eddig végzett iskola és a középiskola tanterve közt fennforgó különözetre is. Ezen vizsgálat sikeres letétele után érettségi vizsgálatra bocsáthatók” – írta Halász Ferenc (Közoktatás:1910:II:122).

A kilencvenes évek tantervpolitikájának végső hozadéka

A miniszter 1897-ben beterjesztett, és a parlamenti alsó- és felsőháza által elfogadott jelentése szerint a „végső cél, amelyre törekszem, a társadalomra nehezedő korai pályaválasztás megszüntetésében, illetőleg a kétnemű középiskoláink által adott jogositások kiegyenlítésében tetőz” (VKM jelentés: 1897:91).

A fenti politikai deklaráció egyfelől az alsóközépiskola lehető egységességét jelenti – „korai pályaválasztás” –, s hogy ennek része a polgári is, mi sem bizonyítja jobban, mint hogy még a polgári és a középiskola egységességének ellenfelei is az *átlépés* kormányzati eszközökkel történő *könnyítését*, a magánvizsgálatok szigorának enyhítését szorgalmazták a szervezeti egyesítés elkerülése érdekében. Másfelől a különböző felsőközépiskolai tanulmányok közelítése is cél volt: a VKM két (reáliskolai és gimnáziumi) tantervet bocsátott ki, melyek a két iskolát még közelebb hozták egymáshoz.

Az 1899-es tantervek három irányban hoztak újat: a gimnáziumi latin tanítás követelményét radikálisan csökkentették azzal, hogy a magyarról latinra fordítást törölték a követelmények közül. A „nemzeti tárgyak” aránya és óraszámja valamilyen típusban megnőtt, s végleg ez vált a középiskolai képzés közös törzsévé: ennek keretében a gimnáziumban a magyar irodalomra szánt idő két évre nőtt, valamint a hazai földrajz befolyása is emelkedett. A természettan és a fizika erősebb befolyást kapott a gimnáziumban (32818:1899 VKM).

A latin, illetve a német érettségire vonatkozó kitévelt leszámítva a gimnázium és a reáliskola érettségi szabályzata kínosan ugyanazokat a szavakat és bekezdéseket tartalmazta: az írásbeli a matematikára és magyarra terjedt ki, ehhez a gimnáziumban latin, a reáliskolában német csatlakozott. A érettségi ugyanezekre, mindkét iskolatípusban történelemmel és fizikával kiegészítve (VKM 31072:1908).

Iskolatípusok és tanterv-típusok

Miközben az oktatási törvények továbbra is szigorú falat húztak egyfelől a népiskolából kinőtt iskolatípusok és a középiskola, másfelől a gimnázium és a reáliskola közé, a tantervpolitika a másod- és harmadfokú iskoláztatás széles skáláját teremtette meg, merev határok nélküli fokozatokkal. Alsó fokon kialakult a

- *felsőnépiskola*, amelyet a polgárral egyenlő képesítő erejűnek nyilvánítottak (ha csökkent is a jelentősége);
- a *polgári*, amely mind inkább követte az alreáliskola tantervét, s melynek századfordulós meghosszabbítási tervei is végül a 4+3-as, s nem az egységes „öncélú” 7+0-ás koncepcióra épültek;
- a *polgári fakultatív*, sőt, néhol kötelező latinnal, némettel, amely mintegy a felsőközépiszkolára való előkészítés egyik természetes iskolatípusa lett;
- az *alreáliskola*, amely mind inkább követte az algimnázium tantervét;
- az *algimnázium*, melynek tanterve fokozottan alkalmazkodott a szélesebb középosztály igényeihez, ahogyan erre a történelem, az irodalom és a latin kapcsán utaltunk.

Felső középfokon kialakult

- * a *tanítóképző iskola*, amely nem ad ugyan érettségit, de végzettjét az „úriemberi lét” pereméig éppen azzal emeli fel, hogy tantervi szabályozással egyre hosszabb ideig járattja iskolába;
- * a *felsőkereskedelmi iskola*, amely érettségit ad, melynek munkaerőpiaci értéke rendkívül magas, s mely törvényben szabályozatlan iskola lévén ezt a reáliskolát másoló, majd időben az egységes középiskola koncepcióját felismerő tantervpolitikával éri el;
- * a *felsőreáliskola törzstagozata*, mely továbbra is a műegyetemre, a természettudományos szakokra, karokra és az akadémiákra képesített, diákjainak azonban már csak latinból kellett különbözetit tenniük ahhoz, hogy gimnáziumi rangú érettségit kaphassanak, s mely közműveltségi tantervében 1899-re már erősen alkalmazkodott a gimnáziumhoz;
- * a *felsőreáliskola egy „mutáns” tagozata*, amely rendkívüli tárgyként már 1887-től latint tanított, s 1896-tól ebből már érettségiztetett is, diákjainak tehát már latinból sem kellett különbözetit tenniük ahhoz, hogy gimnáziumi rangú érettségit kaphassanak;
- * a *felsőgimnázium egyik tagozata*, amely görög nélküli, de (1899-re már csökkentett követelményű) latint tanító iskola, kortárs ideológiai szempontból használhatóbb görögpótlóval, mely a fentiekén kívül orvosi és jogi egyetemekre is küldte érettségizettjeit;
- * a *felsőgimnázium másik tagozata*, amely az előzőtől csak abban különbözik, hogy műszaki és matematikai szempontból használhatóbb fajtájú görögpótlóval rendelkezik, s ezáltal a műegyetem tényleges igényeinek is megfelelt annyira, mint a reáliskola;
- * a *felsőgimnázium harmadik tagozata*, amely görögöt s latint is tanított, s mely a fentiekén kívül a hittudományi karokra, a nyelvészeti, bölcsészeti és történettudományi szakokra is küldhette érettségizettjeit.

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy a századfordulóra a tantervi folyamatok egy olyan iskolarendszert hoztak létre, melynek szinte semmi köze sincs az oktatási törvényekben meghatározott iskolatípusokhoz.

A tantervpolitika szociológiai következményei

Kíséreljük meg ezután megállapítani, mekkora a rendszer tényleges átjárhatósága? – Azt állítottuk, hogy a polgári a századfordulón egyértelműen alsóközépiszkola, most bizonyítani szeretnénk, hogy be is tölti ezt a funkciót. E célból a statisztikai évkönyvek továbbtanulási adatai alapján végeztünk számításokat.

Önmagában is érdekes, hogy a fiútanulók háromnegyede továbbtanul a negyedik polgári elvégzése után – mindössze egynegyedük kerül ki tehát 14 évesen a munkaerőpiacra. (A lányiskolát ez alkalommal teljesen figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen már a leánypolgári funkciója is más, mint a fiúpolgárié, a leányközépiszkolák pedig csak ekkoriban jönnek létre...)

A negyedikes fiúpolgárisok egyhuszada középiszkolában folytatta tanulmányait. Ez a másik oldalról azt jelenti, hogy minden tizedik felsőközépiszkolás polgári iskolából jött – a középiszkola tehát csak kilencven százalékban rekrutált saját „királyi útjáról” tanulókat. A negyedikes fiúpolgárisok több, mint egynegyede felsőkereskedelmi iskolába ment, tehát igazi érettségi szerzésére nyílt lehetősége. A másik oldalról nézve: a felsőkereskedelmisek kétharmada jött a polgáriból, egyharmada a középiszkolából. A negyedik polgáriból kiléptettek kb. egyhetede tanítónak tanult. Ez másfelől azt jelenti, hogy a tanítóképzősök kevesebb mint fele jött polgáriból, a többiek viszont középiszkolákból. A polgárisok egyötöde ötödik polgáriban folytatta tanulmányait – ezt az iskolát mások gyakorlatilag nem látogatták.

Az ötödikes felsőgimnazisták száma a negyedikes alginnazistákénak mintegy háromnegyede. Az ötödikes felsőreáliskolások száma a negyedikeseknek mindössze 56 %-a. Arról sajnos nincsen adatunk, hogy egymás között milyen mértékben változott iskolát a két iskolatípus tanulója. Ezt sajnos csak egyes iskolák megvizsgálásával lehetne kideríteni. Összesítve azonban tudjuk, hogy a kb. 7700 negyedikes középiszkolásból kb. 5300 folytatta középiszkolában tanulmányait, s mintegy 1300 más iskolatípust kezdett el látogatni.

Úgy tűnik tehát, hogy „a negyedik” végén a diákok igen jelentős százaléka továbbtanulási utat vált. A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeznek ahhoz, hogy középiszkolában tanuljanak tovább, a középiszkolások még nagyobb alhoz, hogy a „királyi útról letérve” felsőkereskedelmis érettségét vagy tanítói képesítőt szerezzenek.

Ezt a mobilitási arányt jelentősnek tekintjük. Nem rendelkezünk részletes korábbi adatokkal, s e pillanatban a nemzetközi összevetés is meghaladja erőnket. Így összehasonlításképpen – a természetesen egészen más országterületre, más népességre vonatkozó – 1933/34-es adatokat idézzük fel.

Míg a fiúpolgárisoknak a századfordulón egyhuszada, addig ekkor már csak egyötvenede tanult tovább középiszkolában, az ötödikes középiszkolásoknak ez a mennyiség a századfordulón tizedét, a harmincas években kevesebb, mint huszadát jelentette. A századfordulón a negyedikes polgárisok negyede, a harmincas években már csak hetede léphetett felsőkereskedelmibe. A felsőkereskedelmiben korábban

kétharmad-egyharmad arányban keveredhettek a polgárisok és a középiskolások, a harmincas években már háromnegyed-egyegyed arányban.

Azaz – minden mérhető adatot tekintve – a századfordulóhoz képest a harmincas évekre jelentősen megnövekedett a középiskolai tanulmányi út zártsága, „a két párhuzamos létra” (Lukács: 1996) egymás között alig átjárhatóvá vált. Ezt – később ellenőrzendő hipotézisünk szerint – jelentős mértékben a megváltozó tantervpolitika is okozta.

Tantervpolitika és iskolafenntartók

Az alábbiakban megvizsgáljuk a tantervpolitika közreműködését az állam-egyház viszony alakításában. Az iskolafenntartó egyházak és az állami oktatáspolitikai viszonyát nyilvánvalóan két tényező határozta meg: az egyik, hogy mekkora a felekezeti iskolarendszer relatív befolyása az egész iskolarendszeren belül, a másik, hogy mekkora az állami rendeletek standard, illetve a tanügyigazgatás eseti befolyása a felekezetek által fenntartott iskolákban.

Az iskolahálózat fenntartói összetételét a magyar állam közvetlenül csak igen kevésbé bolygathatta. Klasszikus felekezeti középiskola olyan sok volt, hogy egyszerű iskolaalapítással az állam csak nagyon-nagyon lassan tehette volna szignifikáns-sá fenntartói részvételét a középiskolai kínálati piacon.

A tantervpolitikának köszönhetően azonban az állam (illetve a városok) a felekezeti középiskolai kínálat érdemi konkurenciájaként léphettek fel, hiszen a reáliskola „egyenjóságosodásával” egy csapásra megnőtt a nem felekezeti középiskolák aránya. A polgári iskolák alsóközépfok-funkciójával, a felsőkereskedelmi felsőközépfok-funkciójával érdemivé vált az állami részarány. Ha ugyanis csak az algimnáziumokat tekintjük, akkor még 1895/96-ban – a nagy állami gimnázium építési hullám után is – csak az iskolák 13 %-a állami, és kilenc százaléka városi iskola. Ha viszont az alreáliskolákat és az algimnáziumokat együtt tekintjük, akkor az iskoláknak már 23 %-a állami, és közel tíz százaléka városi iskola. Ha pedig a polgári iskolákat is hozzászámítjuk az alsóközépfok tömbjéhez, akkor a 118 alsóközépfokú állami iskola már az összes alsóközépfokú 27,2 %-át, a 109 városi iskola pedig az összes 25,1 %-át jelenti.

A felsőközépfokú intézmények körének bővítésénél is a felekezeti iskolák befolyásának csökkenésével számolhatunk: a reáliskolák beszámításával csökken a felsőközépfokú oktatás felekezeti jellege. Ha tovább bővítjük a kört, szélsőséges példaként említhetjük, hogy a 35 kereskedelmi iskola között egyetlenegy felekezeti működött. Igaz viszont, hogy az 50 férfi tanítóképzőből 32 felekezeti. Ez azonban megtévesztő: a legnagyobb fenntartó itt is az állam 17 iskolával, ahol is a tanulók 44,5 %-a tanult!

Másrészt a felsőközépfokú esetében az 1890 utáni göröggel kapcsolatos tantervmódosítások az állami-fővárosi gimnáziumok piaci helyzetét megerősítették, hiszen számukra kötelezővé vált, hogy a tanulók számára felajánlják a görögös és görögpótlós tantervi alternatívát is, az autonóm felekezeti iskolák viszont választhattak: bevezetik a görögpótlót, s ezzel ellentmondásba kerülnek évtizedek óta hangoztatott álláspontjukkal, kockáztatva társadalmi presztízsük csökkenését hagyományos bázisuk körében, vagy nem vezetik be, s ezzel eleve lemondanak az új középírátegek jelentős részéről. Ennek eredménye azután az, hogy az országos átlag

– mely szerint 30,1 % járt a görögpótlós tanfolyamra – olyan szélső értékekből jön össze, mint például a református fenntartású gimnáziumok 15 %-os és „az állam rendelkezése alatt álló” gimnáziumok 46 %-os mutatója (VKm jel: 1897).

Összességében ez azt jelenti, hogy amennyiben az állami tantervpolitika növeli a polgári iskola és az alreáliskola társadalmi presztízsét (felsőbb fokon a görög nélküli gimnázium, a felsőreáliskola és a felsőkereskedelmi iskola mozgásterének tantervpolitikai növelése tartozik ide), akkor valójában az állami-községi tulajdonú iskolák presztízsét, illetve mozgásterét javítja az iskolarendszer egészében.

A tényleges társadalmi igények mentén sokkal több új nem felekezeti alreáliskola és polgári iskola épül, illetve nyílik meg, mint ahány nem felekezeti algimnázium: e növekedés akkor hasznosul kétszeresen, ha a tantervpolitika révén nemcsak saját szűkebb típusát tekintve, de az általános középiskolázásban is növeli a nem felekezeti erők részvételét. Azaz a tantervpolitika a felekezeti iskolák államosítása és a klasszikus gimnáziumok „túlszaporítása” nélkül képessé vált arra, hogy széles értelemben vett alsóközépkolai piacon a felekezetek dominanciáját megszüntesse, felsőközépfokon érdemben lecsökkentse.

Az állam-egyház viszony másik fontos aspektusát tekintve a tantervpolitika a felekezeti középiskolák állami befolyásolását is nagyobb mértékben tette lehetővé, mint az oktatáspolitikai bármely más eszköze. A törvény ugyanis egyértelműen előírta, hogy a tanítandó anyag mértékét tekintve a felekezeti iskolai tantervek nem maradhatnak el az állami tantervtől, ezért a felekezeti iskolai oktatás tartalmát eleve jelentős mértékben determinálta az állami minta.

Másrészt viszont a törvény szerint tantervi kérdésekben lényegesen több iskolának kell átvenni az állami tantervet, mint ahány iskolának más oktatásügyi kérdésekben alkalmazkodnia kell. Hiszen az autonóm felekezetek esetében – sőt, gyakorlatilag a katolikus szerzetesrendi iskoláknál is – *csak akkor* nőtt meg jelentősen az iskolátogató hatásköre például a fegyelmi vagy dologi kérdésekben, ha az államszegély aránya túllépte a költségvetés *felét*; az *államszegély pusztá léte*, akármilyen alacsony aránya kötelezte viszont a felekezeti iskolát az állami tanterv bevezetésére.

A tantervpolitika tehát a századfordulóra nem kevesebbet ért el, minthogy egyrészt a törvényileg szentesített merev iskolastruktúra ellenére átjárható alsóközépkolai rendszert teremtett, s a felsőközépkolai-struktúrát is megindította ebben az irányban, másrészt a modern rétegek igényeinek megfelelően átformálta a tananyagot, továbbá a hagyományok és tehetetlenségi nyomatók által védett, jogilag megfoghatatlan „szakmai autonómia” helyébe mérhető és megfogható racionális-professionális tanításmódszertani normákat állított, harmadrészt pedig a király és a főrendiház által egyaránt védett felekezetiességnek mind arányát, mind partikularizáló mozgásterét csökkentette. Úgy vélem, kevés hatékonyabb eszköz állt a polgári alkotmányosság keretei között a modernizáló oktatáspolitikai szolgálatban, mint a tantervpolitika.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

A munka legfontosabb forrásai a – szövegben számuk szerint idézett – Hivatalos Közlönyben, illetve a Rendeletek Tárában megtalálható, időnként különyomatként is megjelent rendeletek, tantervek és utasítások. Források a VKM éves jelentései, különösen az 1897. évi, ezen kívül számításaink alapjául szolgáltak a statisztikai évkönyvek, különösen az 1899. és 1934. évi. Forrásként kezeltük a kilencvenes években a Magyar Paedagógiában megjelent tantervpolitikai vitákat – szó szerinti hivatkozásnál MP-nek rövidítettük a folyóiratot.

- HORVÁTH MÁRTON (főszerk.): *A magyar nevelés története*. I. kötet: Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. II. kötet: Budapest, 1994.
- BALLÉR ENDRE: *A hazai tantervtörténeti kutatások jellemzői*. In: Neveléstörténet és neveléstörténet írás. OPKM, Budapest, 1995.
- BALLÉR ENDRE: *Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben*. In: *Educatio*, 1994/3. sz.
- BOURDIEU, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó, 1978.
- ERDŐS FERENC: *A görög nyelv tanítása Magyarországon*. Athénum, Budapest, 1911.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (összeáll.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek 1850-1948. A tantervelmélet forrásai* c. sorozat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1991.
- FELKAI LÁSZLÓ: *Neveléstörténeti dolgozatok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- FERGE ZSUZSA: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.
- KARÁDY VIKTOR: *A középiskolai elitképzés első funkcióváltása Magyarországon*. In: *Educatio*, 1995/4. sz.
- KÁRMÁN MÓR: *Paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Eggenberger, Budapest, 1909.
- KELEMEN ELEMÉR: *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*. In: *Az oktatási törvényhozás változásai*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994.
- KELEMEN ELEMÉR: *Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században*. In: *Educatio*, 1994/3. sz.
- LENGYEL GYÖRGY: *Multipozicionális gazdasági elit a két világháború között*. Budapest, 1993.
- LUKÁCS PÉTER: *Iskolarendszerek a fejlett országokban*. In: *Educatio*, 1996/2. sz.
- MANN MIKLÓS: *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest, 1993.
- MÉSZÁROS ISTVÁN: *Magyar iskolatípusok 996-1990*. OPKM, Budapest, 1991.
- NAGY MÁRIA: *Tanári szakma és professzionizálódás*. Kandidátusi disszertáció. Budapest, 1994.
- SÁGHELYI LAJOS: *A magyar polgári iskola hatvan éves múltja*. Budapest 1929.
- Schack Béla és Vincze Frigyes: *A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota*. Budapest, 1930.
- SZABÓ DÁNIEL: *Századfordulós azonosulásművek. Állam-, hivatalnok, vagy politikai identitás*. In: *Világosság*, 1991/11. sz.
- SZABÓ MIKLÓS: *Nemzetkarakter és ressentiment. Gondolatok a politikai antiszemitizmus funkcióiról*. In: *Világosság*, 1981/6. sz.
- SZAKÁL JÁNOS: *A magyar tanítóképzés története*. Budapest, 1934.
- SZEBENYI PÉTER: *Fejezetek a tankönyvjóváahagyás történetéből*. In: *Educatio*, 1994/4. sz.
- UNGER MÁTYÁS: *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelem tankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- VASS VILMOS: *Az országos közoktatási tanács tantervi munkálatai munkálatai a 19. században*. In: *Magyar pedagógia*, 1997/3-4. sz.
- VINCZE FRIGYES: *A középfokú kereskedelmi szakoktatásügy hazánkban és a külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Sylvester Nyomda, Budapest, 1935.

NAT – ÖNKORMÁNYZATOK – INTÉZMÉNYEK

A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY 1996. ÉVI ÁTFOGÓ MÓDOSÍTÁSA megteremtette és előírta a Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetésének, a helyi tantervek készítésének lehetőségeit, feltételeit. Ennek a tartalmában, szakmai összefüggéseiben, következményeiben igen jelentős feladatnak a teljesítése szükségessé tette az intézményi, fenntartói és állami tennivalók összehangolását.

A helyi tantervek készítése a NAT-ra alapozva a települések szintjén magában hordoz szakmai és finanszírozási értelemben számos tartós kötelezettségvállalást. A tantervet készítő intézmény részéről azt a garanciát kell felvállalni a szülő (tanuló), a fenntartó felé, hogy az elkészített szakmai program végrehajtására a pedagógusok alkalmasak, eredményeképpen pedig a tanulók felkészültsége egyrészt a NAT követelményeinek, másrészt legalább az országosan átlagosnak tekinthető tudásszintnek megfelel. Az önkormányzati garanciának tartósnak, legalább középtávúnak kell lenni, biztosítékokat adva a program végrehajtási feltételeinek megadására.

A kölcsönösen nyújtható és elvárt garanciák tartalmukban inkább igények, mint konkrét módon számon kérhető és paramétereiben megfogalmazható kölcsönös kötelezettségek. A közoktatásban, annak országos és helyi intézményrendszerében valódi, megalapozott átalakítást a működési sajátosságok miatt csak középtávon lehet elvégezni. A középtávú tervezés, előregondolkodás feltételei azonban a döntéselőkészítés és a döntés időszakában ellentmondásosan alakultak. Rövid idő telt el az átalakulás időszakához viszonyítva, mégis célszerű felvázolni azokat a dilemmákat, lehetőségeket és korlátokat, amelyek az intézményi, önkormányzati mozgásteret és gondolkodást befolyásolták ebben a fontos időszakban.

Középtávú tervezés a települési önkormányzatok szintjén

A helyi önkormányzat szintjén a keretfeltételek általában a törvényi szabályozás két fontos elemére, a közoktatásra és a pénzügyi forrásokra hatást gyakorló szabályozásra értendők. A helyi tantervek kidolgozását és elfogadását – némileg váratlanul – nem kísérték az oktatásban szinte már megszokottnak tekinthető, közérdeklődésre számot tartó viták. Érdeemesnek tűnik ennek néhány valószínűsíthető okát röviden áttekinteni és értékelni.

A közoktatási törvény módosítását kísérő viták, majd a gazdasági stabilizációs intézkedések (Bokros-csomag) is egyértelművé tették, hogy politikai konszenzus alakult ki az országos intézményrendszer stabilizálása tekintetében. A politika nem vállalta fel még a legszigorúbb restrukturációs időszakban sem a gazdaságilag és szakmailag egyaránt vitatható kistélepülési intézményrendszer átalakítását. A törvényi szabályozás meglehetősen ellentmondásos módon egyidejűleg ösztönzi a települési intézményi társulások létrehozását az oktatásban, s ad külön kiemelt támogatást a fajlagosan igen drágán működtethető kistélepülési iskolák fenntartóinak.

A gazdasági stabilizációs intézkedések legnagyobb vesztesei a közalkalmazottak és a nyugdíjasok voltak. A közoktatásban ez egyidejűleg jelentette a reálkeresetek jelentős visszaesését, valamint néhány városi intézmény bezárását, az álláshelyek stabilitásának némi megrendülését. Röviddel a Bokros-csomag végrehajtását követően a politikai feltételek nem voltak adottak egy olyan típusú átalakításra, amely tartalmát tekintve a költségek minimalizálását jelentette volna. Némi leegyszerűsítéssel fogalmazva: azokban a városokban, ahol 1996-ban pénzügyi nehézségekre visszavezethető szigorítások, átalakítások történtek, egy-két évvel később ezt nem ismételhették meg. Ahol pedig korábban nem történt lényeges visszalépés, azt megőrzendő eredményként fogták fel, különösen a helyi politika szintjén. Ebben az értelemben az iskolák, az intézmények oldaláról akár kedvezőnek is tekinthetők az 1997/98-as évek; a helyi tantervek kidolgozásának és elfogadásának időszakában nem volt reális veszély az 1996-os alaphelyzet kialakulása. Ekkor ugyanis alapvetően finanszírozási okok kényszerítették ki az intézményi szerkezet racionalizálását, abban a meghatározó összefüggésben, hogy keresték a kötelező feladat ellátásának olyan módját, amely lehetővé tette a költségek minimalizálását.

Egyáltalán nem elhanyagolható tényezőnek kell tekinteni a „politika kényszerpályaként” azt a tényt, hogy 1998 választási év. Az országos és a helyi politika ebben az időszakban engedékenyebb, feszültségekkel, helyi konfliktusokkal együtt járó döntéseket ritkán vállal fel. A közoktatásban és a humán közszolgáltatások tekintetében különösen igaz, hogy az önkormányzati döntéseknek politikai következményei is vannak, illetve lehetnek. Példák egész sora bizonyítja, hogy a helyi közoktatási döntések ezek közé tartoznak, ezért a hatásvizsgálatoknak nem csupán a lehetséges szakmai és pénzügyi következményekkel kell számolniuk.

Tartalmában és döntési mozgásterében, annak megvalósításában lényegesen eltérő volt az egy-két intézményt működtető községek és a több intézményt fenntartó városok helyzete. A kisebb településeken némi vitát csak az órakeret vagy a jövőhagyást igénylő pedagóguslétszám okozott, komoly tartalmi érdekösszeütközés nem alakult ki. Nem is alakulhatott ki, hiszen a szükségyszerűen laikus önkormányzati testület művelődésirányító szakapparátus hiányában szakmai tekintetben nem tudta megítélni az intézményi törekvéseket. Érdemi vitákra, valódi oktatáspolitikai döntésekre éppen ezért inkább csak a városokban volt példa.

A közoktatás önkormányzati – középtávú időtartamú – tervezése sajátos lehetőség akkor, amikor az önkormányzatoknál a teljes körű középtávú tervezés, előrelátás feltételrendszere még nem alakult ki. Látszólag ez olyan ellentmondás, amely feloldhatatlan: az önkormányzatok középtávon nem tudják megbízhatóan – a szabályozás kiszámíthatatlansága miatt – előre jelezni pénzügyi forrásaik (bevételeik) alakulását. A működési kiadásokon belül meghatározó súlyú közoktatásban viszont csak akkor valósulhat meg új szakmai koncepció, és érhető el az intézményi működés hatékonyságának javítása, ha a tervezés középtávú.

Az ellentmondás lényegében azért oldható fel, mert az önkormányzati törvényből következő feladatellátási kötelezettség egyrészt korlátozza az önkormányzatok döntési szabadságát, másrészt az ágazat működési sajátosságai megteremtik egy olyan tervezés lehetőségét, amely szakmai feladatok ellátásához költségtervet rendel. Másképpen fogalmazva: az alapellátás tekintetében az állam által előírt minimális feladatot a helyi önkormányzatnak el kell látni. A városi önkormányzatok – népeségszámukból következően – ezt a feladatot önállóan és általában több intézmény

működtetésével végzik el. Középtávon sem merülhet fel a feladat elhagyása, döntési lehetőségeik a szervezeti-intézményi keretek átalakítására, az ellátott feladat szakmai tartalmának (mennyiségi kiterjedtsége) meghatározására terjedhetnek csak ki. Abban az esetben, ha a törvényi szabályozás középtávon kiszámítható hatású, akkor az ágazatban elvégezhető a középtávú tervezés, még akkor is, ha a teljes önkormányzati forrásszabályozás ugyanerre az időintervallumra csak jóval nagyobb hibahatárral és kockázattal jelezhető előre.

Mint minden tervezés általában, a közszolgáltatásban is a középtávú tervezés a szakmai és a finanszírozási-pénzügyi feltételek, célkitűzések összehangolásának igényeként fogalmazódik meg. A közoktatási törvény 1996. júniusi módosítása – joggal feltételezve, hogy valóban tartós szabályozási hatású lesz – egyszerre teremtette meg a középtávú tervezés valódi lehetőségét és szükségességét. Különösen igaz lehet ez a megállapítás az oktatás helyi szintű szakmai-tartalmi-működési kereteinek meghatározására. Egyértelműbbé váltak – még ha nem is teljesen – azok a keretfeltételek, amelyek korábban a megalapozott középtávú oktatástervezés lehetőségét kizárták, illetve korlátozták. A törvény ugyanakkor döntési kényszert is hordoz: két éven belül (de lehetőleg minél gyorsabban) a fenntartónak meg kellett határozni azokat a kereteket, amelyek ismeretében az iskolai hatáskörbe tartozó tartalmi döntések megszülethettek. Némi leegyszerűsítéssel élve: új szakmai-tartalmi pályára helyezhették az intézményeket, átalakíthatták az intézményrendszert, újrafogalmazhatták a településen az ellátott feladat szakmai kiterjedtségét (mértékét), meghozhattak minden olyan döntést, amelynek hatásai, következményei tartósan, hosszú évekre meghatározzák a településen a közoktatási feladat ellátásának kereteit.

Az önkormányzati testületeknek – minimálisan középtávú hatású – döntéseket volt célszerű hozniuk konkrétan, illetve keretfeltétel jelleggel. A kistélepülés demográfiai adatai és a jelenlegi intézményhálózat ismeretében meg kell határozni a helyi feladatellátás középtávú szervezeti kereteit. Ez módszereiben ismert, tipikusan költségvetési előszámítási módszerekkel történhet. Mutatószámokként az ágazat közismert – tanulólétszám, tanulócsoporthoz, egy osztályra jutó létszám – adatait, mutatóit lehet felhasználni az előrejelzések során. Új, törvényi keretként a létszámhatárok (átlagléttség, maximális létszám) fogalmazódtak meg, mint olyan paraméterek, amelyek az adott helyzetben egyszerre jelenthetnek döntési korlátot (ha az osztálylétszámok tartósan magasabbak voltak a maximálisnál), illetve lehetőséget (ha nagyon alacsony volt az átlagos osztálylétszám). Helyi politikai hatásait is vizsgálni kell a lehetséges döntéseknek, különösen akkor, ha intézmények megszüntetéséről, átalakításáról, összevonásáról is megfogalmazódnak javaslatok. Az ágazat lassan közismertté váló sajátossága: „minél kisebb a gyerek, annál könnyebb fellázítani a szülőket”, és a szülők minden átlagosnál kedvezőbb (vagy annak vélt) feltételt szerzett jognak tekintenek fellépésük során. A politikai következmények mérlegelése az önkormányzati testületek kizárólagos joga és felelőssége. Ezt az egyébként alapigazságot időben a döntéselőkészítők – gyakran szakmabeliek – tudomására kell hozni. A korábbi évek egyik jellemzőjeként ugyanis az ágazatban erősen összemosódtak a döntéselőkészítő, döntéshozó végrehajtó funkciók, különösen azoknak „de facto” értelmezésében. (Iskolarendszer alulról történő átalakításának korszaka.)

A Nemzeti alaptanterv (NAT), a helyi tantervek bevezetésével a törvény által megfogalmazott keretek között újraszabályozhatóvá vált az intézmények által ellátott szakmai feladatok kiterjedtsége, az iskolák önkormányzatok által elismert feladata. Az önkormányzatok számára ebben a tekintetben jelentett alapvetően új helyzetet a törvény hatályba lépése, több tekintetben is. Elsősorban azért, mert óraszámban kifejezhetővé vált az állam által előírt feladatok minimuma, ami addig állandó és folyamatos viták tárgya volt a fenntartók és az intézmények között. Ebből következően az önkormányzati testületek tényleges döntési hatáskörhöz jutottak: meghatározhatták az egyes intézmények szintjén az önkormányzat által elismert feladatot óraszámban kifejezve. Felülvizsgálhatták a korábban ellátott óraszámot; a kezdeményezés lehetősége átkerült az önkormányzati oldalra: az iskoláknak kellett olyan szakmai programot javasolni és indokolni, melynek alapján a minimálisnál nagyobb órakeretet esetleg elismeri a testület.

Új mutatószám válhat meghatározóvá a tervezésben és a szabályozásban: az adott tanulócsoporthoz és struktúrához mellett az intézmény engedélyezett órakerete. Ennek a mutatószámhoz a költségvetési tervezésben még nagyobb lehet a szerepe, mint a tanulócsoporthoz, hiszen az intézményi órakeret még közvetlenebbül határozza meg a pedagóguslétszámot, mint a tanulócsoporthoz a száma. Az intézményi kiadások pedig alapvetően dolgozói létszámfüggőek.

Az órakeret – mint az ellátott feladat intézményi mutatója – nagyon jól tükrözi az egyes intézmények között fennálló különbségeket. Ezeknek a különbségeknek egyszerre van pénzügyi és tartalmi jelentősége. Pénzügyileg, azonos tanulócsoporthoz mellett, az intézményi költségkülönbségek dominánsan következnek az ellátott óraszám eltéréseiből. Tartalmilag szélesebb körű szolgáltatást nyújthat egy intézmény akkor, ha az önkormányzat által elismert óraszám az átlagosnál magasabb. A minisztérium 1995. évi részletes adatfelvételéből kitűnt, hogy a legnagyobb különbségek az intézmények között éppen ebben rejlenek, hiszen az óratervi órákhoz viszonyítva az ellátott óraszámok 110-160 %-os intervallumban mozogtak.

Az önkormányzatok egyszerre valódi szakmai-pénzügyi tartalmú döntési lehetőséget kaptak, hiszen meghatározhatták azokat a keretfeltételeket, amelyekre minimálisan középtávon épül az intézmények tartalmi munkája. Testületi határozatban jelenhet meg a helyi tanterv elkészítésének az önkormányzat által elismert órakerete, mint a kötelező feladat ellátása során a testület által elismert feladat.

Az önkormányzatok elvileg ettől még tovább is mehettek, különösen akkor, ha az általuk elismert órakeret meghaladja a törvényi minimumot. Befolyásolhatják (meghatározhatják?) az egyes intézmények sajátos képzési profilját, irányultságát, módosíthatják a korábbi tagozatok rendszerét. A minimálisat meghaladó órakeretet csak akkor ismerik el, ha az intézmény meggyőzően bizonyítani tudja a szakmai feladat részletes tartalmi indoklásával, annak fontosságát az adott településen. A korábbi összefüggés megfordul: nem az önkormányzat farag le a már korábban megszerzett óraszámából, hanem az intézménynek kell indokolni és elfogadtatni annak fontosságát, jelentőségét, pozitív következményeit. Ez olyan lehetőség az önkormányzatok számára, amelyre eddigi működésük során nem, vagy csak korlátozottan nyílt lehetőségük.

Az iskolák – látszólag – nagy vesztesek lehetnek ebben az új helyzetben, illetve új pozícióba kerülhetnek, amely egy részük esetében kedvezőtlenebb lehet, mint a korábbi vagy a jelenlegi. Főleg azok, amelyek korábbi lobbyszakmai vagy teljesítmény-

nyük (esetleg a kettő együtt) alapján az átlagosnál lényegesen magasabb órakerettel gazdálkodhatnak.

A törvényből következő lehetőség azonban más oldalról is megközelíthető: végre valódi döntési pozícióba kerülhettek az önkormányzati testületek, felelősséggel élhettek fenntartói jogosítványaikkal. Lefordítható a kötelező feladat szakmai tartalma pénzügyi összefüggésekre: a lehetőségek és az igények figyelembe vételével egyszerre születhet tartalmában várospolitikai és pénzügyi döntés. Nem történik tehát más, mint az, hogy a korábban felborult egyensúly helyreáll, az önkormányzat valóban a település felelős irányítói pozíciójába kerül. Az intézmények felé a helyi tantervek keretfeltételeinek meghatározása ugyanakkor tartós kötelezettségvállalás is az önkormányzatok részéről. A testületi döntés tehát középtávú garanciákat is hordoz, különösen akkor, ha mutatószámként az engedélyezett órakeretet is meghatározzák. Ez a garancia nagyon sokat jelenthet az intézmények számára, hiszen elkerülhető ezáltal, hogy az éves restriktív intézkedések állandó célpontjai legyenek.

A törvényalkotói szándék szerint kiszámíthatóbbá vált az állam és az önkormányzatok között a normatíva által közvetített, közvetlen költségmegosztás. A hatályos törvény felfogható úgy is, mint tervezhető, előrejelezhetőbb garanciális szabály az állami hozzájárulás minimális hányadára vonatkozóan. A törvény valóban előrelépés abban az értelemben, hogy részben összekapcsolódik az ágazati kiadások növekedése az önkormányzatokat megillető normatív támogatás változásának mértékével. Lehet számításokat végezni az önkormányzatok pozíciójának a jelenlegihez viszonyított változásaira, de a középtávú tervezésben az elfogadott szabályozás csak korlátozott információkat nyújt. Ez az alapvető oka annak, hogy igazán megalapozottan az önkormányzatok csak a kiterjedtségében (mennyiségében) új alapokra kerülő feladatellátás minimumáról tudnak dönteni.

A középtávú ágazati tervezés önkormányzati korlátai

Szélesebb értelemben is igaz, hogy az önkormányzati forrásszabályozás bizonytalanságai, az éves költségvetési döntések meghatározó jellege a középtávú stabilitás helyett, jelentik az ágazati hosszabb időtávú tervezés igazi korlátait. Magát a tervezést nem zárják ki, csupán bizonyos körben korlátozzák az előrelátás jelentőségét.

Ma hiányoznak az önkormányzati forrásszabályozás tartós garanciái. Középtávú – teljeskörű önkormányzati – pénzügyi tervezés hiánya egyrészt a garanciák hiányára, másrészt a magas inflációra vezethető vissza. Az önkormányzatokat alanyi jogon megillető meghatározó források – SZJA hányad, normatívák – funkciója igazából nem tisztázott. A normatívák szerepe hol túlértékelődik, hol pedig leértékelődik a vitákban, bár az teljesen egyértelmű, hogy az intézmények szakmai lehetősége, anyagi helyzete és a normatívák változása között nincs közvetlen összefüggés. Nem is lehet, hiszen a normatíva csak egy az önkormányzatot megillető támogatások között. Önmagában a normatíva változása és az önkormányzatok anyagi lehetőségének alakulása között nincs közvetlen összefüggés. Az adott önkormányzat szintjén a lényeg a forráslehetőségek változása és az ellátott feladatok költségigénye, illetve annak módosulása között van.

Amikor a normatíva funkciójának erősödését vagy gyengülését elemzik, akkor az egy főre jutó fajlagos kiadások országos átlagát szokás összehasonlítani a normatíva

összegével, iskolafokozatonként és iskolatípusonként. Tartalmában valódi döntési orientációs szerepe azonban a normatívának ebben az összefüggésben csak akkor van, ha az önkormányzati testület vállalható feladat ellátásáról határoz. Tipikusan ez a helyzet a középfokú tanintézetek fenntartása esetén, akkor, ha a döntési helyzet nem megyei jogú város – és értelemszerűen nem megyei önkormányzat – esetében merül fel. Ebben az esetben ugyanis az állam és az önkormányzat közötti tartós költségmegosztás garanciái (vagy azok hiánya) a döntés megalapozását megnehezíti vagy lehetetlenné teszi.

A közoktatási törvény elfogadása óta elvileg ismert 1997-től az a minimális költséghányad, amelynek finanszírozására – az országos átlagok alapján – az állam garanciákat vállal. Ez mindenképpen kedvező, de önmagában még nem elégséges információ a döntéshozók számára. Hiányzik ugyanis a számítási lehetőség ahhoz, hogy az önkormányzatot terhelő költséghányad viseléséhez rendelkezésre állnak-e a megfelelő források. Ma középtávon egyetlen önkormányzat sem tud olyan számításokat végezni, amelynek alapján várható forrásait (bevételeinek növekedési ütemét) összehasonlíthatná kötelező és vállalható feladatainak költségigényével. A középtávú intézményhálózat átalakulása során tartós garanciákat ezért nem tud adni egyetlen önkormányzat sem – különösen nem a kisebb városok –, amely a középtávú tervezés komoly korlátait jelenti ebben az iskolafokozatban.

Az alapellátásban a leírt összefüggés – az ellátandó feladat kötelező jellege miatt – kisebb mértékű bizonytalansággként, az állam által előírt minimálisan kötelező feladat feletti szolgáltatások, ellátások engedélyezésénél jelent gondot. Nem közvetlenül a normatíva funkciójának erősödéséhez vagy gyengüléséhez kapcsolódva, hanem az önkormányzati forráslehetőségek egészével összefüggésben. A hosszabb ideje forráshiánnyal küzdő önkormányzatok esetében ez kiszámíthatóan vezet az állam által előírt minimális feladat finanszírozásához.

A közoktatásban a kiadások növekedésének mértékét a bérek (személyi juttatások) emelkedésének mértéke határozza meg, hiszen a személyi juttatások és annak járulékai az ágazati összkiadások 75-80 %-át teszik ki. A béremelkedés mértékét a közalkalmazotti törvényből következően az éves költségvetési törvény határozza meg. A döntés tehát központi, a költségviselés helyi önkormányzati. A központi döntést azonban eddig nem követte a támogatások hasonló mértékű emelése, így a költségmegosztási arányok fokozatosan az önkormányzatok rovására módosultak. Ebben a tekintetben némileg javít a helyzeten a törvényi finanszírozási változás, hiszen legalább a költségmegosztási arányokban nem lehet módosulás. A gondot két tényező okozhatja. Egyrészt az inflációhoz igazodó béremelés esetén (ilyen magas inflációhoz kapcsolódva) változatlan költségarány mellett is jelentősen emelkedik nominálisan az az összeg, amelyet az önkormányzatnak a normatíva feletti egyéb forrásaiból kell finanszíroznia. Másrészt egyszeri bérintézkedés, vagy jelentősen kiugró béremelés egy adott évben átmenetileg a költségvetési arányokat jelentősen torzíthatja, hiszen a normatíva számításának alapjai a két évvel korábbi tényleges kiadások.

A meghatározó költségelem változásának előre jelezhetősége korlátozott, a döntési, egyeztetési mechanizmus kialakulatlan a közalkalmazotti béremelés tekintetében (vö. az 1996-ban történtekkel), így a középtávú pénzügyi tervezés szükségszerűen csak részleges lehet.

Tervezés és érdekegyeztetés a közoktatásban

A középtávú tervezés olyan szakmai és pénzügyi összehangolási igényt jelent az önkormányzat és az intézmények között, amely hosszabb előkészítést, tartalmában valódi érdekegyeztetést tesz szükségessé. Az érdekek összehangolása, a kölcsönös előnyök és a szükségképpen megkötendő kompromisszumok előfeltétele az önkormányzati testület informáltságának, döntési képességének elősegítése.

Az érdekegyeztetés kikerülhetetlen szereplői önkormányzat esetén a bizottságok, az apparátus, az érintett ágazat formális vagy informális csoportjai, maga a testület. Közoktatási döntések esetében az oktatási bizottság és a hivatali apparátus, az igazgatók munkaközössége vagy csoportja feltétlenül az érdekcsoportok szereplői közé tartoznak.

Az 1990-es éveket a középtávú koncepciók hiánya mellett az éves, rövid távú restriktív döntések kényszere uralta. Az érdekegyeztetést igen gyakran a kijáró típusú lobbizás jellemezte, aminek mindig is komoly hagyományai voltak az ágazatban. Az intézmények részéről minimális volt a tudatos, összehangolt fellépés az egyedi alkuk az intézményrendszer alulról történő átalakulása korszakának tipikus kísérő jelenségei voltak. Az egyes intézmények saját tanuló- és tanulócsoporthoz, ezzel együtt a dolgozó létszám megőrzésének alap gondolatából kiindulva kísérelték meg céljaik elérését.

Az önkormányzati testületeket a döntések meghozatalánál szakmailag igyekeztek arról meggyőzni, hogy a pedagógiai innováció, az átalakulás, a rendszerváltás elengedhetetlen kísérőjelensége. Pénzügyi előreszámítások, hatásvizsgálatok nem, vagy alig készültek. Az intézmények és a bizottság, illetve az iskolák és az önkormányzat között ebben az időszakban a hivatali apparátus az erős bizalmatlanság, nem ritkán a személycserékkel összefüggő ismerethiány miatt nem játszott közvetítő szerepet.

Középtávú átalakítási szándék esetén a reális helyzetértékelés, a demográfiai előrejelzés lehet a kiindulási pont. Az ágazat sajátosságaként nagy az önmozgás abban az értelemben, hogy radikális átalakításra rövid távon nincs esély és lehetőség. Ezért a helyzetértékelésnek már önmagában tartalmaznia kell az adott időszak intézményi képzési irányából következő több éves „kényszerpályát”, amelyet eddig nem lehetett átformálni.

Ezt a helyzetfelmérést a hivatali apparátus – külső szakértők bevonásával – az igazgatókkal együttműködve végezhette el. Az lenne az igazán megnyugtató és a későbbi döntéseket elősegítő, ha kialakulna az igazgatói munkaközösség szakmai és érdekképviselői szerepe. Ez annál inkább szükséges lenne, minél nagyobb az adott település. Ugyanis minden intézmény része az adott település iskolahálózatának, egy olyan rendszernek, amelyben az egyes elemekre vonatkozó döntés közvetlenül vagy közvetetten összefügg a többi működésével.

A ténytudás kedvéért rögzíteni kell a jelenlegi helyzet ellentmondásosságát: az intézményvezetők a városok többségében nem képesek még együttműködni, nem ismerték fel, érdekeikben mi a közös. Erősebbnek vélik azt, ami elválasztja őket, illetve érdekvédelemük "külön alkus" lehetőségében jobban bíznak.

Ebben a helyzetben a korábrinál elismertebbé váló apparátus döntéshozó szerepe felerősödött. Különösen akkor, ha tevékenységükben megtalálták helyzetük kettősségének ismeretében a megfelelő egyensúlyt. Egyszerre töltönek be ugyanis érdekvédelmi szerepet, mint az ágazatért az apparátuson belül és a testület előtt

fellépő szakértők, és ezzel egyidejűleg közvetítik az intézmények felé a területi elvárásokat. Kényes egyensúlykeresés ez, hiszen ha nem jól ismerik fel helyzetük sajátosságát, akkor a legkevesebb ami történik, az a pozíció vesztesük. Rosszabb esetben az állásuk szűnhet meg az önkormányzat vagy az igazgatók fellépése alapján nyomán.

Az elmúlt két év komoly tanulsága, hogy a valódi érdekegyeztetés elképzelhetetlen a különböző döntési lehetőségek és azok következményeinek kidolgozása nélkül. Az ágazati lobbyra gyakran jellemző olyan „szakmai ködösítés”, amely a szükségyszerűen laikus képviselőket érthetően zavarja. Az önkormányzati oktatási bizottságokban kellene olyan szakmai és pénzügyi összehangolást elvégezni, amelynek eredményeként egyrészt közérthető formában megfogalmazódnának a szakmai célok, lehetőségek és igények, illetve azok következményei, pénzügyi feltételei.

A terület ugyanis, amikor döntéshozó, egyben megrendelő is: az önkormányzati feladatellátási kötelezettség teljesítése érdekében szolgáltatásokat rendel meg, amelyek teljesítését finanszírozza. Speciális megrendelőként a szolgáltatást nyújtóknak egyúttal fenntartója. Ebből következően döntési jogosítványai és lehetőségei igen szélesek. Ezt egyre inkább érzik is az intézmények azóta, amióta erőteljesebben élnek a területek fenntartói jogaikkal.

Azokban a városokban, ahol külső vagy települési szakértők bevonásával valódi középtávú szakmai és pénzügyi tervezés történt, javaslatok fogalmazódtak meg az önkormányzat és az intézmények pénzügyi kapcsolatának új alapokra helyezésére. A korábbiakhoz képest változást az önkormányzat által elismert és finanszírozott órakeret meghatározása, és gyakran ebből kiindulva a kötött létszámgazdálkodáshoz való közeledés jelent a szabályozásban.

Az intézményi órakeret, mint mutatószám

Pénzügyi és szakmai tartalmát tekintve a középtávú tervezéshez feltétlenül hozzátartozó tartós garanciák leginkább az egyes intézmények órakeretének meghatározásával teremthetők meg. Kettős értelemben felfogott tartós garanciaként: az önkormányzat oldaláról az állam által előírt és az önkormányzat által jóváhagyott feladat viszonyaként, az intézmények szempontjából pedig a szakmai feladatellátás pénzügyi kereteinek meghatározójaként.

A közoktatási törvény módosításának egyik legjelentősebb hatású következményként egyértelműen kiszámítható az állam által előírt minimális feladat évfolyamonkénti, intézményi órakeretként. Egy intézményben a különböző évfolyamok tanulócsoportszáma, órakerete alapján egyértelműen meghatározható a pedagógusigény, az adott év központi előírásai mellett (közalkalmazotti alapilletmény, bérek) az intézményi feladatellátás pénzügyi keretei.

Az elmúlt évek önkormányzati-intézményi vitái tartalmukat tekintve nagyon sokszor abból következtek, hogy nem volt egyértelmű az állam által előírt feladat minimuma. Furcsa módon elsősorban azért, mert a számos törvénymódosító javaslat – amelynek közel két évig szakmai vitái zajlottak – néhány eleme a köztudatban szinte elfogadott törvényként rögzült. Természetesen ennek kezdeményezői az intézmények voltak: a tanórán kívüli órakeret elismertetésénél, a bontások indoklásánál gyakran hivatkoztak a szerintük rövidesen és kikerülhetetlenül bekövetkező változásokra. Ennek elismertetése azért volt viszonylag könnyebb, mert a tanulólét-

szám csökkenése miatt gyakran a korábban jóváhagyott pénzügyi kereten belül maradvá, megszűnő feladat helyébe találtak új funkciókat. A jelenlegi törvény az új órakereteket felmenő rendszerben lépteti hatályba, miközben – átmeneti intézkedésként – szabályozza a tanórai és a tanórán kívüli minimális órakeretet a korábbi nevelési-oktatási tantervek alapján is.

Az önkormányzatoknak – éppen a viszonylag hosszú átfutási idő miatt – először elemezniük kellett a ténylegesen ellátott intézményi feladatokat, összehasonlítani azokat (mint órakereteket) az állam által előírt feladat minimumával. Más megfogalmazásban: a helyi kötelező feladat szakmai kiterjedtségét (mértékét) kellett összehasonlítani a minimális törvényi kötelezettséggel. Ennek elvégzését követően lehetett dönteni arról, hogy tartósan engedélyezi-e egyes intézményeknek azt, hogy az általuk ellátott feladatok kiterjedtsége meghaladja a kötelező minimumot. Az önkormányzat által elismert feladat lehet nagyobb, mint az előírt törvényi minimum, de az ezt engedélyező döntésnek tartós hatású és következményű garanciákat tartalmazónak kell lennie. A hangsúly azért van a tartós garanciákon, mert az oktatás sajátosságai miatt a helyi tantervekre, tagozatokra, intézményi specializálódásokra kiadott önkormányzati hozzájárulások nem, vagy alig vonhatók vissza az adott évfolyamok „kifutásáig”. Ennek időtartama viszont több év. Ebben a tekintetben valóban ritka lehetőséghez jutottak az önkormányzatok: a helyi tantervek jóváhagyásával évekre meghatározhatták az egyes intézmények profilját, valamint a feladatellátás önkormányzat által elismert keretét. Ráadásul az iskoláknak is elemi érdeke elismert feladatainak, pénzügyi óratervi kereteinek garantálása a helyi tantervek kidolgozásának meghatározó keretfeltételeként.

Az országban intézményenként elég nagy a különbség a minimális és az ellátott feladatok között. Ez egyáltalán nem baj – ha összhangban van az önkormányzatok teherbíró képességével –, hiszen kiterjedtebb szakmai feladatok ellátását teszi lehetővé. Egyáltalán nem lehet követelmény, hogy ez minden intézményben egyforma arányú legyen, éppen az intézményi funkciók különbözősége miatt. Elvárható viszont, hogy a különbségek jóváhagyása tudatos döntés eredménye legyen. Az intézmények elismert órakeretének meghatározásából következik a helyi szintű bér-gazdálkodás és létszámtervezés szabályozásának igénye.

A közoktatásban az önállóan gazdálkodó intézmények a bértömeggazdálkodás szabályai szerint bizonyos mértékű mozgástérrel rendelkeztek a létszámgazdálkodásban. Az azonos feladatot ellátó, azonos bértömeggel rendelkező intézmények pedagóguslétszáma 10-15 %-kal eltérhetett a követett létszámgazdálkodási elképzelések különbözőségei miatt. Az iskolák egy része minimális túlóra átlaggal, a létszámlehetőségeket maximálisan feltöltve, mások kevesebb létszámmal nagyobb átlagos túlóra számmal látták el feladataikat. Nem mindig volt ez tudatos döntés eredménye, nem ritkán a tanulósoportszám változás jellege (főleg a csökkenés) hozott létre tartalmában különböző intézményi létszámgazdálkodást.

A közalkalmazotti törvény az ágazati sajátosságoktól függetlenül, önmagában is növeli a kiadások létszámfüggő jellegét. A közalkalmazotti státuszhoz kötődő járandóságok, adható juttatások és a bértömeggazdálkodás filozófiája nem egyeztethető össze több okból sem. Elsősorban azért nem, mert azonos intézményi feladat ellátása esetén, azonos bértömegből a pedagóguslétszám különbsége nem finanszírozható, a létszámhoz kötődő juttatások viszonylag magas aránya miatt. A közalkalmazotti törvényhez kapcsolódó garanciákat végső soron nem az intézménynek –

bár az intézményvezető a munkáltató –, hanem a fenntartónak kell biztosítania. Az alapilletményen keresztül megvalósuló bérautomatizmus a bértömeggel szemben a létszámot teszi a tervezés alapjává. Közvetlen állami beavatkozás esetén – bérfejlesztés központi forrásokból – a ténylegesen betöltött létszám vált a számítás kiinduló pontjává. Ezért középtávon elkerülhetetlennek tűnik a kötött létszámgazdálkodás gyakorlatának bevezetése. Ezzel párhuzamosan várhatóan – a korábbinál korlátozottabb jelleggel – fennmarad a bértömeggazdálkodás néhány eleme, kissé furcsa és ellentmondásos módon éppen a bérmegettarításhoz kapcsolódó sajátos intézményi és a „kigazdálkodtatáshoz” kötődő önkormányzati érdek találkozása miatt. A kötött létszámgazdálkodás követelménye költségvetési tervezési előírásokból is következik.

Az önkormányzati éves terv kötelező táblái kiegészülnek: a kiadási színvonal és az ahhoz kötődő tervezési alapelemek – saját bevétel, költségvetési támogatás, személyi juttatás, társadalombiztosítási járulék, dologi előirányzatok – mellett szerepeltetni kell az intézmény jóváhagyott (engedélyezett) létszámát. Innen már csak egy lépés az önkormányzat által elismert feladatmutatókhoz kapcsolódó kötött létszámgazdálkodás. Szükség is van erre, mert a létszámgazdálkodás csak középtávon tervezhető igazán. Ennek főleg akkor van komoly jelentősége, ha belátható időn belül csökken a tanulósoportszám és/vagy az intézményi órakeret.

A középtávú létszámtervezésnek önkormányzati és intézményi szinten egyaránt kockázatát jelenti az a tény, hogy az érvényes finanszírozási modell csak akkor garantál stabil költségmegosztást, ha a béremelés mértéke évről-évre egyenletes. Amennyiben a tárgyévben és az azt megelőző évben a korábbinál nagyobb béremelés valósul meg vagy egyszeri bérintézkedésre kerül sor (ami az ágazatban bevált gyakorlatnak tekinthető), akkor a költségmegosztásban az önkormányzatok rovására történik elmozdulás. Számukra csak akkor lehet kedvező a változás, ha lassul az infláció és a bérek ahhoz igazodnak az általános bérrendezés kényszere nélkül. A napjainkban meghirdetett „fókuszált bérrendezés” megvalósulása esetén a gyakorlatban visszaállhat az 1993-1996 közötti helyzet, amikor az állami hozzájárulás lényegében kétszoros volt. Egyrészt működik a normatív támogatás rendszere a törvényben előírt keretek között, másrészt a költségmegosztási arányok elmozdulásának megakadályozására, a normatív támogatás kiegészítőjeként funkcionál a bérpolitikai intézkedések végrehajtásához közvetlenül biztosított állami hozzájárulás. Ebben az esetben – bár formailag nem valósul meg a közvetlen állami bérfinanszírozás – az állami támogatás elosztásának elve mégis közelebb kerül a fenntartók bevonásával érvényesülő bérfinanszírozáshoz. Az önkormányzatok számára ez a megoldás átmenetileg azért kedvező, mert a költségmegosztás során a nagyobb állami költséghányad vállalása ezen a módon biztosítható.

A Nemzeti Alaptanterv és a helyi tantervek kapcsolata

A NAT, a helyi tantervek bevezetése települési szinten komoly konfliktusok nélkül kezdődött, ami az elmúlt évtizedek átalakítási, illetve reformfolyamataiban némiképpen szokatlannak is tekinthető. Nem témája a tanulmánynak annak előrejelzése, hogy a NAT felülvizsgálatára sor kerül-e vagy nem, és milyen az esetleges felülvizsgálatnak a helyi tantervekre gyakorolt hatása. A részletesebb elemzés szándéka nélkül lényeges viszont azoknak a megoldatlannak tekinthető feladatoknak a

számbavétele, amelyeknek a helyi tantervek bevezetését követően finanszírozási összefüggései is vannak, illetve lehetnek:

- A törvényi előírásoknak megfelelően a megyékben elkészültek a megyei fejlesztési tervek, megkezdte működését az a közalapítvány, amelyhez főleg a kisvárosi önkormányzatok fűztek komoly reményeket. A törvényi szabályozás szerint csak azok az intézmények, illetve fenntartók részesedhetnek a közalapítványi támogatásból, amelyek körzeti, térségi, országos feladatait a megyei fejlesztési terv elismeri, jóváhagyja. A tervek kidolgozását nem kísérték igazán érdemi viták, a felesleges kapacitások leépítésére nem történt ösztönzés, a közalapítványi támogatások általában elaprózottak, tényleges segítséget nem vagy alig jelenthetnek az igazán rászoruló intézmények részére. Demográfiai okok miatt a középfokú tanintézetek létszámcsökkenése a már most jelentős kapacitás kihasználatlanságot tovább növeli, a fajlagos költségek emelkedése nehéz helyzetbe hozhatja a fenntartókat. Különösen igaz ez a szakképzés esetében, ahol megkezdődött az Országos Képzési Jegyzék szerinti szakképzésre történő áttérés.
- Az elkövetkező években a szakmai-tartalmi követelmények változásával egyidejűleg az *eszközállomány* fejlesztése mint elkerülhetetlen igény fogalmazódik meg. Célszerű lenne – az országos számítástechnikai programokhoz hasonlóan – olyan központi pályázatok kiírása, amely a helyi erőforrásokat is bevonva, a költségmegosztás elvét követve megújítja az intézményi taneszközállományt. Nem szabad elfeledkezni arról, hogy az évtized restriktív intézkedései következtében taneszközfejlesztésre alig jutott pénz.
- Változatlanul megválaszolatlan kérdés a tankötelezettségi idő meghosszabbításával összefüggő intézményhálózati-átalakítási problémák egész sora. Alkalmass-e a jelenlegi iskolaszervezet a tankötelezettségi idő kiterjesztését kezelni, a kialakított helyi tantervek, az elfogadott NAT konzisztens-e az iskolában eltöltött idő meghosszabbításával? Erre a kérdéscsoportra a politikanak és a szakmának minél hamarabb megnyugtató választ kellene adnia.
- Szakmailag rendkívül lényeges a pedagógusok továbbképzésének megoldása. Bár születnek elképzelések, amelyek egyaránt vonatkoznak a továbbképzések szervezeti formáira, a pedagógusok és az intézmények érdekeire és kötelezettségeire, a kistelepülések dolgozóinak képzése a helyettesíthetőség gondjai miatt csak elég nehezen oldható meg.

Nem lehet ma még megítélni a helyi tantervek bevezetésének az intézmények átjárhatóságára vonatkozó következményeit. Az elmúlt időszakban – főleg középfokon – olyan képzési struktúra jött létre, amely nehezítette a tanulók iskolaváltogatását. A szülők joggal nehezményezik az átjárhatóság lehetőségének csökkenését, amely bizonyos értelemben a NAT eredeti koncepciójával is ellentétes.

Az eltelt idő rövid annak megítélésére, hogy a fenntartók és az intézmények gazdálkodási kapcsolatában bekövetkezik-e alapvető változás. Kétségtelen tény, hogy a helyi tantervek bevezetésének időszakában nőtt a fenntartói döntés jelentősége és az önkormányzatok – főleg a nagyobb városokban – törekedtek arra, hogy hatásaiban középtávú koncepciókat fogadjanak el.

BALOGH MIKLÓS

A NAT ÉS A HELYI OKTATÁSPOLITIKÁK

A Z OKTATÁSI TÖRVÉNY 1996-OS MÓDOSÍTÁSA a Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetésének feltételeként előírta az iskolák pedagógiai programjainak és helyi tanterveinek az elkészítést, s igen jelentős mértékben átalakította a települési szintű oktatáspolitikát¹. Talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy a legtöbb településen valójában ekkor kezdett formálódni a helyi oktatáspolitiká.

Települési szintű oktatási koncepciók ugyan már az 1990-es évek első felében is készültek, de ezek legtöbbször csak általános célkitűzéseket tartalmaztak, illetve olyan óhajtasokat, amelyeknek a megvalósítása meglehetősen kétséges volt. Ráadásul egészen 1996-ig úgy tűnt, hogy a helyi oktatási koncepciók az önkormányzati ciklusokhoz kötődnek, vagyis minden újonnan választott önkormányzati garnitúra új oktatási koncepciót készített, amelyben új fejlesztési prioritásokat fogalmazott meg. Lényegében csak az 1996-os törvénymódosítás tisztázta, hogy a települési oktatási koncepcióknak az intézményi fejlesztésekkel, illetve az intézményi programokkal kell összhangba kerülniük, enélkül nincs is esély a megvalósításukra.

Ugyanílyen jelentős változást hozott a törvénymódosítás az iskolák életében is: véget ért a rögtönzések – a sűrűn változó aktuális igényekhez alkalmazkodó szolgáltatások – és a meglehetősen formális éves munkatervek időszaka, az iskoláknak 1997-re olyan programot kellett készíteniük, amely hosszú időre meghatározza profiljukat, szolgáltatásaikat és működési rendjüket.

A NAT-hoz kapcsolódó pedagógiai programkészítés tehát a rendszerváltás utáni oktatási reform egyik legfontosabb változását hozta: amellett, hogy arra készítette az iskolavezetőket és a pedagógusokat, hogy gondolják át, értékeljék és tervezzék meg intézményiük tevékenységét, a helyi önkormányzatokat is arra készítette, hogy vizsgálják felül és hosszú távra határozzák meg, hogy milyen típusú szolgáltatásokat várnak intézményeiktől. Az oktatási kormányzat ettől azt remélte, hogy nemcsak az önkormányzati iskolafenntartás válik szakszerűbbé és kiegyensúlyozottabbá, hanem stabilizálódik az intézmények működése is. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az oktatásügyben befejeződött a rendszerváltás: az elmúlt nyolc év innovációs forrongásai után az iskolák többségének kialakult a profilja, vagyis stabilizálódott az oktatási rendszer működése.

Az iskolai pedagógiai programok elkészítése ideális esetben az önkormányzatokkal közösen folytatott munka volt, amelyből az önkormányzati hivatalok és az oktatási bizottságok is kivették a részüket. Az önkormányzatok által elvégzett tevékenység ugyan településenként különböző ütemben és eltérő alapossággal

¹ A tanulmány azon szociológiai kutatás alapján készült, amelyet 1998-ban folytattunk a NAT bevezetéséről és a helyi oktatáspolitikáról az MKM támogatásával az Oktatókutató Intézetben Fehérvári Anikó közreműködésével. A kutatás során 185 iskolaigazgatót kérdeztünk meg kérdőíven, s 28 településen készítettünk interjút az önkormányzatok munkatársaival és az iskolák igazgatóival.

valósult meg, de a hivatalvezetők beszámolóí szerint a legtöbb helyen az alábbi feladatok elvégzéséből állt:

- Átvilágították a helyi intézményeket, illetve amennyiben még nem állt rendelkezésükre, összegyűjtötték az intézmények működésére (tárgyi és személyi feltételekre, épületekére, költségekre stb.) vonatkozó adatokat.
- Összegyűjtötték az iskolák előzetes terveit arra vonatkozóan, hogy milyen fajta szolgáltatásokat terveznek és ehhez milyen támogatásokat igényelnek.
- Megvitaták a testületeken belül és az érdekeltekkel, hogy az iskolák által tervezett szolgáltatások közül mit tud támogatni az önkormányzat, illetve hogy milyen képzési formák működtetését várja az intézményektől.
- Megegyeztek az érdekeltekkel abban is, hogy milyen feltételek biztosítását vállalja az önkormányzat, azaz megalkudtak a keretszámokban és a mutatókban.
- Az iskolák pedagógiai programjaival párhuzamosan elkészítették a település hosszú távú oktatási koncepcióját, amelynek az oktatási koncepció részletes kifejtését tartalmazó intézményi pedagógiai programok a „mellékletei”.

Az önkormányzati és az intézményi elképzelések egyeztetése nem volt könnyű feladat. A legtöbb településen hosszadalmas, konfliktusokat sem nélkülöző vitákban érlelődött az eredmény. Az iskolák és az önkormányzatok között folytatott egyezkedés legfőképpen a pénzről szólt, illetve arról, hogy milyen fajta szolgáltatásokat hajlandó finanszírozni az önkormányzat, és milyen elképzelésekről kell az iskoláknak lemondaniuk. Némelyik településen az önkormányzati igényeket és elképzeléseket a pedagógiai programokat elbíráló szakértőkkel is előre ismertették, hogy figyelembe vehessék azokat a programok elbírálása során.

A legsúlyosabb problémát kétségtelenül az okozta, hogy a NAT által előírt pedagógiai ciklusok (hat éves alapozó, négy éves alsó középfokú, két éves felső középfokú, illetve szakképzési szakasz) alapvetően megváltoztatják a korábban működtetett iskolaszervezetet. Míg az általános iskolák és a gimnáziumok esetében ez csak a tananyag belső átrendezését igényli, a szakképző iskolák számára igen jelentős tantervi és szerkezeti reformmal is együtt jár. A hatályos oktatási törvény előírásai szerint ugyanis 1998 szeptemberétől a gyerekek számára tíz évfolyamos általános képzés lesz kötelező és a szakmai képzés csak ezután kezdődhet el. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az általánosan képző szakasz mind a szakközépiskolákban, mind a szakmunkásképzőkben elválik a szakmai képzéstől, a kétféle képzés nem párhuzamosan, hanem egymás után következik. A szakközépiskolákban csak az érettségi, a szakmunkásképzőkben pedig csak az alapvizsga után kezdődhet el a szakmai oktatás.

Az oktatási törvény mellett, hogy minden gyerek számára tíz osztályos általános képzést tesz kötelezővé, és az ehhez szükséges feltételek biztosítását a helyi önkormányzatok felelősségévé teszi, nem írja elő, hogy ez milyen iskolatípusokban teljesíthető. 1998-ban tehát a NAT bevezetésére való felkészülés és az iskolák pedagógiai programjainak az elfogadása során a helyi oktatásirányítóknak arról is dönteniük kellett, hogy mely iskolákban milyen képzési formákat engedélyeznek, illetve melyek legyenek azok az oktatási intézmények, amelyek a 9-10. osztályos általános képzést vállalják.

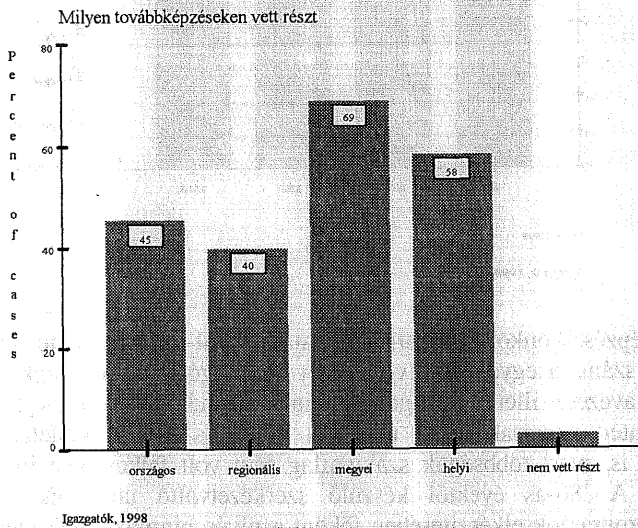
Ennek a kérdésnek az eldöntésénél a helyi önkormányzatok részéről háromféle eljárást tapasztaltunk. Voltak olyan önkormányzatok, amelyek az iskolák vezetőivel

egyeztetve előre eldöntötték, hogy melyik intézmény vezesse be a kilencedik-tizedik osztályos képzést. Akadtak olyan önkormányzatok, amelyek minden iskolának megadták erre az engedélyt, és lényegében a „keresletre” bízzák, hogy hol induljon be ilyen oktatás. És végül voltak olyan (főként kisvárosi és községi) önkormányzatok, amelyek nem a saját intézményeikben, hanem más településsel társulva, illetve a megyei önkormányzati tervekhez alkalmazkodva településükön kívüli intézményekben biztosítják a kilencedik-tizedik osztályos képzést a településükön lakó gyerekeknek.

1998 tavaszára ezeket a döntéseket már minden önkormányzatban meghozták, sőt, olyan (főként nyugat-magyarországi) önkormányzatokkal is találkoztunk, ahol már kísérletképpen 1994-95-től elkezdték a kilencedik-tizedik osztályos általános képzést. Az önkormányzati hivatalvezetők tapasztalatai szerint ennek bevezetését az iskolák inkább ambicionálták, mint elhárították, illetve valamennyi településen több volt a képzés bevezetésére aspiráló intézmény, mint amennyi igény e képzési forma iránt várható.

Továbbképzések

A NAT bevezetésére felkészítő továbbképzések is szerves tartozékai, és egyúttal komoly pozitívumai voltak az oktatási reformnak: a magyar pedagógusok soha nem vettek részt még ilyen nagy számban és ilyen rendszerességgel szakmai továbbképzéseken, mint az elmúlt két évben, amikor a pedagógiai programok megírására készültek.



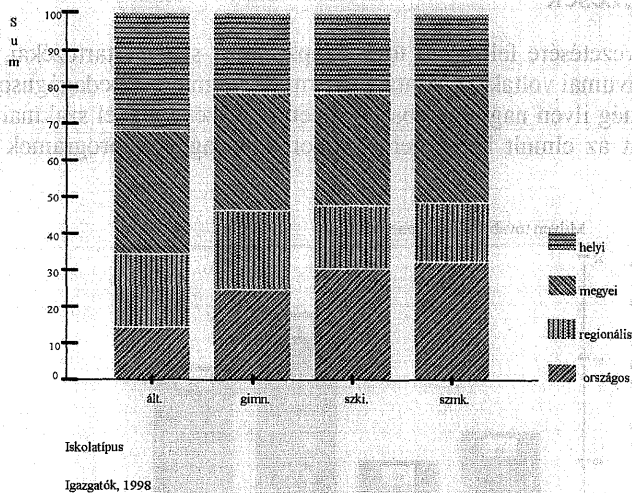
Miután a pedagógiai programok elkészítése kötelező volt, és mind az iskolafenntartók, mind az intézmények közös érdeke, az iskolák vezetői és a fenntartók is belátták az ezt megelőző továbbképzések szükségességét. Ezeket a továbbképzéseket az országos oktatásirányítás jelentős anyagi eszközökkel támogatta, de akadt olyan önkormányzat, amely már ezt megelőzően vagy e mellett is anyagi

támogatást biztosított a pedagógusok továbbképzésére. Volt olyan település, ahol az önkormányzat azt a szakértő-csoportot kérte fel a továbbképzésre, akiknek később a pedagógiai programokat el kellett bírálniuk, tehát érdekükben állt a pedagógusok minél sikeresebb felkészítése.

A pedagógiai programok elkészítésére felkészítő továbbképzések közül országosan, regionálisan, sőt, a települések szintjén is bőséges kínálat állt rendelkezésre. Miután a továbbképzéseknek ezúttal határozott célja sőt téje is volt (a pedagógiai programok sikeres elkészítése), a résztvevő pedagógusok szigorúan megbírálták a továbbképzések minőségét, és miután az országos továbbképzési támogatás felhasználásáról maguk dönthettek, a „fogyasztók” kritikája egy-egy továbbképzés látogatóinak számában is érvényesült.

A továbbképzések mellett a tapasztalatcserék és a helyi szakmai megbeszélések is sok településen nyújtottak hasznos támogatást a pedagógiai programok készítőinek. A helyi szakmai segítségnek azért is volt különösen nagy jelentősége, mert több önkormányzati hivatalvezető panaszkodott, hogy késett a központi segítség.

Milyen továbbképzésen vett részt



A továbbképzések önkormányzati támogatása azzal magyarázható, hogy az iskolafenntartók számára egyértelmű volt, hogy a pedagógiai programok elkészítése a legtöbb iskolavezető, illetve pedagógus számára nehéz feladatot és jelentős pluszmunkát jelentett nemcsak azért, mert ezt a tanítás mellett kellett elvégezniük, hanem azért is, mert többségük szakmailag sem volt felkészülve ilyen feladatok elvégzésére. A '80-as évektől készülő szerkezetváltó tantervek és alternatív pedagógiai programok elkészítésében főként a nívós gimnáziumok pedagógusai, a legjobban felkészült pedagógus-elit vett részt, itt viszont lényegében mindenkinek, az általános iskolai tanítóknak és a szakmunkásképzők tanárainak is részt kellett vállalniuk a munkából. Az előrelátóbb önkormányzatok ezért a munka első lépésének azt tekintették, hogy pedagógiai szakértők meghívásával gondoskodtak a pedagógusok tájékoztatásáról és felkészítéséről, valamint hozzáférhetővé tették számukra azokat a módszertani kiadványokat és segédanyagokat, amelyek segítet-

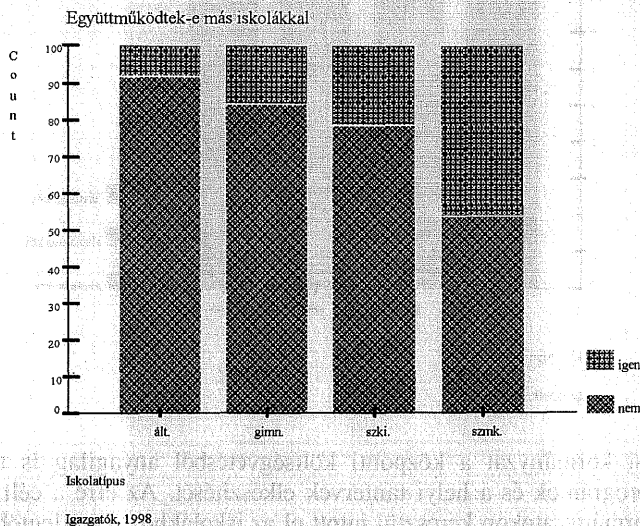
ték a munkát. A pedagógiai programok előkészítésében vállalt aktív önkormányzati közreműködés nemcsak az intézmények, hanem az önkormányzatok érdekeit is szolgálta.

A pedagógiai programok elkészítése

Az oktatási törvény előírása szerint 1998 tavaszára valamennyi iskolának a fenntartó által elfogadott pedagógiai programmal és helyi tantervvel kellett rendelkeznie. Kutatásunk időpontjában (1998 tavaszán) már alig akadt olyan iskola (mintegy négy százaléknyi), amelynek nem volt készen a pedagógiai programja.

Az iskolák igazgatói szerint a pedagógiai programok terjedelmüket és részletességüket illetően változatosak, de a legtöbb esetben tartalmazzák az adott településen az iskolával szemben megnyilvánuló oktatási igények, és az iskola rendelkezésére álló személyi és tárgyi feltételrendszer számbavételét, valamint az iskolák által kitűzött oktatási és nevelési célokat és azoknak az oktatási szolgáltatásoknak a leírását, amelyeket az iskola az odajáró gyerekeknek nyújtani kíván.

A pedagógiai programot a legtöbb iskolában az igazgató, illetve az iskola vezetői (helyettesek, munkaközösség-vezetők) készítették el. Valamennyi iskolában megvitatta, esetleg módosította és elfogadta a tantestület. Az iskolák egy részében véleményezte az iskolaszék, illetve a diákönkormányzat is. Akadt olyan intézmény, amelyben a pedagógiai program elkészítését a szülők és/vagy a gyerekek körében végzett felmérések előzték meg, melynek a tapasztalatait felhasználták a program elkészítéséhez. A pedagógiai program elkészítése a tantestületeknek általában alkalmat nyújtott az iskola programjának közös átgondolására, továbbá lehetőségük adódott a fejlesztési elképzelések megvitatására.



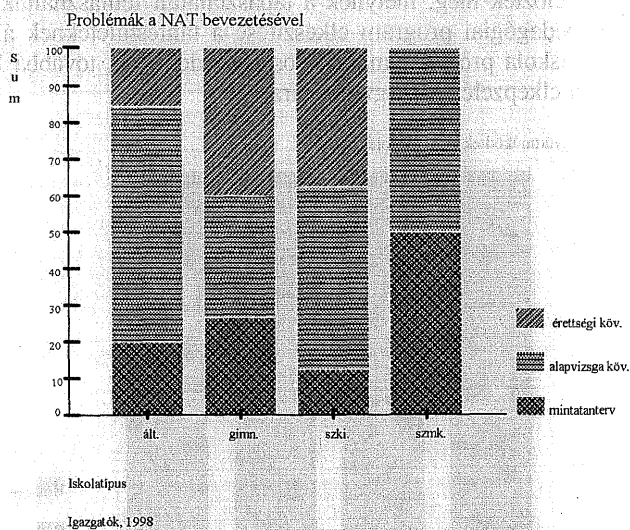
A pedagógiai program elkészítése jelentős pluszmunkát jelentett az igazgatók és az iskola vezetése számára, amelyet mindennapi munkájuk mellett, illetve szabad idejükben kellett elvégezniük. A pedagógusokat főként a helyi tantervek készítése foglalta le, valamint azok a viták, amelyeket az iskolán belül rendeztek.

Mind a pedagógiai programok, mind a helyi tantervek készítésének során gyakori volt az iskolák közötti együttműködés. Jellemző volt, hogy érdeklődtek egymás programjai iránt, igyekeztek megismerni egymás munkáját, ötleteket szereztek egymástól és az is előfordult, hogy egy-egy településen belül, sőt, a szakképző iskolák egy-egy régióin belül is egyeztették dokumentumaikat.

Vagyis a pedagógiai programok elkészítése nemcsak saját intézményük céljainak és feltételrendszerének a számbavételére nyújtott lehetőséget, hanem alkalmat adott az iskoláknak a tapasztalatcserére és olyan intézményeket is együttműködésre készítetett, amelyek között korábban alig volt szakmai kapcsolat. A pedagógiai programok készítése során az iskolák közötti együttműködésen kívül jellemző volt az országos és a megyei pedagógiai intézetek szakértőivel való közvetlen kapcsolat-felvétel és együttműködés is, sőt olyan is előfordult, hogy egy-egy főiskola vagy egyetem pedagógiai tanszékével működtek együtt.

A programok és a helyi tantervek elkészítését minden iskola esetében segítették országos és megyei kiadványok is, és a legtöbb iskolának nagy segítségére volt, hogy éppen a programkészítést megelőzően jutottak Internet-kapcsolathoz, ahonnan ugyancsak hasznos információkat szerezhettek.

Ugyanakkor több igazgató elmondta, hogy nehezítette a programírást, illetve a helyi tantervek elkészítését, hogy a minisztérium késett a részletes vizsgakövetelmények (érettségi, alapvizsga) közreadásával, és volt olyan iskola, ahova a módszertani segédanyagok nagy része is csak a program elkészítése után jutott el.



Az oktatási kormányzat a központi költségvetésből anyagilag is támogatta a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítését. Az erre a célra fordítható pénz az önkormányzatokon keresztül jutott el az iskolákhoz, és a legtöbb esetben a program elfogadása után kapták meg a pedagógusok. Miután az önkormányzatok eltérő elvek szerint osztották el a rendelkezésre álló összegeket, meglehetősen nagy volt a különbség abban, hogy ki mennyi pénzt kapott. Abban azonban egységes volt az igazgatók véleménye, hogy keveselték, illetve az elvégzett munkához képest

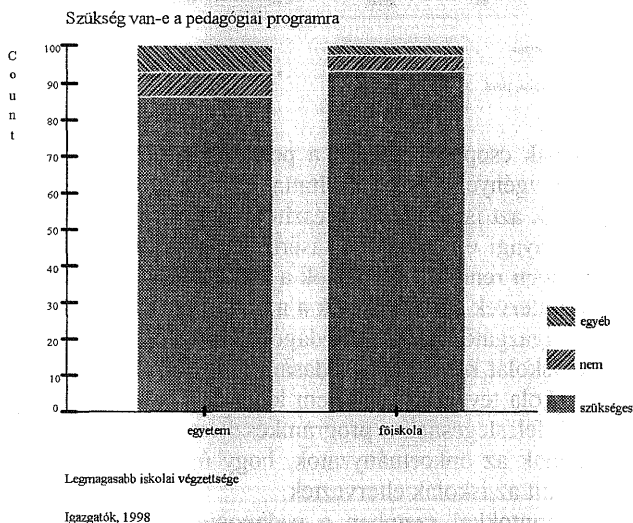
aránytalanul csekélynek ítélték a honoráriumot, és ahol csak lehetett intézményi megtakarításból igyekeztek kiegészíteni az egy-egy pedagógusra jutó néhány ezer forintos összegeket.

Igen nagy különbség volt az iskolák között abban, hogy mennyi időt és energiát fordítottak a felkészülésre, illetőleg mikor kezdték meg az elkészítést. Voltak olyan iskolák, amelyek nagyon komolyan vették a programírást, tervezetten és szervezeten készültek fel a munkára, és a leadási határidőt jóval megelőzve elkészültek a programjaikkal, s olyanok is, amelyek nem tulajdonítottak nagy jelentőséget ennek a feladatnak és az utolsó pillanatban összecaptak valami program-félét.

A pedagógiai programok minősége tehát szükségképpen igen differenciált. Egy-egy dokumentum igényessége nemcsak a szerzők felkészültségétől és szakmai kompetenciájától függött, hanem attól is, hogy mennyire tartották fontosnak ezt a feladatot, és mennyi energiát fektettek a munkába.

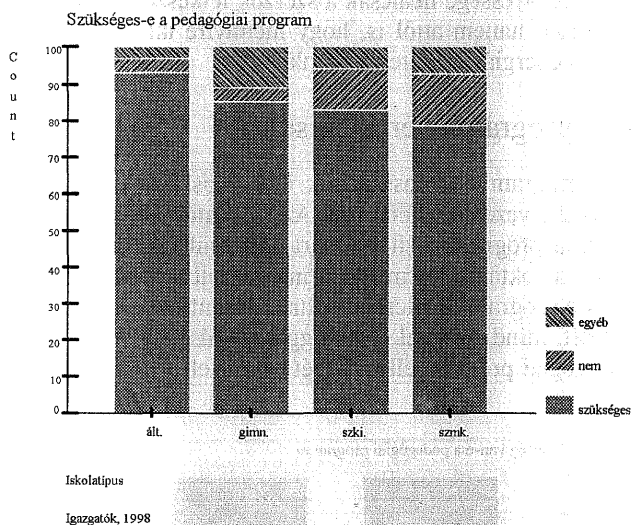
A pedagógiai programok értékelése

A pedagógiai program hasznosságának és fontosságának az értékeléséről megoszlott az intézményvezetők véleménye. Az igazgatók nagy többsége fontosnak és hasznosnak ítélte a programkészítést, mert azonosult azokkal a reform-elképzelésekkel, amelyeket az oktatási kormányzat meghirdetett. Ezekben az iskolákban sok munkát fektettek a programkészítésbe. Voltak viszont olyan igazgatók is, akik mind a NAT bevezetését, mind az ezzel összefüggő oktatási reformot elhibázott lépésnek tartották, a pedagógiai program elkészítését pedig felesleges erőfeszítésnek minősítették.



A pedagógiai programokat negatívan értékelő igazgatók közül volt, aki a programok szükségességét kérdőjelezte meg, volt, aki a programkészítés módját és körülményeit kifogásolta, és olyan is akadt, aki a programok megvalósíthatóságát illetően fogalmazott meg kétségeket. Néhány igazgató szerint a pedagógiai progra-

mok gyakorlati haszna koránt sincs arányban azzal a munkával, amekkorát a pedagógusokra rótt az elkészítésük. A pedagógiai programot egyelőre csak egy írásban rögzített elképzelésnek tartják, amelynek a gyakorlat dönti el a használhatóságát és az értékét. Mások szerint a pedagógiai programok a korábbi munkatervekhez képest semmiféle újdonságot nem tartalmaznak. Olyan véleménnyel is találkoztunk, amely szerint a pedagógiai programnak lényegében nincs jelentősége, mint ahogy korábban a munkaterveknek sem volt. Ez is csak egy szimbólikus dokumentum, akármit is írtak le, a tanárok ugyanúgy fognak tanítani, mint eddig.



Az igazgatók másik csoportja szerint a pedagógiai programok elkészítése igen sok időt és energiát igényelt, ami hátráltatta a pedagógusok fő tevékenységét, az oktatást. Kifogásolták azt is, hogy az elkészítésével járó plusz munkát a pedagógusoknak minimális anyagi ellenszolgáltatásért kellett vállalniuk. Valamint azt is, hogy nem álltak időben rendelkezésre azok a központilag elkészített segédesszközök (útmutatók, mintatantervek stb.), amelyek a munkát megkönnyíthették volna.

És végül néhány igazgató szerint a pedagógiai programok elkészítése azért volt felesleges, mert az iskolát körülvevő gazdasági és társadalmi helyzet olyan gyorsan változik, hogy az iskola tevékenységét nem lehet évekre előre megtervezni. Mások viszont azért ítélték feleslegesnek a programkészítést, mert olyan kedvezőtlen anyagi helyzetben vannak az önkormányzatok, hogy úgysem lesznek képesek finanszírozni mindazt, amit az iskolák elterveztek.

Ezzel az állásponttal szemben a pedagógiai programokról pozitívan vélekedő igazgatók részben az intézmény, részben a pedagógusok, részben pedig az iskolák külső partnerei szempontjából ítélték hasznosnak ezt a munkát. Véleményük szerint a pedagógiai programok elkészítése nélkülözhetetlen volt annak az oktatási reformnak a megvalósításához, amit a NAT bevezetése jelent. Az utóbbi években olyan sok változást és „innovációt” éltek át az iskolák, hogy ideje volt

megállni, átgondolni és felmérni, hogy hol tartanak. Vagyis a pedagógiai programkészítés legnagyobb haszna az volt, hogy alkalmat nyújtott a tantestületeknek arra, hogy átgondolják iskolájuk tevékenységét, tisztázzák az iskola képzési céljait és számba vegyék feltételrendszerét. A pedagógiai program „vezérfonalat” is jelent a tantestületek számára, amelyhez viszonyítani lehet a gyakorlatban elért eredményeket.

Mivel a pedagógiai program nemcsak az intézmény céljait tisztázza, hanem a tantestületek és az egyes pedagógusok konkrét feladatait is, az igazgatók szerint elkészítése nemcsak az intézmények, hanem a pedagógusok szempontjából is hasznos volt. Alkalmat nyújtott arra, hogy a pedagógusok kilépjenek szaktanári szerepükből, és ne csak saját szaktantárgyukat gondolják át, hanem az iskola egész tevékenységét. Miközben a pedagógiai programot készítették, a pedagógusok rengeteg szakkönyvet elolvastak, sok továbbképzésen vettek részt, tehát szakmai felkészültségük nívója is emelkedett.

És végül voltak olyan igazgatók, akik a pedagógiai programokat a „fogyasztók”, illetve a fenntartók szempontjából értékelték. Véleményük szerint a pedagógiai program azért hasznos, mert oda lehet adni a szülőknek, akik tájékozódhatnak arról, hogy milyen oktatási szolgáltatásokat nyújt az iskola. Ugyanakkor garanciát jelent a fenntartókal szemben is. Ha az önkormányzatok a programot elfogadják, ez kötelezi őket a programban meghatározott szolgáltatások finanszírozására.

A helyi tantervek jelentősége

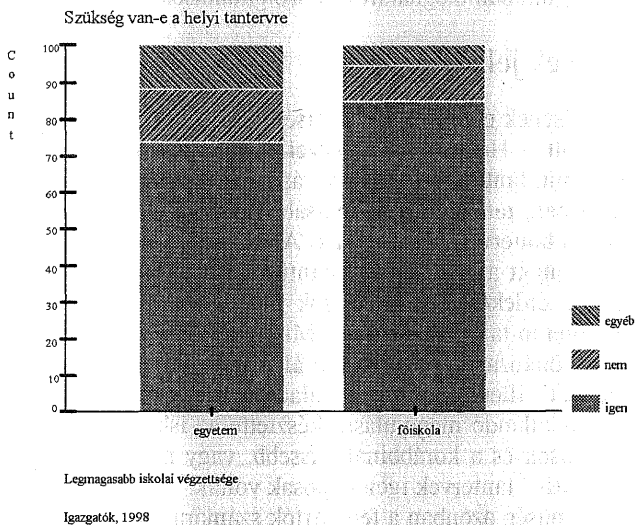
A NAT bevezetésének egyik fő célja kétségtelenül az 1978-as tantervek tartalmi modernizációja volt. Hogy a húsz évvel ezelőtt készült – és azóta többször módosított – központi tantervek mennyire rászorultak a tartalmi átalakításra, azt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a „nívósabb” iskolák a '90-es évek közepén már régen nem ezeket a tanterveket használták. A közoktatási rendszerben a '80-as évek végétől zöld utat kapott az intézményi szintű tartalmi innováció és az elavult tantervek felfrissítése érdekében nagyon sok tantestület, illetve pedagógus-csoport szánta rá magát önálló tantervkészítésre. Miután a '90-es években az oktatási kormányzat és a helyi önkormányzatok is liberálisnak bizonyultak az új iskolai szolgáltatások bevezetését illetően, és az alacsony gyereklétszám által kiváltott „versenyhelyzet” is állandó megújulásra készítette az iskolákat, az átlagostól eltérő oktatási szolgáltatások és a korábbinál frissebb, vagy más elrendezésű tananyagot tartalmazó „alternatív” tantervek igen kapósak voltak.

A tantervi sokszínűség azonban a fenntartók számára követhetlenné, az oktatási kormányzat számára áttekinthetlenné, a szülők számára pedig kiszámíthatatlanná tette az intézmények működését. A NAT bevezetésének egyik célja éppen az volt, hogy „rendet teremtsen” ebben a kusza és áttekinthetetlen tantervi helyzetben. De mivel a NAT készítőit és bevezetőit liberális elvek vezérelték, ez a dokumentum arra vállalkozott, hogy a követelmények rögzítése mellett lehetőséget nyújtson az iskoláknak arra, hogy saját tantervi elképzeléseiket „helyi tantervek” formájában fogalmazzák meg.

Ez a lehetőség azonban egyúttal kötelezettséget is jelentett valamennyi iskola számára a helyi tantervek elkészítésére. 1997-ben már nemcsak azoknak a tantestületeknek és pedagógusoknak vált feladatává a tantervkészítés, akik inno-

vatív ambícióval már évek óta a tantervek megújításával próbálkoztak, hanem azoknak is (például szakképző iskolák, általános iskolák, kisegítő iskolák tantestületeinek), akiknek maguktól eszükbe sem jutott volna, hogy önálló tantervet írjanak, mert erre sem ambícióik nem készítették őket, sem a felkészültségük nem volt hozzá.

Az oktatási reformot bevezető kormányzat nem számíthatott valamennyi pedagógus egyetértésére. Egy 1997-es közvéleménykutatás² adatai szerint a pedagógusok 60 %-a és az igazgatók 68 %-a értett egyet a NAT bevezetésével. Az egyik „ellenzéki” csoport a színvonalas gimnáziumi tantestületekből került ki, amely az eddigi jó eredményekre hivatkozva szükségtelennek, feleslegesnek, sőt, intézményére nézve kifejezetten károsnak ítélte a változásokat. Ezeknek a pedagógusoknak saját szempontjukból igazuk volt, mert valóban nem a válogatott gyerekeknek jó színvonalú oktatást nyújtó gimnáziumok eredményei kényszerítették ki a reformot, csakhogy a közoktatási rendszer nemcsak gimnáziumokból áll (sőt, egy-egy évfolyamra még mindig csak egyharmada tanul ilyen iskolákban). Az is figyelemre méltó, hogy az 1990-es évek elején éppen ugyanezen iskolák pedagógusai készítettek először a tananyagismétlés kiküszöbölését célzó hat- és nyolc osztályos úgynevezett „szerkezetváltó” tanterveket, amelyeknek szükségességét hasonló érvekkel indokolták, mint amik a NAT mellett szólnak.

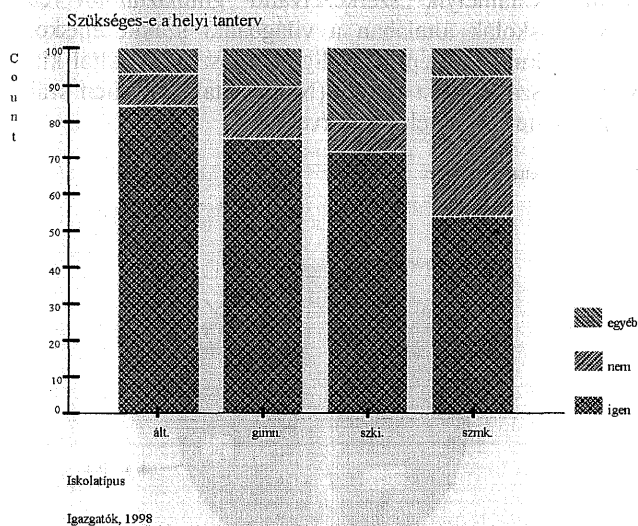


Az oktatási reform bevezetése szakmai felkészültség, igényesség, nyitottság és rugalmasság tekintetében is megosztotta a rendkívül heterogén pedagógus-társadalmat. A pedagógusok egy része, amelyik szakmailag jól felkészült és magas színvonalon tanít, egyre nagyobb önállóságot igényel a munkájában. Az ő számukra szakmai kihívást, elképzeléseik megvalósításának lehetőségét, vagyis kifejezetten pozitív változást jelentett a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítése. A pedagógusok egy másik csoportja viszont vagy azért, mert az egységes központi

² A közvéleménykutatást 1997-ben az MKM megbízásából a Medián végezte.

irányítás híve, vagy azért, mert nem szívesen változtat eddigi munkája megszokott „rutinján”, ellenérzéssel fogadta a NAT bevezetését, és az ezzel járó pluszfeladatokat. Szép számmal akadtak olyanok is, akik elvileg egyetértettek a NAT bevezetésével, de a bevezetés módját vagy tempóját kifogásolták, mert szívesebben láttak volna egy fokozatosabban bevezetett és „kényelmesebben” megvalósítható reformot.

Miután a tantervkészítést a mindennapos oktatómunka mellett kellett elvégezni, és miután a munka anyagi díjazása is csekély mértékű volt, jó néhány olyan (főként szakmai iskolai) tantestület akadt, ahol a pedagógusok a helyi tantervkészítést erjükét és felkészültségüket meghaladó, kényszerű feladatnak érezték.



A helyi tantervek elkészítésével kapcsolatos ellenállás akkor volt a leghevesebb, amikor a munka elkezdődött, a pedagógusok és az iskolaigazgatók nagy része nem igazán tudta, hogy mi a reform célja, mit vár tőle az oktatási kormányzat és azt sem tudta elképzelni, hogyan lásson neki egy olyan új feladatnak, amire semmilyen felkészültséget nem szerzett. A megyei szaktanácsadásnak, a továbbképzéseknek, a módszertani kiadványoknak, és az egyre nagyobb számban hozzáférhető mintatanterveknek köszönhetően azonban a legtöbb helyen mégis időben elkezdődött a munka, és a gyakorlatban az is kiderült, hogy a pedagógusok és az iskolaigazgatók többsége, ha nagy erőfeszítések árán is, de képes arra, hogy elkészítsen egy helyi tantervi dokumentumot. Az idő és a munka előrehaladtával fokozatosan csökkent a feladattal szembeni ellenállás, és a pozitív szakértői vélemények az elvégzett munka örömét is meghozták a tantestületeknek.

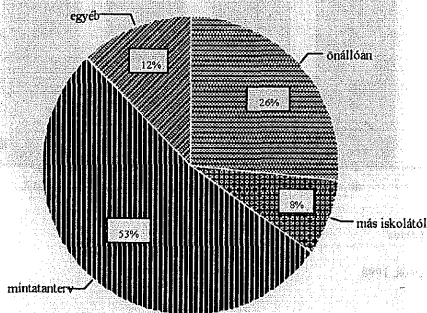
A helyi tantervek elkészítése

Az önkormányzatok és az iskolák között folyó „előkészítő egyeztetés” után (ahol lényegében eldőlt, hogy a helyi önkormányzat milyen programokat hajlandó finanszírozni) az iskolák, illetve a tantestületek belső vitái következtek. A helyi tantervek

megírása előtt ugyanis el kellett dönteni, hogy a rendelkezésre álló időkereten belül egy-egy tantárgy, illetve műveltségi terület oktatására mennyi időt szán a helyi tanterv. Csak amikor ebben a kérdésben már egyezsége jutott a tantestület, akkor kezdődhetett el a helyi tantervek elkészítése.

Természetesen szó sem volt arról, hogy 1997-ben valamennyi oktatási intézmény eredeti helyi tantervet készített. A saját településükről némi áttekintéssel rendelkező önkormányzati hivatalvezetők szerint a kisebb települések általános iskoláiban egyáltalán nem volt jellemző az önálló helyi tantervkészítés. A nagyvárosok általános iskolái közül is csak néhány készített önálló helyi tantervet, általában azok az iskolák, amelyekben már korábban is jellemző volt az innováció. A gimnáziumok többsége más, valamelyik „szerkezetváltó” gimnáziumtól vett át mintatantervet. A szakközépiskolák általában a világbanki szakközépiskolai tanterveket használták fel. A szakmunkásképzők pedig a minisztérium által kiadott mintatantervek és a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) által elkészített szakmai tantervek felhasználásával készítették el helyi tanterveiket.

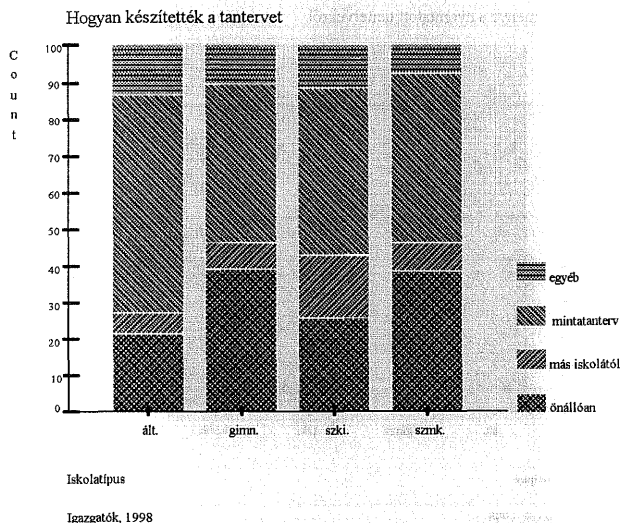
Hogyan készítették a tantervet



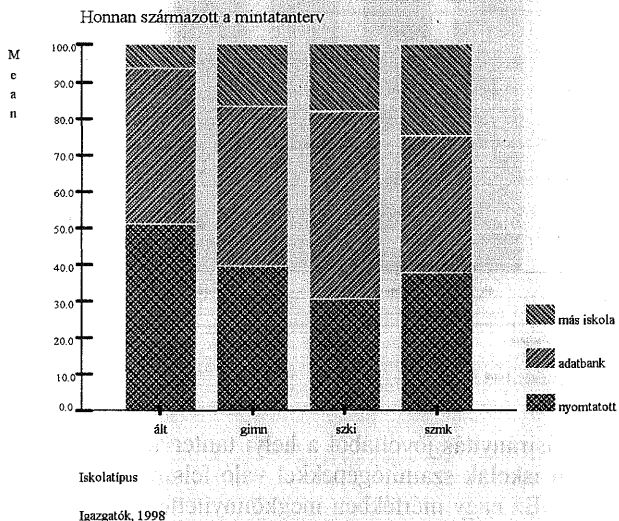
Iszgatók, 1998

Attól függően, hogy mekkora önállóságot vállaltak, a tantervkészítő munka iskolánként igen változatos tevékenységet jelentett.

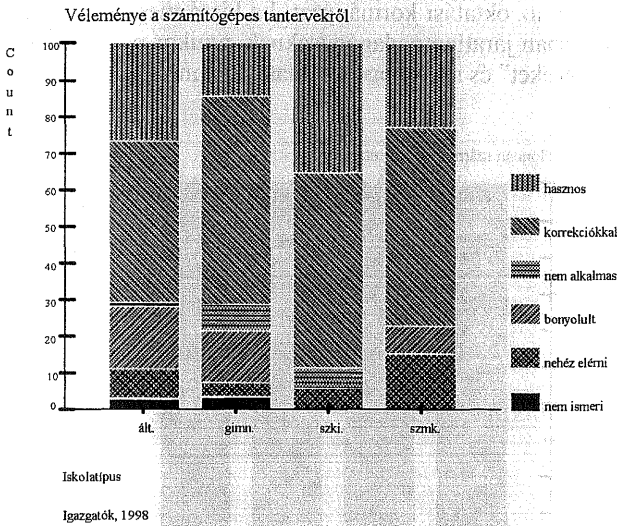
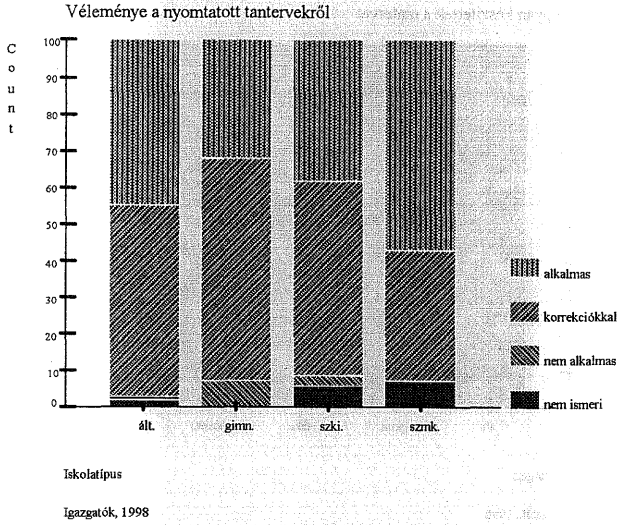
- Volt olyan iskola, amelyik eredeti helyi tantervet készített (ezek általában magasabb presztízsű középiskolák voltak, innovatív, a tantervkészítésben már korábban jártasságot szerzett tantestületekkel).
- Volt olyan iskola, amelyik alapos tájékozódás után különböző forrásokból, és különböző tantárgyi tervekben állította össze saját helyi tantervét (ezek általában olyan többfunkciós intézmények voltak, amelyek általános képzést is folytatnak és a szakképzés különféle formáit alkalmazzák).
- És végül akadtak olyan iskolák is, amelyek találtak a saját profiljuknak megfelelő kész mintatantervet, amelyet kisebb-nagyobb módosítással alkalmazni tudtak (ezek főként általános iskolák, kiegészítő iskolák, illetve viszonylag homogén képzési formát működtető szakképző intézmények voltak).



Kétségtelen, hogy az oktatási kormányzat, ha kissé megkésve is, de segítségükre sietett a tantervírásban járatlan pedagógusoknak, amikor pályázaton díjazott nyomtatott „mintatanterveket” és számítógépes adatbankban összegyűjtött ajánlott tanterveket tett közzé.



Amellett, hogy az iskolák között igen nagy különbségek voltak abban a tekintetben, hogy mennyi energiát fordítottak a tantervi kínálat megismerésére és beszerzésére, az iskolaigazgatók többsége végül is elegendőnek ítélte a központi segítséget, és felhasználhatónak a kiadott mintatanterveket.



A központi oktatásirányítás jóvoltából a helyi tantervkészítéssel egyidőben megtörtént a középfokú iskolák számítógépekkel való felszerelése és az Internet-hálózatba való bekötése. Ez nagy mértékben megkönnyítette a számítógépen tárolt tantervekhez való közvetlen hozzáférést. Nem véletlen, hogy jó néhány iskolában éppen a számítógépek kezelésében jártas számítástechnikai tanárok vállaltak országrészt a helyi tantervek elkészítésében.

Mindezzel együtt természetesen a tantervkészítés folyamata nem volt problémamentes. Az önkormányzati hivatalvezetők tapasztalatai szerint a következők okozták a legtöbb gondot:

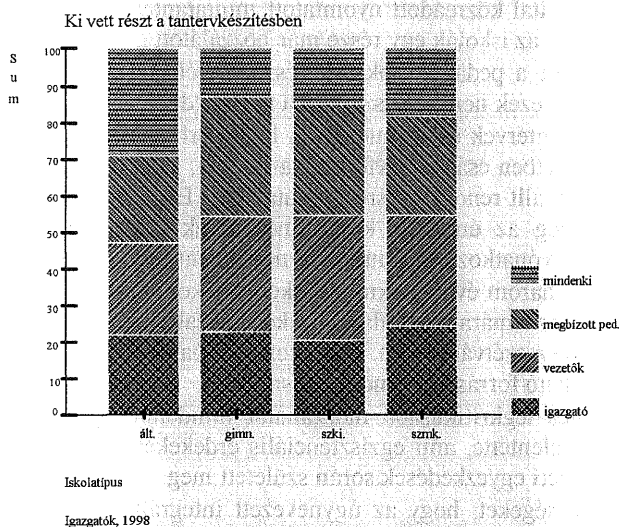
- A minisztérium által közreadott nyomtatott mintatantervek későn készültek el, mire megjelentek, az iskolák egy része már hozzálátott a tantervíráshoz.
- Az iskolák, illetve a pedagógusok egy része sokféle forrásból állította össze a helyi tantervét, és ezek nem elég szervesen illeszkednek egymáshoz.
- Miután a mintatantervek és az Interneten hozzáférhető tantervek is a NAT-hoz igazodtak, sok esetben csak tíz évfolyamra szóltak, s így a gimnáziumok 11-12. évfolyamára nem állt rendelkezésre mintatanterv. Ezeknek az évfolyamoknak a tananyagát elvileg az érettségi követelményeinek kellett volna megszabnia, csakhogy az erre vonatkozó dokumentum nem jelent meg időben.
- A hagyományos három éves szakmunkásképző iskolákban nagy gondot okozott a tantervkészítők számára az általánosan képző szakasz és a szakmai képzettséget nyújtó szakasz szétválasztása. Erre vonatkozóan is kevés mintatanterv, illetve felhasználható forrás állt rendelkezésre.
- A tantervkészítés legkritikusabb mozzanatát mindenütt a tantárgyi óratervek meghatározása jelentette, ami egzisztenciális érdekeket érintett, és olykor csak hosszas tantestületi egyezkedések során született meg.
- Fokozta a nehézségeket, hogy az úgynevezett integrált, tehát többféle képzési formát működtető és sokféle szakmát oktató iskolákban, ahol a pedagógusok többsége semmilyen tantervírói tapasztalattal nem rendelkezett, igen bonyolult tanterveket kellett készíteni, amelyeknek nemcsak a NAT közismereti követelményeihez, hanem a szakmai tantervek követelményekhez is illeszkedniük kellett.
- Ugyancsak a szakképző iskolák közös problémája volt az is, hogy egy olyan iskolatípusban kellett a pedagógus közösségeknek közismereti tantárgyi terveket készíteniük, amelyben korábban kevésbé hangsúlyos volt a közismereti oktatás, és az iskolák „szakmai erőt” inkább a szaktárgyakat oktató tanárok reprezentálták.
- A szakképző iskolák munkáját nehezítette az is, hogy az NSZI késett azoknak a szakmai tanterveknek a kidolgozásával, amelyeket az iskoláknak be kellett volna építeniük a helyi tanterveikbe.

Ugyanakkor a szakképző iskolákban folytatott tantervkészítést lényegesen megkönnyítette, hogy a világbanki szakközépiszkolai program és a Phare program keretében számos olyan tanterv készült el az elmúlt években, amelyeket fel lehetett használni a helyi tantervkészítéshez. A helyi tantervek elkészítésében nagyon sok pedagógus közreműködött.

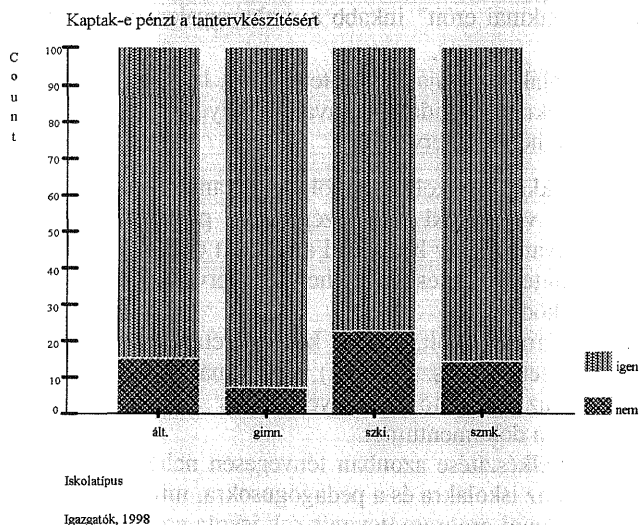
A leggyakoribb eljárás az volt, hogy a közismereti tanterveket a munkaközösségek készítették el (illetve választották ki), a szakmai tanterveket pedig a szakmai tanárok, és végül az igazgató, a helyettese és esetleg még egy-két kolléga „szerkesztette össze” a dokumentumot.

A helyi tantervek elkészítése azonban lényegesen nehezebb munkát jelentett, illetve több terhet rótt az iskolákra és a pedagógusokra, mint a pedagógiai programok elkészítése. A pedagógiai program ugyanis sok iskola esetében nem jelentett sokkal többet, mint hogy végiggondolták és leírták azt a tevékenységet, amit évek óta

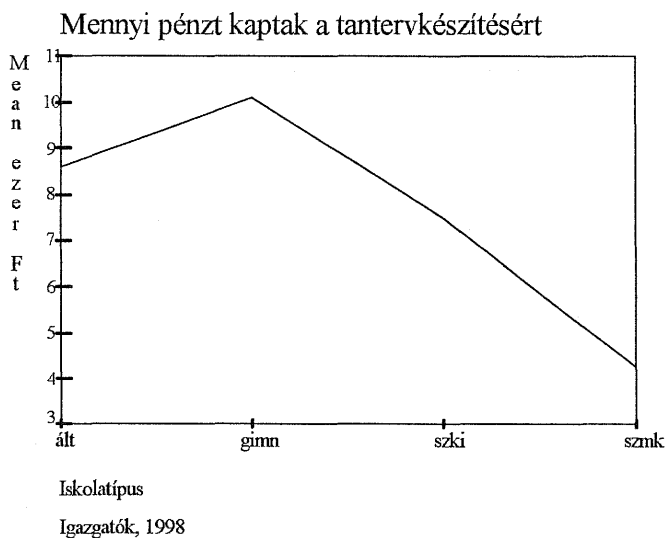
folytattak. Ebben a tekintetben lehetett a tradíciókra támaszkodni, legfeljebb fel-frissítették a meglévő gyakorlatot néhány új ötlettel. A tantervírás azonban merőben újfajta tevékenységet jelentett, és némi szakmai felkészültséget is igényelt.



A helyi tantervek elkészítése még akkor is jelentős munkákat igényelt, ha a tantestület nem írt „önálló” helyi tantervet. A „forrásokat” be kellett szerezni, át kellett tanulmányozni, ki kellett választani a legmegfelelőbbet, össze kellett állítani egy dokumentumot, és még kellett vitatni a tantestület minden tagjával. A helyi tantervi dokumentumok elkészítése tehát azokat az iskolákat is önálló és korábban soha nem végzett szakmai tevékenységre kényszerítette, amelyek nem vállalkoztak eredeti tantervek megírására.



Miután nem egyformán „munkaigényes” helyi tantervek készültek, és a tantestületek tagjai sem egyforma mértékben vették ki a részüket a munkából, nehéz pontosan megállapítani, hogy egy-egy pedagógus valójában mennyi időt töltött el a tanítás mellett a tantervírással. Az igazgatók többsége minden esetre úgy nyilatkozott, hogy annak ellenére, hogy a központi költségvetés támogatást nyújtott a tantervkészítéshez az iskoláknak, a pedagógusok munkáját ezúttal sem sikerült anyagiilag méltóképpen honorálni.



Bár az iskolaigazgatók 1998 tavaszán úgy érezték, hogy a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítésével jelentős munkát végeztek, azzal is mindenki tisztában volt, hogy ezeknek a dokumentumoknak a gyakorlat méri le az értékét. Vagyis jelentőségük próbája az lesz, hogy mennyit sikerül majd a tervekből a gyakorlatban megvalósítani.

Szakértői bírálatok

A közoktatási törvény szerint az iskolák helyi tanterveit és pedagógiai programjait az önkormányzati testületeknek szakértői vélemény alapján kellett elfogadniuk. A települési önkormányzatoknak ezzel kapcsolatban négy kérdést kellett eldönteniük.

1. *Kit bízának meg.* A megfelelő létszámban rendelkezésre álló oktatásügyi – helyi tanterveket és pedagógiai programokat elbírálni képes – szakértők elérhetősége, talán a legfontosabb feltétele volt a NAT bevezetésére való felkészülésnek. A tanterveket elbíráló szakértők kiválasztására az önkormányzatok számára kétféle eljárás kínálkozott. Az egyik az országos szakértői névjegyzék kínálata volt, amelyre 1993-tól lényegében jelentkezéssel alapon lehetett felkerülni. Miután az oktatási kormányzat is tudatában volt annak, hogy pusztán a szakértői névjegyzéken való szereplés nem jelent garanciát arra, hogy valaki képes legyen egy pedagógiai prog-

ram elbírálására, 1996-97-ben szakértői továbbképzések tömegét szervezték annak érdekében, hogy a programokat elbírálni képes szakemberek felkészültebben állhassanak neki a munkának.

A másik megoldás valamilyen intézmény (általában megyei pedagógiai intézet vagy szolgáltató vállalkozás) felkérése volt. Miután a szakértői névjegyzékben többségükben tantárgyi szakértők szerepeltek, és a helyi tantervek, illetve pedagógiai programok elbírálása többfajta szakterületen való jártasságot igényelt; az önkormányzatok szívesebben vették igénybe a megyei pedagógiai intézetek szolgáltatásait, amelyek szakértői team-munkát ígértek.

A nagyvárosi önkormányzatoknál az is előfordult, hogy válogathattak a helyi tantervek és pedagógiai programok elbírálására vállalkozó szakértői ajánlatok között. Ilyenkor általában az ismeretség, a referenciák és a szakértők által szabott díj mértéke döntötte el, hogy kit választottak. Jónéhány település esetében az is szempont volt, hogy nem akarták helyi szakértőre bízni a munkát, tartva annak elfogultságától, illetve az iskolák esetleges kifogásaitól. A szakértők kiválasztását általában az önkormányzati hivatal munkatársaira bízta, de kisebb településeken az is előfordult, hogy az önkormányzat magukat az iskolákat bízta meg azzal, hogy keressenek a programjaik elbírálására alkalmas szakértőt maguknak.

A pedagógiai programokat bíráló szakértők kompetenciáját nagyon nehéz megítélni. Valószínű, hogy kiváló és gyenge szakértői bírálatok egyaránt születtek, és az is valószínű, hogy minél több programot látott egy szakértő, annál nagyobb rutinra tett szert a bírálatban. Az általunk megkérdezett iskolaigazgatók véleménye is nagyon megoszlott a szakértők felkészültségéről, voltak, akik dicsérték a szakértőket, és voltak, akik megkérdőjelezték a bírálatra felkért szakértők kompetenciáját.

A szakmai iskolák esetében azért volt kétséges a szakértők kompetenciája, mert a közismereti és szakmai programokat egyaránt el kellett bírálniuk. Ezt az esetek egy részében úgy oldották meg, hogy két szakértőt kértek fel az önkormányzatok a bírálatra, más esetekben viszont a feladat egyik részétől egyszerűen eltekintettek.

2. Mit értékeljenek. A szakértőktől a legtöbb önkormányzat azt várta, hogy bírálják el, hogy a pedagógiai programok, illetve a helyi tantervek megfelelnek-e a törvényesség kritériumainak (az oktatási törvény, illetve a NAT előírásainak), részben pedig azt, hogy tegye az önkormányzati testület számára egyértelműen megítélhetővé, hogy milyen finanszírozási igényeket támasztanak.

Ez utóbbi két szempontból rendkívül fontos volt. Egyrésztől azért, mert az önkormányzatoknak köztudottan kevés pénz áll rendelkezésükre az oktatás finanszírozásához, másrésztől pedig azért, mert jónéhány önkormányzat szerzett az 1990-es évek elején negatív tapasztalatokat arról, hogy laikus testületei gyanútlanul elfogadtak pusztán szakmai innovációnak látszó iskolai programokat, és csak később derült ki, hogy ezek milyen finanszírozási többletet igényelnek. A pedagógiai programok 1998-as elfogadásánál az önkormányzatok egy része már olyannyira résen volt, hogy előre eldöntötte, sőt, a szakértőknek írásba foglalta, hogy mekkora és milyen típusú többletfinanszírozásra hajlandó, és a szakértő feladata az volt, hogy jelezze, ha az iskolákat azon kapja, hogy eltérnek a „sarokszámoktól”.

A törvényességi és a finanszírozási szempontokon túl a szakértőknek szakmai szempontból is értékelniük kellett a pedagógiai programokat és a tanterveket, de ez az iskolafenntartó önkormányzatokat már sokkal kevésbé érdekelte. Jónéhány olyan

önkormányzat volt, ahol a szakmai kérdések eldöntését az iskolák és a szakértők megegyezésére bízták.

3. *Hogyan értékelték.* Abban is volt különbség az önkormányzatok között, hogy milyen szolgáltatást vártak el a szakértőktől. Volt olyan önkormányzat, amelyik megelégedett a dokumentumok egyszerű, írásos véleményezésével, de olyan is akadt, amelyik a szakértő munkájába beleértette, hogy az általa javasolt korrekciók után újra bírálja el a programokat. Olyan önkormányzat is akadt, amelyik a szakértőtől elvárta, hogy kimenjen az iskolákba és a feltételek ismeretében értékelje a programokat, sőt, olyan is, amelyik a szakértőtől várta, hogy segítsen a programok kijavításában.

A szakértők tevékenysége tehát abban a tekintetben is differenciált volt, hogy mennyire működtek együtt a bírálókat során az iskolákkal. Voltak olyan szakértők, akik a pedagógiai programokat személytelenül, pusztán „dokumentumként” kezelték és bírálták el, anélkül, hogy azok szerzőivel egyáltalán érintkezésbe léptek volna. Ezekben az esetekben írásban közölték a kifogásokat, majd a korrekció után újabb bírálókat következett. Ezzel szemben olyan eset is gyakran előfordult, hogy a szakértő a program elbírálása előtt kiment az iskolába, igyekezett felmérni a személyi és a tárgyi feltételeket, és ennek ismeretében készítette el a bírálókat. Olyan esetekkel is találkozunk, amikor a szakértő először úgynevezett „ceruzás változatot” készített a bírálókatból, amelyben megtette az átalakításra vonatkozó javaslatait, s amikor az iskola elvégezte a javításokat, akkor került csak sor a „végleges”, immár elfogadást javasoló bírálókat megfogalmazására.

A szakértői eljárás módja a szakértők lelkiismeretességén és akkurátusságán túl attól is függött, hogy volt-e valamilyen személyes viszony korábban az iskola vezetése és az önkormányzat által felkért szakértő között. Előfordult, hogy az iskolák a szakértők közreműködését nemcsak a bírálókat során, hanem már a pedagógiai program elkészítése során is igénybe vették. Ilyenkor a bírálókat lényegében már formális volt, hiszen a szakértő olyan munkáról írt véleményt, amelyben maga is közreműködött.

4. *Mennyit fizessenek.* Az önkormányzatoknak semmiféle tapasztalatuk nem volt arról, hogy mennyit fizessenek a szakértői munkáért. A bírálókat árát tehát főként a szakértők igényei alakították ki. Egy-egy szakértői bírálókat ára általában a következőktől függött:

- Milyen iskolatípus programjáról volt szó (az általános iskolai programokat olcsóbban bírálták el, mint a középfokú iskolákat).
- Mennyire bonyolult programról volt szó (a tiszta típusú iskolák programjainak a bírálata olcsóbb volt, mint azoké az iskoláké, amelyekben integrált oktatás folyik, többféle tanterv szerint).
- Mennyire volt eredeti a program (a mintatanterveket felhasználó iskolák programjainak bírálata olcsóbb volt, mint azoké, akik önálló helyi tantervet készítettek).
- Milyen plusz szolgáltatásokat nyújtott a szakértő (pusztán a bírálókat írta meg, vagy hajlandó volt közreműködni a hibák kijavításában is).
- És végül milyen szakértői ajánlatok közül válogathatott az önkormányzat (a nagyobb városok és környékük önkormányzataihoz többféle szakértői ajánlat is

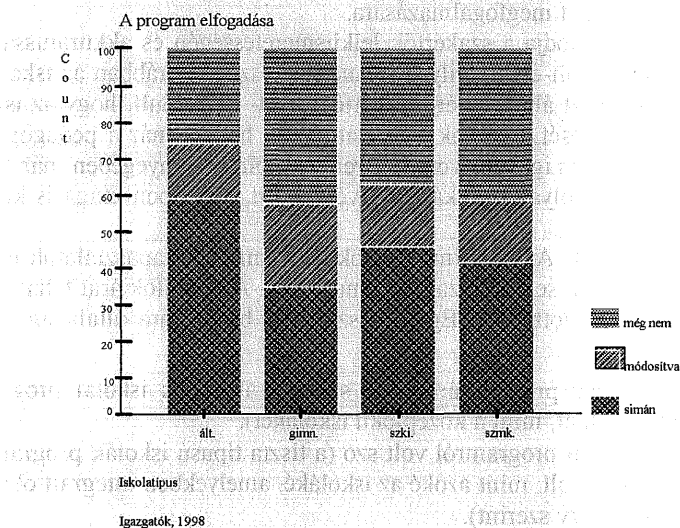
érkezett, míg a kisebb településeknek többnyire egyetlen ajánlattal kellett beérniük).

Annak ellenére, hogy az önkormányzatok többsége tapasztalatok nélkül, egyedül döntött és legfeljebb csak utólag kontrollálta, hogy túl sokat fizetett-e a szakértőknek, a folyamat végére kialakult a bírálatok nagyjából standard piaci ára: egy-egy általános iskolai program elbírálása általában 50.000 Ft-ba, egy-egy középiskolai programé pedig 100.000 Ft-ba került.

Az iskolafenntartó önkormányzatok központi támogatásból finanszírozhatták a szakértők díjazását. Az iskolaigazgatók szerint a szakértői munkát tisztességesen megfizették. Jó néhány igazgatónak volt az a véleménye, hogy az önkormányzatok lényegesen több pénzt fizettek a pedagógiai programok bírálatáért, mint elkészítésükért.

A programok elfogadása

1997 végére a legtöbb településen elkészült az iskolák pedagógiai programja és a helyi tanterve. 1998 tavaszán pedig mindenütt lezajlott a szakértői bírálat és a programok elfogadása. Márciusban, amikor az interjúk felvételét befejeztük, az önkormányzati hivatalvezetők mindegyike úgy nyilatkozott, hogy a tanév végéig minden pedagógiai program elfogadásáról döntenek.



A pedagógiai programok elfogadása során az önkormányzatoknak három kérdésben kellett állást foglalniuk:

1. *Ki fogadja el.* Ebben a tekintetben sem volt egységes az eljárás: a kisebb települések esetében – ahol kevés az iskola – általában a képviselőtestület fogadta el a programokat, a sok iskolás, nagy települések esetében viszont gyakran előfordult, hogy ezt a feladatot a közgyűlés az oktatási bizottságokra, mint szakértői testületekre ruházta át.

Korábban már említettük, hogy az igazgatók egy része kétségeket fogalmazott meg a programokat bíráló szakértők szakmai kompetenciáját illetően. Még gyakoribb volt az az igazgatói vélemény, hogy a laikusokból álló önkormányzati testületek lényegében nem alkalmasak arra, hogy a pedagógiai programokat szakmai szempontból értékeljék.

2. *Minek az alapján fogadják el.* Akárki is az elfogadó, nagyon valószínű, hogy a pedagógiai programokat és a helyi tanterveket nem tanulmányozta közvetlenül. Az „elfogadó” testületek a szakértők javaslatai alapján, illetve az önkormányzati hivatalok értékelő tanulmányai – amelyekben összefoglalják például a programok költségigényeit – alapján fogadták el a programokat. Az önkormányzati hivatalokban egyébként az érdeklődő képviselők rendelkezésére álltak az eredeti dokumentumok is, sőt, olyan településsel is találkoztunk, ahol a pedagógiai programokból laikusoknak szánt „rövidített” változatot is készítettek, amelyet a helyi könyvtárban minden érdeklődő számára hozzáférhetővé tettek.

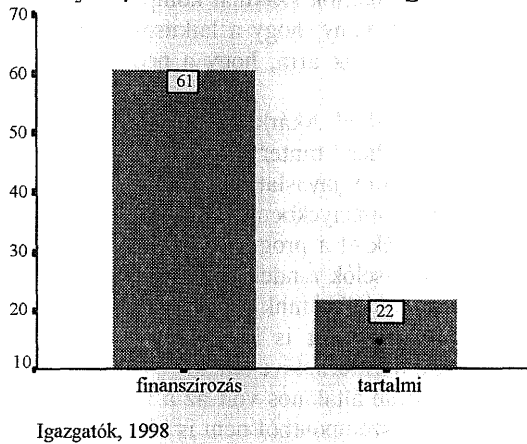
Az igazgatók körében szinte általános volt az a vélemény, hogy a laikus önkormányzati testületek szakmai szempontból nem is kívánják elbírálni a programokat. Az elfogadás szempontjából az önkormányzatokat lényegében két dolog érdekli: megfelelnek-e a programok a törvényes kívánalmaknak (ez a szakértői bírálatból megállapítható), és a fenntartótól megvalósításuk nem igényel-e váratlan finanszírozási többletkiadást.

3. *Milyen következményekkel jár az elutasítás.* Az önkormányzati hivatalvezetők szerint a pedagógiai programok önkormányzati elutasításának igen csekély volt a valószínűsége. A legtöbb településen olyan körültekintő előkészítés folyt és olyan akkurátus volt a programok bírálata, hogy csak hosszú alkudozás, korrekciók és egyeztetések után kerültek a testületek elé, tehát az elfogadás aktusa lényegében már formális volt. Az önkormányzati hivatalvezetők szerint legalábbis a két legfontosabb fenntartói szempontnak – a törvényességnek és a finanszírozási elveknek – a legtöbb pedagógiai program megfelelt. Úgy látták, hogy ha helyenként korrekcióra lesz is szükség, az valószínűleg csak szakmai kérdéseket érint, ami a fenntartói elfogadást nem befolyásolja. A hivatalvezetők szerint az önkormányzatok többsége lényegében az elfogadás előtt „alkudott meg” az iskolákkal (illetve korrigáltatta esetleg többször is az elképzeléseiket) annak érdekében, hogy az elfogadási eljárás már ne ütközzön akadályba.

Az előzetes egyeztetések és az igazgatók „józan belátása” ellenére azt tapasztaltuk, hogy ahol vizsgálatunk idejére már sor került a programok elfogadásra, ott az önkormányzati kifogások többsége mégis finansiális természetű volt.

Miután 1998 őszére minden iskolának a fenntartó által elfogadott pedagógiai programmal kellett rendelkeznie, a fenntartói „kifogások” megfogalmazása után az iskolák mindenütt rászánták magukat a korrekcióra, lemondtak a többletkiadásokat igénylő extra programokról, vagyis alkalmazkodtak az önkormányzatok szűk költségvetéseikhez.

Milyen problémák voltak az elfogadásnál



1998 őszén elkezdtek az iskolák az új tantervek szerinti oktatást az első és hetedik osztályokban, és évtizedek óta először az elsős szakmunkástanulók sem „reszelnek” a tanműhelyben, hanem gimnazista és szakközépiskolás társaikhoz hasonlóan „iskolások” maradtak. Az iskoláknak és az önkormányzatoknak azonban még számos gyakorlati problémával kell szembenéznük. Az új tantervek többségét most próbálják ki először, és az új „szerkezetű” oktatás hatásai is csak később lesznek érzékelhetők. A NAT bevezetését támogató igazgatók és helyi oktatási szakemberek is úgy gondolják, hogy a reform folyamatos hatásvizsgálatot, a tantervek pedig még számos korrekciót igényelnek.

LISKÓ ILONA

TANTERV ÉS TANKÖNYV

TÖRTÉNETILEG TEKINTVE, AZ OKTATÁSÜGY KEZDETEINEL nem létezett se tankönyv, se tanterv; a tankönyvek kialakulásának kezdetei Európában a középkorra nyúlnak vissza, s különösen a könyvnyomtatás adta sokszorosítási lehetőségek technikai feltételével, továbbá a humanizmus alapozását követően a reformáció hatására kibontakozó ideológiai-szellemi pezsgést követően kezdik a nyomtatott taneszközöket tömegesen használni. A tantervek megjelenése némi felvilágosodáskorabeli előzményeket – gondoljunk csak a Ratio Educationis 1777. évi kiadására – követően majd csak a XIX. század fejleménye lesz. Tantervek alapján készülő tankönyvek kiadására Magyarországon első ízben csak a kiegyezést követően került sor.

Kezdetben tankönyvet általában híres professzorok, nagy hírű tudósok adtak ki. Ezek a könyvek még nem hordozták magukon a modern, legújabb kor didaktikai követelményeinek jeleit: nem annyira életkor és érdeklődés szerint feldolgozott, kérdésekkel, munkáltató feladatokkal kiegészített művek voltak, hanem valamely diszciplína korabeli ismeretanyagának leírásai. Az első állami tantervek alapján készült tankönyvek még jócskán hasonlítottak ezekre az előzményekre.

Lényegében az 1980-as évtized végéig a tankönyvek szigorúan az államilag kidolgozott, jóváhagyott és megkövetelt tantervekre épültek. Bár a liberális értelemben vett tankönyvpiac virágkorát a dualizmus időszakában élte, s jelentékeny korlátozására az 1920-as évtized második felében került sor, csak az utolsó negyven esztendőben volt jellemző a tantervre épülő egytankönyvűség (azaz egyetlen tankönyv rendelése, előírása minden egyes iskolatípus valamely osztályának tantárgya számára) Magyarországon. Az 1989/90-es politikai rendszerváltást követően – az 1980-as években már a kezdeti bomlás jeleit mutató – egységes tankönyvvilág elemi erővel robbant szét; az új kiadók megjelenése lendületet adott az alkotó pedagógusok tehetségének, képességeinek kibontakoztatásához.

A tankönyvek mennyisége

Az 1998/99-es tanévre a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (utóbb, a kormányváltást követően: Oktatási Minisztérium) ún. tankönyvlistáin, illetve megrendelőlapjain összesen 130 kiadó 3000 kiadványcíme szerepel. Erre a listára azok a közoktatás számára elfogadott tankönyvek kerülnek, amelyeket az oktatásügyi miniszter jóváhagy. Hogy ezt a döntését szakmailag megalapozottan tehesse, a közoktatási törvény alapján felhatalmazott Országos Köznevelési Tanács (OKNT) a minisztériumi Tankönyv- és Taneszköz Irodához benyújtott műveket legalább két, az országos szakértői névjegyzékben szereplő szakértővel elbíráltatja (ellentmondásuk esetén harmadik szakértőt is fölker), majd az OKNT Tankönyv- és Taneszköz Bizottsága a szakértői vélemények alapján terjeszti föl az arra érdemes műveket jóváhagyásra, elfogadásra.

A *közoktatás* tankönyvjegyzékei közül az általános iskolák számára készülők tartalmazzák az értelmi fogyatékosok tankönyveit is, de a nemzetiségi oktatás tankönyvei már külön füzetben jelennek meg, utóbbiakat önálló megrendelőlapokról lehet megrendelni. A *nemzetiségi oktatásnak* az 1998/99-es tanévre nagyjából 600-féle tankönyve, illetve segédlete van.

A *szakoktatás* tankönyvjegyzékei nagyjából ugyancsak 3000 körüli kiadványféleséget neveznek meg. Itt a bonyodalmat az okozza, hogy a szakmák oktatása több ágazati minisztérium hatáskörébe tartozik. Ráadásul a Munkaügyi Minisztérium megszüntetésével (átszervezésével) ezentúl az Oktatási Minisztériumra hárul majd a szakmai tankönyvek hivatalos listájának közzététele is. Várhatóan gondot fog okozni, hogy míg a közoktatás tankönyvei (nyomtatott taneszközei) már évek óta „piaci alapon”, kevés állami beavatkozással (utóbbiak közé néhány – alapítványokon keresztül lebonyolított – tankönyvpályázat tartozik) jelennek meg, a kisegítő iskolák tanulói és a nemzetiségi gyerekek számára pedig állami hozzájárulással („dotációval”) készülnek az iskolai jóváhagyott kiadványok, addig a szakoktatás számára megjelenő (nyomtatott) taneszközök megrendelője a munkaügyi minisztériumon keresztül az állam, amely a szakmai tankönyvek teljes, a kiadók által kért előállítási költséget fizette. Ekként a szakoktatás területének tankönyvellátása igen drága, egysíkú (egy tankönyves), a piaci viszonyok hiánya miatt választék nélküli.

Nem minisztériumi jegyzék, de előbbiekkal egyszerre érkeznek az iskolákba az ún. *Tanulást, tanítást segítő kiadványok jegyzéke*, amely az 1998/99-es tanévre közel 250 kiadó 3400-féle kiadványcímét tartalmazza összesen valamivel több, mint 4000 tételben (azaz egy cím több helyen – műveltségterületnél/tantárgynál, tagozaton stb. – is előfordulhat). Ezt – rendhagyó módon – egy társadalmi szerevezet, a *Tankönyvesek Országos Szövetsége* állítja össze (a *civil szféra* megjelenése a szakmai információk közvetítése terén), vállalja érte a tartalmi felelősséget, és nem utolsó sorban, viseli az előállítás költségeinek nagyjából a felét. Ebben szerepelnek azok a tanulói segédletek, amelyek valamilyen oknál fogva nem kerülhettek hivatalos minisztériumi listára mind a köz-, mind a szakoktatás terén (a legtöbb esetben csupán azért, mert nem oda valók); ebben található meg a tanári segédanyagok címei, szerzői, legfontosabb adatai; a tanulás-tanítás folyamatát segítő, de „műfajilag” besorolhatatlan kiadványok.

Gyakori kérdésként merül fel, hogy szükség van-e ennyiféle kiadványra, iskolai nyomtatott taneszközre. Úgy tűnik, ma Magyarországon *minőségi tankönyvhiány* van; az egyes műveltségi területeken feltüntetett nagy „választék” gyakran egymást átfedő, közös gyökérből változtatott, más kiadónál más árral, más borítóval, kicsit átszerkesztett, de hasonló példa- és ábra-anyaggal megjelenő tankönyvből vagy segédletből áll. A jóváhagyott kiadványok minisztériumi jegyzékeinek kiadóinak jelentékeny hányada az iskolák egy részében egyszerűen nem ismert, sőt, már olyan esettel (iskolával) is találkoztunk, amelyben nem ismerték a legnagyobb hazai tankönyvkiadó munkáit sem. Ugyanakkor számos kolléga tankönyvhiányra, illetőleg nem megfelelő választékra panaszkodik. Léteznek olyan műveltségterületek, amelyek az eddig kiadott jegyzékekben még nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű jóváhagyott tankönyvvel, segédlettel (például tánc, dráma). Számításaink szerint – amennyiben a pozitívan minősített tankönyvek egyenletesen oszlanának el, s minden tantárgyhoz/műveltségi területhez három-három tankönyv-féleség választását rendelnénk, valamint megengednénk, hogy minden ily módon megjelenő tan-

könyvhöz két-két segédlet tartozzék – a közoktatás tizenkét évfolyamára vetítve nem lenne sok a 4500-féle kiadványcím szerepeltetése sem a hivatalos tankönyvjegyzékekben. De ettől a színvonaltól igen messze állunk.

A magyarországi tankönyvvilághoz – de nem a köz- vagy szakoktatáshoz – tartoznak még a *felsőoktatás*, az egyetemi szféra tankönyvei, jegyzetei és segédletei, amelyek számát nagyjából 7500-ra becsüljük. Ezt a szférát újabban a Felsőoktatási törvény alapján ún. felsőoktatási tankönyvpályázati lehetőség támogatja, amely éves szinten több száz mű erejéig az előállítási költségek maximum felét fedezi.

Új tanterv-tankönyv kapcsolatok

Magyarország 1990-es évek-beli tankönyvkiadására talán a „tanterv-nélküliség” az egyik legmegfelelőbb kifejezés. Az 1989/90-es rendszerváltozás úgy érte oktatásügyünket, hogy az 1978-as közoktatási tantervet már éppen ideje lett volna lecserélni. Az 1985. évi oktatási törvény jelentős változásokat idézett elő (például a pedagógiai kísérletek indíthatósága terén). A rendszerváltás idején jó néhány reformpedagógiai mozgalom alapított iskolát – az első még 1988-ban a Waldorf-mozgalom megtelepedése volt Budapest tőszomszédságában, Solymáron –, s a történelmi egyházak újraindított intézményei sem haladhattak az ideológiai töltettel is bőségesen bíró ’78-as tanterv szerint. A „közönséges” általános iskolák is fokozatosan elszakadtak az elavulttá vált régi tantervtől, annál is inkább, mert a fokozatosan kibontakozó Nemzeti alaptanterv (NAT)-viták inkább az új felé terelték a tanártársadalom figyelmét.

Közben a rendszerváltással egyidejűleg elemi erővel tört fel az alkotás vágya; míg az 1980-as évek fő tankönyvi kérdése a „*Milyen a jó tankönyv?*”-típusú kérdés volt – implicite jelezve, hogy az állami, központi tantervre épülő egytankönyvű rendszer nyomtatott taneszközei korántsem voltak valami jók –, addig az ’90-es évek legelején megjelent többszínnyomásos kivitelezésű, előbb csupán alternatívnak számító, majd a tankönyvpiacot gyorsan terítő kiadvány-választék kezdetben mintegy lenyűgözte a tanítókat, tanárokat. (Addig csak a kisegítő iskolák, az értelmi fogyatékos gyerekek számára nyomtattak színes kivitelezésű tankönyveket.) Az új kiadók megjelenésével párhuzamosan az állam fokozatosan kivonult az időközben ugyan tulajdonában maradt, de részvénytársasági formát öltött legnagyobb kiadó közoktatási tankönyveinek finanszírozásából. Ugyanakkor az államnak tetemes kiadások helyett más szempontból – adók, társadalombiztosítási járulékok, foglalkoztatottság stb. – nagyon is nyereséges a tankönyvpiac megléte.

Am az újabb tankönyvek alapján véve már sokkal kevésbé épültek a régi tantervekre. A kiadók a NAT-viták közepette megpróbálták megfelelni az újabb fejleményeknek, követelményeknek is. Nem egy esetben például rávezették tankönyvük valamely előzőkére – vagy éppen termék-ismertető prospektusukban említették meg – a NAT-kompatibilitás tényét akkor, amikor még csak a NAT valamelyik előzetes tantervi változatnál tartottunk.

A *Nemzeti alaptanterv* 1995 őszi, legfelsőbb szintű elfogadása után az oktatási-nevelési intézményekben megkezdődött a kétpólusú tartalmi szabályozás másik pillérének, az iskolai pedagógiai program részét képező *helyi tantervek*nek a kidolgozása. És ekkor páratlan dolog történt: a tankönyvekhez kiadott tanmenet-javaslatokat, a konkrét tankönyvekhez, tankönyvcsaládokhoz megjelentetett tanári

kézikönyvekben található óravázlatokat iskolák egész sorában kezdték beépíteni a helyi tantervekbe! Azaz szakmailag jócskán megkérdőjelezhető módon, ebben az időszakban nem a tantervek alapján készítették a tankönyvet, hanem éppen fordítva, a tankönyv tanári segédlete alapján a helyi tantervet... Hogy ez milyen szakmai színvonalat képviselt, az iskolafenntartók által fölkért, az iskolai pedagógiai programot és a helyi tantervet elbíráló oktatási szakértőknek volt hivatott feladata, nekik kellett ezt megállapítaniuk, elbírálniuk.

Hogyan készíthető?

Adódik a kérdés: *készíthető-e tankönyv a Nemzeti alaptanterv alapján, ha a konkrét tanítás a helyi tanterv szerint valósul meg?* – Úgy látjuk, bármilyen tankönyvet használnak is az iskolákban, csaknem mindenütt fénymásolnak azokhoz máshonnan vett – de a tanulókkal meg nem vásároltatott – segédleteket: a legtöbbször feladatokat, feladatsorokat, gyakoroltató példákat és felmérő feladatlapokat. Tehát a minősített tankönyveket mindenféleképpen ki kell egészíteni az egyes intézmények sajátosságainak, iskolai pedagógiai program és helyi tanterv alakította egyedi arculatának megfelelő segédanyagokkal, amelyeket az iskolák többsége már a NAT implementációja előtt is használt.

A másik, ugyanilyen súlyú kérdés, *hogyan melyek a tankönyvek, taneszközök NAT-kompatibilitásának ismérvei?* – A minisztériumi tankönyvjóváahagyási procedúra során pusztán sommásan kell a bíráló szakértőknek válaszolniuk, hogy adott kiadvány megfelel-e vagy sem a NAT követelményeinek. Ugyanakkor a „megfelelésnek” legjobb tudomásunk szerint nincs – és talán nem is lehetséges ilyen – kidolgozott szempont-rendszere.

A kiadók egy része igyekszik eleve olyan tankönyvszerzőket, illetve bírálókat, lektorokat fölkérni, akiknek van valamilyen tantervkészítő gyakorlata, vagy annak idején részt vállaltak a Nemzeti alaptanterv kimunkálásában. Más kiadók ezt nem tudják vállalni, de külsőségekben igyekeznek a vélt elvárásoknak megfelelni: például a címben *műveltségterületet* jelenítenek meg a hagyományos tantárgy helyett, életkort írnak (például ...tankönyv 13-14 éveseknek), vagy a Közoktatási törvényben előírt évfolyam-számozás valamelyikét (például ...feladatlap a hetedik évfolyam számára) használják. Különös dolog a központi tantervhez való igazodást megkívánni, hiszen adott tankönyvnek a helyi tantervhez kellene illeszkednie, igazodnia. A NAT-kompatibilitás biztosan nem kérdőjelezhető meg abban az iskolában, ahol a helyi tanterv megvalósításában adott kiadvány megfelelő *eszköz*, míg egy másik intézményben a minisztériumi minősítettség ténye még nem biztos, hogy használhatóvá teszi ugyanazt a művet, amennyiben nem illeszthető a helyi tantervhez.

Problémás a jóváhagyott tankönyvlistán szereplő, ám minőségbiztosító procedúrán át nem esett, s egyetlen konkrét tankönyvhöz sem köthető *segédletek* NAT-kompatibilitása is. Ezeknél sokszor lehetetlen fölfedezni bármiféle tantervi hatást vagy befolyást, hiszen nem annak alapján, és nem is a tantervhez illesztés igényével készültek.

Megfelelőnek tűnik az a gyakorlat, hogy a jóváhagyott tankönyvek listájára csak olyan művek kerülhetnek föl, amelyek az Országos Köznevelési Tanács által meg-

bizott szakértők véleménye alapján – a már említett törvényi megfeleléség biztosításával – elbírálásra, s ezt követően az oktatási miniszter által elfogadásra kerülnek.

A tankönyvek tanterv-kompatibilitása kérdéskör tisztázásához egyesek az ún. kerettantervek megalkotásának szükségességét rendelik hozzá, mondván, a jövő tankönyvét a majdani kerettantervek alapján kell majd elkészíteni. – Úgy véljük, ez az egyik változata a központi tantervi szabályozás fundamentumára építő gondolkodásmódnak. A jelenleg érvényes *Nemzeti alaptanterv* alapján inkább a pluralista jellegű, sokszínű tankönyvválaszték tűnik indokoltnak és fenntartásra érdemesnek, míg a központi tantervi szabályozás esetleges erősödése a tankönyvpiac beszűkülését, a közismereti tárgyak többségének egytankönyvűsége felé való alakítását vonhatja maga után.

Tankönyves információk

Gyakran felvetődő kérdés, hogy hol lehet utánanézni a tankönyves információknak. A legjobb lehetőséget az jelenti, ha a kiadványokat rögtön kézbe is lehet venni, meg lehet nézni, bele lehet lapozni. Bár az állandó *tankönyvbemutatóhelyek* Magyarországon – elsősorban a megyei *pedagógiai intézetekben* és a fővárosi kerületi pedagógiai szolgáltató központokban – korán megjelentek, s utóbb a közoktatási törvény is egyik kiemelt feladatukká tette a tankönyvek és tankönyves információk gyűjtését, rendszerezését, bemutatását, mégsem mondhatjuk el, hogy sok helyen kézbe lehetne venni valamennyi minisztérium által jóváhagyott közoktatási tankönyvet és segédletet. Ezen a téren a legteljesebb gyűjteménnyel a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet rendelkezik Győrött, de igen sok kiadvány megtalálható a budapesti Fővárosi Pedagógiai Intézet e célból kialakított különgyűjteményében is. A többi tankönyvbemutatóhely a legtöbb esetben nem tudja felmutatni még azokat a műveket sem, amelyeket pedig biztosan megkaptak. A tankönyvi bemutatóhelyek jelentőségét maguk a tankönyvkiadó vállalkozások is egészen eltérő módon ítélik meg: közülük a legnagyobbak tudatosan igyekeznek jó kapcsolatokat ápolni ezekkel, s rendszeresen elküldik – egyik-másik esetben több példányban – frissen napvilágot látó tankönyveiket és segédleteiket. A kisebb kiadóknak ugyanakkor gondot okoz a tankönyvrendeletben előírt kötelezettségeik teljesítése, az ingyenes bemutatópéldányok megküldése.

Sajnálatos módon, nem létezik Magyarországon elfogulatlan, érdekmentes *tankönyvkritika* sem. Bár újabban megjelennek a tankönyvügyet címdoldalukra tűző periodikák is, de ezek mögött rendre egyik vagy másik (tankönyv)kiadó áll. Talán még ez sem lenne baj, ha kevésbé lenne feltűnő rendre hirdetéseik egyhangú dominanciája. Ebből a szempontból a Soros Alapítvány támogatásával napvilágot látó *Tandem* című folyóirat az üdítő kivétel. Nagy kár, hogy a *Tankönyvválasztás az iskolákban* címmel a közelmúltban zárult vizsgálódásunkban csak elenyészően kevés számú iskolából jelezték, hogy használják, forgatják ezt a jobb sorsra érdemes periodikát. Gondot okoz az is, hogy nagyon nehéz olyan recenzorokat találni, akik a tankönyvkiadásban nem érdekeltek sem, mint szerzők, sem, mint szerkesztők, sem, mint kiadótulajdonosok, továbbá nem a saját vagy a konkurencia kiadványairól nyilatkoznak meg.

A legbiztosabb fogódzót talán a hivatalos *tankönyvjegyzékek nyomtatott változatai* jelentik. Jóllehet, mind a hivatalos tankönyvjegyzékek, mind a *Tanulást, tanítást segítő kiadványok jegyzéke* csak a legfontosabb adatokat tartalmazzák, viszont az egyes címek, szerzők pusztán elhelyezkedésükkel, besorolásukkal, a környezetükben megjelenő más kiadványcímekkel együtt mégiscsak biztosítanak egyfajta támpontot, amelynek mentén el lehet indulni. A pedagógusok zöme éppen ezek alapján tájékozódik.

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR

A JÖVŐ EMLÉKEI

EBBEN A TANULMÁNYBAN AZT KÍVÁNOM ELEMEZNI, hogy a NAT-ból a kutató – és még inkább a pedagógusok, a mai magyar iskolai gyakorlat, a pedagógiai programok készítése és a folyamatos munka – számára milyen elvi-elméleti bázis rajzolódik ki; a tanárok kapnak-e, és milyen támpontokat iskolájuk szellemiségének megteremtéséhez, mindennapi munkájukhoz, vagy akár ahhoz, hogy kialakítsák saját használatú nevelési „filozófiájukat”.

A *Nemzeti alaptanterv* 1995-ben jelent meg, de a körülötte dúló viharok azóta sem ültek el végképp, legfeljebb csak belefáradtunk a vitatkozásba. A téma a kormányváltás és a NAT felülvizsgálásának időpontjában újra aktuálissá vált. Az oktatás tartalmi és szervezeti korszerűsítése fontos társadalompolitikai ügy is. De talán nem érdektelen megvizsgálni a NAT-ot egy – szándékaim szerint – politikától mentes, szigorúan szakmai szempontból is, az *értelmező tartalomelemzés módszerével*.

A Nemzeti alaptanterv

A NAT hangsúlyozza, hogy „szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával, amely részletesen meghatározta az iskolai pedagógiai tevékenység ideológiai, nevelési céljait”. Ennek megfelelően rendkívül szűkszavúan nyilatkozik ezekről a kérdésekről. Ezzel a dokumentummal kapcsolatban is megtapasztalhatjuk azt a paradox helyzetet, hogy bár ez a legfontosabb (és az egyetlen – az érettségi vizsga általános követelményeinek néhány sora mellett) szakmai kiindulási pont az iskolák számára szellemiségük meghatározásakor, hangsúlyozottan nem erre, nem ebből a célból készült¹.

A NAT-ban tehát mindössze fél oldalnyi szöveg szól a „tanulók személyiségét kibontakoztató pedagógiai folyamat”-ról, és szintén csak egy-két oldalt tesznek ki azok a mondatok, utalások, amelyek erről a kérdésről a bevezetőben és a műveltségi területekhez írt bevezetőkből fellelhetők. Természetesen nagy kockázat ilyen minimális mennyiségű szövegből messzemenő következtetéseket levonni². Ne felejtjük el azonban, hogy ennek a szövegnek valamennyi pedagógus nagy jelentőséget kell, hogy tulajdonítson. Nyilvánvalóan sokszor elolvasták, és megkísérelték megérteni-megérezni a szellemiségét – még akkor is, ha egészen másképpen fogalmazták meg ezt a ténykedést –, hogy átgondolhassák, hogy tudják és akarják-e iskolájukban

¹ Véleményem szerint mindenképpen szükséges, hogy egy ország állami-önkormányzati közoktatásának bizonyos – átgondolt és világosan megfogalmazott – szellemi (ha úgy tetszik, ideológiai) alapja legyen. Számomra a NAT története többek között arról is szól, hogy az oktatáspolitikai nem vállalta fel sem ennek „központi” meghatározását és kimondását (ez érthető és elfogadható), sem azt, hogy széles körű vitákban kísérelje meg kiérlelni, egyeztetni és megnyerni ehhez a társadalom támogatását. Vö. Báthory Zoltán: *Kötélhúzás a tantervpolitikában 1989-1994*. In: *Educatio*, 1994/3. sz.

² A felhasznált negyven idézet nagyjából lefedi a NAT általános részét; alig maradt ki abból bármi is.

megteremtteni ezt az új, korszerűnek és jobbnak deklarált létmódot, amelynek mindenki számára nyilvánvalóan a tanterv csupán az egyik eleme lehet.

A befolyásolással és döntéssel foglalkozó pszichológiai vizsgálatokból tudjuk, hogy a szövegek nem pusztán információtartalmukkal hatnak. A különösen fontosnak ítélt szövegek egészen kis változásai is nagy hatással vannak az egyén attitűdjére, ítéletére. A szóhasználat, a szavak, mondatok sorrendje, súlytalannak tűnő közbevetések vagy szóvégződéses – mind-mind különös jelentőséggel bírhatnak. Azzal a megközelítéssel kell tehát szemügyre vennünk a NAT minden egyes mondatát, hogy az alkotóknak tudatában kellett lenniük felelősségüknek, azaz egyetlen szó, kifejezés vagy akár betű használatát sem tulajdoníthatjuk egyszerűen a véletlennek.

Nem olyan fajta elemzést kívántam tehát végezni, mint ahogyan például egy verset vizsgálunk, amikor arra vagyunk kíváncsiak, „mit is akart mondani” a költő. Ilyenkor elhelyezzük a művet az életrajzban, a művek sorában, alapos és mindenre kiterjedő elővizsgálatokat végzünk. Az elemzést a befogadó oldaláról kívántam elvégezni. A kérdésem úgy szól, vajon mit üzen a NAT pusztá szövege – amelyhez az alkotók nem tartottak szükségesnek semmiféle kiegészítő dokumentumot, „tanári kézikönyvet” mellékelni – az olyan olvasónak, aki nem ismeri születésének kalandos történiáját, sem alkotóinak gondolkodásmódját. A NAT nevelésre vonatkozó megállapításai nagyobb részt a neveléstudomány absztrakciós szintjén értelmezhetők, de némi általánosítás tehető a nevelésfilozófia irányában is. Az alábbiakban megkísérlem ezeket a tartalmakat kibontani a NAT szövegéből, és bizonyos következtetéseket levonni arról, hogy milyen, a kultúrára és az emberi fejlődésre vonatkozó nevelésfilozófiai elképzelések állhatnak e megfogalmazások mögött. Nem kívánok viszont részletesen foglalkozni a konkrét tartalommal, ez ugyanis maga a teljes NAT, és ennek teljes feldolgozását, elemzését nem tekintem feladatomnak.

Az elemzésben felhasználom az érettségi vizsgatárgyak általános követelményei című dokumentumban, a *Közismereti tárgyak* fejezet „Bevezető”-jében szereplő – egyébként szintén nagyon rövid, mindössze fél oldalnyi –, kifejezetten a nevelés céljairól szóló szövegeket is, mivel úgy vélem, hogy ebben az értelemben ezek mintegy kiegészítik a NAT megállapításait. Bár a vizsgatárgyak általános követelményeinek az a feladata, hogy a 11-12. évfolyam iskolai munkájának alapjául szolgáljon, nyilvánvaló, hogy ezek a célok nem bukkanhatnak fel váratlanul és előzmények nélkül a tizedik osztály után; ezeknek a céloknak valamilyen formában az alsóbb évfolyamokon is meg kellene jelenniük. Ezért ezt a szöveget nem a NAT érvényének lejárta az azt felváltó elvekként, hanem annak kiegészítéseként vizsgálom³. (Az idézeteket sorra kerülésük szerint megszámoztam, hogy azokra többször is hivatkozhatok. A zárójelbe tett számok tehát nem részei az idézeteknek.)

³ Mivel azonban az említett szöveg csupán egy felsorolás, ezért nehezen értelmezhető, következtetések levonására csak korlátozottan alkalmas; itt csupán a sorrendnek, a szóhasználatnak és annak van jelentősége, hogy egyáltalán mi jelenik meg abban, s mi nem.

Ember, személyiség, fejlődés, nevelés

A NAT az ember fejlődését mint a személyiség kibontakozását értelmezi. Úgy tűnik, ezt a fejlődést olyan folyamatnak tartja, amelyet az adottságok, a valószínűsíthetően biológiailag meghatározott fejlődés, azaz az érési folyamatok a tevékenység és az ennek során keletkező tapasztalatok határoznak meg. A tapasztalatok között kiemelt jelentősége van a tudatos tapasztalásnak, azaz a tanulásnak.

(1) „A NAT-ban képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.” (Nemzeti alaptanterv, p. 8.)

A fent idézett mondat egyúttal a *nevelés* értelmezésének is tekinthető. Az iskolai nevelés e szerint olyan folyamat, amely a személyiség kibontakozását segíti elő. Mégsem azonosíthatjuk azt a személyiség kibontakoztatásával magával. A NAT több helyen is használ olyan igealakokat, amelyek azt sugallják, hogy a nevelés nem direkt ráhatások együttese, sokkal inkább az önévelés segítése; biztosít, felkínál lehetőségeket, de maga a fejlődés már a tanuló aktivitásán múlik, elsősorban az ő felelőssége. A *nevelés lényege* tehát ennek a belső, illetve külső (cselekvő) aktivitáson alapuló, alapvetően belülről induló, belső meghatározottságú folyamatnak a segítése.

Nem történik azonban említés arról, hogy – a feltételek biztosítása és a lehetőségek felkínálása mellett – hogyan segíthetjük aktívabban ezt a folyamatot. A belülről meghatározottság elve a szükségleteknek, motívumoknak ad fő szerepet, kiemelkedő jelentőséget a fejlődésben, ezekről azonban az egész NAT-ban – kivéve egyetlen távoli utalást – jóformán szó sem esik.

Az *iskolai nevelés célja* úgy jelenik meg a NAT-ban (figyelemre méltó, milyen körültekintően elkerüli a NAT ennek explicit megfogalmazását), mint a tudás és a képességek fejlesztése. A képességeket értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs és cselekvési képességekre osztja; a sorrend vélhetően egyúttal fontossági sorrendet is jelent.

(7) „A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez... A NAT a gyermekek, serdülők és ifjak *képességeinek* fejlődéséhez szükséges követelmények meghatározásával ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást... A NAT tehát olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez, amelyben a tanulók tudásának, képességeinek, egész személyiségének fejlődése, fejlesztése áll a középpontban...” (I. m. p. 9.)

A képességeknek sokféle felosztása ismeretes és lehetséges. Számomra kissé szokatlan, hogy az önálló ismeretszerzés képességei külön kategóriát kapnak, nincsenek megemlítve viszont a szociális képességek – ezek mintegy feloldódnak a kommunikációs képességekben.

Ez a tendencia több helyen tetten érhető, például a következő felsorolások sorrendjében: (2) „A kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, megértése...” (3) „A kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és kö-

zösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője.” (I. m. p. 12.) Különösen felhívom a figyelmet az utóbbi mondatra, amelyben az érdekérvényesítés megelőzi az elfogadást és a megértést.

Az érettségi vizsgakövetelmények szövege a célok között három elemet – és mindháromhoz hosszabb felsorolást – tartalmaz. A szövegrészt teljes terjedelmében idézem: „A középiskola felső szakaszának és az érettséginek céljai közép- és emelt szinten egyaránt összetettebbek, magasabb szintűek lehetnek. Ez elsősorban a következőkben nyilvánul meg:

(4) *A tudatosság, az értelmi megalapozottság* megnövekedett szerepe a nevelési célok megvalósításában. (Pl. logikus, összefüggésekben, folyamatokban, rendszerekben történő gondolkodás; a problémák iránti érzékenység, nyitottság, problémamegoldó, alkotó képesség; eligazodás a különböző információforrásokban, azok tartalmainak, eszközeinek felhasználása, az önálló tanulás, ismeretszerzés igényének, képességeinek kifejlesztése; tudásra épülő, önálló vélemény, álláspont kialakítása, érvelő megvédése; szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek, az anyanyelv árnyalt használata, alkalmasság idegen nyelv/ek/en történő kommunikációra.)

(5) *Az életvitel, magatartás, szociális képességek* rendszerének kiépülése. (Pl. megalapozott, cselekvő hazaszeretet, magyarságtudat; nyitottság más etnikumok, népek, országok hagyományai, szokásai, fejlődése, gondjai iránt; a tanuló felelősségérzetének kialakítása önmaga, társai, szűkebb és tágabb környezete iránt; felelősség a társvalasztásban, a barátságban; felkészülés a mindennapi életben történő eligazodásra, a társadalmi életben való aktív részvételre, a megfontolt döntéshozatalra; a szép felismerése, megbecsülése, ápolása a művészetekben, a természetben, a mindennapi életben; az ember és a természeti környezet sokrétű, érzékeny kapcsolatának belátása, aktív környezetvédelem folytatása; egészséges életvitel; megalapozott pálya- és szakmaválasztás, készülés további tanulmányok folytatására, képesség és igény az önművelésre; erkölcsös magatartás; felelősségtudat, fegyelmezett munkavégzés; a szabadidő tartalmas eltöltése.)

(6) *Tudatos, önálló személyiségfejlesztés.* (Például önismeret; képességek fejlesztése; reális énkép kialakítása; megalapozott önbizalom; kezdeményező-, vállalkozókészség; törekvés pozitív értékrendszerre épülő világnézet, világnézet kialakítására; értékes, belső motivációs rendszer.)”

Bár itt szerepel a szociális képességek kifejezés, feltűnő, hogy maga a felsorolás nem tartalmaz olyasmit, amit hagyományosan a szociális képességek körébe tartozóként szoktunk értelmezni.

Mint láttuk (7. sz. idézet), a NAT látens nevelésméleti koncepciójában megjelenik a „személyiség egészének fejlesztése” is, amely így nyilvánvalóan ugyanúgy értelmezhetetlen, mint a „mindenoldalú” (vagy a „sokoldalú”) személyiségfejlesztés. A NAT a korábban már idézettek mellett a következőket emeli ki: (8) „... a személyiségfejlesztő oktatás csak akkor lehet eredményes, ha... fejleszti a tanulók önismeretét, együttműködési készségüket, edzi akaratukat; ha hozzájárul életmódjuk, motívumaik, szokásaik, az értékekkel történő azonosulásuk fokozatos kialakításához, meggyökereztetéséhez.” (I. m. p. 9.)

A tanulás (9) „Tág értelmezése magában foglalja valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődését, fejlesztését. *Ez az iskola alapfeladata.*” (I. m. p. 13., kiemelések B. M.)

Vizsgáljuk meg közelebbről, mit is jelent a NAT értelmezésében a személyiség fejlesztése. Kissé zavarólag hat, hogy az idézett részben különféle minőségek vegyülnek össze. Az önismeretet és az együttműködési készséget ugyanis inkább képességnek szokás tekinteni. (Az együttműködési készséget értelmezhetnénk „képességnek”, azaz valamiféle attitűdként, de a képességekkel kapcsolatban fentebb idézett, kommunikációról szóló mondatok nem ezt a verziót valószínűsítik.) Az önismeret többször, több helyen is előbukkan a NAT-ban, mint fontos és fejlesztendő képesség. A NAT elsősorban a saját képességek megismerését és a reális önértékelést érti alatta, és főként a kognitív elemeit hangsúlyozza. Például: a pályaorientáció összetevői (10) „... az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése...” (I. m. p. 14.)

(11) „Az Emberismeret betekintést ad az ember fő biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe, az embernek önmagával, társaival, a társadalommal, a természettel és a szellemi szférával való bonyolult viszonyába. Mindezzel elsősorban a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni.”

Üdvözlendő, hogy szó esik az *életmód* meghatározó szerepéről, illetve az ennek alapjául szolgáló szokásokról (hamarosan következik erről egy másik idézet is), bár ezeket nem szoktuk a személyiség részeinek tekinteni. A *szokások* fontosságáról, ezek kialakításáról azonban később nem esik szó, holott néhány műveltségi területnél ezeknek valódi jelentőségük volna. Bizonyos értelemben meglepő, hogy érdemben nincs szó a NAT-ban a *magatartás*, a viselkedés alakításáról sem, amelyet pedig a nevelés hatáskörébe tartozó feladatként szokás értelmezni. Az érettségi vizsgakövetelmények szövegének felsorolásában szerepel ugyan a közéletben való aktív részvétel, az egészséges életvitel és az erkölcsös magatartás, de ezt – főként az utóbbit – nehéz összeilleszteni a NAT szövegével.

Az imént (8. sz. idézet) felsoroltakból a személyiség összetevőjeként, területeként az *akarat*, a *motivumok*, és tágabb értelemben az *értékrend* értelmezhető. Az akaratról a továbbiakban nem esik szó a NAT-ban, nem tudni tehát, hogy pontosan mit ért az akarat fejlesztésén, hogyan látja az akarat szerepét a személyiség fejlődésében, a nevelésben.

A NAT általános bevezető részében motivumokról egyáltalán nem esik szó. Az érettségi vizsgakövetelmények szövegében szerepel ugyan a számomra elég nehezen értelmezhető „értékes, belső motivációs rendszer” kifejezés is, amelynek azonban ily módon nincs semmilyen kapcsolata a NAT szövegével.

A NAT említi a *beállítódásokat* – amelyeket a motivumokhoz közel álló pszichikus jelenségként is értelmezhetünk –, de ezeket is csak egyszer, a *Műveltségi területek oktatásának közös követelményei* című rész *Testi és lelki egészség* alfejezetében. (Felhívom a figyelmet az itt is érzékelhető körültekintő megfogalmazásra, amely nem direktívákban, hanem a fejlődés lehetőségének felkínálásában látja a nevelés lényegét.)

Az iskola: (12) „Személyi és tárgyi környezetével segítse azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szokásoknak a kialakulását, amelyek a gyermekek, ifjak egészségi állapotát javítják... Fejlesszék a beteg, sérült és fogyatékos embertársak iránti elfogadó és segítőkész magatartást.” (Az utóbbival kapcsolatban egy megjegyzés: fontos szemléleti különbség van a között, hogy *csak* a beteg, sérült, fogyatékos emberek iránti segítőkészséget hangsúlyozzuk – a jótékonykodás beállítódása ugyanis nem azonos az elfogadással, még a toleranciával sem; talaján köny-

nyen megfogja a lekezelő sajnálkozás –, és azon törekvés között, hogy általában emberi kapcsolatainkat alakítsuk ezen elv szerint, és azt hangsúlyozzuk, hogy beteg, sérült és fogyatékos embertársaink éppúgy értékes személyiségek, teljes életet igénylő és érdemlő emberek, mint az ún. egészségesek.)

Még egy óvatosan körülíró mondat ebben a részben: (13) „Megkerülhetetlen feladata az iskolának, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel.” (I. m. p. 13.)

A természettudományos nevelés: (14) „Olyan összetett személyiség-, magatartás- és attitűdformálás, amely képessé tesz a másokkal való együttműködésre, a környezettudatos életvitelre...” A kémia: (15) „Megalapozza a korszerű, környezetbarát szemlélet elsajátítását, hozzájárul a környezetünkkel szembeni felelős magatartás kialakulásához.” (I. m. p. 120.) Az utóbbi idézet már nem az általános részben szerepel, hanem az *Ember és természet* műveltségi terület bevezetőjében található. Különösnek mondható, hogy a magatartás- és attitűdformálást a NAT csak a természettudomány(ok) vonatkozásában tartja szükségesnek hangsúlyozni.

Találkozhatunk még a magatartás alakításának igényével az Ember és társadalom műveltségi terület bevezetőjében is. A társadalmi tapasztalatok és ismeretek megszerzésében: (16) „A felsőbb évfolyamokon fokozatosan előtérbe kerül a vita, a politikai-társadalmi-gazdasági mozgások és változások figyelemmel kísérése, az egyéni vélemények megfogalmazása, az iskolai közéletben való aktív részvétel, a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítása... (a fejlesztés kiemelt területei...) a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése...” (I. m. p. 84.)

Itt hívom fel a figyelmet arra, hogy a két utóbbi idézetben a magatartás *nem* a mindennapi kapcsolataink, a közvetlen környezetünk vonatkozásában szerepel, hanem egy általánosabb, „társadalmi” vonatkozásban.

Értékek

Az *érték*, értékek kifejezés gyakran felbukkan a NAT-ban. Nem történik azonban említés arról, mit ért a NAT az értékeken (ahogyan az az I. sz. idézetben szerepel), és hogyan látja az értékrend (ki)alakulásának folyamatát, e folyamat befolyásolásának szükségességét és/vagy lehetőségeit.

Az értékek közül a NAT nevében nevezi és elkötelezettnek tartja magát a demokrácia értékei, a „közös nemzeti értékek” és az „európai, humanista értékrend” mellett. Ezeket tovább nem részletezi vagy értelmezi, és hangsúlyozza, hogy a követelmények meghatározásakor összpontosít a fenti értékekre. Ez azzal egyenértékű, hogy az értékeket elsősorban a *tartalom által* véli közvetíthetőnek. Ezen elképzelés nyomai fellelhetők a műveltségi területek követelményeinek bevezetőiben is.

Például a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségi terület bevezetőjében: (17) „A nyelvi hatóerő és a *nyelvi minták követése* kultúrát, értékeket közvetít... a *művek tartalma* pedig bőséges lehetőséget kínál a világnép alakításához, a nemzeti kultúrához való kötődéshez, az erkölcsi és esztétikai értékek közvetítéséhez, az érzelmi élet gazdagításához.” (I. m. 28.o.)

Az *Ember és társadalom* műveltségi terület bevezetőjében: (18) „A történelem – mint *múltismeret* – a társadalom ’kollektív memóriája’-ként egyik legfontosabb alapja a nemzeti és európai azonosság tudatnak. A történelemből ugyanakkor az is *kitűnik*, hogy a népek és nemzetek kölcsönösen egymásra vannak utalva, s a köl-

csönös függőség átfogó világtörténelmi látásmódot és egyben a különbségek, a kultúrák sajátos értékeinek megismerését és tiszteletben tartását kívánja.” (I. m. 84. o.)

Az *Ember és természet* műveltségi terület bevezetőjében: (19) „Sajátos nevelési, képzési feladatainak teljesítése révén hozzájárul a természet megszerettetéséhez, a természet kincseinek megóvása iránti felelősség alakításához...” (20) „A biológiai művelődési anyag feldolgozása során alakítja a tanulóknak a természet ismeretén és szeretetén alapuló, meggyőződésből fakadó, tudatos, aktív természetvédelem igényét.” (I. m. p. 120., kiemelések B. M.)

A *Műveltségi területek oktatásának közös követelményei* című fejezetben néhány mondat erejéig újra említés történik a korábban konkrétan megnevezett értékekről. Itt is elsősorban tartalmakról, követelményekről van szó, a fentebbi megállapítás tehát – azaz a tartalom általi közvetítés koncepciója – itt is érvényben marad. Egyetlen mondatban tűnik fel a tevékenység, mint az érték közvetítés lehetséges eszköze (21. sz. idézet):

A *Hon- és népismeret* alfejezetben bizonyos értelemben konkretizálódik a „közös nemzeti értékek” kifejezés tartalma: (21) „Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek... A tanulók legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére. A hon- és népismeret segítse elő harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel. Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására.”

A „európai, humanista értékrendről” nem tudunk meg részleteket. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz alfejezet idevágó mondatai: (22) „Alakuljon ki a tanulóknak pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsülik meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulását... Legyenek nyitottak, megértők a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások; a másság iránt, becsülik meg ezeket.” Zavaró viszont, hogy ebben a fejezetben felbukkan és az előbbi értelmezéssel összevegyül az érték szó „az ember számára fontos, értékes” jelentése. Például a *Hon- és népismeret* részben: (23) „Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit... Legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére.” (I. m. p. 11.)

A *Környezeti nevelés* részben: a tanulók legyenek képesek (24) „a környezet természet és ember alkotta értékeinek felismerésére és megőrzésére... A tanulók kapcsolódjanak be környezetük értékeinek megőrzésébe...” (p. 12., kiemelések B. M.)

Milyen egyéb értékkel találkozhatunk még a NAT-ban? A bevezető részben egyetlen érték bukkan még fel egyértelműen megnevezve. A műveltségi területek oktatásának közös követelményei fejezet *Testi és lelki egészség* alfejezetében: az egészséges életmódra nevelés (25) „a harmonikus élet értéként való tiszteletére is nevel.” (I. m. p. 13.)

További értékeket említ a NAT az egyes műveltségi területek bevezetőiben – feltételezhetően ezek a kevésbé fontosak, esetlegesek, hiszen nem vonatkoznak az iskolai oktatás egészére.

Testnevelés és sport: (26) „A testnevelés és a sportolás sajátos eszközeivel hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók életigenlő, a egészséget saját értékrendjükben kiemelt helyen kezelő személyiséggé váljanak.” (I. m. p. 248.)

A Művészetek műveltségi terület: (27) „Értéknek tartja az ember iránti kíváncsiságból fakadó bátor, találemény gondolkodást, új kérdések, értelmezések megfogalmazását, a kultúra iránti nyitott magatartást, az értékek élményeken és belátáson alapuló megbecsülését.” (I. m. p. 176.) Úgy tűnik, ez utóbbi részben is keveredik az „érték” szó „értékes, fontos” (vö. a mondat első felével) és a filozófiai, illetve a viselkedést meghatározó pszichológiai kategóriára utaló jelentése (lásd a mondat második felét)⁴.

Különösen gazdag értékekben az *Ember és társadalom* műveltségi terület. Úgy tűnhet, mintha a NAT a személyiségfejlesztés feladatának jelentős részét e műveltségi terület oktatásának szánná. Az az elképzelés azonban, hogy a személyiség fejlesztése felfogható egy olyan sajátos feladatként, amely az iskolai élet térben és időben jól elkülöníthető szakaszában megfelelően elvégezhető, ma már aligha nevezhető korszerűnek. Természetesen ez még nem zárna ki azt, hogy egy speciális tantárgy/tanóra keretein belül több és jobb alkalom adódhat a tanulók személyiségének formálására. Ugyanakkor ne felejtjük el, hogy az *Ember és társadalom* műveltségi területnek a NAT a *tanórák maximum 14 %-át* szánja. Ha figyelembe vesszük, hogy ebben a műveltségi területben van benne a történelem és a társadalomismeret is, ez a speciális tantárgy (nevezzük emberismeretnek) a legjobb akarattal sem vehet igénybe többet heti egyetlen óránál – és ennyit is csak a legfelsőbb évfolyamokon. Ez kevésnek tűnik a személyiség formálására. (28) „A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tiszteletére nevelés, a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a környezetért érzett felelősség, a más kultúrákkal szembeni tolerancia, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése, a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek alakítása.” (I. m. p. 84.)

Érzelmek, élmények

Feltűnő, hogy a NAT szövegében sem az értékekkel, sem a személyiséggel kapcsolatban nem találkozunk az *érzelmekkel*. Mintha a NAT koncepciója az érzelmeknek nem tulajdonítana jelentőséget sem mint személyiség-összetevőnek, sem mint a nevelésben szerepet játszó tényezőnek. Nem történik említés az *élményekről* sem, amelyeknek azért általában az értékek átadásában, a nevelésben jelentős szerepet tulajdonítanak. Az élmény a NAT-ban már csak mint érzelmi tartalmától megfosztott kognitív kategória, azaz mint *tapasztalat* jelenik meg.

⁴ Ezek a jelek arra utalnak, hogy nem tisztázott a NAT alkotóinak koncepciójában az értékek mibenléte, helyük, szerepük a nevelésben. Az elvi alapok kidolgozatlansága, fogalmi hiányosságai pedig azonnal megjelennek – és persze fokozzák a zavart – a gyakorlathoz közelítő szinteken is.

A NAT és az életkori jellemzők című fejezetben említi a NAT az érzelmeket, de – sajátos módon – csupán mint a kogníciót befolyásoló tényezőket. Az iskolakezdéstől a prepubertásig alfejezetben: (29) „A megismerésben, a motivációban az érzelmelek központi szerepet töltenek be.” (I. m. p. 15.) A serdülőkor alfejezetben: (30) „A serdülők gondolkodását az érzelmi, motivációs tényezők jelentősen befolyásolják.” (I. m. p. 16.)⁵

Felbukkan még egy-egy – mellékesnek ható – említése az élménynek, érzelmenek a *Környezeti nevelés* és a *Testi és lelki egészség* alfejezetekben is (a műveltségi területek oktatásának közös követelményei fejezetben): (31) „...alakuljon ki bennük bátorító, vonzó jövőkép, amely elősegíti... a környezet iránti pozitív érzelmi viszonyulások megerősödését.” (I. m. p. 12.) Ismét elgondolkodtató, hogy a bátorító jövőkép és a pozitív érzelmi viszonyulás miért éppen ebben – és csak ebben – a vonatkozásban került kiemelésre. (32) „Az egészséges életmódra nevelés... az egészséges állapot örömteli megélésére... is nevel.” (33) Az iskola: „Fordítson figyelmet a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre.” (I. m. p. 13.)

Az élmény mint nevelési eszköz egyedül a *Művészetek*, valamint a *Testnevelés és sport* műveltségi területek bevezetőjében jelenik meg. Számomra ennek a ténynek az az üzenete, hogy ezek a műveltségi területek – azaz a készségtárgyak világa – élesen elkülönül az iskolai élet egészétől, a többi tantárgytól; a kogníció háttérbe szorulása, más nevelési eszközök megjelenése csak itt lehetséges. (34) „A zenehallgatás a zenemű *érzelmi hatásai* miatt nélkülözhetetlen személyiségfejlesztő eszköz...” (35) „A Tánc és dráma kreatív folyamata az együttes *élmény* révén segíti elő az ember aktivitásának serkentését, ön- és emberismeretének gazdagodását, alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását, összpontosított, megtervezett munkára szoktatását...” (36) „A sokféle rendeltetésű *látásélmény* befogadására, célszerű hasznosítására és elrendezésére készít fel a Mozgóképkultúra és médiaismeret is.” (I. m. p. 176.)

A NAT-követelmények: (37) „Előtérbe helyezik azokat a sportági tevékenységeket, amelyekben a részvétel önmagában is *élményt* nyújtó.” (I. m. p. 248., kiemelés-
sek B. M.)

A NAT neveléseméleti tartalma

A NAT koncepciója a *nevelés lényegét* a személyiségfejlődés segítségével látja, amelyet a képességek fejlesztése által tart megvalósíthatónak. A *képességeket* a következőképpen csoportosítja (pontosabban: tartja említésre méltónak a fejlesztés szempontjából): értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességek. A kognitív képességeknek kiemelt szerepük van. A már idézettekben túl a gondolkodás és általában a megismerés képességeinek fejlesztésére szinte mind-egyik műveltségi terület bevezetője kitér.

A *nevelés eszközeiről* a következőket találhatjuk a NAT-ban. A képességek fejlesztése csak akkor lehet eredményes, ha (38) „az intézmények pedagógiai programja... teret ad a színes, sokoldalú iskolai életnek, a tanulásnak, játéknak, munká-

⁵ Sajátságos, de e szerint a kisiskolás korban az érzelmelek befolyásolják a motivációt, a serdülőkorban pedig az érzelmelek és a motiváció párhuzamos (azonos?) jelenségek.

nak.” A nevelés eszköze tehát az egész iskolai élet; a játék, munka és az oktatás. Kiemelt szerepe a *személyiségfejlesztő oktatásnak* van (vö. még a 7. sz. idézettel), melynek lényege megint csak a képességek – és gyakorlatilag csak a kognitív képességek – fejlesztése.

Az oktatás maga is használ eszközöket. A NAT ezek közül a *tartalmat* említi kiemelt helyen (1. és 7. sz. idézet), pontosabban az ismeretek elsajátítását és a követelményeket (ez a tartalom két oldala, azaz ahogy az „készen”, a tanulók fejében, illetve ahogyan lehetőségként-feladatként a tanárok és a tanulók előtt megjelenik), valamint az értékeket, amelyeket – mint azt az előzőekben vázoltam – elsősorban szintén a tartalom által tartja közvetíthetőnek és közvetítendőnek. Zavaró tényezőnek tartom ugyanakkor az értékek fogalmának és funkciójának tisztázatlanságát.

A műveltségi területek követelményeit szemügyre véve a *tartalom* vonatkozásában a NAT koncepciójában jelentős elmozdulás tapasztalható a jelenlegi iskolai gyakorlathoz képest. A követelmények között nagyobb arányban szerepelnek a megismerés, az önálló tapasztalatszerzés, az ismeretek konstruktív alkalmazása és az alkotó feladatmegoldás képességei. Ez azt jelenti, hogy a NAT az oktatás hangsúlyát az ismeretek passzív és öncélú felhalmozásáról az aktív, működőképes ismeretekre és a képességek fejlesztésére kívánja áttenni. A *nevelés eljárásai mint eszközök* közül a NAT egyedül a differenciálást, azaz az egyénre szabott munkát említi meg.

A NAT filozófiai tartalma

A NAT koncepciójának háttérében valószínűsíthetően egy olyan antropológiai elképzelés áll, amely szerint az ember lényege a tudata, a világ megismerését, birtokba vételét lehetővé tevő kogníció. A NAT partikularitásként kezeli az érzelmeket, akár a nevelés, akár a tapasztalat, akár az emberi kapcsolatok szempontját tekintjük.

A NAT valószínűsíthető antropológiájában az ember társas lény ugyan, de ez a „társas” jelző itt valamiféle absztraktabb szintet jelent. Mintha az ember a társadalomhoz valamilyen – közelebről meg nem határozott – közvetlen módon kapcsolódna, és nem az őt *közvetlenül* körülvevő és befogadó kisebb-nagyobb csoportok hálózatán keresztül. Ez a kapcsolat kognitíven meghatározott, nagyobb részt érzelmentes és személytelen. A NAT szemléletében mindvégig a közösségi-társadalmi szempontok az elsődlegesek, az egyén és különösen a személyes kapcsolatok szintje ehhez képest másodlagos. Erre a jelenségre korábban már utaltam, a magatartás szabályozásával és a szociális képességek sajátos értelmezésével kapcsolatban. Ezt a gondolatmenetet támasztják alá a 3., 15., 16., 28. és 31. számú idézetek is – természetesen nem közvetlenül, expliciten, hanem azzal az aránytalansággal, amellyel a személyes és a társadalmi szféra között ezekben – elsősorban a felsorolásokban – megjelenik.

Nehéz meghatározni, milyen *kultúraértelmezés* állhat a NAT háttérében. Az alább következő állítások nem támaszthatók alá pontosan ide vonatkozó, konkrét és egyértelmű idézetekkel. Inkább egy olyan kép ez, amely a NAT egészének sokszori átvalósása után alakul ki az erre figyelő olvasóban.

Véleményem szerint a NAT a kultúrát úgy értelmezi, mint a valóság (kognitív) birtokba vételének eredményét. Ebben a megközelítésben a kultúra metaforája az

épület; ismereteink, tapasztalataink monumentális építménye. Ezen értelmezés lényege – a metaforánknál maradván –, hogy az építkezés maga és az építők személye nem lényeges. Háttérbe szorul a kultúra alapvető, az emberi viszonyokat meghatározó, alakító, szabályozó szerepe (illetve az ilyen funkciókat betöltő aspektusai), ahogyan a stabilitás és a változás, a dinamizmus is. E felfogásban a kultúra emberi kapcsolatokat szabályozó szerepének lényege, hogy az egyéneket bekapcsolja az ösztársadalmi tevékenységbe, azaz a munkába, az épület tatarozásába. (Eközben ki-ki megismerheti kisebb vagy nagyobb részét; a legszerencsésebbek még építhetnek is hozzá.) Vagyis ez az épület – a tudás temploma – nem arra szolgál, hogy az otthonunk legyen, hogy minél jobban, kellemesebben és – félve írom le a szót – boldogabban éljünk benne. Nincs hozzá személyes, érzelmetli viszonyunk.

Egyetlen, bár számomra beszédes idézettel tudom a fentieket alátámasztani: (39) „A képzés tartalma az emberre, a társadalomra, a művészetekre, a természetre, a tudományokra, a technikára vonatkozó kultúra alapvető eredményeit foglalja magában...” (I. m. p. 9.)

Közvetett bizonyítékként szeretném bemutatni azt a NAT-ban megjelenő alternatív kultúraértelmezést, amely gyakorlatilag minden lényeges elemében különbözik az épület-metaforától – sőt, ellentétes azzal –, azonban nyilvánvalóan és egyértelműen elkülönül a NAT egészétől, azaz az oktatás meghatározó szellemiségétől, mint csupán korlátozottan, egy speciális – és meglehetősen súlytalan – területen érvényes felfogás. Ez a kontraszt is valószínűsíti a fenti értelmezést. (Kiemeléssel jelölöm a kulcsszavakat.)

(40) „A Művészetek műveltségi terület alapja a nemzeti és az egyetemes emberi kultúra, valamint a mindennapi életünk, a természet és a tervezett-alakított környezetünk esztétikai jelentésekkel is bíró tartománya. E tág kultúraértelmezésből következően több területet tartalmaz, hogy lehetőséget teremtsen a gyermekek, serdülők sajátos megismerési módjainak, tevékenységeinek érvényesüléséhez. E területek közegek azonban érték közvetítő és értékőrző mivoltukban, továbbá abban, hogy az érintetteket aktív befogadásra, sőt alkotásra is készítetik. A művészeti kultúra fogalmába tehát a teremtésnek, létrehozásnak képességeit éppúgy beleértjük, mint a befogadás, az azzal való élés képességét.

Következésképpen a gyermekek, serdülők élményszerűen megtapasztalják, átélik, megérthetik az emberi kommunikáció azon sajátos formáit, melyek a művészetekben, a tárgy- és környezetkultúrában őrződnek és teremődnek újjá.

Közös tehát e terület anyagaiban, hogy a művészetben létező szabályszerűségek, sajátos közlésformák, kifejezőmódok közvetítésére építi fel a javasolt tevékenységeket, tartalmakat, s egyúttal a művészethez, a kultúrához vezető személyes utak bejárására bátorít.” (I. m. p. 176.)

Mit mond a NAT arról, mi az érték a kultúrában? Természetesen ez sem fogalmazódik meg expliciten. A NAT szellemisége szerint értékes a kultúrában az, ami hasznos, hasznosítható, továbbépíthető, azaz a produktív emberi tevékenységben felhasználható, de csak másodsorban az egyén számára, sokkal inkább a közösség szintjén.

A NAT jelentős lépéseket tett abban az irányban, hogy az iskola ismeretanyagát, amely korábban ellebeggett a realitások fölött, közelítse a való élet valós problémáihoz. A NAT gyakran hivatkozik a képességek kifejlesztésének, az ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságának fontosságára, hogy ezeket a felnövekvő gyermek életében

hasznosítani tudja. A háttérben azonban az egyéni élet olyan ideáltípusa sejlik föl, melynek lényege a (társadalmilag) hasznos tevékenység, a társadalmi aktivitás; a személyesség, az autonómia, az egyéni élet megkonstruálása nem merül fel szempontként.

A NAT és az iskolai gyakorlat szellemisége

Amikor azt a szempontot vizsgáljuk, vajon a NAT-nak milyen esélyei vannak arra, hogy szervesen beépüljön a magyar közoktatásba, és az általa elindított változások végiggyűrűzzenek a rendszeren, nem kerülhető meg, hogy kitérjünk az iskola működésének néhány jellegzetességére. A következőkben szeretnék tézis-szerűen felsorolni néhány olyan – számtalanszor vizsgált, empirikusan igazolt, hétköznapi tapasztalatainkkal is egybevágó – tényezőt, amely mostani vizsgálódásunk szempontjából különösen fontos.

Az iskolai gyakorlat – a tipikus, a „nemlétező-átlagiskolában” – a nevelésben kisebb jelentőséget tulajdonít a növendék motívumainak, szándékainak, autonómiájának. Technológiája inkább a direkt irányításra épül, mint az egyéniség, a spontaneitás szabad kibontakoztatására. Az iskola elsősorban bizonyos, szűk körben mozgó, jól meghatározott képességeket és teljesítményeket igényel és honorál.

Az iskolai tananyagról már nagyon sok kritikát hallhattunk. Hogy széttöredezett, élettelen, nem szolgálja sem a világban való jobb, értőbb tájékozódást, sem az életre való felkészülést. Megítélésem szerint azért nem, mert ezek a szempontok az iskola mint szervezet működésében másodlagosak. A tananyag ugyanis ebben a formájában a legalkalmasabb a szelekcióra, mert ilyen módon lehet a legpontosabban mérhető szervezetkonform teljesítményt előállítani – amely köré az egész iskolai élet szerveződik.

A NAT ehhez képest több ponton jelentős elmozdulást mutat, de megítélésem szerint nem elég következetes e változások végiggondolásában és végigvitelében; a szellemisége nem egységes. Az óvatosság – tekintettel a NAT születésének zivataros történetére – politikai szempontból érthető, de a kimenetelre nézvést nem megnyugtató. A NAT-ban benne van a lehetőség a változások végigfutására és az iskola megújulására, de éppígy arra is, hogy a rendszer maga alá gyűrje, a felismerhetlenségig átalakítsa, befullassza ezt a nem eléggé markáns szellemiséget.

A NAT-ban az (átlag)iskolában ma érvényesülő szellemiséghez képest jobban előtérbe kerül a növendék autonómiája, egyedisége, egyénisége. Ez három elemében ragadható meg: *a nevelésről vallott felfogásban* (elmozdulás a direkt ráhatástól az önnevelés segítése felé), *a követelményekben* (elmozdulás a tartalom-tudástól az eszköztudás felé), és *a javasolt technológiában* (differenciálás, azaz elmozdulás a személytelen tömegtermeléstől az egyénre szabott műhelymunka felé). Ezek olyan tényezők, amelyek kitágíthatják az iskola által művelésbe vett képességek körét; előtérbe kerülhet az egyéniség, nagyobb teret, szerepet kaphatnak az egyéni, sajátos képességek és teljesítmények, a kreativitás. Mindez kívánatos az iskola iránt jelentkező újabb igények szempontjából.

Fölmerül azonban a kérdés, vajon támogatják-e ezt az elmozdulást a NAT egyéb elemei is, vagy mindezt inkább egy olyan jámbor óhaj megjelenésének kell tekintennünk, amelyet a NAT készítői sem gondoltak egészen komolyan, hiszen nem vitték végig következetesen.

Az autonómia szempontjából problematikusnak érzem a NAT kultúrafelfogását. Korunk egyik legnagyobb emberi nehézségét az jelenti, hogy egész életünket (és benne önmagunkat is) magunknak kell megkonstruálnunk. Nincsenek magától értetődően átvett és magától értetődően érvényes normák, szabályok, szokások. A történelem során a hangsúly a közösségekről lassan áttevődött az egyénre. Az individualitás ma már nem lehetőség, hanem kényszer, és azt jelenti, hogy önállóan kell kialakítanunk saját, egyéni viszonyainkat önmagunkhoz, a körülöttünk lévő személyekhez, a tárgyi és szellemi valósághoz. Ha ez nem történik meg, ki vagyunk szolgáltatva a viszonyulások tömegtermelésének, azaz a „gyárilag” előállított, erőfeszítés nélkül átvehető viszonyulások dömpingjének⁶. Ha tehát a nevelésben nem direktívákat szeretnénk alkalmazni, hanem komolyan gondoljuk, hogy a döntés és az ezzel járó felelősség egy részét átengedjük a növendéknek – azaz alkalmat adunk neki, hogy részben ő alakítsa ki autonóm módon viszonyulásait –, ehhez az a kultúra-felfogás lenne adekvát, amely a NAT egy félreeső helyén, a Művészetek műveltségi terület bevezetőjében található (40. sz. idézet); amelynek hangsúlya az egyén és a kultúra személyes, (inter)aktív viszonyán van.

Ugyanakkor az sem világos, hogy mi is fogja bevinni a növendéket a kultúra monumentális épületébe. A tananyag műveltségi területek szerinti szervezése jelentős lépés lehet abba az irányba, hogy a diákok szemé előtt ne egy részekre hasadt/hasított, ezért igazán soha meg nem érthető, azaz idegen és barátságtalan világ képe bontakozhasson ki. De a NAT világa még mindig messze van attól, amit *ott-honosnak* mondhatnánk.

Ha a direktívák többé nem élnek, azaz a lehetőségeket csupán felkínáljuk, mi lesz az az erő, amely energiát ad az önnevelés folyamatához? A NAT nem mutat erre a problémára semmilyen megoldást. A NAT-ból kihallható, belülről meghatározott fejlődéskoncepció a nevelőnek a *segítő* szerepét osztja ki. Az autonóm fejlődést pedig (kényszerek alkalmazása nélkül) egy módon segíthetjük-terelhetjük: ha a gyermek szükségleteire, motívumaira, érzelmeire fordítjuk figyelmünket, ha ezeket vesszük munkába. Mint már korábban említettem, ennek nyoma sincs a NAT-ban. Gyakorta esik szó például az önművelés igényéről, képességeiről, de nem említi a NAT a tudás *szükségletét*, a megértés *élményét*, a tanulás *örömét*. Úgy tűnik, nincs új alternatíva, az eszköz tehát csak a régi maradhat: a teljesítmény, a verseny, a vizsgák kényszere.

Autonómia vagy verseny?

A NAT általam felrajzolt szellemisége természetesen hipotetikus, hiszen nem rendelkezünk az elvek rendszeres kifejtésével, csupán olyan elszórt utalásokkal, amelyek csak óvatosan általánosíthatók. Hangsúlyozni szeretném, hogy – éppen ezért – az általam felkínált értelmezés csupán egyike a lehetségeseknek. Mivel azonban ez az értelmezés végigvihető, azaz van, ezért – bár fáj, de – lehetséges is.

A közoktatásban tapasztalható számtalan probléma közül a legsúlyosabbnak az iskolák között létrejött, döbbenetes mértékű *színyonalkülönbségeket* tartom. Meggyőződésem szerint ennek egyik fő oka az iskolákban elszabadult *verseny szelekció*s

⁶ Ezt a jelenséget David Riesmann nevezte el kívülről irányítottágnak (*A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983.); mai tipikus megjelenési formája az úgynevezett „mcworld”-kultúra.

hatása. Úgy vélem, e verseny fékezése, az iskolák színvonalának (azaz a tanulók tudásszintjének) közelítése sürgős feladat, ha el akarjuk kerülni a súlyos és nehezen helyrehozható társadalmi következményeket. Ezért fontos, hogy a NAT szellemiségét ebből a szempontból is szemügyre vegyük.

Első pillantásra talán úgy tűnhet, az autonómia, az egyéniség előtérbe kerülése és a verseny nem mondanak ellent egymásnak. (Miért ne versenghetnének autonóm növendékek egymással?) Az alaposabb elemzés azonban arra az eredményre vezet, hogy *a versengés és az autonómia egymással összeegyeztethetetlen elvek*. Az autonómia nem azonosítható ugyanis egyszerűen az önérvényesítéssel. Az autonómia sokkal inkább az önálló döntések *lehetőségét* jelenti; az önkifejezés, önmagunk megkonstruálásának szabadságát. A verseny egyetlen döntést hagy meg az embernek: azt, hogy beszállok-e a versenybe, vagy kívül maradok. Nyilvánvaló, hogy ez nem szabad döntési helyzet, hiszen a versenyből való kimaradás (az iskola esetében) aránytalanul nagy áldozatot kíván az egyéntől; gyakorlatilag életlehetőségeinek teljes beszűkülését, azaz a szabadság feladását jelenti. Ha viszont beszállok a versenybe, ez azt jelenti, hogy elfogadtam a verseny valamennyi szabályát, feltételét, és elköteleztem magam amellett, hogy a továbbiakban csakis a versenyben érvényes (megengedett, szabályszerű) döntéseket hozok. Az autonómiámat ezáltal tehát – önként! – feladom. Hasonlóan igaz az önérvényesítésre, hiszen önmagamot csak bizonyos szabályok szerint – egyfajta igen kulturált, azaz kellően ritualizált – versenyben érvényesíthetem. Azaz minden evilági sikerért autonómiánk egy darabjával fizetünk.

A NAT esélyei az iskolákban

Milyen esélyek vannak az iskolában arra, hogy a NAT új elemei érvényre jussanak? A probléma úgy fogalmazható meg, vajon az iskola jelenlegi, versenyre épülő gyakorlata képes lesz-e befogadni a NAT-ban megjelenő új szellemiséget, azaz teret nyitni az autonómiának?

Ha a technológia oldaláról nézzük, a kulcsprobléma a *mérhetőség*. Azok a képességek, amelyeket az iskola elhanyagolt, azért szorultak ki onnan, mert egyrészt az egyéniséget erősítve a konformitás ellenében hatottak, de ennél is fontosabb a másik tényező: mert nem mérhetők. Ha a tanulói teljesítmények értékelésénél a vizsgakövetelmények lesznek a meghatározók, akkor az iskola mozgató ereje továbbra is a verseny lesz. Nem tudni, le tud-e mondani az iskola a képességek méréséről⁷; és ha nem, vajon lehetséges-e például a kreatív képességeket (azaz azokat a képességeket, amelyekben az egyéni alkotóerő szükségképpen benne van; ilyet sokat találunk a NAT követelményei között) úgy operacionalizálni, hogy egyrészt fejleszthetők, másrészt mérhetők legyenek. Félő, hogy azok a szándékok, amelyek az iskolai tevékenységek, képességek szűk folyosóját tágítani akarják, a verseny támasztotta „objektív nehézségek” szikláján fognak hajótörést szenvedni.

Annak, hogy a NAT-ban megjelenő változás szelleme az iskolában érvényre jusson, megítélésem szerint a legfontosabb feltétele, hogy enyhüljön az idő szorítása. Ez elsősorban a *tananyag csökkenését* kellene, hogy jelentse. A képességek fejlesztése ugyanis rendkívül időigényes dolog, akár a tanári felkészülést, akár az

⁷ Sajnos, ebben a kérdésben nemcsak a tanárok, hanem a diákok és a szülők ellenállására is számítani kell!

órai közös munkát tekintjük. Ugyanez érvényes – ezzel szoros összefüggésben – a differenciálásra is. Képességet aligha lehet differenciálás nélkül hatékonyan fejleszteni, bár a differenciálást alkalmazhatjuk tetszőleges iskolai tevékenységgel, feladattal kapcsolatosan is. Ennek a kilátásairól még nem sokat tudunk, hiszen a legfontosabb szabályok, amelyek eligazíthatnának – azaz az alapműveltségi és az érettségi vizsga részletes követelményei – még nem ismeretesek. A vizsgakövetelményekben megjelenő tudásszint önmagában nem szünteti meg az időnyomást, még akkor sem, ha nyugodt tempóban is teljesíthető lesz. Ezzel kapcsolatban a jelenlegi helyzetben az ígérkezik a döntő momentumnak, hogy hogyan változik meg a felsőoktatás felvételi rendszere, hiszen tulajdonképpen ez a tényező generálja a versenyt. Ismerve a jelenlegi körülményeket és az eddig megjelent dokumentumokat, a helyzet nem ad okot e téren túlzott derűlátásra.

Ugyanakkor ne felejtjük el azt sem, hogy a képességek fejlesztése szakmailag nehéz probléma, amely másfajta tanári munkát igényel, mint amihez ez idáig hozzászoktunk. A váltsáshoz a tanárok egyértelműbb orientálására, tájékoztatására, meggyőzésére, és sok konkrét segítségre volna szükség. Akadályt jelenthet az iskola nehézkes tárgyi környezete és a pénzhiány is, hiszen a képességfejlesztés változatos tevékenységeket és eszközöket igényel.

A fő kérdés számomra mégiscsak az, hogy az iskola meg tudja-e találni a hierarchia és az egyéniség, a tekintély és az autonómia, a verseny és az együttműködés kényes egyensúlyát.

BUDA MARIANN

PEDAGÓGIAI REALITÁSOK

ANEMZETI ALAPTANTERVET ÉS A TARTALMI SZABÁLYOZÁS kapcsolódó új elemeit alkotóik következetesen úgy jelenítették meg a szakma és a közvélemény előtt, mint az oktatásügy modernizációjának tartó pilléreit. A modernizáció e szöveggörnyezetben javítás-javulás, hatékonyság-növekedés, eredményesség-fokozás, a jövő kihívásainak való jobb megfelelés jelentéstartalmakat hordozott.

Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy választ keressünk a kérdésre: vajon a mostani állapotában elvárható-e, és ha igen, milyen mértékben a közoktatástól, hogy minősége javuljon és teljesítőképessége fokozódjék a NAT hatályba lépését követően? Avagy megfordítva: elvárható-e itt és most a NAT hatályba lépésétől, hogy közoktatásunk korszerűbbé, azaz jobb minőségűvé váljék?

Ha csak megközelítőleg is a teljes válaszadás igényével lépünk föl, vizsgálódásainknak ki kellene terjedniük valamennyi olyan tényezőre, amelyek közvetlenül befolyásolják az oktatásügy eredményességét. Vagyis a következő nézőpontok mentén kellene a választ keresnünk: a NAT, a helyi tantervek és az érettségi reform minőségi tartalmi kérdései és szabályozó szerepük; a gyermekvilág és az ifjúság állapota; adekvát-e ezzel a NAT fémjelezte szabályozási koncepció; a pedagógusoknak mint a modernizáció végrehajtóinak állapotrajza, viszonyuk az új tartalmi szabályozás különböző kérdéseivel; az igazgatók mint az autonómmá vált iskolák eredményességéért első helyen felelős vezetők: feladataik, képzettségük és lehetőségeik mennyire felelnek meg a NAT-kihívásnak; az iskolák mint szervezetek, belső állapotuk, szakmai autonómiájuk mértéke; mennyire felelnek meg az iskolák materiális lehetőségei a modernizáció követelményeinek; segíti-e és milyen mértékben a tankönyv- és a taneszközpiac a modernizációt; a szülőknek mint az iskola klienseinek elvárásai, együttműködési készségük és az iskolai autonómiához való viszonyuk; az iskola mikro- és makrokörnyezetének segítő és gátló hatásai.

Annál a megközelítési módnál maradunk, hogy egyetlen kiválasztott fő szempont mentén vizsgáljuk a kérdést. Választásunk az *iskolavezetésre* esett mint sajátos nézőpontra, amelyen belül értelemszerűen megjelennek a pedagógusok is. Azt a tényezőt tesszük így vizsgálat tárgyává, amely az oktatásügy feladatainak végrehajtása szempontjából kitüntetett szereppel bír.

Ma már talán eltekinthetünk attól, hogy eme állítás igazságát részletesen indokoljuk. Elegendőnek látszik annyit leszögeznünk, hogy a XX. századi társadalomtudományok egyik korszakos felismerése volt a vezetésnek mint olyanak meghatározó volta. A *vezetéstudomány* megállapításainak köszönhetően mára megbízható tudással rendelkezünk arról, hogy törvényszerű és szoros egyenes arányosság áll fenn a szervezetek munkájának eredményessége és a vezetésük minősége között. Következésképpen, ha a bevezetőben feltett kérdésre keressük a választ, okkal tesszük vizsgálat tárgyává a végrehajtói oldalt: az iskolai igazgatókat, s nyomukban a pedagógusokat.

Mindenekelőtt azt kell világosan látnunk, hogy milyen tényleges feladataik vannak az iskolaigazgatóknak. Ez azért szükséges, mert hiszen a NAT-logika értelmében rájuk hárul a pedagógiai program, s abban a helyi tanterv elkészítésének és majdani korrekciójának nem kis megterhelést jelentő kötelezettsége.

Forrásunk lehet a törvény, a vezetői munkaköri leírások és a kialakult gyakorlat. Az előbbi¹ a műfajára jellemző szűkszavúsággal tárgyalja az intézményvezetők feladatkörét, ennél fogva nem alkalmas a feladatok tényleges számbavételére. Vezetői munkaköri leírások alig készülnek. A fellelhető egy-két dokumentum – műfaji és tartalmi esetlegessége folytán – kevéssé segíti az eligazodást. Marad tehát az iskolák mindennapos gyakorlata, amelyben érvényesül az igazgatók egyetemleges felelőssége és feladatvállalása. E szerint – a történetiség szempontját sem mellőzve – a következőképpen alakulnak az iskolavezetők feladatai:

- Mindenekelőtt ők voltak és maradtak a tanári karok „elnökei”, e minőségükben tehát klasszikus vezetői szerepkört töltenek be. Vagyis folyamatosan ellátják mindazokat a vezetői funkciókat (tervezés, szervezés, koordinálás, döntés, ellenőrzés, értékelés stb.), amelyekben a vezetés maga megtestesül.
- Régtől fogva ők irányítják és ellenőrzik az iskolában folyó nevelő-oktató munkát. E tevékenységükben a pedagógiai vezető tiszttük ragadható meg.
- Végül az oktatásügy kitüntetett tagjaiként tanügyigazgatási (hivatalnoki) feladataik voltak és vannak. Ez utóbbit – érdekes módon – a törvény nem is nevesíti.

Ebben a hármásban, vagyis a klasszikus vezetői, a pedagógiai irányítói és a tanügyigazgatási teendőkben ragadhatjuk meg az igazgatók tradicionális feladatait. Közel harminc éve lényeges változás történt: jelentősen bővült a tevékenységrepertoár. Az 1971-ben megjelent úgynevezett *Tanács törvény* óta az igazgatók lettek az iskolák pedagógusainak és dolgozóinak munkáltatói. Munkakörük ettől kezdve kiegészült a munkáltatói jog gyakorlásából eredő feladatokkal.

A nyolcvanas évek közepétől kezdődően, a társadalmi és az iskolai élet demokratizálódása következtében növekedésnek indult az iskolák autonómiája. Az 1985-ben született oktatási törvény eltörölte a rendtartások sok évtizedes műfaját, és az igazgatók kötelességül írta elő a működés belső szabályainak, az úgynevezett szervezeti és működési szabályzatoknak a megalkotását. Ezzel az intézményvezetők munkaköre mintegy jogalkotói feladatokkal bővült.

A kilencvenes évek további négy területtel egészítette ki az igazgatók feladatait. A gazdasági önállósodás következtében megjelentek a pénzügyi és a műszaki feladatok. Az autonómia és a recesszió kényszerű ölelése a menedzser-szerepet tette hangsúlyossá. A rendszerváltozás zöld utat nyitott a civil szerveződések előtt, aminek következtében megnőtt az oktatási rendszer igénye a közéleti szerepvállalásuk iránt. Majd a tartalmi szabályozás új elemei teljes mértékben átértelmezték és átalakították az igazgatók pedagógiai irányító szerepét.

¹ 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 54–55. §.

A fenti áttekintés jól mutatja, hogy az igazgatóknak milyen szerteágazó, sokféle, szinte nyomasztóan tekintélyes mennyiségű feladatot kell manapság elvégezniük. Azok az időtérképek, amelyeket az igazgatók napi vagy heti munkabeosztásáról készítenek, mind a nagyfokú és növekvő túlterheltségükről tanúskodnak². A felsorolás különösen aggasztóvá válik az elvégezhetőség minősége tekintetében, ha hozzátesszük: iskoláink jelentős részében nem áll az igazgatók rendelkezésére olyan szakapparátus, amely a specializálódott vezetői feladataik szakszerű végrehajtásában segítené őket. Iskoláink többségében az igazgató és egy helyettese jelenti a vezetést.

A sokféle iskolavezetői feladat ellátása különféle szakmai kompetenciák meglétét tételezi. A vezetéshez magához vezetési készségekre, továbbá vezetéselméleti, szervezeti, pszichológiai ismeretekre és állandó önfejlesztésre van szüksége a vezetőnek. A pedagógiai irányítást csak akkor tudja ellátni megfelelő határfokon, ha – saját szaktanári kompetenciáján túl – ismeri valamennyi tantárgy globális követelményrendszerét és tanításának metodikáját, valamint ha átlagon felül járatos a pedagógia elméletében. Hivatalnoki szerepét alapvető közigazgatási és jogi ismeretek birtokában képes betölteni. Munkáltatói jogköréből fakadóan úgyszólván munkajogásszá kell képeznie magát. A gazdálkodáshoz és a műszaki vezetéshez bizonyos szinten ismernie és alkalmaznia kell a pénzügyi jogszabályokat, az adószabályokat, könyvelői, műszaki, vállalkozói, üzleti stb. tudást. A menedzseri szerep a korszerű menedzsment ismeretét, a közéleti pedig politikai tudást vár el tőle.

A vezető beosztás természetesen más ágazatokban is komplex ismereteket és tudást igényel. Azonban – és ez a döntő különbség – az iskolaigazgatónak úgyszólván egymagának kell mindezzel rendelkeznie.

Az igazgatók többségére már az 1990-es évek elején is nyomasztólag hatott a sokféle elvárás és az a tudásdeficit, amellyel munkájukat végezni voltak kénytelenek. Egyebek mellett ezzel (is) magyarázható, hogy az ekkor tájt induló közoktatási vezetőképző kurzusok kezdettől fogva népszerűek és látogatottak voltak. Hallgatók körében végzett reprezentatív felmérések³ betekintést engednek a fásasztó, két éves tanulás motivációiba. Ezek szerint az igazgatók jól látják, hogy felkészületlenek az intézményvezetői feladatokra. Arra a kérdésre, hogy mely területeken tartják a legszükségesebbnek ismereteik gyarapítását, az alábbi válaszokat adták: pénzügyi-gazdasági ismeretek (90 %), pszichológia (90 %), vezetéselmélet, vezetési technikák (87,5 %), pedagógia (85 %), jog (79 %) és még további mintegy tíz diszciplínát neveztek meg az előzőeknél kisebb százalékban.

² A Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete 1993 óta indít országos beiskolázással kétéves közoktatási vezető szakirányú továbbképzést pedagógusok részére. E képzésben kezdettől fogva részt vesznek oktatóként. A hallgatók (ez idáig körülbelül 200 fő) 90 %-a gyakorló igazgató vagy -helyettes. Minden évfolyam elkészíti a vezetői időtérképet, amit hatékonyságvizsgálatnak vetünk alá.

³ A felmérések 1993-1997. között készültek a KLTE közoktatási vezető szakirányú továbbképzésének keretén belül. Részletesebben vö. Hoffmann Rózsa: *A vezetés problémái az iskolában 1996-ban*. In: Szabó Imre (szerk.): *Vezetésfejlesztés és vezetőképzés a közoktatásban*. OKKER, Budapest, 1996. pp. 17-23.

A fenti adatokat szolgáltató felmérés készítésekor 1994 tavaszát írtuk. Ugyan ismert volt már a törvény⁴, de még nem eszméltek a pedagógusok és az igazgatók; nem realizálták, hogy rövidesen tantervalkotói szerepet kell betölteniük. És 85 %-uk mégis, enélkül is hiányosnak tartotta elméleti pedagógiai felkészültségét.

Az 1997/98-as tanévben az iskoláknak meg kellett alkotniuk a pedagógiai programjukat, s annak részeként a NAT alapján a helyi tantervüket. E munkálatokat szinte kivétel nélkül mindenütt az igazgatók vezették, és oroszlánrészt vállaltak az egész munkafolyamat végrehajtásában.

Ismereteink szerint egyetlen igazgátónak sem állt módjában erre a munkára tantervi szakembert alkalmazni vagy ilyennek a segítségét tartósan igénybe venni. Mint ahogyan azt sem tehetta meg, hogy egyéb, állandó vezetői munkájának elvégzését ideiglenesen felfüggeszse a tantervalkotás időtartamára. Nem volt más választása: a helyi tanterv kérdését kénytelen volt alárendelni a teljes iskolai élet egészének; a modernizáció eszközét a működés fenntartásának, a jövőt a jelennek.

A tantervkészítés egészen másfajta tudást követel, mint a kész tanterv alapján korábban végzett pedagógiai munka. Az előbbi úgyszólván egyetemes tudás birtokában végzett elméleti tervező munka, az utóbbi alkotó módon végzett gyakorlati tevékenység. Az előző a tervezőmérnök, a másik az építő szereposztása. Ez a magyarázata annak, hogy a tantervelmélet évszázadunk derekán önállósította magát a neveléstudományon belül. Sajátos diszciplínaként kivált a didaktikából, amely továbbra is a gyakorlati pedagógia számára szállítja a tudományos ismereteket. A pedagógusok ez utóbbit végzik évszázadok óta. Erre képezik őket a tanárképző intézmények is. A tantervírás területén képesítés nélkülieknek tekinthetők. Az igazgatók pedig, akik maguk is képzett tanárok, megbízatásuk kezdetén a gyakorlati pedagógiai munka irányítására és ellenőrzésére vállalkoztak. (Amint a fenti adat mutatja, még ehhez is kevésnek érzik a felkészültségüket.) A tantervalkotás szempontjából azonban ők is képesítés nélkülieknek tekinthetők.

Egyelőre nem ismeretesek megbízható adatok a tekintetben, hogy az ország iskoláiban voltaképpen *milyen helyi tantervek* készültek. Mint tudjuk, a tantervi minták kínálata bőséges és változó minőségű volt. A választás tehát nem volt könnyű. És – éppen a bőség miatt – közel ugyanolyan szakértelmet követelt, mint az önálló tantervalkotás.

A szakértelmet a tantervkészítő tanfolyamok igyekeztek pótolni. E továbbképzések azonban semmiféle akkreditációs eljárason nem estek át (az akkreditáció csak 1998 nyarán indult el), és minőségbiztosításukról, tényleges színvonalukról semmit sem tudunk. Természetszerűleg rendelkezünk szórvány-információkkal, amelyeknek többsége nem fest kedvező képet a tanfolyamok nivójáról és gyakorlati hasznáról. Joggal feltételezhetjük tehát, hogy az esetek bizonyos százalékában nem töltötték be hivatásukat, vagyis nem tudták tantervalkotó szakemberekké képezni a pedagógusokat és az igazgatókat. Kialakítottak ugyanakkor a jóhiszemű résztvevőkben egy hamis kompetencia-tudatot, ami a *dilettantizmus* melegágya.

⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Mindezekből nem vonható le más következtetés, mint hogy a pedagógusok és az iskolaigazgatók jelentős hányada – felkészültség híján – nem lehetett képes a műfaji követelményeknek is megfelelő, minden tekintetben jó minőségű helyi tantervekkel hozzájárulni a közoktatás javításához.

Ezt a feltételezést látszik alátámasztani néhány – egyelőre csupán szórványos – adat:

- a) Megvan a helyi tanterv, az igazgató kitette a tanári szoba polcára, de a pedagógusok nem ismerik. Ugyanúgy kezdték a tanévet, mint tavaly ilyenkor. Tankönyvből tanítanak, a tanterv nem is érdekli őket.
- b) Elkészült ugyan a NAT-konform helyi tanterv, jóvá is hagyták, de mégis a régi szerint tanítanak, mert arra várnak, hogy úgyszólván megváltozik a NAT.
- c) Nem tudnak a helyi tanterv alapján tanítani, mert még nem annak megfelelő tankönyveket rendeltek januárban.
- d) A helyi tantervet jóváhagyta ugyan a fenntartó, de nem finanszírozza az abban foglaltakat (például életvitel és gyakorlati ismeretek, informatika terén), ennél fogva visszatértek a régebbi tantervhez.
- e) Két helyi tanterve van az iskolának. Az egyik a legitim, a másik a tényleges. E kettősség oka általában kétféle: az iskola nem ért egyet a NAT-konceptióval (például a történelem hetedik évfolyamon történő kezdése vagy a középiskolákban a tizedik évfolyam szakaszhatára), vagy nem látják megvalósíthatónak a törvényes óraszámokon belül. Ez utóbbi esetben a kötelező és a nem kötelező órakerettel manipulálva voltaképpen az évek óta megszokott ütemben és tematika szerint haladnak minden tantárgyban.

Nem áll módunkban megállapítani, hogy a fent vázolt esetek milyen gyakorisággal fordulnak elő iskoláinkban. Annyit azonban feltártunk, hogy egyikük sem egyedi. Következésképpen ki lehet jelenteni, hogy a pedagógusok és az igazgatók bizonyos köre – kényszerű okok folytán vagy szándékosan – nem a hivatalosan előírt módon kezdte meg a tanévet, azaz ellenáll a NAT szimbolizálta modernizációs törekvéseknek.

Ha csak szórvány jelenségről volna is szó, érdemes feltárni az okokat. Vajon hogyan fordulhat elő, hogy vezető beosztású állami közalkalmazottak (iskolaigazgatók) mintegy „elszabotálják” a törvény betartását? Szükségesnek látjuk leszögezni, hogy nem morális kérdésről van szó. A válasz magában a törvényben (jelen esetben a NAT-tal fémjelzett tartalmi szabályozásban) és az igazgatók sajátos státusában keresendő.

A NAT és a helyi tantervek kényszere nem nyerte el a pedagógusok és az igazgatók jelentős hányadának tetszését. (Hogy miért, itt most nem részletezzük. A témának gazdag irodalma született az 1990-es évek közepétől⁵.) Sokan, köztük a NAT alkotói is kérték az akkori minisztertől az 1998-ra ütemezett bevezetés elhalasztását. Mindhiába. Ilyen esetben – mint ahogyan az várható és előre jósolható volt – a pedagógusok a tradicionálisan bevált passzív rezisztencia fegyveréhez nyúltak.

⁵ Vö. például az *Élet és Irodalom* hasábjain 1997. nyarán három hónapon keresztül zajló NAT-vitát, köztük a vita lezárását: Hoffmann Rózsa: *Vita – tét nélkül?* In: *Élet és Irodalom*, 1997. okt. 3. p. 4.

A NAT-ellenzők táborában sok iskolaigazgató is helyet foglalt. Ők valószínűleg befolyást gyakoroltak a nevelőtestületekre, gyarapítván ezáltal az ellenállók számát. De ha ezt lojalitásukból adódóan nem tették is volna meg, kapóra jött nekik a tanári kar nemakarása, és egyetértve vállalták a törvény megkerülését.

Ha ellenben – tételezzünk föl ilyen esetet is – az igazgató szerette volna híven végrehajtani a helyi tanterv indításával kapcsolatos valamennyi előírást, akkor sem tehetett volna egyebet. Nemcsak azért, mert egy-egy iskolában köztudottan csak annyi valósulhat meg, amennyit a tanárok végrehajtanak, hanem azért is, mert egy iskolaigazgató nem tehet egyebet, mint hogy alkalmazkodik a nevelőtestület elvárásaihoz, miközben persze befolyásolja is őket. Alkalmazkodik, mert egy szellemi műhelyt (és az iskola ilyen) csakis a többséggel egyetértésben lehet eredményesen vezetni. De alkalmazkodásra kényszerül a tanári kartól való függősége okán is, és ezt a függőségét a mindennapokban erősebbnek éli meg, mint alárendeltségét a fenntartójával szemben.

Ezek az iskolák, amelyekben nem, vagy ellentmondásosan történt meg a NAT és a helyi tanterv bevezetése, rámutatnak a közoktatás-politika és a valóság közötti szakadék létére, ami erős gátja a közoktatás-politika által inspirált modernizáció megvalósulásának.

Az előbb kifejtettek abba az irányba mutatnak, hogy jelenleg a NAT bevezetésétől reálisan nem várható javulást biztosító eredmények. Többek között azért, mert a NAT-koncepció nem vette figyelembe a pedagógusok, köztük az iskolaigazgatók reális kifogásait. Az önmagában koherens elméleti konstrukció nem számolt eléggé a közoktatás valós helyzetével és állapotával.

Valószínűsíthető, hogy a NAT-koncepció megalkotói – tévesen – általánosították azokat az örvendetes innovációs történéseket, amelyek a közoktatásban az 1980-as évek második felétől jelentkeztek. Ekkor országsszerte több nevelőtestület, illetőleg újító-alkotó igazgató lepte meg a szakmát és a közvéleményt olyan önálló kezdeményezésekkel, amelyekre korábban nem volt példa. Néhány kivételes felkészültségű, tehetségű és teherbírási, s a szabadság lehetőségétől szárnyakat kapó tanári kar és vezetője önsanyargató önképzéssel, önmagát nem kímélve saját tantervet készített, tankönyveket írt, iskolákat alapított.

Ilyen kezdeményező-alkotó, elkötelezett pedagógusokat és az innovációkat ösztönző igazgatókat tömegesen tételez a NAT-logika. Vagyis a kivételből törvényt csinál. Ez azonban a valóság tudomásul nem vétele, vagy éppen megerősökölése. A reálisan várható eredmény ilyen esetekben mindig jóval alatta marad annak, amit az alkotók – meglehet, jóhiszeműen – kigondoltak.

Van azonban ez ügyben még egy paradoxon. A NAT-nak nem sikerült felerősítenie ezeket a spontán kezdeményezéseket. Ellenkezőleg. Deklarált iskolaszervezeti semlegességével, valójában egy nem létező iskolaszervezet favorizálásával gúzsba kötötte a korábban elkészült helyi tanterveket. Így azok az igazgatók, akik az 1980-as, 1990-es évek fordulóján az innovációs munka motorjai voltak, mostantól fogva védekezésre rendezkedtek be. Energiáikat arra koncentrálták, hogy megtalálják a kiskapukat saját, jó eredményeket hozó kezdeményezéseik és a NAT összeegyeztethetősége érdekében. A tényleges modernizáció korábbi élenjárói vagy hívei végül a meghirdetett modernizáció szenvedő alanyaivá, bizonyos esetekben kikiáltott ellenlábasaivá váltak.

Tapasztalataink szerint tehát a kép többnyire negatív. A bevezetőben feltett kérdésre, hogy ti. „elvárható-e itt és most a NAT hatályba lépésétől, hogy közoktatásunk korszerűbbé, azaz jobb minőségűvé váljék?” – pedagógusi-igazgatói oldalról nézve kevésbé biztató választ tudtunk adni. Azt is láthattuk, hogy ezért elsősorban nem ők maguk tehetők felelőssé. A siker ugyanis a rendszer valamennyi elemének egymáshoz viszonyított megfelelésén múlik. A NAT-tal kapcsolatban éppen ennek hiányát érzékeljük a legnagyobb problémának.

HOFFMANN RÓZSA

VALÓSÁG

1998-ban az Oktatókutató Intézetben folytatott kutatások keretében önkormányzati oktatási irodavezetőkkel, iskolaigazgatókkal és szakmai gyakorlati oktatókkal készítettünk interjúkat. Miután ebben az évben a közoktatás egyik legizgalmasabb eseménye a Nemzeti alaptanterv (NAT) bevezetése volt, minden interjú során megkérdeztük, hogy mi a véleményük az érdekelteknek a NAT bevezetéséről és az általános képzés idejének meghosszabbításáról. Az alábbiakban ezekből a beszélgetésekből adunk közre részleteket.

Liskó Ilona

MI A VÉLEMÉNYE A NAT BEVEZETÉSÉRŐL?

MEGYESZÉKHELYI ÖNKORMÁNYZAT IRODAVEZETŐJE

Nekem elsősorban nem is a NAT-tal van problémám, hanem azzal, hogy a közoktatási törvényben meg vannak határozva azok az óraszámok, amiket a tanulók számára kötelezően előírtak. Ezek általában lényegesen kevesebbek a jelenleginél. Valószínűleg a jogalkotókat az vezette ebben, hogy a gyerekek terhelését csökkentse. Ezzel viszont sok iskolát nehéz helyzetbe hoztak, és a tanárokat egymás ellen hangolták, mert végső soron mindenkinek létkérdés, hogy az órateremben neki hány óra jut. Tehát ezt az egzisztenciális szempontok erősen befolyásolják.

Másrészt arról sem vagyok meggyőződve, hogy a gyerekek terhelése csökkenne attól, hogy kevesebbet töltenek az iskolában. Mert az iskolában azért mégiscsak kapnak egy kis segítséget a munkához. A kiemelkedő munkát végző intézményeknek kimondottan problémát okoz, hogy hogyan lehet egy jó gimnáziumi pedagógiai programot úgy megfogalmazni, hogy az a jogszabálynak megfeleljen, meg azért a szakmai színvonal se essen le lényegesen. Mindenki attól fél, hogy az óraszámok csökkennek, a tanítható anyag mennyisége csökken, és ennek még beláthatatlan a következménye. Ebből a szempontból én például attól félek, hogy ez a korosztály, amelyik most indul ezzel az új oktatási formával, egy csomó dolgot elveszít a régi-ekhez képest.

Egyébként nekem az a véleményem, hogy nem jó, ha ezzel hosszú ideig kell foglalkozni. Olyan hangok is előjöttek most, hogy jobb lenne elhalasztani a bevezetést. Én azt mondom, hogy már eddig sem kellett volna halasztani. Mert attól, hogy tíz év múlva kerül bevezetésre, semmi nem lesz jobb, és semmi sem lesz alaposabb, mert akkor mindenki megnyugszik, hogy most nem kell ezzel foglalkozni. Én azt hiszem, hogy elegendő idő volt a NAT bevezetésére. Nem az a fő gond, hogy valami el van kapkodva, hanem az óratervekkel van a gond.

BUDAPESTI KERÜLETI ÖNKORMÁNYZAT IRODAVEZETŐJE

Nem lett volna szabad hozzájárulni az iskolarendszerhez. Ezek nagyon komoly fejlesztéssel, eszközállomány-bővítéssel, felújítással járó kérdések. Nekem semmi bajom nem volt a nyolc plusz négyes rendszerrel. Úgy érzem, hogy ezek a fejlesztések nagyszerű dolgok, csak még nincs itt az idejük, nem tudjuk mellé tenni azt a szükséges és nagyon indokolt fejlesztést, ami ezekkel a dolgokkal jár. Elhamarkodottnak találom, mert belenyúlunk egy olyan rendszerbe, ami Európa-szerte jónak számított. Egy nagyon jó hagyományokon alapuló, és jó eredményt produkáló rendszert váltunk fel a NAT-tal.

Egyébként pedig csak első osztálytól lenne szabad bevezetni. Miért kell a hetedik évfolyamba belenyúlni? Hogy fognak a pedagógusok tanítani? A pedagógusokban az ellenállás azért is nagy, mert ők a főiskolán tantárgyakat tanulnak. A földrajzot például a NAT négy műveltségi területre bontotta. De a főiskolák és az egyetemek továbbra is tantárgyakban gondolkodnak. A NAT teljesen felborítja a régi rendszert.

Tudathasadásos állapotot eredményez a bevezetése. Én azt mondom, ha már minden áron bevezetjük, akkor csak az első évfolyamon vezessük be, és szépen felmenő rendszerben haladjunk, figyelve a hibáit, ami korrigálható, javítható, és amire fel tud készülni a pedagógus is. Ő is kapna egy fokozatosságot, és nem lenne ilyen kapkodás, hogy minél hamarabb legyünk túl rajta. Ha már belenyúlunk a rendszerbe, akkor adjunk egy fokozatosságot, hogy ki tudja magát nőni a dolog. Abban bízom, hogy ha most majd jönnek a választások, akkor ez a hetedik évfolyam talán újragondolásra kerül, és mégiscsak elsőben kerül bevezetésre.

A fenntartónak fokozatosan figyelni kell, hogy milyen ezeknek az intézményeknek a eszközigénye. A NAT-os osztályokban a kötelező taneszközt folyamatosan pótolni kell. Az intézményeknek pedig ebben a felmenő rendszerben a tanítás módszerét kell megtanulni. Nagyon nehéz lesz a pedagógusnak iskolát váltani, mert ahány iskola, annyi féle tankönyvvel, annyiféle rendszerben és módszerben gondolkodik. A gyerekek, ha kilép a rendszerből, mert szükségessé válik az iskolaváltás, ugyancsak nehéz lesz a helyzete. Hogyan fog kapcsolódni az előző iskolájában tanultakhoz, és mennyire tudja azt hasznosítani a másikban. Szóval a NAT még nagyon sok problémát okozhat a fenntartónak is és a pedagógusnak is.

MEGYESZÉKHELYI ÖNKORMÁNYZAT IRODAVEZETŐJE

Rendkívül ellentmondásos a véleményem. Az ember nehezen tudja függetleníteni a saját véleményét attól a sok herce-hurcától, amit a NAT megélt. Én úgy gondolom, hogy az oktatásban elkerülhetetlen valamilyen irányelv-rendszer. Egy olyan mutató vagy rendezőelv, ami kifejezi, hogy mit akarunk, és hogyan akarjuk elérni. Ezért feltétlenül indokolt, hogy ez a dokumentum rendelkezésére álljon az oktatási intézményrendszernek. Én teljes mértékben a szabadság híve vagyok. Úgy érzem, hogy a NAT a pedagógusnak valóban szabadságot biztosít abban, hogy a tanítási órán mit tanítson meg a gyerekeknek.

Sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítok a NAT-nál a pedagógus személyiségének, igényességének és felkészültségének. Az elmúlt nyolc évben senki nem tiltott meg igazán semmit. Gyakorlatilag, ha ő bement a tanterembe, és az általa választott

tankönyv alapján megtanította azt, amit fontosnak tartott, és azt tényleg megtanította, és megkövetelte, és értékelte, akkor jól csinálta a dolgát. Most a NAT még nagyobb jelentőséget ad a pedagógus személyiségének. Az már rajtuk múlik, hogy ezzel a szabadsággal mit tudnak és mit akarnak kezdeni.

A NAT megjelenésénél, mint minden újdonságnál, nagyon komoly ellenérzést lehetett tapasztalni. A pedagógusok a NAT szellemiségét akkor élték át, amikor megcsinálták a pedagógiai programot. Hogy elfogadták a NAT-ot vagy nem, arról a pedagógiai programok minősége tanúskodik. Nem vagyok hivatott ezt szakmailag megítélni, de az, hogy minden intézmény elkészítette a programot és átrágtta magát a tanterveken, és megpróbálta átgondolni a célokat, ez már nem az elutasítás jele.

Egyébként úgy gondolom, hogy nem a kis pedagógus volt az ellenálló vagy a kritizáló, hanem ez inkább a politika síkján, magasabb szinten történt. Én legalábbis nem érzékeltem komoly ellenállást a pedagógus társadalom részéről. És azáltal, hogy a szó szoros értelmében végigkínlódták ezt a nagy munkát, sikerült közelebb kerülniük a NAT elfogadásához.

Én egyetlen dolgot kifogásolok: az átjárhatóságot, az alapfokú iskoláknál az egyikből a másikba, vagy az egyik településről a másikba. Nálunk ebből már most is vannak problémák, az idegen nyelv tanulás különbözőségéből adódóan, hát majd ezután. Én ezt nagyon kritikus pontnak tartom. Itt fognak kerengeni a szülők a gyerekekkel, hogy hova tud kerülni, hol tudják befogadni. Az értékelési rendszer különbözősége már most is látszik. A 19 programot elkészítő intézményben 19-féle értékelési rendszert fognak alkalmazni, ami aztán majd a középfokú intézményekbe való jelentkezésnél fog problémát okozni.

ÁLTALÁNOS ISKOLA IGAZGATÓJA

Én nem bírom annyira ebben az egész NAT-tal kapcsolatos dologban. Nem gondolom, hogy olyan jó fogás volt. Ekkora nagy szabadságot nem szabadna a képzésben adni. Most majd az lesz, hogy akinek pénze van, az beíráthatja ide, vagy beíráthatja oda, a szegény gyerek meg akármennyi esze is van, csak ebbe az iskolatípusba ülhet be, mert nincs az anyjának vagy apjának pénze. Nem szabadna ennyire mindennek a piaccgazdaság irányába menni. Legalábbis az oktatásnak nem.

A tananyagcsökkentésben nagyon sokan hisznek a minisztériumban. De eddig, amikor tananyagcsökkentésről beszélünk, mindig tananyagnövekedés lett belőle. Valóban jó lenne a gyerekek kevesebbet tanítani, azt viszont jól megtanítani, vagyis jó alapokat adni. És engedni kellene, hogy az általános iskolában a gyerek egy kicsit még gyerek maradjon. Az a gyerek, aki hetedikben-nyolcadikban már pályaválasztásra készül, jó akar lenni, minden tantárgyból meg akar felelni. És mellette esetleg még sportol vagy zeneiskolába jár. Így napi kilenc-tíz órát dolgozik. Én megkérdeztem a pedagógusoktól, hogy ti mikor dolgoztatok le a kilenc-tíz órát? Mert minden tanár a maximumot kéri, még a rajztanár is, és utána megy matek órára vagy magyar órára, és mindenhol vágni kell az agyának. Szóval a gyerek nem gyerek, pedig még nagy szüksége lenne rá, hogy gyerek lehessen.

A NAT-tal kapcsolatban tudom üdvözölni, hogy bevezeti a nem kötelező tanórai foglalkozásokat, tehát szabad órakeretet ad. Nincs szüksége minden gyereknek számítógépezésre, és nem minden gyerek képes a német nyelv elsajátítására. Vegye

fel plusz óraszámában azt, ami neki fontos. Szóval ez egy kicsit talán szellősebbé teszi az oktatást.

KERESKEDELMI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Valaminek történnie kellett. Amit a gyerekekre rápakoltunk, az már elviselhetetlen volt. Van egy példám erre. Volt egy kiváló képességű szakmunkás tanítványunk. A szakmunkásképzéssel egy időben angol felsőfokú nyelvvizsgát tett, megírta a közös érettségi-felvételi dolgozatot, majd teljesen összeomlott, pályája, karrierje derékba tört. Felmerül az a nagyon fontos kérdés, hogy meddig lehet a gyerekeket terhelni. Meddig lehet egy tehetséges, értelmes gyerek ellen bűncselekményt elkövetni, mert ez annak számít.

Azért örülök a NAT-nak, mert meghatározza azokat a minimum követelményeket, amelyek szükségesek és elegendők a gyermeknek. Adjunk többet annak, aki bírja. Persze féltő, hogy a NAT-nak éppen ez a célja fog a legtöbbet veszíteni a gyakorlatban. Iskolája fogja válogatni, hogy mit képviselnek a gyerkért folyó harcban, illetve a különböző megmértetések, például egyetemi felvételik során. A kérdés tehát az, hogy mi fog a NAT-ból megvalósulni.

A másik fontos pozitívuma a NAT-nak, hogy megindult az innováció a pedagógus társadalomban, amiről egyébként én nem vagyok túl jó véleménnyel. Ugyanis sokan vélekednek úgy a pedagógusok közül, hogy kaptam húsz évvel ezelőtt egy diplomát, és engem hagyjanak békén. Ezzel az állásponttal szemben minden intézményvezető tehetetlenül állt, hiszen a nyugdíjba vonulásáig az ifjúság elleni mérényletek tömegét követhette el. Biztos, hogy ebből a NAT kimozdította őket. A továbbképzések és az innováció kimozdított bennünket a holtpontról. Ha csak ennyi a hozadéka, én már elégedett vagyok. De remélem, hogy ennél többről van szó.

Én fontosnak tartom a NAT bevezetését a politikai csatározások ellenére. A pedagógus társadalom már beletörődött a NAT bevezetésébe. Egyébként a nem megvalósulás óriási felháborodást okozna, hiszen akkora munka fekszik benne. Be kell vezetni.

MEZŐGAZDASÁGI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Minőségi változás nem fog történni a NAT-tal. Az volt ugye az egyik fő célja, hogy egységesítse a követelményrendszert az átjárhatóság érdekében. De könyörgöm, ha innen egy hatodikos gyerekek a szülei elköltöztek Pestre, és az a gyerek ötös volt fizikából, ott megbukott? Nem bukott meg. Olyan átjárhatóak voltak nálunk az iskolák, mint a huzat. Miért kellett ez? Agyonterheltük a pedagógust, mert valakinek ez volt a hobbija, ezzel marha jól járt, mi meg az egész rendszert felrúgtuk. És hát olyan emberek voltak benne, akik ezt el tudták érni. Én nem sajnálom tőlük, mert végül is óriási munkát vállaltak, és rengeteget dolgoztak. De szerintem fölösleges volt.

Szóval én nem örülök neki. Ezt azok után mondom, hogy teljesítettem a rám bízott feladatot. Becsülettel megcsináltam, hogy mennyire jól, az majd elvállik. De a véleményem ettől még nem változott.

Amilyen változtatás kéne, azt sajnos nem tudjuk megcsinálni. Az kellene, hogy a tanulásnak legyen, hogy is mondjam, elismertsége. Ezen múlik az egész. Mert ha

egy pedagógus megtanít engem valamire, és én örülök, és nem muszájból jövök be az iskolába, akkor van az iskolarendszerben változás. Ha a gyereknek bele tudnék nyúlni a fejébe, és megmondanám neki, te kuka, majd ha annyi időś lesz, mint én, akkor majd rájössz, mint én, hogy de nagy állat voltál, hogy nem tanultál idegen nyelveket. Mert nézz rám, most már szeretnék tanulni, de se időm, se energiám nincs a család mellett és a munkám mellett arra, hogy tanuljak. De ezt nem tudom elérni. Üres beszédnek veszi a videón, az elektronikán felnevelt gyerek, amit négyszemközt mesélnek neki. Ő azt hiszi el, amit a tévében lát. Sajnos.

Éppen a napokban beszélgettem egy idősebb kolléganővel hazafelé menet arról, hogy valami talán elindult. Most már egyre kevesebbet halljuk azt a szót, hogy stréber arra a gyerekre, aki tanul. Persze nem stréber az a gyerek, akire mondják, csak egyszerűen igénye van a tanulásra. Ez főként a szakmunkástanulóknál volt jellemző. Az ugye tény, hogy ők halálosan unják a történelem órát, meg a magyar órát, tisztelet a kivételnek. De öröm nézni őket gyakorlaton. Hogy az a tizenhat éves leány a felsértést úgy szedi szét, mint mellette a szakember, azért ez még valami. Én azt mondom, hogy nem az iskolarendszert kéne megváltoztatni, hanem a gyerekek fejével kéne beszélni.

KERESKEDELMI ÉS VENDÉGLÁTÓIPARI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Tulajdonképpen egyetérték a NAT bevezetésével, inkább a dolog technikai megoldásával nem értek egyet. Mert azon túl, hogy a követelményeket meghatározzák, szerintem komoly terheket vehettek volna le az iskolák válláról, ha az elején a tanterveket is elkészítik. Az a bizonyos szabadság, amit rábíznak az iskolára, az nagyon sok pluszmunkát jelent. Tehát ha az iskolák központilag megkapták volna a tanterveket, összességében kevesebb energiájába került volna az országnak mint így, hogy a követelményeket meghatározták és aztán rábízták a dolgot helyi szintre. Rengetegen elvégezték párhuzamosan ugyanazt a munkát az országban, és szerintem úgy egyszerűbb is lett volna. Az eredmény meg ugyanaz.

Az az előnye a NAT-nak, hogy végre legalább meg van határozva a minimum követelmény. Ez mindenképpen előny. Hátránya viszont az, hogy egy ilyen időszakban, amikor viszonylag kevés tanuló van, az iskolák abban érdekeltek, hogy egyedi dolgot nyújtsanak, hogy ezzel odacsábítsák a tanulókat. De attól, hogy egyedi a program, pont az átjárhatóság szenved komoly csorbát, ami nagy előnye lehetett volna a dolognak. Valahogy nem akar összejönni ez az átjárhatóság.

VENDÉGLÁTÓIPARI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Sosem voltam NAT-ellenes annak ellenére, hogy nagyon sokan, ha már csak hallottak a NAT-ról, a hajuk szála az égnek állt. Kétségtelen, hogy valami változás szükségeltetett, és ezt kimondva-kimondatlanul, mindenki érezte. Persze nem ilyen rohammunkával kellett volna megoldani. Ez még akkor is rohammunka, hogy ha az ember tudja, hogy itt voltak előkészületek és a pedagógusok véleményezték a kérdést.

Ha azt tartom szem előtt, hogy végre el kell jutni odáig, hogy a tantárgyakat ne egymástól elválasztva kezeljük, hanem igenis meg kell tanulni, hogy az ismeretek

kapcsolódnak egymáshoz, akkor azt mondom, hogy erre szükség volt. Tény, hogy ezt meg kell szokni a tanároknak, mert nem erre nevelték őket annak idején a főiskolán. Rugalmasság kérdése, hogy ezt most elfogadom vagy sem. Az a tapasztalatom, hogy a NAT-tal kapcsolatos beszélgetések során a testületben a tanárok vevők voltak rá.

Aztán kijött a vizsgarendszer, ami leírja részletezve, hogy milyen követelményeket várnak el. Ez vita tárgya lehet, meg az is lesz egy ideig, hogy ez most jó vagy nem jó. Alapjában biztos jó, de részleteiben nem biztos, hogy jó, mert elképzelhető, hogy sokkal többet kíván, mint amennyit meg lehet tanulni.

Nézetem szerint a NAT igenis szükséges volt. Ha kikacsintunk Európába, hogy más országokban ezt hogy csinálják, akkor látszik, hogy ezt nekünk is meg kellett lépni. De állítom, hogy ugrásból nem lehet létrehozni valamit úgy, hogy tökéletes legyen. Én azt hiszem, hogy nem visszautasítanunk kell, hanem meg kell próbálni jobbitani, ahol csak lehet.

VEGYES SZAKMAI PROFILÚ SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Örülök annak, hogy végre eljutottunk idáig, és remélem, hogy eljutunk oda is, hogy tizennyolc éves korig tart az általános tankötelezettség. Hozzáértő emberként, de apaként is azt mondom, hogy amíg húsz évvel ezelőtt alkalmas volt egy tizenhat-tizenhét éves gyerek arra, hogy önálló tevékenységként ellásson egy munkafeladatot, addig ma erre nem alkalmas. Igaz, hogy akkor öt év kifizása volt neki a nagyvállalatnál, hogy be is gyakorolja. Ma erre nincs lehetőség. Ha kikerül egy gyerek a munkahelyre, annak azt csinálnia kell, és tizenhat évesen nem lehetett csinálni húsz évvel ezelőtt sem, meg most sem. Szerintem a tizennyolc éves életkor az, amikor egy gyerek már önállóan el tud határozni valamit, és azért tenni is tud. Ennél korábban ez értelmetlen dolog.

Azért is örülök a NAT-nak, mert egy kis szabad levegőt ad az elemi iskolának ahhoz, hogy néhány praktikus tárgyi ismeretre már ott megtanítsa a gyereket. Az is jól hangzik, hogy a középiskola majd mindenhol ugyanazt a tantervet fogja végrehajtani. Ez persze nem igaz. Ennek ellenére örülök a NAT-nak, mert mégis valamilyen egységes elképzelést biztosít az oktatásban.

Nagyon sokan ágálnak ellene, mert új feladat, újat kell produkálni. Itt a tantestületben a dolgozók nagy része nem igazán tapsol a NAT-ért, de ha túljutunk a kezdeti problémákon, ők is megnyugszanak. Most mindenki álproblémákat talál, főként, hogy mi nincs meg hozzá. Adva van hozzá a gyerek, adva van hozzá a tanár, és a tanárnak meg kell mondania, hogy azon a tárgyon belül milyen információkat adjon át. Ha jó felkészültségű, akkor meg tudja oldani. A jó tanárt egyébként idáig sem érdekelt, hogy mi van leírva a tantervben.

MI A VÉLEMÉNYE AZ ÁLTALÁNOS KÉPZÉS MEGHOSSZABBÍTÁSÁRÓL?

MEGYESZÉKHELYI ÖNKORMÁNYZAT IRODAVEZETŐJE:

Nálunk, illetve a nagy városokban nincs értelme bevezetni, de ha a megyében gondolkodom, vannak olyan körzetek, ahol elképzelhető, hogy van értelme a kilencedik-tizedik évfolyam indításának az általános iskolákban. Olyan térségekre gondolok, ahol sok az olyan gyerek, aki nem tanul tovább. Az egy másik probléma, hogy kik lesznek azok a tanulók, akik az általános iskola kilencedik-tizedik évfolyamára fognak járni. Többségükben azok a gyerekek járnak majd oda, akiknek a szülei nem tudják biztosítani, hogy lakóhelyüktől távol tegyenek eleget a tankötelezettségüknek. Tehát azon rétegek gyermekei, akik iskoláztatási érdeküket hátrányos helyzetük miatt nem tudják igazán érvényesíteni. Tehát az ő részükre indulnának a kilencedik-tizedik osztályok. Ez viszont nekem nem igazán szimpatikus.

Zsákutcának tartom a kilencedik-tizedik évfolyamos általános iskolai képzést. Én azt tartom természetesnek, hogy a gyerek olyan középfokú intézményben végezze a kilencedik-tizedik évfolyamot, ahol a további képzését is biztosítani tudják. Legszerencsésebb, ha a tizedik évfolyam elvégzése után szakképzésben részesül a gyerek, vagy elméletigényesebb szakmát tanul és érettségit szerez abban az iskolában. Tehát én inkább annak vagyok a híve, hogy olyan iskolában részesüljenek a tanulók kilencedik-tizedik évfolyamú képzésben, amelyben biztosítható a továbbtanulás, a további tanulmányok folytatása. Nem tartom igazán szerencsésnek azt, hogy kilencedik-tizedik évfolyamok induljanak általános iskolákban.

VÁROSI ÖNKORMÁNYZAT IRODAVEZETŐJE

Nagyon sok vita van róla. Azt, hogy tizenhat éves korra teszi át a pályaválasztást, én előnynek tartom, hiszen egy tizennégy éves gyerek még nem biztos, hogy el tudja dönteni, hogy mi szeretne lenni. Fontos, hogy meglesz az átjárhatóság, tehát átmehetnek a gyerekek az egyik intézménytípusból a másikba, aki igen jól teljesít a kilencedik osztályban, az lehet harmadikos gimnazista is. Az már nem nagyon tetszik, hogy az iskolák – tudom, hogy védekezésből –, egyre több helyen azon gondolkodnak, hogy milyen különbözeti vizsgát tetetnek majd le a gyerekekkel, ha át akar menni egyik helyről a másikra.

Egész biztos, hogy az elején nehezen fogják megérteni, és sokan parkolásnak hiszik, ha a kilencedik osztályba kerül a gyermekük. Tehát nem látják még világosan a helyzetet. Az az igazság, hogy az országos médiák keveset foglalkoztak vele, talán jobban kellett volna tájékoztatni a lakosságot. Azokra a szülőkre gondolok, akiknek a gyereket nem veszik fel középiskolába, mert nem üti meg azt a szintet, hogy gimnáziumba vagy szakközépiskolába kerüljön. Hát nyilván nem a legjobb gyerekek fognak idekerülni a kilencedik-tizedik osztályba. Az ő szüleik nem értik pontosan, hogy mi is lesz ez a kilencedik-tizedik osztály. Erről többet kellett volna az országos médiákban beszélni, és mondjuk, főműsoridőben, a híradó előtt, és nem péntek délután fél háromkor a NAT-ról szóló műsorokban, mert azt nagyon kevesen nézték.

BUDAPESTI KERÜLETI ÖNKORMÁNYZAT IRODAVEZETŐJE

Gyakorlatilag teljesen mindegy, hogy a gyerek hol végzi el a kilencedik-tizedik osztályt. Nagyon kevés lesz, aki a saját iskolájában marad, mert a többiek elfogynak mellőle, az osztály nagyobbik része másik iskolába kerül. Az nagyon pozitív, hogy két évvel meghosszabbodik az általános iskola. Most rengeteg a csellengő gyerek, aki már elvégezte a nyolcadikat és még tanköteles, de nem csinál semmit. Már korábban kellett volna találni nekik valamilyen képzési formát. Ezért alakultak ki annak idején a gazdaképzők, meg a háziasszony képzők, aztán a gyors- és gépiró iskola, hogy ezek a csellengő gyerekek legyenek valahol. Ez nagyon helyes. Ha tizenhat éves korig tart a tankötelezettség, akkor mindegyik tanuljon, szerezze meg az általános műveltséget tizenhat éves koráig.

Ettől persze az iskolarendszer nem lesz átjárható, mert eddig sem volt az. Még iskolán belül is gond van: például, ha valaki eddig Zsolnai-program szerint tanult, és át akar menni egy másik osztályba. Hát még az iskolák között. Jó, hogy minden iskola a NAT-ot veszi alapul, de arra rátehető. Az, hogy mennyit tesz rá, az attól a közegetől függ, ahol van, az igényektől. Van, amelyik negyven százalékot, van, amelyik hetvenet. Soha nem lesz már olyan helyzet, hogy azt mondhatom, hogy bármikor, bármelyik iskola hetedik vagy nyolcadik osztályába be tudom íratni a gyereket.

Ha tizenhat éves korig tart a tankötelezettség, akkor kevesebb lesz az utcán kórdörgő gyerek. Mindenképpen jó, hogy minél tovább vannak az iskolában, ebben a kétéves helyzetben, mikor a munkanélküliség mindenkit sújt, fiatalokat, időseket egyaránt. Amíg nem indul el egy erőteljes gazdasági fejlődés, a legjobb helyen az iskolában vannak. Csak hát ezt tartalommal kell megtölteni. Nagyon jó, hogy számítógépes fejlesztési program van a középiskoláknak, és talán lesz az általános iskoláknak is. A mi kerületünk ezt már előre megfinanszírozta. Itt már mindenkinek van számítástechnikai laborja. Remélem, hogy talán nem haszontalanul töltik el az idejüket.

Manapság egyre szélesebb réteg akar a középiskolákban valamiféle papírt szerezni. Persze, ha azt mondom, hogy mindenkit felveszek, akkor a színvonal nem ugyanott van, mintha azt mondom, hogy egyeseket veszek fel. De egy társadalomban nem mondhatja az ember, hogy csak egyeseket akarok képezni, és ha az egyesek többet tudnak, akkor azok elé senki nem állít akadályt, azok szárnyalhatnak. Muszáj, hogy legyen elit, de nagyon helyes, hogy a tömegképzés is beindul. Ebből a szempontból én el tudom fogadni a kétszintű érettségit. Mert ha valaki nem akart volna tovább tanulni, de én arra kényszerítem, hogy tizennyolc éves korig tanuljon szakmát és vizsgát tegyen, akkor a mércét nem lehet oda tenni, mint annak, aki a jogi vagy az orvosi egyetemre akar menni. Tehát helyes, hogy lesz kétszintű érettségi, fel kell vállalni, hogy más a követelményrendszer.

A kilencedik-tizedik osztály csak a szakképző iskolákat érinti, senki mást. Az általános iskolák nem fognak fölmenni tíz osztályig, mert 8+4-es rendszer van a fővárosi tervben, nem akarják megbontani ezt a szerkezetet. A szakközépiskolák eddig is így csinálták, mert kilencedik-tizedik osztályban zömében közismereti tárgyakat oktattak. A gimnázium eddig is ezt csinálta. Csak a szakmunkásképző intézmények nem csinálták, ahol három év alatt lehetett szakmát tanulni, miközben ezeket a tárgyakat is tanulták. Ezentúl tizennégy éves gyereket nem fognak reggeltől délután kettőig üzemi gyakorlatra kivezényelni. Mert végül is ez szűnik meg.

Szerintem ezeknek a gyerekeknek se hátrányos, ha tizenhat éves korukban kezdik el magát a szakmát. Tanulhat szakmaismereteket, de a gyakorlatban nem vehet részt. Azt hiszem, az a két év jó lesz arra is, hogy ha valaki meggondolja magát, változtathasson.

VEGYES SZAKMAI PROFILÚ SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

A kilencedik-tizedik osztály beindítását nem tartom rossznak, viszont nem tartom túl szerencsésnek a bevezetés módját. Arra gondolok, hogy mivel szakképző intézményekről van szó, ezzel a váltással lesz egy olyan két éves holtidő, amikor nem lesz gyakorlati oktatás.

A tanuló szempontjából mindenképpen jelentős előrelépést jelent az átjárhatóság területén, akár az iskolák, akár a szakmák között. A tizedik osztály után a gyerek még bármelyik irányba mehet akár úgy is, hogy itt kezdte, de gimnáziumban kívánja folytatni. Nagyobb lesz a lehetőség az átjárhatóságra. A beiskolázás ezentúl úgy történik, hogy a gyermekek megjelölik a választott szakot, de ez annyit jelent, hogy még két év után is módja van arra, hogy változtasson. Megjelölte, hogy szakács akarna majdan lenni, de végül eltelik két év és ő úgy dönt, hogy mégsem szakács akar lenni, hanem férfitruha-készítő, és minden további nélkül a másik irányba lép. Ez a jelenlegi oktatási rendszerben nem kivitelezhető.

A szakközépiszkolában elég mereven külön fog válni az általános műveltségre való felkészítés és a szakképzés. Az első két évben jobban zsúfolódik a közismereti tantárgyak oktatása, viszont csak a negyedik év végén kerül sor az érettségire. Az is igaz, hogy annak, aki kimondottan a szakmában kíván továbblépni, megvan a lehetősége, hogy az érettségit eredményesen letegye, és még mindig ott van az ötödik-hatodik év, amely kimondottan szakmai képzést fog a számára adni, hiszen az érettségije már megvan. Úgyhogy a választási lehetőség a továbbtanulás szempontjából is bővül.

Az egyik előnye az, hogy ezzel az új struktúrával a pedagógus-munkanélküliségen is lehet valamit enyhíteni. A kilencedik-tizedik osztályban a főiskolai végzettséggel rendelkező pedagógus is minden további nélkül taníthat. Ugyanakkor a szakközépiszkoláknál ez már nem mondható el, hiszen itt egyetemi végzettségűekre van szükség. Tehát abban a középfokú intézményben, ahol a kilencedik-tizediket beindították, mind a két végzettségű pedagógus használható. De ha mi nem indítanánk kilencedik-tizediket, tehát csak a szakképzésnél maradnánk, az azt jelentené, hogy itt csak tizenhat évtől folya a képzés, tehát a közismereti tantárgyaknál csak egyetemi végzettségűek jöhetnének szóba.

Hogy mennyi hátránya lesz, azt nem tudom, de biztos, hogy lesz hátránya. Én abban látok egy komoly problémát, hogy ugye most is tizenhat éves korig tanköteles a gyerek, de nem mindig tudjuk ezt betartatni. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy nem mindig sikerül, legfeljebb papíron. Most még nehezebb helyzetbe kerülünk, mert ez azt jelenti, hogy a gyerekeknek tizennyolc éves korig mindenképpen tanulnia kell. Attól félek, hogy ezt a tankötelezettséget ezzel az új törvénnyel nem fogjuk tudni az esetek jó részében megoldani. Most is tapasztaljuk, hogy a gyerek nem jön, a gyerek nem jár, figyelmeztetjük, felszólítjuk, nem lehet törölni az iskola nyilvántartásából, ugyanakkor jogilag sem tudunk eljárni, mert ugyan vannak büntetések, szankciók, de ha nincs kin behajtani, akkor sajnos ez nem működőképes. Én ettől egy picit

félek. Tehát van ebben fantázia, hogy tizennyolc éves kor lesz a tankötelezettség, de lesz egy olyan rétege a gyermektársadalomnak, ahol nem tudom, hogy hogyan lehet ezt a gyakorlatban kivitelezni. Én a legjobban ettől tartok.

VEGYES SZAKMAI PROFILÚ SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Az előnye az, hogy a fiú tanulók nagy része később érik, és ezentúl csak tizenhat éves korban kell nekik eldönteniük, hogy mit szeretnének, nem pedig tizennégy évesen. Ez óriási előny a szülőknek és a tanulóknak egyaránt. Értelmileg is fejlettebb lesz addigra. Tehát mire a szakmát választja és a szakmát tanulni akarja, addigra érettebb lesz.

Még egy előnye van, amit csak az tud, aki ilyen iskolatípusban dolgozott. Ez a következő: a lemaradások, a kimaradások és a lemorzsolódások mindig a közismereti tantárgyak miatt vannak. Tehát egy jó képességű és jó kiállású fiú tanuló, ha egy szakmát választ, annak a szakmai részét végig tudja csinálni, de hogy matekból, fizikából, vagy idegen nyelvből meg akarják buktatni, az fix. Na most ha ezentúl két évig nem kell neki szakmát tanulni, csak ezekre a kockázatos közismereti tárgyakra koncentrálhat, akkor kibírja. Aztán ha letudja a közismereti tárgyakat, utána a szakmai tárgyakból már nem lesz vész, azokat már könnyedén veszi.

Nagyon sok függ a kilencedik osztályban a szülőktől is. Hogy ő hogyan éli meg azt, hogy a gyereke csak a kilencedik osztályba jár. Van olyan szülő, aki a pályaválasztási nyílt napokon, vagy a fogadóórán azt mondja, hogy jaj de jó, mert ő tudja, hogy az ő fia még nem érett arra, hogy eldöntse, hogy mi legyen, és jobb, ha itt marad még két évig. Itt van a közelben, felelősségre tudja vonni ha baj van, tehát használ a gyerekeknek. Figyelemmel kíséri a gyerek fejlődését és két év múlva már elmeri máshová is küldeni szakmát tanulni, vagy bizik abban, hogy akár még a szakközépiskola is bejöhét. Most például lesz egy olyan tanulónk, aki elvégzi a tizedik osztályt és a szakközépiskolai osztályba akar átmenni. Joga, lehetősége van rá, és lehet, hogy most már értelmileg is olyan szinten lesz, hogy el tudja végezni.

KISEGÍTŐ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS SZAKISKOLA IGAZGATÓJA

Valamikor, még a gyógypedagógia ősidejében megfogalmazódott, hogy az itteni tanulóknak nem elegendő ez a nyolc osztályos képzés. Most ugye nemcsak a gyógypedagógiai intézményekben lett kilencedik-tizedik osztály, hanem kitolódott más általános iskolás gyerekek képzési ideje is. Nagyon jónak találom, mert nagyon jónak tartom, hogy a gyerek minél később kerüljön válaszút elé, hogy milyen szakmára is lesz ő képes. Tehát ez a kilencedik-tizedik osztály meghosszabbítja azt az időt, ami alatt a gyerek érettebbé válhat, okosabb lesz, képzetesebb lesz. A tananyagot kicsit lassúbb ütemben, többször ismételve tudja elsajátítani, és több idő van a pályaorientációra is. A kilencedik-tizedik osztály már erről is szól. Meg arról, hogy azt, amit elsőtől nyolcadikig megtanult, azt jobban elmélyíti, visszaismétli, tehát képzetesebb lesz. Tehát arra az ismeretanyagra, amit eddig nyolc év alatt sajátított el, arra most tíz év van. De ez bővíthető is, hiszen tíz év azért elég hosszú idő.

Ugyanakkor felnőttébb hozzáállása lesz ahhoz, amit választ. tizenhat éves kor előtt nem tanul szakmát, tehát nem tizennégy évesen fog odaállni a satupad elé,

hogy én asztalos leszek, mert én ehhez fogok a legjobban érteni. Szóval én ezt nagyon jónak találom.

Az is nagy előnye ennek a változásnak, hogy ezentúl nem csellengenek a gyerekek az utcán tizenégy évesen. Elvileg eddig is tizenhat éves korig volt tankötelezettség, de senki sem kérdezte meg, hogy nyolcadik után hova ment a gyerek, és mit csinált, amíg még munkába nem tudott állni.

VEGYES SZAKMAI PROFILÚ SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Szerintem szükséges a tíz osztályos alapképzés bevezetése, hisz mi itt a nyugati határ mellett jobban érezzük ezeket a dolgokat. De én azt tartottam volna igazságosnak, ha a tizedik osztály az általános iskolában fejeződik be, tehát ott tanul a tanuló végig.

A tizenhat éves kor utáni szakmatanulást jónak tartom, hiszen fejlettebb, fizikailag is erősebb gyerekek kerülnek ide, és feltételezem, illetve bízom abban, hogy értelmileg is fejlettebbek lesznek. Tehát ezek az előnyei a szakképzés szempontjából. Meg talán megfontoltabban tud pályát választani a tanuló tizenhat éves korban, esetleg megismeri addig egyik-másik szakterületnek a lényeges jellemzőit és úgy tud választani, meg talán kevésbé fárad el a fizikai munkában.

A jelenlegi átmeneti időszak elég nagy változásokat okoz az iskolában, illetve a gyakorló helyen. A változás az, hogy az eddigi három éves szakképzést két évesre kell átgaztítani, tehát ezeknek az új tanterveknek a kidolgozása jelenti a változást. A kilencedik-tizedik osztályban szakképzés még nem folyik, csak szakmai orientáció. Ez új, eddig ilyen nem volt, ezeknek ki kell dolgozni a tanmeneteit.

A gyakorló helyen változást jelent, hogy nem végezhet termelő munkát a gyerek, és a szakoktatóknak nem lesz munkájuk, illetve csak egyéb munkával tudjuk lekötöni őket. Néhány órás szakmai orientációs feladatokat tudunk rájuk bízni, mert csak erre van lehetőség. Ez azt jelenti, hogy két évig meg kell oldani az iskolának azt, hogy az állományában lévő gyakorlati oktatók valamilyen munkát kapjanak.

Mi a változások miatt nem kívánunk senkit elbocsátani, hiszen két év múlva már teljes létszámban lesz szükségünk szakmai oktatókra, illetve tanárookra. Úgy próbáljuk áthidalni a helyzetet, hogy növeljük a szakközépiszkolai osztályok arányát, ahol nem annyira gyakorlat-centrikus a képzés. Sajnos a szakoktatóink egy része már korábban elment. Jelenleg nincs semmi felesleg, valahogy megpróbáljuk átmenteni őket.

VEGYES SZAKMAI PROFILÚ SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

A NAT összetett dolog. Mi négy év óta folyamatosan alakítjuk át az oktatást, mert úgy érezzük, hogy ezt nem fogják visszacsinálni. A véleményem az, hogy a nyolc osztályos rendszer jó volt, nem kellett volna felrúgni. Ez egy bevált rendszer volt. Lehet, hogy a tartalmat kellett volna megváltoztatni és nem az iskolaszervezetet. De visszafelé már nem fogunk menni. Elfogadtuk. Ha ez van, akkor nekünk erre fel kell készülni.

Mi már négy éve úgy csináljuk, hogy csak a felső évfolyamokon van szakmai képzés. Tehát, amit lehetett felvittünk és elsőre, illetve másodikra elosztottuk a közismeretet. Mi a fokozatos átmenet hívei voltunk. Mert egyik napról a másikra

nem lehet azt mondani egy tanárnak vagy szakoktatónak, hogy felesleges. Mi feltettük harmadikba a szakmai órákat, és ott most több szakmai óra van, mint korábban. Ez volt a fokozatosság elve. Nem az összes szakmával csináltuk. Négy éve elkezd-tük két osztállyal, aztán a másik évben megint kettőt, a harmadikban megint kettőt. Az idén már az összes tanulónk így fut. A tanároknál most csak annyi lesz a változás, hogy fel kell venni két-három közismeretist. Kell egy számítástechnikus és kell egy nyelvszakos, ami eddig nem volt.

Amikor elkezd-tük, még átmeneti tantervünk sem volt. Most már van és közelítünk a NAT-os tantervhez. Nyelvet is fogunk tanítani és számítástechnikát is. Tehát mi nem a kötelező időre fogunk odajutni, és nem úgy, hogy azonnal lépni kell, hanem lépcsőzetesen és fokozatosan. Mi már át vagyunk szervezve, úgyhogy jöhet a gyerek.

Igaz, hogy ez borzasztóan fárasztó dolog, hogy minden évben csinálni kell valami újat. És ennek azért mindig megvannak a feszültségei, mert simán nem megy semmi. Minden változás sért valamilyen érdeket. Például csökken a műszakiak óraszám-a, nincs elég túlóra, meg hasonlók. Ilyenkor mindenki ideges, mindenki aggódik, hogy mi lesz vele. Nem könnyű, de megpróbáljuk megoldani mindenkinek a helyzetét. Még eddig minden évben kijött, hogy megvan mindenkinek a feladata, bár lehet, hogy tanulószobásnak kell lennie, vagy az étkezésnél kell felügyelni. Vagy lehet, hogy nem géptant, hanem elektrotechnikát tanít. Tehát a megszokott tan-tárgyrendszerből ki kell zökkennie. Egy kicsit mozgékonyabbnak kell lenniük az embereknek is.

A gyerekeket tavalyig szakmára vettük fel, de eldönthették, hogy szakmát, vagy kilenc-tizediket választanak-e. Körülbelül kétharmaduk tudta, hogy milyen szak-mába akar menni. Hogy ez mennyire volt tudatos, azt sajnos nem tudom, de szak-mát választott. Egyharmaduk, annak ellenére, hogy szakmát is felajánlottunk, ment a sima kilencedik osztályba. Tehát igaz az, hogy a gyerekek egy részének nincs elképzelése arról, hogy mit csináljon tizennégy évesen. Remélem, hogy ez tizenhat éves korukra javulni fog.

ÉPÍTŐIPARI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

A kilencedik-tizedik osztályos képzést mi már csináljuk. Nálunk már vannak olyanok, akik a tizediket elvégezték és most fognak belépni a szakképzésbe. Nem könnyű velük, mert az a gyerek, aki nyolc éven keresztül megutálta a közismereti képzést, már alig várja, hogy kikerüljön az iskolapadból. És akkor bekerül a szak-képzésbe, ahol ugyanazt fogja tanulni, ugyanazt a matematikát, fizikát, csak maga-sabb óraszám-ban, és csak nagyon kis óraszám-ban tanulhatja a szakmai orientációt.

Tegnap az államtitkár úr éppen arról tartott előadást, hogy nagyon nehezményezi, hogy minden oktatási intézmény megpróbálja a kiskapukat megkeresni, hogy ho-gyan lehetne minél több óraszám-ban gyakorlatot oktatni. Kétségtelen, hogy a leg-jobb szakoktatót én is meg akarom tartani, és ezért mindenképpen kicsinálom az óraszámát. Ő persze ezt nem érti meg, hogy nekem a legjobb szakoktatót nem sza-bad elengednem. Nem tudja megérteni, mert államtitkári szintről ezt nem lehet megérteni. Egy bársonyszékből nem lehet azt megérteni, hogy itt az oktatást fenn kell tartani az átmeneti időszak ellenére is. Az államtitkár úr tegnap elmondta, hogy minden iskola keresi a kiskaput. Mi is meg fogjuk keresni. Tehát a kilence-

dik-tizedik osztályos gyerekek is fogunk adni gyakorlati képzést, akármilyen áron is. Hiába mondta az államtitkár úr, hogy neki nem tetszik, hogy ezt így oldják meg az iskolák. Pedig az egész országban így fogják megoldani. Mert ehhez egy átmeneti időszakot kellett volna adni, nem úgy, hogy itt van, küldjétek el a legjobb embereket, és ha újra szükség lesz rájuk, akkor vegyétek vissza. Hát ilyet nem lehet játszani!

Nekem minden munkám arra irányult az utóbbi időben, hogy ennek a hat évről szóló pedagógiai programnak a tervezése során biztosítsam az elméleti és a gyakorlati szakembereket. Meg fogjuk oldani. Hogy hogyan, azt még most nem tudom, de mindenképpen. Ez a legnehezebb kérdés, de meg kell oldani, és biztos vagyok abban, hogy megoldja ez az iskola is. Lesz elegendő tanár.

Nagy létszámban jelentkeznek a gyerekek. Megdöbbentett engem is meg a tanári testületet is, hogy a kilencedik-tizedik osztályt magas létszámban be tudjuk iskolázni. Igaz, hogy azért tudtuk beiskolázni, mert mi távlati programot is adtunk. Azt mondtuk: fiam, igaz, hogy te most kilencedik osztályos leszel, de a szakmai irányultságod ez meg ez, és neked biztosítani fogom, hogy fel fogunk téged venni a szakmára, és a kimeneteled biztosítva van. Ha nem adok neki távlati lehetőséget, és nem adok neki olyan perspektívát, amiben látja a szakmáját, látja a munkájának a kimenetelét, akkor nem fogom tudni beiskolázni. De ha meg tudom adni a perspektívát a szülőnek és a gyerekeknek, akkor idejön. A szülőnek is jó, ha minél tovább iskolában van a gyerek. Megkapja a kedvezményeket a gyerek után, és minél többet van a gyerek az iskolában, annál szívesebben hozza ide.

Ennek a változásnak még nem látjuk sem az előnyét, sem a hátrányát, mert most még nem lehet látni. A cél az, hogy később magasabb szintű szakelméletet kapjon a gyerek. Nemcsak a mi iskolánkban végzett gyerekek tanulhatnak szakközépiszkolás szakon tovább, hanem egy gimnáziumból vagy akárhonnán idejöhet egy gyerek, és azt mondhatja, hogy ő szakközépiszkolás akar lenni, vagy technikus akar lenni. Ennek az az előnye, hogy az átjárhatóság biztosítva van.

VENDÉGLÁTÓIPARI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Mi kidolgoztunk egy olyan tervet, amit 2000-től már folyamatosan lehet tanítani, mert sok változtatást már nem igényel. Hat éves lett a szakközépiszkolai képzés a vendéglátósoknál, négy év után érettségi vizsgát tesznek, de ez képesítő vizsgával nem jár együtt. Viszont két évet ráfejelhetnek és akkor technikusai képzettséget kapnak. Az idegenforgalmisoknál öt éves a képzés, ez már így is marad. Az érettségi vizsga itt sem jelenti a képesítés megszerzését, náluk egy éves lenne a technikusai végzettség megszerzése. A szakmunkásoknál pedig két éves az alapképzés. A most és a '99-ben beiskolázandóknak alapvizsgát még nem kell tenni, de már úgy kezeljük őket, hogy két év alatt szakmát nem tanítunk, viszont utána két év kizárólagosan szakmai év lesz. Tehát négy évre bővül a képzés. Aki 2000-től jön, annak már az első két év után alapvizsgát kell tennie és utána mehet tovább a szakképzésbe.

Én jónak tartom, hogy a tizedikig kihúzódik a pályaválasztás, mert nagyon sokszor a tanulóknak fogalmuk sincs arról, hogy mit akarnak. Nem biztos, hogy egy tizenhat éves pontosan tudja, hogy mit akar, de két év múlva már csak érettebb. Az tényleg megkérdőjelezhető, hogy egy gyerek tudja-e tizenhárom éves korában, hogy mi akar lenni. Bizony most is volt egy olyan tanuló, akiről valamilyen oknál fogva

úgy gondolták a szülők, hogy az egészségügybe menjen, de a gyerek minden áron cukrász akar lenni. Ez a két szakma örült módon távol áll egymástól. Hát akkor hova jöjjön? Megegyeztünk, hogy ide jön két év alapképzésre, és majd utána, ha akar, tényleg cukrász lehet. Jó, hogy kitolódik a választás.

A kilencedik-tizedik osztályban elkezdődhet a ráhangolás a szakmára. Ez annyiból kedvező, hogy legalább megismertethetjük a tanulókkal azt, amivel, majd ha gondolják, később aktívan foglalkozhatnak. Ha meg nincs kedve hozzá, akkor leteszi az érettségit és joga van elmenni. Ugyanúgy joga van máshonnan idejönni a tanulóknak.

Ezentúl tizenyolc éves koruk után kezdődik a szakközépiskolások szakmai képzése. Én nem bánom, mert így elképzelhető, hogy valóban az fogja a szakmát megtanulni, aki ahhoz tényleg kedvet érez. Ha tizenhárom-tizennégy éves korukban döntik el a szülők, hogy most ezt akarják vagy azt, akkor már félévkor kiderül, hogy rossz választás volt, mert semmi kedve nincs a gyerekeknek hozzá.

Én attól sem tartok, hogy itt a gyerekeket agyonvizsgáztatjuk. Nem árt, ha egy kicsit rájönnek, hogy tanulni kell, mert azt valóban számon kérik. Ha egy kicsit megtanulnak vizsgázni, abból hátrányuk nem származik. Azt hiszem, hogy úgy kéne ehhez hozzáállni, hogy van egy alapvizsga, azt leteszi a gyerek, én tanítottam, én ismerem, és a feje nem lesz leharapva. Hogy miért kell ezt misztifikálni, arról fogalmam sincs. Nem vagyok híve annak, hogy állandóan vizsgálják a gyereket, de tizenhat éves korában miért ne lehetne egy alapvizsgát letetetni vele?

A pedagógusoknak ez terhet jelent annyiban, hogy vizsgáztatni kell, dolgozatot kell íratni. Ez igénybe fogja venni őket, plusz energiát követel tőlük, meg több odafigyelést, ez kétségtelen. Kicsit nekik is jobban oda kell figyelni arra, hogy mit és hogyan tanítanak, mert a vizsgán számon kérik.

Nálunk nem lesznek elbocsátások, mert ugyan lesz két átmeneti év, amikor valóban talán egyik-másik szakmai tanárnak nehéz lesz az óráját összeszedni, de én úgy gondolom, hogy az intézményben megbízhatom más feladattal is, amit a kötelező óraterjesztésbe be tudok számítani. Tehát nem kell elbocsátanom őket. Éppen annyi tanárom van a szakoktatásra, amennyi kell, illetve van, akinek túlzottan sok a túlórája. Akinek túlzottan sok, az jövőre legalább levegőt vehet, mert nem kell magát agyon dolgoztatnia.

KÖNNYŰIPARI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Most fokozódnak a gondjaink a NAT miatt, mert ugye most a közismereti órákat vezetjük be zömében. Hát bizony nagyon nagy gondjaink lesznek terem-ügyben. De hát azért vagyunk, hogy ezt megpróbáljuk kezelni.

Butaság lenne most akármilyen durva dolgokat csinálni a tantestületben, hiszen akire most nincs szükség, arra két év múlva biztosan megint szükség lesz. Tehát ez egy olyan technikát igényel az iskola vezetésétől, hogy úgy kell szerveznünk ezt az átmeneti időszakot, hogy mindig maradjon munkája a szakmai területen dolgozóknak. Most még vannak kifutó szakmai osztályaink. Nálunk könnyűipari szakmák vannak, ruhaipari technikum, egészségügyi és vegyészet. Ez azt jelenti, hogy nagyon sok lábön állunk, nagyon sok területünk van. Egy-egy osztályunk van évfolyamonként ezeken a területeken, tehát végül is a szakmai tanárok zöme, elég rugalmasan, sok szakmai tantárgyat tanít. Mi korábban sem akartuk felduzzasztani a

szakmai létszámot, hanem ha szükség volt rá, akkor megpróbáltuk külső óraadókkal megoldani a problémát. Tehát jelenleg a műszaki tanáraink inkább túl vannak egy picit terhelve, tehát a kötelező órákon felül, a törvényesen megengedett túlórákerettel dolgoznak. Ez azt jelenti, hogy most lesz egy időszak, amikor ez csökken, de megpróbáljuk úgy áthidalni, hogy ne kelljen elmennie senkinek. Mert hiszen két év múlva, amikor már ismét beindul a szakmai képzés, nagyobb létszám lesz, nagyobb óraszám lesz, akkor mindenképpen szükségünk lesz rájuk.

Magyar, illetve nyelv szakos tanárra mindig szükségünk van. Természetesen kezelni tudjuk a problémát. Nem tragikus, nem drasztikus a hiány, de tudnánk alkalmazni még ilyen tanárt. Egy-két üres állásunk van, és ezt szeretnénk betölteni. Ennek ellenére tudjuk kezelni a problémát akár túlórákkal, akár helyettesítésekkel vagy óraadókkal. A városban elég jó az iskolák között a kapcsolat, tehát tudunk rugalmasan alkalmazkodni egymáshoz. Már elég régóta dolgozunk együtt ahhoz, hogy ismerve a tanári kapacitást, tudunk kihez fordulni segítségért.

Jelenleg már a felvételi időszak vége felé járunk, tehát itt már a jelentkezések megvannak, kialakultak az osztályaink. Vannak úgymond szakközepes irányultságú osztályok. Elvileg most a kilencedik osztályban még nem tehetnénk különbséget, de mégis úgy gondoltuk, hogy ki kell mondanunk, hogy tudásban, képességekben van különbség a szakközép felé irányuló gyerekek és a szakmát tanuló gyerekek között. Tehát mi már most megkülönböztetjük őket. A szakma meghirdetése jelenleg úgy történt, hogy szakközép irányultságú az egészségügy felé, a vegyészet felé és a ruhaipari technikus felé. A három szakközepes irányultságú osztályunk nagyon tele van, megvan a harminc-harminchárom fő. A szakmunkás irányultságnál a női ruhakészítő, férfi ruhakészítő, bőrös szakterületen szintén megvannak a gyerekek. Van még egy picike lehetőségünk, a papíros, papíros-vegyszer szakterület felé. És szöveget is várunk még, illetve szeretnénk a tizenhat éves korosztálynak egy olyan lehetőséget adni, hogy egy gyermekruhakészítő szakot indítanánk, ami gyakorlatilag második szakmát jelent, hiszen csak már valamilyen szakmai képzettséggel rendelkező jöhet ide.

Nagyon vegyes érzelmeim vannak a változásokat illetően. Hiszen jót is teszünk ezzel a korosztállyal, meg rosszat is. Jót teszünk olyan értelemben, hogy amennyiben szétválasztjuk az érettségi utánra a szakképzést, ezzel az iskolában töltött éveket hosszabbítjuk meg. Ami azt jelenti, hogy ugye tizennyolc évesen leérettségizik, és akkor egy vagy két évig még szakmai képzésben részesül. Ha kiszámoljuk, akkor tizenkilenc-húsz éves korában lesz szakmája. Ez azt jelenti, hogy addig iskolában van, tehát munkanélküliségi problémái nincsenek. Tehát ilyen szempontból ez jó.

Olyan szempontból is jó, hogy tizennyolc éves kor előtt nem kell szakterületet választania. Tehát szépen dolgozhat, tanulhat, és tizennyolc éves korában még eldöntheti, hogy melyik szakmai területen akar továbbtanulni. Hiszen az eddigi tapasztalatok alapján látjuk, hogy tizennégy éves korban borzasztó nehéz megmondani egy gyerekről, hogy milyen szak vagy szakma érdekli. Be kell vallanom, hogy bizony sokszor előfordult, hogy többnyire a tanulmányi eredmény alapján a lehetőség döntötte el, hogy ki hova kerüljön. Tehát jött az anyuka a gyerekével, hogy hát őneki mindegy, csak tanuljon a gyerek, hol van hely. És akkor azt mondtuk, hogy hát kérem, itt van hely, hát akkor tessék szíves lenni ezt tanulni. De hát ez egyfajta kényszer volt. Mert a könnyűipari szakmai területre már nyilván nem a négy egész fölötti gyerekek jelentkeznek, hanem bizony, a közepes, vagy a közepesnél gyen-

gébb tanulók. És bizony a válogatási lehetőség számukra nem volt mindig adott. Tehát én azt mondom, hogy ez a jó oldala az érettségi utáni szakmai képzésnek.

Ugyanakkor megvan az a hátránya is ennek, hogy tizenhét éves korában egy gyermek úgy is gondolkozhat, hogy ha én most itt maradok, akkor kapok egy középfokú végzettséget. De megpróbálkozhatok a felsőfokú képzéssel is. Egyébként a főiskolák és az egyetemek is egyre jobban odafigyelnek ugyanarra a gyerekanyagra, akikre mi is figyelünk, vagy akikre mi ki vagyunk képezve, és akikkel mi dolgozni szeretnénk. A főiskola vagy az egyetem azt mondhatja, hogy önki is meg kell élnie valahogy, és minél jobban megkönnyíti a bejutási lehetőséget. Tehát fennáll a lehetősége annak, hogy egy gyermek azt mondja, hogy jó, köszönöm szépen, megvan az érettségim, és most megpróbálom a felvételit. Ha a felvételije sikerül, akkor még mindig dönthet úgy, hogy kér egy év halasztást, és itt marad az iskolában arra a bizonyos technikus képzésre. Vagy, ha történetesen nem veszik föl a főiskolára, akkor is itt marad és folytatja a tanulmányait. De a lehetősége arra is nyitva áll, hogy elmenjen.

Tehát ilyen módon van előnye is, és van hátránya is. Én úgy hiszem, hogy ez néhány év alatt kialakul és kikristályosodik. Biztos, hogy mindenki megtalálja a pozitív részét ennek a dolognak. Ha arra gondolok, hogy a nyugati iskolákban ez már eléggé elterjedt, sőt, szinte általános, és nagyon komoly követelmény, hogy a szakmai képzés kitolódik tizenhat, tizenhét év fölé, akkor azt mondom, hogyha ők régóta csinálják, akkor biztosan van értelme, és meglesznek nálunk is az előnyeik.

VEGYES SZAKMAI PROFILÚ SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS SZAKMUNKÁSKÉPZŐ IGAZGATÓJA

Természetesen vállaljuk a kilencedik-tizedik osztályt. Ennek két oka is van. Az egyik az, hogy akinek ezt az előkészítő szakaszt oktatjuk, amelyen belül szakmaorientációra is mód nyílik, azoknak a tanulóknak a nagy része itt marad nálunk, hiszen az alapvizsgát is itt teszi le. Ez a mi érdekünk is. Másrészt a kilencedik-tizedik osztályban az általános iskolai képzés során előforduló hiányosságokat is tudjuk pótolni. Erről persze nem kizárólag az általános iskolai tanár tehet, sok múlik a tanuló szorgalmán, családi hátterén, a szülein, és nem utolsó sorban a képességein. Meg kell tanítani írni, olvasni, számolni ahhoz, hogy egy középiskolába bekerülhessen. És bár a NAT millió műveltségi területet foglal magába, mégis ezek a legfontosabbak. A szolgáltató jellegű szakmáknál egyfajta kommunikációs készséggel is kell rendelkezni, például egy karosszerialakatos vagy egy fodrász, ha egyéni vállalkozóként működik, akkor a megrendelővel neki magának kell szót értenie.

Ez sajnos azt jelenti, hogy a szakképzés hátrébb tolódik. Ennek az lesz az eredménye, hogy a '98-tól induló szakmákban az eddigiektől eltérően szakmai elméleti és gyakorlati oktatás nem folyhat az első két évfolyamban. Értelemszerűen ez óraszámcsökkenést jelent, de az ebben érintett kollegákat foglalkoztatnunk kell, mert miután leteszik az alapvizsgát a gyerekek, rájuk ismét szükség lesz. Tehát átmeneti foglalkoztatási problémákat kell megoldani. Ezt úgy próbáljuk áthidalni, hogy újabb érettségihez kötött szakképzéseket indítunk, ami pusztán azt szolgálja, hogy ezeket a kollegákat tudjuk foglalkoztatni. Lesz egy kellemetlen három éves átmenet, de 2002-től én már semmi problémát nem látok.

Úgy számoltunk a tanulói létszám alapján, hogy lesz jelentkezőnk. A fenntartónak van egy hat éves közoktatási terve, amelyben meg van határozva, hogy melyik

iskola hány osztályt indíthat. Mi nagyon jó beiskolázási propagandát csináltunk, több mint kétszáz tanulónak a jelentkezési lapját tovább kellett küldenünk, bár őket is fel tudtuk volna venni, de a fejlesztési terv ezt nem tette lehetővé. Indítunk most négy éves képzést, tehát a 4+2-es rendszerben hét osztályt, ez durván kétszázhatvan fő, és indítunk öt 2+2-es osztályt is. Ez kétszáz fő, amelyik alapvizsgás szakképzésben, míg a másik csoport érettségi utáni szakképzésben vesz részt. Ez összesen négyszázhatvan fő, ezen felül kellett kétszáz embert továbbküldeni. Ha indíhattunk volna több osztályt, akkor nyilván több közismereti tanárra lett volna szükségünk. Ezekkel az osztálylétszámokkal két főt fogunk felvenni.

A tanulók zöme 4+2-es rendszerben tanul, ami azt jelenti, hogy ez a hagyományos szakközépiskolát váltja ki, tehát ezeknek a gyerekeknek 9-12. osztályban csak szakmai orientációt oktattunk, leérettségiznek, majd ezután szakmai képzésben részesülnek. Ezek a jobb képességű gyerekek, ezek vannak nagyobb arányban. Ez hét osztály, amely öt különböző szakmacsoportot tanul: közlekedés, elektronika-elektrotechnika, könyvgyártás, művészeti és szolgáltatóipar. A kevesebb létszám öt osztályt tesz ki, ami a 2+2-es rendszerben tanul. A kilencedik-tizedik osztályban a közismeret mellett csak szakma-orientációt kapnak, alapvizsgát tesznek, és azután szakképesítést szereznek. Ezek közlekedésgépészeti, villamos- és műszeripari, könnyűipari és szolgáltatói szakmacsoportok.

Nálunk az átállás már nem jelent problémát. A kieső szakmai elméleti és gyakorlati órákat tudjuk pótolni. Ami problémát jelenthet esetleg, az az, hogy ezeknek a tanulóknak a gyakorlati képzésük későbbre tolódik, és a gyakorlat-orientáltságot a későbbiek során lehet, hogy lényegesen nehezebb lesz elérni. Vannak olyan szakmák, amelyeknél nem is nagyon választható el az elmélet a gyakorlattól, például a számítástechnikai műszerésznél, itt ez nagy problémát nem jelenthet. De vannak olyan szakmák, amelyek inkább kézműves jellegűek, ott ez a gyakorlat-orientáltság problémát okozhat. Érettségi után lehet, hogy nehéz lesz rászoktatni a tanulót a fizikai munkára. Én ebben látom a problémát.

Előnyként azt mondhatom, hogy kvalifikáltabb lesz, nagyobb elméleti felkészültséggel rendelkezik, szélesebb alapozást kap, de a munkához való viszonya valószínűleg rosszabb lesz. Azzal maximálisan egyetértek, hogy az eddig folyó szakközépiskolai képzésben – itt a szakmunkás képzési célú iskolákról beszélek – elég túlterheltek voltak a tanulók, hiszen majdnem azonos érettségi vizsgakövetelményeik vannak, mint a gimnáziumokban, sőt, néha még nehezebb feladatsort is kaptak. Pedig a gimnáziumokban a közismereti tárgyakat nagyobb óraszámokban tanulják. Nálunk a közismereti tárgyak rovására folyt a szakmai képzés, és a szakmai tárgyakból is érettségizniük kellett. Tehát lényegesen nagyobb teljesítményt vártak el egy szakközépiskolástól, mint egy gimnazistától. Úgy gondolom, hogy ezzel az új struktúrával ez a probléma megszűnik. Ez a tanulók érdekeit is szolgálja, és talán az általános műveltségük is jobb lesz, ami azért a színvonalas szakképzés előfeltétele.

VENDÉGLÁTÓIPARI ISKOLAI SZAKOKTATÓ

Én nem tartom rossznak ezt a változást, mert sokszor még tizennyolc éves korban sem tudják a gyerekek, hogy mik akarnak lenni. Azt hiszem, ez a két év, a kilencedik-tizedik osztály ad némi haladékot nekik. Van két évünk arra, hogy szépen,

lassan egy kis ráhangolást tudjunk adni a gyerekeknek. Néha levisszük őket a tanonyhára, megmutatjuk nekik, egy kicsit bele is mászhatnak, és talán majd a tizedik osztály végére el tudják dönteni, hogy mit is szeretnének konkrétan csinálni: felszolgálást- e, vagy a sütést-főzést. Arra is esélyt kell adni nekik, hogy a tizedik végén azt mondassák, hogy nem akarok vendéglátós lenni. Még mindig választhatnak mást is, az iskola profilján belül.

A szakmunkástanulókat mi most úgy vesszük fel, hogy kereskedelmi szakirányra és vendéglátóipari szakirányra. Tehát nem mondjuk meg nekik, és nem várjuk el tőlük sem, hogy megmondják, mit szeretnének. Jó, hogy még mind a három szakma nyitva van előttük. Korábban, ha azt választotta, hogy szakács lesz, akkor annak is kellett lennie.

Ráadásul tizennégy évesen eléggé megviselte a gyerekeket, hogy egy hétig iskolába jártak, egy hétig meg a munkahelyen voltak. Oriási stressz érte őket azzal, hogy egyszer csak dolgozni kell menni. Honnan tudhatná egy tizennégy éves gyerek, hogy egy szép étterem mögött milyen sivárság lapul, és milyen körülmények között kell dolgozni. Elöl mindenki csak a szépet látja, meg hogy milyen elegáns a pincér a szép fehér mellényben, mikor kihozza a kaját. De hát nemcsak az étel kihordása a feladat, és a gyerekeknek alig van fogalmuk erről a szakmáról.

Szeintem nem baj, ha egy kicsit később választanak szakmát. Érettebbek lesznek fizikailag, és jobban terhelhetők. A tizenéves korban történő fizikai terhelés inkább az idegek megterhelését jelentette. Tehát nem tudott azonnal reagálni, nem tudott átállni, mert nem volt meg a fizikai adottsága. Nálunk a munkahelyen legalább hét órát kell állni naponta. Ezek a gyerekek korábban egy hét alatt nem álltak ennyit. Az iskolában ült, hazament, leült tanulni, és szinte nem is állt a gyerek, hacsak a tornaórán nem. Itt meg már az első évben napi hét órát kellett állnia. Ez szörnyű dolog, és ezt végig kellett szenvedniük.

Most át kellett csoportosítani a közismereti és szakmai tantárgyakat, és a közismeret előbbre kerül, a szakma meg hátrébb. Most a szakmának kevesebb órája van. Az óraszámokból mindenki szeretett volna magának többet, de evidens, hogy ez így nem megy tovább.

KERESKEDELMI VÁLLALATI SZAKOKTATÓ

Olyan szempontból rendkívül jónak tartom, hogy nem tizennégy éves korban kényszerítik a gyerekeket arra, hogy szakmát válasszanak. Más szempontból viszont, ha tizenhat éves koruk után kerülnek ki a boltba, éppen a legrosszabb korban lesznek, már nehezebben nevelhetők a munkára. Mert ugye, mikor itt nálunk már tizenhat évesek a gyerekek, akkor én már megismertem őket, ismerjük egymás rigolyáit és tudjuk, hogy ki honnan indult el, mivé fejlődött, hol áll. Nagyon-nagyon szeretek a harmadikosokkal dolgozni, mert már komolyabbak lettek és a harmadik osztálynak már tétje van, mert már jön a szakmunkásvizsga. Jobban odafigyelnek, kevesebbet kell magyaráznom, fegyelmezésre jóformán már nincs is szükség. De ha most csak tizenhat éves korukban fognak hozzánk kerülni, akkor nem tudom, mi lesz.

Most az elsősök nagyon aranyosak, de még semmit nem tudnak és még izgatottak, még minden újra nyitottak, főleg az első hónapokban. Itt azért dolgozni kell járnunk, és borzalmasan fáradtak tudnak lenni eleinte. Szegénykém bemegey uszon-

názni és akkor csak ül, ül, ül. Szóval nagyon nehéz lehet nekik. Lehet, hogy ilyen szempontból jobb lesz, ha csak tizenhat évesen kerülnek a gyakorlatba.

GÉPIPARI VÁLLALATI SZAKOKTATÓ

Jól képzett szakemberek, szakoktatók a pálya elhagyására készülnek emiatt, félnek, hogy munkanélkülivé válnak, nem biztosított az egzisztenciájuk, mert megszűnnek a gyakorlati képzőhelyek. Ez vissza fog ütni, mert a későbbiek folyamán az utánpótlás nem lesz olyan egyszerű dolog. Nem biztos, hogy ezek a szakemberek pótolhatók. Ha anyagilag valaki jobban megtalálja máshol a megélhetését, nem biztos, hogy visszamegy műszaki oktatónak. Ha a gyakorló helyeken két évig nem lesz tanuló, ez megszüntetheti a tanműhelyek 60 %-át. De mi lesz két év után?

Lehet, hogy a szakmaválasztás kitolódik a gyerek tizenhat éves koráig, de biztos állíthatom, hogy akkor sem fogja jobban tudni, hogy milyen szakmát válasszon. Ha ő csak alapozót kap, és semmi affinitása nem lesz ahhoz a szakmához, akkor kitolhatják akár tizennyolc évre is, akkor is csak azt a szakmát tudja választani, mint tizennégy éves korában. Legfeljebb az ítélőképessége lesz fejlettebb, körütekintőbb lesz, de a szakmáról akkor sem tud többet. Mert miből tudná? Mert szakmai tantárgyat nem tanul. Nem a tizedik osztály oldja meg azt, hogy valaki jó szakember lesz, vagy nem jó szakember, hanem az lenne fontos, hogy olyan szakkönyveket írjanak, amiből meg lehet tanulni a szakmát. Nem szégyen az sem, ha nem Magyarországon íródik meg ez a szakkönyv, hanem olyan országban, amelynek versenyképes a gazdasága. És akkor lehet, hogy elég lenne a három éves szakmunkásképzés, de más tematikával, más megközelítéssel. Vagyis nem az iskolaéveknek, hanem a tartalomnak kéne megváltozni. A szakmát kéne megtanítani.

Szerintem a Nemzeti Alaptanterv nem egy szerencsés találmány. Még most is jobb lenne elgondolkozni rajta, mintha négy év múlva rájövünk, hogy mégsem jó. Magyarországon mindig a kísérletezés volt jellemző. Én nem vagyok az újítás ellen, újítsunk és haladjunk a korral, de végig kell gondolni az újításokat.

KERESKEDELMI ISKOLAI SZAKOKTATÓ

A NAT miatt most nagyon háttérbe szorul a gyakorlati szakképzés, mert csak a tizenhat évesen felülieknek lehet szakképzést indítani. Nagyon nagy a nyomás a vállalkozók és a vállalatok részéről, mert ugye köztudott, hogy ők a tanulóképzéssel tudják megoldani a munkaerő problémáikat. És borzasztóan hiányzik az első két évben a tanuló. Most két éves kimaradás lesz, és borzasztó nagy a nyomás, amit az iskolára gyakorolnak. Most nem kapnak két éven keresztül tanuló, miközben évente 384 tanuló igénylés van a vállalatok részéről. És ez a 384 mostantól nullát jelent. Hát ez bizony problémát okoz.

A másik probléma az, hogy most 80 %-ban értettségit akarnak adni mindenkinek. Ez azt fogja jelenteni, hogy mivel mindenkinek lesz lehetősége, mindenki elmegy érettségit szerezni. Aki meg idejön szakmunkásnak, az már valóban csak az alja lesz, vagyis a szakmunkás-színvonal még jobban degradálódik. Hát ez kétségbeesítő. Nem beszélve arról, hogy a szakoktatók óraszámja csökkenni fog. A szakoktatók egyszerűen munkanélkülivé fognak válni, mert a gyakorlat minimális lesz. Nem tudom, hogy mi lesz ezekkel az emberekkel.

AUTÓSZERELŐ VÁLLALATI SZAKOKTATÓ

Én már sokszor elbeszélgettem az igazgató urakkal és a tanár urakkal arról, hogy ebben a szakmába nem igazán jó, hogy tizennégy éves korában kerül ide a gyerek. Én mindig mondtam nekik, hogy igenis meg kellene ehhez a szakmához is követelni az érettségi vizsgát, mert hogyha azt nézzük összehasonlításuképpen, az autóvilamossági szakmánál már régóta csak érettségivel lehet elkezdni a tanulást. Ide meg jött a gyerek tizennégy évesen. Pedig az autószerelés egy bizonyos intelligenciát követel. Az autó érték, és az ügyféllel tárgyalni kell. Bizonyos felelősségérzet kell, hogy legyen az emberben, márpedig tizennégy évesen ezt még nem lehet elvárni.

Mivel most már nem tizennégy éves lesz, hanem tizenhat, ez egy picit talán változtat a helyzeten. Persze az a kérdés hogy megmarad-e ugyanolyan gyerekek, vagy pedig egy kicsit komolyodik a két év alatt. Ez egyénileg is változik, mert minden gyerek más, kinek milyen az egyénisége. Azt tudom, hogy akik érettségi után jönnek ide szakmát tanulni, azok teljesen másképp állnak hozzá. Ővelük nincs olyan gond, hogy kérdezetni kell, hogy hogy megy az iskola, nem állsz bukásra. Tehát ő tanul. A másik meg az, hogy dolgozni is komolyabban lehet vele. Lehet rá számítani. Ha azt mondom neki, hogy emeld föl az autót, vegyél le négy kereket és pakold föl, akkor biztos, hogy jól fölemelte, levette mind a négy kereket, és nem borult föl az autó. De ez a tizennégy éveseknél egyáltalán nem biztos.

KÖNYVKÖTŐ OKTATÁSI VÁLLALKOZÓ

Jó, hogy idősebb korban kezdődik majd ezután a szakoktatás, mert egy tizennégy éves gyerek nem tudja még igazán eldönteni, hogy mit akar majd csinálni egész életén át. Még tizenhat évesen sem, de akkor már nagyobb az esély, hogy jól dönt. Azt vesszük fel a legszívesebben, aki már érettségi után jön, mert az már azért jön ide, mert tudja, hogy mit akar csinálni.

Nekem nagyon jó a véleményem erről a változásról, mert nagyon fontos, hogy már egy érettebb gyerek döntsön a saját jövője felől, és ne a szülő. Más részről, bár csúnyán hangzik, de be kell vallani végre, hogy egy kicsit gyerekkereskedelem is a szakképzés, hiszen az iskola ugyanúgy kénytelen munkára fogni a tanulót, mint bármelyik más gazdasági szervezet, amelynek pénzt kell termelni a fennmaradáshoz. Sokkal jobb, ha egy jobb fizikumú, felnőttebb ember kerül egy ilyen iskolába, ha már mást nem is nézünk. Én semmilyen hátrányát nem látom az új rendszer bevezetésének.

A gyakorló helyen csak a két éves átállás okoz nehézséget. A Gyakorlati Oktatók Országos Szövetsége azt szeretné elérni, hogy a műhelyekben négy fős csoportok legyenek a mostani nyolc fős csoportok helyett, hogy ne kelljen az utcára tenni a szakoktatót. Valószínűleg így is romlani fog az oktatói gárda összetétele, de valahogy át kell vészelní ezt a helyzetet. Még nem tudjuk, hogy jól csináljuk-e, amit csinálunk, mert nincs ebben tapasztalatunk, de majd kiderül. Ha nem csináljuk, akkor nem lesz előrelépés, tehát ezt fel kel vállalni.

(Az összeállítás Liskó Ilona munkája)

CENTRAL EUROPE

POSTMODERNISM IN POLAND

The present transient inter-epoch is defined as postmodernism. Postmodernism is a popular philosophical trend telling about all integral systems which could explain the contemporary world, civilisation, cultural, and educational phenomena. This trend emerged from the confusion in ideology and system of values as well as unpredictability of the public development. The postmodernist world consists of different contradictory phenomena and ambivalence and general chaos, which, according to followers of this philosophy, is the regularity. The inter-epoch various philosophical trends and orientations might be vividly described as the struggle between "culture of death" and decadence with "culture of life" and rebirth of human beings. The postmodernist fashion is directly derived from the expressed criticism of the reason oriented Enlightenment traditions, and from the comeback to metaphysical philosophies.

Negating the role of scientific cognition and technical development the postmodernism does not give a satisfying answer to the crucial challenges of contemporary civilisation and questions asked by a contemporary man: what is the sense of life, what is the mission of humanity (the people), where does the contemporary civilisation driving at, what challenges, chances and threats are there?

Subsequent epochs have passed since the time of the Enlightenment and Romanticism and people were trying to find the proper relation between the mind and emotions. At present postmodernism seems to alternate or struggle with neohumanism.

Only recently we began to see "the light at the end of the tunnel", namely, humanist psychology supported with many year thorough research, and first of all, American experimental psychology, undertook to settle the eternal dilemma of mutual relationship between rational and emotional intelligence. Daniel Goleman in his breakthrough work entitled "Emotional Intelligence" (1995) made an attempt to settle this basic philosophical and psychological dilemma.

This marriage of mind and feelings might be understood as an allegory of leading thoughts of two epochs – the Enlightenment and Romanticism – reconciled after several ages have passed. Therefore it cannot be said that romantic-emotional sources of human development have been fading.

In my opinion, the future will belong to neohumanism and neorenaissance, the trends which assume multidimensional development of human beings capable to

utilise new achievements in science to cognise and improve themselves and the surrounding world. Intellectual, cultural and moral renaissance of a human being is the issue.

A. Peccei "in a small booklet": The future is in our hands, writes among others: "Only new humanism is able to do this wonder, to realise the spiritual revival of human being. This new humanism of our epoch will have to prepare the grounds for the birth of new systems of spiritual, ethic, philosophical, social, political, aesthetic, and artistic values and motivations, which will bring back our internal balance; and will have to strengthen in us, as the highest goods and the highest needs, such values as: love, friendship, understanding, solidarity, ability to dedication and coexistence". It will be the ideal human being – creative, capable of overcoming various superstitions, intolerance, and xenophobia.

Similarly to philosophy and literature, pedagogy or widely understood education was subject to gradual evolution of various trends, starting with pre-scientific pedagogy based on passing the experience and standards to next generations mainly by means of tradition and imitation, through naturalistic or nativistic pedagogy, ending with pedagogy based on psychological orientations and on sociological (environmental) premises.

So called scientific or empirical pedagogy derived from positivistic scientism recognised only diagnostic research (question: what is reality like?), explicative research (question: why is it so?) and prognostic research (question: how can we foresee further development?). It was assumed that technological concluding (question: how to behave?) is not scientific in its nature, that it is an application. Analysis of actions and behaviour of teachers and pupils was to result in behavioural pedagogical engineering.

Postmodernism in education goes back to 70's – it was then a movement alternative to traditional school system and theory and practice of intentional and institutional education. It is known as anti-scholarism, anti-pedagogy or counter-pedagogy or as alternative education and critical pedagogy.

Concurrently to these contradictory trends a humanistic trend forerun by two European creators of "new education", pedagogy of culture and personalistic pedagogy has been developed. At present we observe new neohumanist trend emerging gradually in reaction to the extreme one-sided postmodernist orientation. This new neohumanist trend which wants to be a movement of profound humanism is derived from among others, philosophy of dialogue and phenomenology. It does not aim at "pupil shaping" narrow-minded education. Characteristic feature of such educational relations is interacting and the essence of such approach is mutual communication, unstopped dialogue and empathy in relation teacher – pupil, as well as supporting the development of both teachers and pupils.

We are at the threshold of the new age so it is high time we asked the key question from the point of view of philosophy and humanities – how long will the present inter-epoch called postmodernism last? What new trends herald the new epoch which will come after the year 2000?

Postmodernists, especially J. Habermas, H. A. Giroux, L. Witkowski and others supplied us with new impulses generating philosophical thinking about education brought new ideas, thoughts and proposals into numerous fields of educational sciences, particularly onto sociology of education and pedagogical thought or

pedeutology. However creative abilities of postmodernism are getting exhausted. New moral, cultural, intellectual, and informative order or new deal" will gradually emerge from uncertainty, ambivalence and chaos and will shape a new formation, I would like to call New Renaissance.

Humanity will revive thanks to science and education. It will be possible thanks to new scientific discoveries in unprecedented macro – meta and microscale, both in traditional and new disciplines in natural science, engineering and social science, and first of all the science about human beings including new medical sciences based on genetics and psychiatry. It will be the age of people learning all their lives, starting from early childhood, nursery, and school age, adolescence, andragogics and geragogics, and it will be the age of new subdisciplines of special pedagogy and psychology.

Expansion of science in new fields of cognition yet unknown are unlimited and positive or negative impact of such expansion is unpredictable. Furthermore, it will need new ethic and responsibility of scientists, educators as well as politicians and lawyers.

Evolution of the pedeutologic orientation in Poland

In Poland, thanks to the efforts of pedeutologists, actively supported by philosophers, sociologists, praxiologists and psychologists, the evolution of the concepts and theoretical models of teacher training is relatively quick.

The first model – called a psychological one – evolves from the initial behavioral and experimental orientation, though cognitive psychology and psychology of activity towards humanistic psychology, psychology of dialog and encounter psychology. Whereas, initially behavioral psychology constituted the essence of the general concept of teacher training, at present various aspects of psychology constitute merely the bases of various kinds of pedeutological orientations.

The first of the aforementioned orientations, aiming at making the theory and practice of teacher training more scientific, was based on the achievements of biomedical and psychological sciences – especially sciences of man and his personal development (physical and mental), as well as the knowledge of personality structures, mechanics of mental functions and differences between various personalities.

The psychological orientation was featured by such prominent mile-stone figures as John Watson, B.F. Skinner, John Dewey. In the group of experimental psychologists and pedagogues one ought to include eminent Polish pedeutologist Jan W. David, who introduced special experiments and studies based on the use of questionnaires as early as in 1913. Jean Piaget, father of the cognition development theory, whose adaptation psychology exerted enormous influence on theoretical concepts of teacher training in actually passing XXth century, or L. S. Wygotski, who discovered the immediate sphere of child's development being a theory which emphasizes that child's education and upbringing should be harmonized with its level of development, and that differentiation and individuation during the education process of retarded, average and gifted children is needed. Due to his revolutionary views, L. S. Wygotski is considered by many to be a psychologist of the next century.

The second model – called a technological-cybernetic one – is evolving from the scientific management of work through a praxiological orientation based on organization by aims to the present cybernetic-multi-medial model. This trend was initially based on the achievements of scientific organization of work and management F. Taylor and M. Weber's models of bureaucratic structures and E. Mayo's theory of human relations – contributing to the development of science of ergonomics, devoted to studying conditions of efficient and effective work. In this eminent group one ought to include also a prominent Polish psychologist, T. Kotarbinski, who was the founder of praxiology as a theory of good work (with "doro" being a nick-name thereof).

Aforementioned concepts of scientific organization and efficiency found a reflection in the optimization of teacher's and school's functioning, thanks to the application of the achievements of empirical and social psychology, as well as economizing of educational system and labor, including amount of time teachers devote to their schoolwork. Forefathers of this trend include S. G. Strumilin who was the creator of economics of education and P. H. Coombs (What is society contributing into its education system? What is it gaining in return? What is happening within this educational enterprise?)

Since the second world war, this model is evolving towards the present cybernetic and a multi-medial model. This is connected with the rapid development of science of ergonomics, and with growing influence of cybernetics and technology, as well as computer science and technology – within every field of man's activity. The method of cybernetic modeling and simulation is utilized in educational studies as well as in didactic processes, optimization of processes of teaching and education. The introduction of Internet as a "structured whole" into every area of man's activity – including education – is being compared, figuratively speaking, to the invention of printing technology by J. Gutenberg. It raises a fundamental question: will technological and cybernetic investments provide further progress and innovation, higher quality and efficiency of didactic and educational activities?

The third model – called a humanistic one – is evolving towards a personalistic and axiological concept and at present towards the multicultural education. Humanistic orientation of the "praxiological education of teachers" – according to the theory developed by A. W. Coombs – accepts an opinion that every didactic and educational situation constitutes an encounter of "I" and the "other", and that a teacher-educator ought to be able, above all, to discover his unique personality and to skillfully use it as an instrument of his didactic activity. This concept makes reference to an idea of the subjective engagement of a teacher and a child, to educator's ability to feel and express empathy and sympathy – qualities which enable mutual communication with a pupil, allowing the tutor to make child regain its dignity and authenticity. In keeping with T. Gordon's theory this is a concept of the "path free of failures" based on the skillful listening and communicating. In humanistic education, especially in the countries which are on their difficult path of transformation, issues pertaining to the value system and questions regarding meaning of life are playing more and more significant role. In all the countries, especially the European ones, where the very next stage of the political, economic, cultural and moral integration is taking place, multicultural education involving people of all ages (from the youngest to the very old) is acquiring enormous

significance. What is at stake here is no less than overcoming discrimination and prejudice throughout centuries accumulated in regard of race, skin color, sex, religion, political views, national or social origin, as well as material status. This guiding principle of recommendations regarding teaching staff's position has been adopted by 75 countries, in 1966, in Paris, France at an international conference organized by UNESCO, with the active support of the International Labor Organization. The principle still remains valid for all the European countries.

The fourth model consists of the concepts of multifunctional, multidirectional and multi-cultured or multi-module ("en-block") teacher training. The model of modern academic education of teachers ought to be scientific, functional and professional and open to all changes. It also ought to be featured by its profound and true humanist dimension. As a result of scientific education the future teacher ought to possess ability to think in scientific terms, i.e. to search for the truth through scientific methods. Functionality means an ability to recognize and to analyze basic functions and problems as well as an ability to combine theory and practice, including the discovery and interpretation of pedagogic theories and own personal approach thereto. Professionalism requires mastery of teacher's art and craft: now at least in two subjects, while in the future – in the blocks of subjects taught in the primary school and specialized subjects of the curricula of the gymnasium and the lycee. Humanization of the process of education will call for the development of intuition, empathy, positive motivation, control of impulses, realistic optimism, hope and self confidence. The teacher of the future school ought to, above all, learn and master different kinds of new capabilities which can be attained by him and his students through the rational as well as emotional intelligence.

Howard Gardner, a Harvard psychologist, who developed the theory of diversified intelligence considers providing children with an opportunity to achieve results commensurate with their intellectual potential and to experience attendant states of positive emotion, an element of the healthiest method of teaching – motivating from within rather than through the use of reward and punishment. In Gardner's opinion "It is important to find something one likes and to stick to it. Children behave badly in school when they are bored, and they are restless when overwhelmed by homework".

Similarly as the definition of the immediate sphere of child's development in the theory of L. Wygotski, in Gardner's model of diversified intelligence the methodological bases is the recognition of child's natural abilities, their development and an attempt to strengthen those that are weak.

The modern pedagogy is developing at the crossroads of these fundamental trends of philosophy, axiology, praxiology, psychology and sociology. It anticipates the preparation of teachers to more and more complex and diversified tasks – as a person (empathic and thinking), a professional (qualified) and an organizer, adviser, community worker and animator of culture.

Therefore, the future school teacher ought to be multidimensional, free, autonomous, creative, and expansive, as well as open, flexible, self sufficient, and – in the opinion of students – above all, just.

Teachers of the Future School

To begin with it may be worth while to quote W. Voise, who wrote: "Thinking about the future school, we are thinking not only about this school, which existed yesterday and which exists today, but also about the school formerly dreamed of by the people for whom also our fate was not indifferent.

During 1995-1998, within the framework of graduate and postgraduate work, diagnostic and survey studies on the subject of "Modern school of the future" and "Teachers of the future school" were conducted. During these studies, apart from questionnaire type interviews, brainstorming technique developed in 1938 by A. Osborn called "didactic game" was used. The subjects of these studies were members of school boards and selected groups of pupils. The studies have been carried out in 35 schools so far, out of which 26 were primary schools, 3 were secondary schools and 6 vocational schools. Out of the studies carried out so far an optimal picture of the future school is emerging. Indirectly, what is apparent is the fact that ambitions of teachers, pupils and parents are not to high.

Pupils from villages would like to attend rather a small primary schools and from cities prefer a bigger ones, but with classes of few pupils. They would like their school to be nice and clean, surrounded by greenery, with a swimming pool, gymnasium, weights room and other appropriate recreational and sport facilities. They would like it to be equipped with computers and other educational equipment. Everyone acknowledged that the modern school ought to teach foreign languages and basics of computer science and technology. Such school ought to develop individual talents, as well as support the development of children requiring special care. Likewise parents – union members of the Community Educational Society (STO) as early as in 1988 proposed: relatively small schools, small groups of pupils, well qualified teachers, personal contact between pupils and their teachers, development of creative abilities, incentives to conduct individual studies, attentiveness to health and physical development, respect for pupils, providing students with a sense of security and acceptance of joy. These concepts, at that time gave rise to the movement of community schools.

Therefore the future school, through teaching and education, ought to create conditions providing for the development of man – creative, self reliant, able to make quick decisions and manage in difficult situations. And that is an optimum model of the future school teacher based on the opinion of pupils, parents and teachers.

Model teacher generated by pupils

A teacher in the school of future is wise, good, just, tolerant, discreet, calm, nice, good-tempered, well mannered and cultured. His/her neat appearance, humour, and good manners arouse confidence. Active in didactic and educational work, interested in school and problems his/her pupils have, perceive talents of the pupils. He/she is capable of logical reasoning and drawing conclusions. He/she is just in judgement and marks. He/she continually improve and upgrade professional

knowledge and feels internal need to pass such knowledge to other people. His/her approach to phenomena occurring in reality is of scientific and realistic character.

Model teacher generated by parents

Parents describe a teacher of the future school as a good friend of school children, their advisor a well mannered and neat person, easily getting in touch with children. Parents are confident in the teacher thanks to his/her deep and broad professional knowledge and active performance. His/her marks are just. Such teacher collaborating with all school environment should create ideal atmosphere among pupils based on kindness and mutual respect. Thanks to ability of correct reasoning and drawing right conclusions, such teacher is logical and objective. World view and religious outlook of a given teacher should be his/her personal business.

Model of a Teacher Created by Teachers

The teacher of the future school is of sanguine disposition (i. e. calm and cheerful). He has an ability to reason logically and to draw logical conclusions. He has active attitude and interest in new knowledge and his active methods of teaching make him an attractive and good partner in the didactic and educational process. He is just in assigning grades. He has his own independent outlook upon the world. He is not susceptible to indoctrination.

In my opinion the teacher of the future school who is to deal successfully with more and more complex assignments, that are awaiting him, ought to be trained in a multidimensional fashion so that he will be empathic, trustworthy, protective, just, rational, competent, optimistic, responsible, cultured, community oriented and partner-like.

Our studies concerning teachers of the future schools confirmed that it is advisable to include into the decision process all persons concerned, i. e. those who care about the good of the education system – especially parents and teachers. These studies also confirmed that it is advisable to delegating responsibility to regional and local municipalities.

JÓZEF KUZMA

REFERENCES

- COMBS, A. W. & BLUME, E. A. & NEWMAN, A. J. & WASS, H. L. (1978): *The Professional Education of Teachers*, Boston, USA
- COOMBS, P. H. (1968): *La crise de l'education*. UNESCO, Paris, France
- GOLEMAN, D. (1997): *Emotional Intelligence*. A polish translation, pub. Media Rodzina. Poznań, Poland
- PECCEI, A. (1987): *One hundred pages for the Future*. London-Sydney 1981. Polska edycja: *Przyszłość jest w naszych rękach*. Tłumaczenie I. Wojnar. PWN. Warszawa
- THOMAS, J. (1968): *Des maitres pour l'ecole de demain*. UNESCO
- VOICE, W. (1972): *Utopisci XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole. (XVIth and XVIIIth Century Utopians On Bringing Up And The School)*. Wrocław, Poland
- WITKOWSKI, L. (1997): *Edukacja wobec sporów (po) nowoczesności*. IBE, Warszawa
- WOŁOSZYN, S. (1998): *Pedagogiczne wgdrowki przez wieki i zagadnienia*. Studia i szkice. (Pedagogical Wonders Throughout Centuries And Problems. Studies And Essays.) Pub. A. Marszałek, Toruń, Poland.
- WYGOTSKI, L. S. (1971): *Wybrane prace psychologiczne*. [Selected Pedagogical Works] Warszawa, Poland

DOKUMENTUM

SZAKKÉPZÉS ÉS OKTATÁS

Az Olvasó Dokumentum rovatunkban az Európai Bizottság COM (96) 462 számú Zöld Könyvének legfontosabb részét olvashatja. A „zöld”, azaz döntéselőkészítést szolgáló szakértői háttérjelentés nemcsak tartalmát illetően fontos. Elsősorban a jelentés műfaja az, amivel érdemes megismerkedni. Olyan terület áttekintéséről van ugyanis szó, ahol a közösségi jog már szabályozni hivatott – ám a nemzetálami valóság még nem engedelmeskedik a brüsszeli akaratsnak. A pontos elemzés és az utána megfogalmazott gyakorlatias lépések jól jellemzik az Unió aprólékos és szívs munkamódszerét.

Setényi János

ZÖLD KÖNYV A NEMZETKÖZI MOBILITÁS AKADÁLYAIRÓL

Tartalom

1. A nemzetközi mobilitás jelentőségét Európai Közösségi egyezményben szögezték le, amelynek 126., 127. és 130g(d) pontjai kimondják, hogy a nemzetközi mobilitást ösztönözni kell és annak az oktatás, képzés és kutatás területein a közösségi politika alapvető részévé kell válnia.
2. A mobilitás elősegítésének megkérdőjelezhetetlen akarata és az egységes piaccal kapcsolatban bevezetett számos jogi szabályozó ellenére a képzésben diákként vagy tanárként részt vevő személyek igazi mozgási szabadsága útjában továbbra is léteznek akadályok.
3. A Zöld Könyv figyelembe veszi az Európai Közösség vagy az Európai Gazdasági Terület tagállamainak állampolgárait, valamint a folyamatosan és jogszerűen a Közösség területén tartózkodó, de nem a közösségi államok állampolgárait.

A. A MOBILITÁS AKADÁLYAI

1. A szakképzésben részt vevő diákokra a 93/96/EEC direktíva vonatkozik. A diákoknak meg kell felelniük a direktíva feltételeinek, amelyek a következők: elismert oktatási intézményben, a szakképzésben való részvétel elsődleges céljával beiratkozott diák; rendelkezik betegségbiztosítással; fel tud mutatni hiteles intézményi igazolást vagy egyéb, azzal egyenértékű dokumentumot arra nézve, hogy elégséges anyagi forrásokkal rendelkezik és nem okoz anyagi terhelést a vendéglátó tagállam számára.

Számos intézmény azonban nem „elismert” a direktíva megfogalmazása szerint.

2. Jogi státusz hiányában a más tagországban tartózkodó ipari gyakornokok, azaz olyan fiatalok, akik nem diákok és nem is munkások/hivatalos munkanélküliek, komoly nehézségekkel találják szemben magukat. Amennyiben képzésük hat hónavnál hosszabb ideig tart, tartózkodási engedélyt kell kérelmezniük, amelyhez igazolást kell benyújtaniuk arról, hogy fizetett alkalmazottak vagy oktatási/képzési intézmény beiratkozott hallgatói, továbbá igazolniuk kell megfelelő anyagi források és betegségbiztosítás meglétét, amely gondot okozhat, ha már nem tanulnak és fizetés nélküli gyakornokként dolgoznak.

...

12. Az egyetemek közötti együttműködésre épülő Európai Kredit Átszámítási Rendszeren kívüli és a tagországok kompetenciájába tartozó tudományos elismerés egyáltalán nem átfogó.

A helyzet különösen nehéz a szakképzés területén, ahol, bár a Bizottság több kezdeményezésével ösztönözni igyekezte az átláthatóságot és a szakképesítések nemzetközi elismerését, a más tagországban teljesített képzési vagy munkával eltöltött időszak elismerése továbbra is problematikus.

Az elismerés hiánya azt jelentheti, hogy a külföldön elvégzett képzést meg kell ismételni, és meghiúsíthatja a munkához jutást a vendéglátó országban vagy hazatérés után.

13. A 89/48/EEC direktíva bevezette a tanári diplomák elismerésének általános rendszerét. Néhány tagország azonban még nem, illetve részlegesen alkalmazza a direktívát nemzeti jogalkotásában.

Továbbá néhány ország közvetett diszkriminációt teremt azzal, hogy aránytalan nyelvi követelményeket állít.

14. A nemzeti ösztöndíjak területileg meghatározott rendszere komolyan akadályozza a „spontán” mobilitást, amennyiben a legtöbb tagországban megnehezíti a diákok számára (a Socrates program kivételével) ösztöndíjuk más országba való áthelyezését.

15. Számos szociális-gazdasági akadályt is említhetünk:

- Egy képzésben/továbbképzésben részt venni kívánó munkás számára nem mindig létezik jogi garancia arra, hogy egy másik tagországban állást találjon.
- Az Erasmus programhoz rendelt ösztöndíjak korlátozott száma miatt néhány, a cserére kiválasztott diák nem tudta a mobilitás lehetőségét kihasználni.
- A tanárok gyakran részesülnek elégtelen mennyiségű anyagi támogatásban.
- A helyzet különösen kedvezőtlen a munkanélküliek számára, akik saját országukban elveszthetik a munkanélküliségi járandóságára való jogukat.

16. A tagországok iskoláinak és egyetemeinek eltérő szervezeti felépítése (a tanév szerkezete és a vizsgaidőszakok nem esnek egybe) gondot okoznak a hallgatói mobilitás terén.

A hiányzó tanárokat/szakoktatókat nem helyettesítik, ezért visszatérésük után kell bepótolni a lemaradást.

17. A mobilitás két legjelentősebb akadályja az idegen nyelvi tudás hiánya és bizonyos kulturális szempontok.

18. A tartózkodás előtt, alatt és után felmerülő gyakorlati akadályok is eltántorítják a résztvevőket:

- utazás előtti információhiány;
- a gyakornokokat és kutatókat fogadó vállalatok hiánya;
- megfelelő minőségű és árszínvonalú szálláslehetőség hiánya;
- további biztosítás gyakori megkövetelése (például hazaköltözés);
- a családi kötelezettségekből adódó gyakorlati gondok (gyermekek iskoláztatása, házastárs munkába állása stb.);
- banki és pénzváltási költségek.

A. A TENNIVALÓK

19. A gyakornokok és önkéntesek külön státusza:

- jogi elismerés;
- intézkedések a tartózkodási engedély, társadalombiztosítás és adózás terén;
- a jogokkal és kötelességekkel kapcsolatos információ;

- európai segéd/gyakornok státusz;
- európai mobilitási program segédek számára.

20. Egyenlő bánásmód az ösztöndíjas kutatási gyakornokok számára:

- az ösztöndíjak mentessége;
- az alkalmazott kutatókkal kapcsolatos rendszerek összehangolása.

21. A képzése részeként a mobilitásban részt vevő társadalombiztosítási jogainak védelme:

- a munkanélküli járadékok biztosítása egy másik tagországban képzésben részt vevő munkanélküli részére, a Bizottság javaslatának alkalmazása a járadék első három hónap utáni fenntartásáról;
- szociális ellátás biztosítása a vendéglátó országban a gyakornokokra és diákokra, valamint az alkalmazott, továbbá önalkalmazó személyekre és családtagjaikra vonatkozó programok összehangolása.

22. A európai szakképesítési terület kialakítása:

- az Európai Kredit Átszámítási Rendszer általánossá tétele;
- azonos feltételek kialakítása a szakképzésben;
- az elhelyezkedés kölcsönös elismerésének rendszere;
- a készségek élethossziglani tanulásának, elismerésének és érvényesítésének európai szintű elősegítése;
- a készségek és képesítések nagyobb átláthatósága;
- a képesítések tagországok közötti elismerésének megkönnyítése;
- a vendéglátó tagországokkal szembeni azon igény csatolása a 89/48/EEC direktívához, hogy a diplomaszerezés utáni tapasztalatot figyelembe kell venni;
- a képesítések elismerésével kapcsolatos vitás ügyek békés rendezésének elősegítése egyéni kérésre;
- az „európai kutató” cím használatának biztosítása olyan kutatók részére, akik jelentős mértékben vettek részt közösségi programokban.

23. Az ösztöndíjak és a nemzeti finanszírozás területi korlátainak feloldása (a közösségi programokhoz hasonlóan).

24. Harmadik országból származó, az Európai Unióban lakó állampolgárok képzési helyzetének javítása: közös, jogilag kötelező érvényű szabályok felvételükkel kapcsolatban.

25. A szociális és gazdasági akadályok elhárítása:

- a pénzügyi támogatás különféle formáinak kidolgozása (járadékok, ösztöndíjak, támogatások, hitelek stb.);
- megfelelő nemzeti politika a Socrates/Erasmus-ösztöndíjak odaítélésére;
- oktatási intézmények, befogadó vállalatok stb. közös finanszírozása, valamint közösségi programok keretében támogatott, szakképzésben részt vevő fiatalok;
- a vállalatokat gyakornokok és más szakképzésben részt vevő fiatalok befogadására ösztönző adózási szabályok;
- a mobilitásban részt vevő személyek fogadásának, ellenőrzésének és értékelésének rendszere.

26. A nyelvi és kulturális akadályok elhárítása:

- legalább két közösségi nyelv elsajátítása;
- nyelvi felkészülés valamennyi mobilitási tevékenységre;
- a vendéglátó ország kultúrájára és munkakörülményeire való felkészítés;
- az európai állampolgársággal kapcsolatos felvilágosító tevékenység a kulturális és társadalmi különbségek iránti tisztelet növése céljából;
- további segítség a valamely tagállamban képzésben részt venni szándékozó olyan személy számára, akinek anyanyelve „kevésbé széles körben használatos”.

27. A rendelkezésre álló információ és adminisztratív gyakorlat javítása:

- az információszolgáltató nemzeti rendszerek jobb összehangolása az oktatás, képzés és kutatás területén;
- a nemzetközi mobilitás lehetőségeiről és feltételeiről hozzáférhető információ hatékonyabb terjesztése;
- a mobilitásban részt vevőket érintő információk internetes elérhetőségének biztosítása (európai adatbázisok, például EURES);
- az informatikai társadalom keretei között rendelkezésre álló valamennyi eszköz használatára való ösztönzés;
- az állampolgári jogokról és kötelességekről szóló prospektusok, tájékoztatók széleskörű terjesztése a „Citizens First” (Az állampolgár az első) elnevezésű kezdeményezés keretében;
- a tagországok döntéshozóinak és államigazgatási szakembereinek képzése a közösségi jog és jogalkalmazás területén;
- az oktatási intézmények propagálják hatékonyabban kínálatukat európai szinten;

- valamely másik tagországba költöző diákok számára legyen lehetőség vizsgáik levelező úton való teljesítésére;
- az egyetemi-ipari kapcsolatok ösztönzése.

28. Az egyéni és testületi vélemények (közintézmények, szociális partnerek, különféle egyesületek, oktatási, képzési és kutatási szervezetek stb.) összegyűjtésére szolgáló hathónapos konzultációs időszakot követően a Bizottság ajánlásokat is tartalmazó összefoglaló jelentést készít.

(Várady Eszter fordítása)

KUTATÁS KÖZBEN

PEDAGÓGIAI PROGRAM ÉS HELYI TANTERV A KÖZÉPISKOLÁKBAN

A *Tartalmi szabályozás, iskolavezetői koncepciók* című kutatás 1997-ben az Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központja által felvett adatai szerint a pedagógiai program és a helyi tanterv készítése 1997-ben már javában folyt. A pedagógiai program elkészítésében az igazgatók szinte kivétel nélkül részt vettek (98 %-ban a tiszta profilú gimnáziumokban és 93 %-ban a vegyes profilú iskolákban, 100 %-ban a szakképző iskolákban). Az iskolavezetés jellemzően bevonta a pedagógiai program elkészítésébe saját klienseiket is: a tanulók és a szülők szintén részt vettek a munkában, legnagyobb mértékben a vegyes profilú gimnáziumokban.

Kik és hányan vettek részt a pedagógiai program szakmai előkészítésében

	Tanulók átl. száma (fő)	Szülők átl. száma (fő)	Tanárok átlagos száma (fő)	Tanárokon belüli arány (%)
Tiszta gimnázium	4,6	7,9	16,8	43,7
Gimn.+szakköz.	17,1	20,9	14,5	32,2
Szakközépiskola	11,1	9,7	14,5	29,2
Szakköz.+szakm.	17,9	16,8	14,9	31,3
Szakm.	1,1	1,0	10,3	22,1

A pedagógiai programok elkészítésében a tanárok 20-40 %-a vett részt, legnagyobb arányban a tiszta profilú gimnáziumokban, s legkevésbé a szakmunkásképző iskolákban vettek részt a dokumentum kidolgozásában. További bontásokat is figyelembe véve a legtöbb aktív tanár a megyei jogú városokban, illetve a helyi önkormányzatú fenntartásban működő gimnáziumokban volt.

Mit tartalmaz a pedagógiai program az alábbiak közül (%)

	Tiszta gimn.	gimn. + szakk.	szakközép- iskola	szakközép + szakm	szakmun- kasképző
Oktatási cél	100,0	94,8	91,3	97,0	100,0
Tanterv	83,3	87,7	77,3	89,4	83,3
Kötelező tantárgyak	92,9	93,1	88,9	89,4	95,8
Választható tantárgyak	88,1	77,2	86,7	83,3	95,8
Tanórán kívüli foglalkozás	88,1	77,2	86,2	80,0	81,8
Tanulók értékelése	97,6	91,4	87,0	84,8	100,0
Tanárok értékelése	64,3	64,9	58,7	59,1	62,5
Belső továbbképzés	56,1	64,9	60,0	59,4	66,7
Iskolai nyilvánosság	90,5	93,0	70,3	86,4	75,0

A *pedagógiai program* jellemzően tartalmazza az oktatás célját, az egyes évfolyamok kötelező tananyagát, nagy valószínűséggel a tanulók értékelését és a tantervet a választható és a tanórán kívüli foglalkozásokkal együtt. Valamivel ritkábban tartalmazza a tanulók értékelését és a belső továbbképzési rendszert is. Iskolatípusonként jelentős különbség van a választható és a tanórán kívüli foglalkozásokban a tiszta és a vegyes gimnáziumok között: mindkettő inkább a tiszta gimnáziumra jellemző, ugyanakkor a belső továbbképzési rendszer őket jellemzi a legkevésbé.

A *helyi tanterv* munkálatai a kérdéses időpontjában még csak kezdeti fázisban voltak: a tiszta gimnáziumok 16,7 %-ában, a vegyes gimnáziumok 14,3 %-ában, a szakközépiskolák 32,7 %-ában, a vegyes szakközépiskoláknak csak 24,7 %-ában és a szakmunkásképzők 25,9 %-ában mondták, hogy már elkészült a helyi tanterv. Az iskolák fennmaradó részének többsége 1997 folyamán tervezte, hogy elkészíti a dokumentumot.

A helyi tanterv megírásában elsősorban az iskolavezetés vett részt, az igazgatók szinte kivétel nélkül, s a helyettesek többsége. Ami a tanárokat illeti, gyakori, hogy az egész tantestület részt vett a kidolgozásában (átlagosan: gimnázium 16,2, vegyes gimnázium 16,6, szakközépiskola 19,9, vegyes szakközépiskola 18,7, szakmunkásképző 20,6 fő). A helyi tantervvel nem rendelkező iskolák nagy része mások által készített tanterv használatát teveszi. A tiszta gimnáziumok több, mint háromnegyede tervezi, hogy mások által készített tantervet használ majd. A vegyes gimnáziumok a szakképző iskolákhoz esnek közelebb ebben a vonatkozásban is, s jóval nagyobb arányban kívánják saját fejlesztésű tantervet készíteni. Saját fejlesztésű tantervet a legnagyobb arányban a szakmunkásképző iskolák terveztek. Ez összességében arra utal a gimnáziumok esetében, hogy az iskolák közül ők vették a legkevésbé komolyan a NAT és a pedagógiai programok készítésének feladatát, és ők halogatták a leginkább a munka elkezdését.

Ha nincs helyi tanterve, milyen tantervet használ (%)

	Tiszta gimn.	Gimn.+ szakköz.	Szakközép- iskola	Szakköz.+ szakm.	Szakmunkás- képző
Minősített ajánlott	14,6	21,6	27,0	24,2	20,8
Más iskola által	-	-	-	-	4,2
Mások által készített	78,0	60,8	59,5	50,5	37,9
Teljesen saját fejlesztésű	4,9	15,7	13,5	14,3	37,5

A helyi tantervek elkészítésének a leggyakrabban anyagi konzekvenciái is vannak, csak az intézmények tíz százaléka válaszolta, hogy helyi tanterve nem jár többlet költséggel. A költségnövekedés mértéke a vegyes gimnáziumok és a szakképző iskolák esetében a legnagyobb, a tiszta gimnáziumokban pedig a legkisebb. A tiszta gimnáziumokban a költségnövekedés átlagos, a legjellemzőbben tíz és húsz százalék közé esik.

Az iskoláknak feltehetően nem volt könnyű arra megoldást találniuk, hogy hogyan tudják honorálni a pedagógusok munkáját – az alacsony átlagokból legalábbis erre tudunk következtetni. Az iskolák a pedagógusok tartalmi munkáját legnagyobb részben pályázati összegekből, az alapköltségvetésükből, illetve alapítványi befizetésekből finanszírozták. Az iskolák között a gimnáziumok nagyobb mértékben voltak kénytelenek az alapköltségvetésből fizetni ezeket, mint a szakképző iskolák, de nagyobb mértékben kaptak önkormányzati támogatást is. A szakképző iskolák vál-

lati támogatásból vagy egyéb módon nagyobb mértékben tudták ezeket a pedagógusokat támogatni.

Milyen forrásból tudták fizetni a pedagógusok munkáját?

	Tiszta gimn.	Gimn.+ szakköz.	Szak- középisk.	Szakköz.+ szakmunk.	Szakmun- kásképző
Iskola alapköltségvetéséből	3,23	3,14	2,97	3,07	2,80
Önkormányzati támogatásból	2,30	2,25	1,70	1,81	1,62
Alapítványi bevételekből	2,26	2,31	2,71	1,94	2,15
Tandijakból	1,40	1,35	1,40	1,33	1,86
Program eladásából	1,07	1,04	1,86	2,00	1,84
Vállalati támogatás	1,92	2,87	3,17	3,03	3,19
Pályázatokon nyert összegből	2,97	3,22	3,39	3,39	3,28
Egyéb	2,78	3,06	2,70	3,40	3,43

A munkát a részt vevő pedagógusoknak többféle módon tudták honorálni; a leggyakrabban iskolán belüli külön megbízással, valamivel ritkábban kitüntetéssel. Kevésbé általános megoldás volt a külső megbízás, a pótlék, a jutalomutazás, a fizetésemelés. A tiszta gimnáziumok az iskolán belüli külön megbízások mellett elsősorban fizetésemeléssel és kitüntetéssel, a vegyes gimnáziumok inkább iskolán belüli és külső megbízással illetve kitüntetéssel honorálták a szakmai munkát.

Imre Anna

TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS

Az MKM által támogatott „A pedagógusok továbbképzésének társadalmi környezete” című kutatás az új továbbképzési rendszer indulási feltételeinek, a korábbi gyakorlat jellemzőinek, illetve a tanárok képzés iránti igényeinek elemzésére vállalkozott. E munka keretében feldolgozásra kerültek a hozzáférhető adatok (fővárosi, megyei és országos statisztikák a részvételről, a Művelődési Közlönyben megjelent képzési kínálat), interjút készítettünk iskolaiigazgatókkal, szakmai szervezetek és a továbbképzésben érdekelt más intézmények képviselőivel. Ezt egészítette ki néhány megyei és intézményi esettanulmány.

A vizsgálat részeként 1998. májusában-júniusában kérdőíves adatfelvételt került sor. A 34 kérdésből álló kérdőívre Budapestről és 15 megyéből összesen 1056 értékelhető válasz érkezett. Az alábbiakban a továbbképzésben való részvétel mennyiségi összefüggéseire, az új ismeretek iránti igényekre és a számítástechnikai jártaságra vonatkozó adatokból mutatunk be néhányat.

A kérdezettek 28,3 %-a Budapesten, 17,1 %-a megyeszékhelyen, 23,1 %-a egyéb városban, 31,4 %-a községben működő intézményben, 56 %-uk általános iskolában, 25,3 % gimnáziumban, 18,7 % szakközépiskolában dolgozik. A nők aránya az általános iskolában 85,4 %, a gimnáziumban dolgozók között 74,5 %, a szakközépiskolában dolgozók között 66,7 % volt.

A kérdőívvél három továbbképzési formában való részvételt vizsgáltunk: a kérdés időpontjában munka mellett folytatott felsőfokú tanulmányokat, az elmúlt öt évre vonatkozóan pedig a szervezett szakmai továbbképzésben, illetve a tanfolyami

lati támogatásból vagy egyéb módon nagyobb mértékben tudták ezeket a pedagógusokat támogatni.

Milyen forrásból tudták fizetni a pedagógusok munkáját?

	Tiszta gimn.	Gimn.+ szakköz.	Szak- középisk.	Szakköz.+ szakmunk.	Szakmun- kásképző
Iskola alapköltségvetéséből	3,23	3,14	2,97	3,07	2,80
Önkormányzati támogatásból	2,30	2,25	1,70	1,81	1,62
Alapítványi bevételekből	2,26	2,31	2,71	1,94	2,15
Tandijakból	1,40	1,35	1,40	1,33	1,86
Program eladásából	1,07	1,04	1,86	2,00	1,84
Vállalati támogatás	1,92	2,87	3,17	3,03	3,19
Pályázatokon nyert összegből	2,97	3,22	3,39	3,39	3,28
Egyéb	2,78	3,06	2,70	3,40	3,43

A munkát a részt vevő pedagógusoknak többféle módon tudták honorálni; a leggyakrabban iskolán belüli külön megbízással, valamivel ritkábban kitüntetéssel. Kevésbé általános megoldás volt a külső megbízás, a pótlék, a jutalomutazás, a fizetésemelés. A tiszta gimnáziumok az iskolán belüli külön megbízások mellett elsősorban fizetésemeléssel és kitüntetéssel, a vegyes gimnáziumok inkább iskolán belüli és külső megbízással illetve kitüntetéssel honorálták a szakmai munkát.

Imre Anna

TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS

Az MKM által támogatott „A pedagógusok továbbképzésének társadalmi környezete” című kutatás az új továbbképzési rendszer indulási feltételeinek, a korábbi gyakorlat jellemzőinek, illetve a tanárok képzés iránti igényeinek elemzésére vállalkozott. E munka keretében feldolgozásra kerültek a hozzáférhető adatok (fővárosi, megyei és országos statisztikák a részvételről, a Művelődési Közlönyben megjelent képzési kínálat), interjút készítettünk iskolai igazgatókkal, szakmai szervezetek és a továbbképzésben érdekelt más intézmények képviselőivel. Ezt egészítette ki néhány megyei és intézményi esettanulmány.

A vizsgálat részeként 1998. májusában-júniusában kérdőíves adatfelvételt került sor. A 34 kérdésből álló kérdőívre Budapestről és 15 megyéből összesen 1056 értékelhető válasz érkezett. Az alábbiakban a továbbképzésben való részvétel mennyiségi összefüggéseire, az új ismeretek iránti igényekre és a számítástechnikai jártaságra vonatkozó adatokból mutatunk be néhányat.

A kérdezettek 28,3 %-a Budapesten, 17,1 %-a megyeszékhelyen, 23,1 %-a egyéb városban, 31,4 %-a községben működő intézményben, 56 %-uk általános iskolában, 25,3 % gimnáziumban, 18,7 % szakközépiskolában dolgozik. A nők aránya az általános iskolában 85,4 %, a gimnáziumban dolgozók között 74,5 %, a szakközépiskolában dolgozók között 66,7 % volt.

A kérdőívvél három továbbképzési formában való részvételt vizsgáltunk: a kérdés időpontjában munka mellett folytatott felsőfokú tanulmányokat, az elmúlt öt évre vonatkozóan pedig a szervezett szakmai továbbképzésben, illetve a tanfolyami

jellegű képzésben való részvételt. Az adatok azt jelzik, hogy a megkérdezettek egyötöde az elmúlt öt év során egyik képzési formában sem vett részt.

Részvételi arányok a három különböző továbbképzési formában

	N	%
Egyik képzési formában sem vett részt	208	20,0
Csak továbbképzésben vett részt (legalább egy alkalommal)	248	23,9
Tanfolyamon és továbbképzésben vett részt	310	29,9
Csak tanfolyamon vett részt	115	11,1
Felsőfokon tanul és továbbképzésben vett részt	36	3,5
Felsőfokon tanul, más formában nem vett részt	19	1,8
Felsőfokon tanul és tanfolyamon vett részt	19	1,8
Mind a három képzési formában résztvett	80	7,8

Az adatfelvétel során mért jellemzők (kor, végzettség, iskolatípus, lakóhely stb.) nem mutatnak értékelhető összefüggést a képzés fenti formáiban való részvételük hiányával. A továbbképzésben legaktívabb – mind a három formában, illetve háromnál több továbbképzésben résztvevő – tanárok körülbelül tíz százaléknyi csoportja sem jellemezhető e szokásos mutatókkal, a képzésben való részvétel motívumait ezek a vizsgálati eszközök nem képesek feltárni.

A háromféle képzési forma külön-külön történő elemzése árnyaltabbá teszi az összképet. A kérdezettek közül *felsőfokú tanulmányokat* folytat az általános iskolában dolgozók 12,5 %-a, a gimnáziumban dolgozók 20,7 %-a, a szakközépiskolában dolgozóknak pedig 18,4 %-a. Ebben a továbbképzési formában a legfiatalabb korcsoport vesz részt a legintenzívebben, a 20-29 év közöttiek körében az arány 28,4 %, a 30-39 év közöttieknek 13,5 %-a folytat felsőfokú tanulmányokat, a 40-49 évesek 16,3 %-a, az 50-59 év közötti csoportnak pedig 5,3 %-a.

A *szakmai továbbképzési programokban* való részvételről a feldolgozott statisztikák, az interjúk és a kérdőív adatai azonos képet mutatnak. A részvétel intenzitását illetően igen hosszú idő óta rögzült „hagyomány”, hogy az alacsonyabb iskolafokozatban dolgozók jóval intenzívebben vesznek részt a továbbképzésekben, sőt, talán lehet úgy fogalmazni, hogy fordított összefüggés van az alapképzettség szintje és a szervezett továbbképzésben való részvétel mértéke között. Ez a tendencia azonban csak kis részben értelmezhető úgy, hogy a továbbképzésben való részvétel egyfajta alapképzés-kiegészítő funkciót töltene be. Inkább úgy tűnik, hogy az erősen hierarchizált pedagógusképzésben a különböző fokozatokra történő képzés másfajta pedagógiai kultúrát közvetít, amelyekből eltérő felfogás következik a tanári munka fejlesztését szolgáló továbbképzéseket illetően is.

A továbbképzési aktivitás az azonos iskolatípusban tanítók körében is igen eltérő. Adataink szerint a tanárok közel harmada (a középfokú képzésben körülbelül 40 %-a) nem vett részt ilyenben az elmúlt öt év során, s az aktívak – három vagy annál több alkalommal képzésben részt vettek – aránya az általános iskolában a legmagasabb, körülbelül a tanárok negyede, a szakközépiskolában egyötöde, a gimnáziumban már csak körülbelül 15 %-a. Már a vizsgálati minta kialakításakor is komoly gondot okozott, hogy hogyan lehetne az eltérő intézménytípusokat reprezentálni a kérdezettek körében. Az iskolatípusok szerinti bontás, amennyiben önállóan kezeljük a három képzési program összes előforduló kombinációját, túlságosan sok és

kisméretű alcsoport kialakítását tenné szükségessé, ha viszont az alábbi táblázatban alkalmazott módon csoportosítjuk azokat, az bizonyos átfedéseket eredményez.

Hány továbbképzésben vett részt az elmúlt öt év során a válaszadók %-ában

Továbbképzések száma	Általános iskolában tanítók	Gimnáziumban tanítók	Szakközépiskolában tanítók
Egyet sem jelölt	30,5	42,3	42,8
1	30,2	30,6	26,2
2	14,1	13,2	11,8
3	10,1	7,7	6,6
4	5,5	2,9	3,5
5	7,9	3,2	9,2
6	1,3	-	-
7	0,3	-	-

A tanárok jelentős részének távol maradása azért is érdekes, mert a számok a szervezett továbbképzési tevékenység egészének növekedésére utalnak. Az 1997/98-as tanévre vonatkozóan kétszer annyi továbbképzési programban való részvételtől kaptunk adatot (458), mint az 1993/94-es évre vonatkozóan (218). Ez alapján feltételezhető, hogy a képzési aktivitás az aktívak csoportján belül nőtt.

Ezeknek az adatoknak a részletesebb vizsgálata – a képzés jellegének, a képzést szervező intézménynek, és a képzés időtartamának, valamint finanszírozójának elemzése – azt jelzik, hogy a képzésben a szakmai, szaktárgyi továbbképzések dominálnak. Ez régi tendencia folytatódása – bár némi hangsúlyeltolódás is felfedezhető: amíg az 1993/94-es tanévre vonatkozóan a szakmai programok aránya 74,3 %-os arányt képvisel, az 1997/98-as tanévre vonatkozóan már csak 56,3 %-os arány mutatkozik. Növekedett viszont (10,9 %-ról 17,3 %-ra) a válaszadók részvétele a pedagógiai jellegű képzésekben. Harmadik helyen áll (az elmúlt öt év egészére vonatkozó 7,8 %-os aránnyal) a személyiségfejlesztő programokon való részvétel. A vezetői tanfolyamok végzése 2,7 és 5,2 % között mozog, és bizonyos növekedés érzékelhető a mérés, értékelés témakörével foglalkozó továbbképzések területén, az öt éves trend a 0,9 %-tól a 2,4 %-os érték felé mozog.

A képzési programoknak a szervező intézmény szerinti megoszlása egyértelműen a szakmai szolgáltatók – elsősorban a pedagógiai intézetek – meghatározó szerepét jelzi. Arányuk az elmúlt öt év során 53,7 % és 60,9 % között mozgott. A főiskolákat mint képzésszolgáltatót a 1993/94-es évre vonatkozóan még 16,5 %-ban jelölték, az 1997/98-as tanévben szervezett képzésekben már csak 8,7 %-ban vannak jelen. Az egyetemek részvétele ennél nagyobb arányú és kevésbé változó, 13-14 % körül mozog. A képzési vállalkozások aránya az 1993/94-es 2,7 %-ról az 1997/98-as tanévre 7,8 %-ra nőtt. A jelzett számok nem a szolgáltatók tevékenységére vonatkozó átfogó statisztikai adatok, hanem a válaszadók által látogatott tanfolyamok évenkénti és összesített jellemzői.

A továbbképzésekben résztvevők szűkebb csoportján belül a férfi tanárok fejeként átlagosan 1,32, a nők 1,44 szakmai továbbképzési programban vettek részt. A vizsgált öt éves időintervallumban a budapesti iskolákban dolgozók között valamivel alacsonyabb arányú (1,28) az egy főre eső átlagos részvétel, mint a megyeszékhelyeken (1,4) vagy az egyéb városokban (1,55) és a községekben dolgozók körében

(1,41); ez utóbbiakban a magasabb részvételi arány összefügg azzal, hogy a kisteleplésen többnyire általános iskolákat találunk.

Az életkori csoportokat tekintve – a kérdőív adatai egybevágnak a más vizsgálatokban szereplő, illetve a rendelkezésre álló igen kevés és töredékes statisztikai adattal – azt jelzik, hogy a továbbképzésben legaktívabb csoport a 40-49 éveseké.

A harmadik továbbképzési típus a különféle *tanfolyami* formákban való részvétel, amely összességében fele akkora mértékű, mint a szakmai továbbképzésben megvalósuló. A szakmai továbbképzés és a tanfolyam ilyen – vitatható – módon történő szétválasztására azért került sor, hogy az adatok más vizsgálatok hasonló felosztást használó adataival összevethetők legyenek.

Valamennyi iskolatípusban dominál a nyelvi és számítástechnikai tanfolyamokra való jelentkezés (az idegen nyelvi tanfolyami részvétel valamivel magasabb arányú a két középfokú iskolatípusban). A részvétel időpontja e két terület esetében döntő mértékben az utóbbi két évre esik – az oktatási kormányzat által korábban megjelölt továbbképzési prioritások tehát érvényesülnek a gyakorlatban. Ezt a tendenciát természetesen az is erősíti, hogy a munkaerőpiacon ma leginkább versenyképes két tudásfajtáról van szó.

Tanfolyami részvétel a tanfolyamok jellege szerint

Tanfolyam jellege	Hányan jelölték	Tanfolyami részvételt jelöltek %-ában
Nyelvtanfolyam	132	18,8
Számítástechnika, informatika	308	44,0
Életmód-(egészség)	73	10,4
Barkács, házimunka	9	1,3
Autóvezetői	50	7,1
Sport	21	3,0
Művészeti, kézműves	54	7,7
Vállalkozási ismeretek	15	2,1
Egyéb	38	5,4

Arra a kérdésre, hogy „Melyek azok a területek, amelyeken – ha lehetősége lenne rá – szívesen fejlesztené tudását?”, 994 értékelhető válasz érkezett. A felsorolt 13 terület közül a kérdezetteknek az általuk legfontosabbnak tartott hármatot kellett megjelölniük, fontosság szerinti sorrendben. Az összesített – tehát a nem rangsorolt, és a kértnél kevesebb vagy több jelölést tartalmazó – válaszok alapján kirajzolódó kép szerint mindhárom képzési típusban tanítók körében kiemelt helyen szerepel az idegen nyelv és a számítástechnika. A tanított szakhoz kötődő ismeretek hagyományosan jelentős aránya mellett itt is érzékelhető a személyiségfejlesztés, az önismeret, és a csoportmunka viszonylag erős jelenléte. Ez arra utal, hogy a tanári eszköztár fejlesztésében – a szakmai tradícióként, tényismeretként tanulható módszerek mellett – növekvő szerepet kap a tanár saját személyes adottságaival, személyiségével összehangolt tanári pedagógiai eszközök keresése.

Mely területen fejlesztené tudását (esetek %-ában)

Ismeretterület	Általános iskolában tanítók	Gimnáziumban tanítók	Szakközépiskolában tanítók
Általános pedagógiai ismeretek	9,8	6,8	6,9
Tanított szakja szakmai ismeretanyaga	44,6	52,0	52,0
Tanított szakja módszertana	46,0	41,8	33,9
Idegen nyelv	42,9	55,8	58,7
Informatika, számítástechnikai ismeretek	49,5	51,0	48,6
Személyiségfejlesztés, önismeret	28,7	23,8	23,9
Tantervfejlesztés	5,0	5,1	3,2
Speciális gyerekcsoportokkal való munka	16,4	9,5	8,7
Vezetési ismeretek	7,3	5,8	7,8
Csoportmunka, problémamegoldás	16,4	11,6	8,7
Társadalmi ismeretek	2,8	7,1	7,8
Iskolai szervezetfejlesztés	4,5	3,7	1,8
Oktatáspolitikai információk	3,7	6,8	6,0
Egyéb	2,7	1,7	2,8

Összességében a szervezett továbbképzések igen sok kritikát kaptak még azok részéről is, akik az aktívabb résztvevők közé sorolhatók, a magasabb részvételi arány tehát korántsem az elégedettség jele – erről kaptunk árnyalt képet az interjúkból.

Válaszként arra a kérdésre, hogy „Jelenlegi tanári tudása megszerzésében milyen szerepe volt az alábbi tényezőknek”, a kérdezetteknek egy tízfokú skálán kellett jelölniük a felsorolt nyolc tényező fontosságát. Minden jel szerint maguk a kérdezettek is érdeklődve néztek ebbe a „tükörbe”, mivel a válaszadási hajlandóság ennek a kérdésnek az esetében volt a legmagasabb. 818 teljes értékű válasz érkezett, azaz olyan, amely valamennyi felsorolt tényezőt pontozta. A legkisebb különbség a két nem között a tanárképzés megítélésében mutatkozott, a legnagyobb éppen a szervezett továbbképzésében.

A nőknél az utolsó előtti, a férfiaknál az utolsó helyen áll a szervezett továbbképzésben való részvétel, és mindkét csoport a saját gyakorlatban szerzett tapasztalatait értékeli a legmagasabbra.

*Tudása megszerzésében a különböző tényezők szerepe
(10 fokú skálán jelölt értékek átlaga)*

	Átlagpontszám a nők körében	Átlagpontszám a férfiak körében	Átlagpontszám különbsége
Saját gyakorlatban szerzett tanári tapasztalatai	8,74	8,27	0,50
Önképzés	7,87	7,77	0,10
Tanárképzés	7,45	7,42	0,03
Felhalmozódott általános élettapasztalatok hatása	7,26	6,71	0,55
Kollégáktól átvett tapasztalatok	6,44	6,22	0,22
Középiskolai képzése	5,58	6,52	0,94
Szervezett továbbképzés	5,00	3,77	1,23
Utazás, tanulmányút, intézménylátogatások	4,30	4,11	0,19
Egyéb	0,58	1,23	0,65

Mindez – a kollégák szerepére vonatkozó értékeléssel együtt – azt a vélekedést erősíti, hogy a legszélesebb értelemben vett szakmai ismeretek fejlesztésében a szervezett továbbképzés hagyományos formái mellett – ahol a tudás birtokosa és a befogadó közötti szerepek még mindig élesen elkülönülnek – komoly figyelmet érdemelne az informális tanulás számos módjának ösztönzése, tudatosítása, a tapasztalati tudásátadás beemelése az iskolai szintű emberi erőforrásfejlesztésbe.

A kérdőívvel két – a továbbképzés szempontjából kiemelt – területen kíséreltük meg mérni a meglévő ismeretek szintjét. Az egyik az idegen nyelvtudás, a másik a számítástechnika. Terjedelmi okokból itt csak a számítástechnikai jártasság néhány összefüggésének felvillantására vállalkozunk. Az alapvető használói ismeret meglétét firtató kérdésre adott válaszoknak a településtípus szerinti megoszlásából kiolvasható, hogy a kistélepléseken található a relatíve legmagasabb arányú elutasítás, és egyben a legerősebb felzárkózási szándék (tervezi, hogy megtanulja, illetve a jelenleg tanulók aránya). Az elboldogulók és a gyakorlott használók aránya is itt a legalacsonyabb.

Tudja-e használni a számítógépet (településtípus szerinti megoszlás)

Válaszlehetőségek	Budapest	Megyei jogú város	Egyéb város	Község
Nem, nem is tervezi	5,7	6,7	6,2	8,5
Nem, de tervezi, hogy megtanulja	26,2	21,1	29,2	37,5
Most tanulja	8,4	6,7	7,8	11,3
Elemi, kezdő szinten, csak alapfokon	25,2	25,0	25,5	23,5
Igen, közepes szinten elboldogul	16,4	18,9	16,9	10,7
Igen, gyakorlott használó	9,4	8,3	7,4	2,7
Igen, munkájához tartozik	0,1	11,7	5,3	3,0
Nem válaszolt, nincs adat	0,7	1,7	1,6	2,7

Mindez nyilvánvalóan jelzi, hogy a települések közötti egyenlőtlenségek csökkentésében, a korszerű eszközök kínálta információs hozzáférési lehetőségek bővítésében az infrastrukturális feltételek javítása nem elegendő, a már elérhetővé vált eszközök használatára való felkészítés is elengedhetetlen a kitűzött célok elérésének.

Tót Éva

INFORMATIKAI INTELLIGENCIA

A permanens tanulás szükségessége, és az ez iránti igény ma már semmiképpen sem tekinthető éles viták tárgyának. Ennek ellenére a tanítási gyakorlatban nehezen és hiányosan teljesülnek az önálló tanulás képességének fejlesztésére vonatkozó követelmények. Az informatika-számítástechnika az önálló tanulás szempontjából megkülönböztetett helyzetben van, hiszen ma az információt korlátozzák a legkevésbé, a materiális javak nehezebben hozzáférhetők.

Az informatika és a számítástechnika két önálló tudomány, mégis jelentős részben, de nem teljesen átfedi egymást. Az informatika komplex tantárgy, amely az információ feldolgozásának (tárolásának, formai átalakításának, felhasználásának)

Mindez – a kollégák szerepére vonatkozó értékeléssel együtt – azt a vélekedést erősíti, hogy a legszélesebb értelemben vett szakmai ismeretek fejlesztésében a szervezett továbbképzés hagyományos formái mellett – ahol a tudás birtokosa és a befogadó közötti szerepek még mindig élesen elkülönülnek – komoly figyelmet érdemelne az informális tanulás számos módjának ösztönzése, tudatosítása, a tapasztalati tudásátadás beemelése az iskolai szintű emberi erőforrásfejlesztésbe.

A kérdőívvel két – a továbbképzés szempontjából kiemelt – területen kíséreltük meg mérni a meglévő ismeretek szintjét. Az egyik az idegen nyelvtudás, a másik a számítástechnika. Terjedelmi okokból itt csak a számítástechnikai jártasság néhány összefüggésének felvillantására vállalkozunk. Az alapvető használói ismeret megletét firtató kérdésre adott válaszoknak a településtípus szerinti megoszlásából kiolvasható, hogy a kistélepléseken található a relatíve legmagasabb arányú elutasítás, és egyben a legerősebb felzárkózási szándék (tervezi, hogy megtanulja, illetve a jelenleg tanulók aránya). Az elboldogulók és a gyakorlott használók aránya is itt a legalacsonyabb.

Tudja-e használni a számítógépet (településtípus szerinti megoszlás)

Válaszlehetőségek	Budapest	Megyei jogú város	Egyéb város	Község
Nem, nem is tervezi	5,7	6,7	6,2	8,5
Nem, de tervezi, hogy megtanulja	26,2	21,1	29,2	37,5
Most tanulja	8,4	6,7	7,8	11,3
Elemi, kezdő szinten, csak alapfokon	25,2	25,0	25,5	23,5
Igen, közepes szinten elboldogul	16,4	18,9	16,9	10,7
Igen, gyakorlott használó	9,4	8,3	7,4	2,7
Igen, munkájához tartozik	0,1	11,7	5,3	3,0
Nem válaszolt, nincs adat	0,7	1,7	1,6	2,7

Mindez nyilvánvalóan jelzi, hogy a települések közötti egyenlőtlenségek csökkentésében, a korszerű eszközök kínálta információs hozzáférési lehetőségek bővítésében az infrastrukturális feltételek javítása nem elegendő, a már elérhetővé vált eszközök használatára való felkészítés is elengedhetetlen a kitűzött célok elérésének.

Tót Éva

INFORMATIKAI INTELLIGENCIA

A permanens tanulás szükségessége, és az ez iránti igény ma már semmiképpen sem tekinthető éles viták tárgyának. Ennek ellenére a tanítási gyakorlatban nehezen és hiányosan teljesülnek az önálló tanulás képességének fejlesztésére vonatkozó követelmények. Az informatika-számítástechnika az önálló tanulás szempontjából megkülönböztetett helyzetben van, hiszen ma az információt korlátozzák a legkevésbé, a materiális javak nehezebben hozzáférhetők.

Az informatika és a számítástechnika két önálló tudomány, mégis jelentős részben, de nem teljesen átfedi egymást. Az informatika komplex tantárgy, amely az információ feldolgozásának (tárolásának, formai átalakításának, felhasználásának)

lehetőségeit, módozatait tanulmányozza. Ilyen szempontból tehát információhordozó lehet a *televízió*, a *rádió*, a *könyvtár*, egy *ember*, illetve egy bárhol, bármilyen célból létrehozott *adatbázis*; és információtároló – olykor hordozó – lehet természetesen a *számítógép*. *Informatika*, és nem számítástechnika a nem számítógépes *kép-és hangrögzítés*, *adatkereső rendszerek* (könyvtári katalógus, ETO), *adatközlő rendszerek*, a *telexkommunikáció* stb.

Más szemszögből vizsgálva a számítástechnikát, ki kell emelnünk az informatika altudományai közül, ugyanis több olyan területe van, amely közvetlenül nem tartozik az informatika tárgykörébe. Ilyen például egy olyan programnyelv oktatása, amelynek nincs közvetlen információtechnológiai célja, „csupán” az algoritmikus gondolkodás elősegítését célozza, vagy ilyen lehet egy szövegszerkesztő oktatása.

Az intelligencia meghatározása és ennek mérése ma is tudományos vita tárgya. Nem állást foglalva e vitában ebben a dolgozatban az *informatikai intelligenciát Wechsler definíciójából* vezetjük le, aki szerint az intelligencia az egyénnek az a globális képessége, amely lehetővé teszi a célszerű cselekvést, a racionális gondolkodást és a környezettel való eredményes bánást. Ennek megfelelően az Informatikai Intelligencia (I^2) az egyénnek az a globális képessége, amely lehetővé teszi az informatikai problémahelyzetben a célszerű cselekvést, a racionális informatikai gondolkodást és az informatikai környezettel való eredményes bánást. Ez tulajdonképpen az állandóan változó informatikából adódóan a változó *informatikai helyzethez való alkalmazkodási és problémamegoldó készséget jelenti*.

Különösen fontosnak tartjuk a hallgatók tudásstruktúrájának megismerését, hiszen a programozók ma még nem elsősorban felhasználóbarát programokat írnak, úgy nekünk különleges a felelősségünk, hogy hasznosítható módszereket adjunk az informatikai képzés kapcsán az ebből adódó nehézségek kiküszöbölésére.

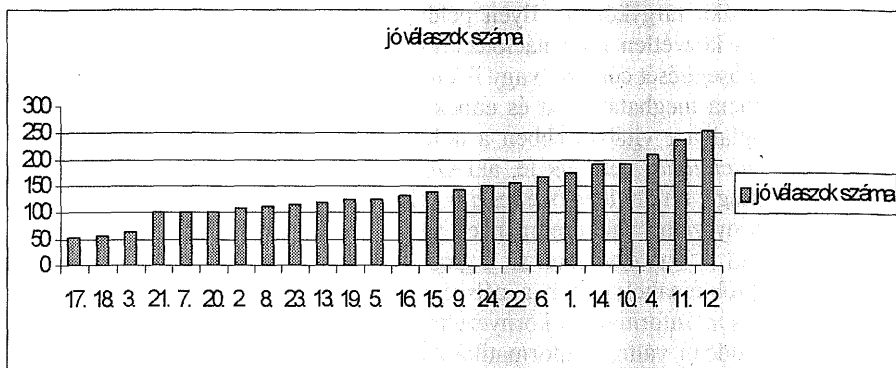
Modellünkben az informatikai tudást statikus és dinamikus, illetve elméleti és gyakorlati elemekre bontjuk. Statikus jellemzőknek az oktatott tananyag megértésén és megjegyzésén alapuló ismereteket, jártasságokat, dinamikus jellemzőknek a további érdeklődést, általános informatikai tájékozottságot, kreatív alkalmazást, új tudáselemek megszerzését igénylő feladatok megoldását tekintjük. Elméleti alkalmazásnak a számítógépet/informatikai segédeszközt nem igénylő feladatokat, gyakorlati alkalmazásnak a gépközeli, gépen megoldandó problémákat nevezzük.

Feltételezzük, hogy az informatikai tudásban a dinamikus és gyakorlati jellemzők jobban hasznosíthatók, mint a statikus, illetve az elméleti ismeretek – azaz a tudás megszerzésének lehetőségét kell biztosítanunk, nem elsősorban egy adott pillanatban érvényes tudást, hiszen a körülmények (SW, HW) rendkívül gyorsan változnak (dinamikus összetevők), illetőleg a későbbiekben megoldandó informatikai problémamaszituációban a hallgatóknak inkább van szükségük gépközeli, mint elméleti felkészültségre (gyakorlati összetevők). Úgy véljük, hogy az informatikai intelligencia a gyakorlatorientált-dinamikus tudással korrelál, de ennek vizsgálata túllép e kutatás keretein.

Vizsgálatot végeztünk a műszaki pedagógusképzésben és a műszaki szakképzésben érdekelték körében. Különösen érdekesnek tartjuk tudásuk elemzését, hiszen – bár nem ezen a területen – ők tanítják vagy legalábbis tanítani fogják a középiskolás korosztályt. A kérdőívvel mérni kívántuk a hallgatók informatikai tudásának struktúráját. Az adatok elemzéséből próbáltunk választ találni arra, mennyire jelennek meg a hallgatók tudásában a statikus-dinamikus, illetve elmélet-gyakorlati

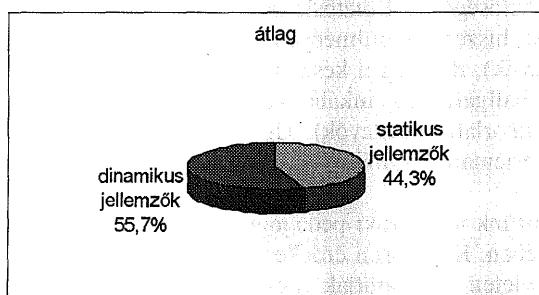
összetevők. Bár a kutatás közvetlen célja nem tudásfelmérés, mégis képet kaptunk a hallgatók informatikai ismereteinek mennyiségéről is.

A mérést annak érdekében végeztük, hogy a kívánatos célként megjelölhető „korrekt felhasználói szinthez” – amely bár természetesen vitatható, de ebben a tanulmányban igyekeztünk a legszélesebb körben elfogadott szintet alapul venni – milyen tudásstruktúrával rendelkeznek a hallgatók. Az elemzésnél nem használtuk fel a modellből adódó elképzeléseket, csak a meglévő tudásstruktúrához szolgáltatunk adatokat.



A kérdőív a Budapesti Műszaki Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékén kifejlesztett régebbi kérdéssor aktualizálásával készült. A próbakérdőív értékelése után elvégzett módosítások után 285 személy válaszolta meg. A 24 kérdést tartalmazó kérdőívet két dimenzióban vizsgáltuk: részben a statikus-dinamikus jellemzők, részben az elméleti-gyakorlati kérdésekre adott válaszok tekintetében. Elsősorban nyílt kérdéseket alkalmaztunk. A kísérlet „gyenge láncszeme” a kvantifikálás. Ezt úgy oldottuk meg, hogy egyrészt minden helyes választ 1 pontnak, minden nem helyes vagy nem teljes választ 0 pontnak értelmeztünk, másrészt, hogy egy három főből álló csoport közösen értékelt a válaszokat, csökkentendő az értékelés szubjektív elemeit.

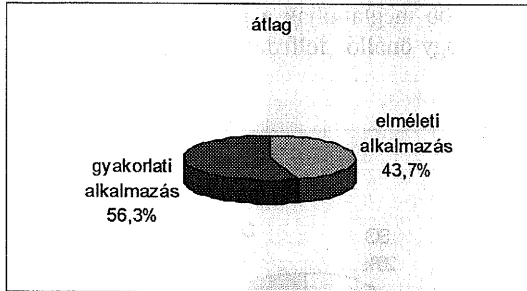
Statikus-Dinamikus jellemzők



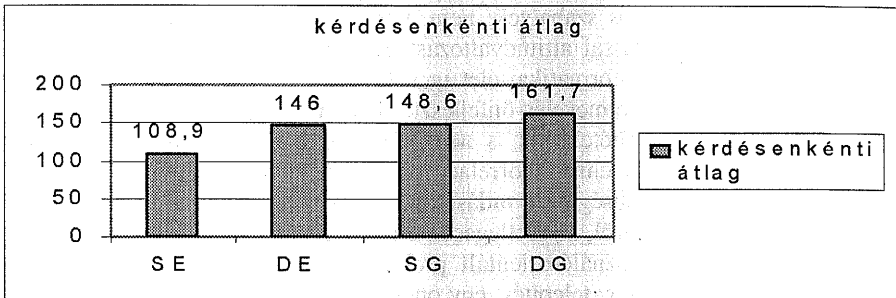
A kitöltött kérdőívekből az összesítés után a jó válaszok aránya az összes feltett kérdéshez viszonyítva: 48,7 %. A legrosszabb válaszokból kitűnik, hogy a statikus

tudással vannak a legnagyobb problémák. A legjobb válaszok azt mutatják, hogy a gyakorlati feladatok „jobban mennek” a hallgatóknak.

Elmélet-Gyakorlat



A dinamikus és a gyakorlati helyes válaszok aránya (az egy- és kétdimenziós vizsgálati módszer eredményeként) azt jelzi, hogy a hallgatók érdeklődnek, foglalkoznak a számítástechnikával-informatikával, de a helyes válaszok aránya figyelmeztet: nincs mire büszkék lennünk. A hallgatók tudásában az elméleti/gyakorlati, statikus/dinamikus összetevők közel azonosak, azonban a tudás maga igen alacsony szintű. Alacsony az átadott tananyaghoz mérten is – ha számításba vesszük, hogy egy tanult félév után elvégzett kísérlet eredményeiről beszélünk –, s a szükséges „összinformatikai” ismeretekhez képest sajnos elenyésző.

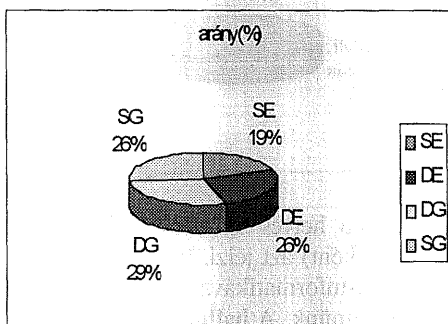


Sőt, az ezen ösztudáshoz viszonyított „informatikailag intelligens” tudás még ennek is csak töredéke, hiszen többségükben nem tudják, mit jelent a hacker, a C++; a DOS jellemzőit nem ismerik, a digitális-analóg telefonhálózat közötti különbségről a tudásuk pedig nagyjából annyiban merül ki, hogy a digitális hálózat „többet tud”. Márpedig bizonyos jóslatok azt vélelmezik, hogy az informatikai ismeretekre a háztartásokban is, és a mindennapi élet legtöbb területén pár éven belül szükség lesz, amelynek „közvetlen” oktatási lehetősége legalábbis kétséges.

Összességében az a kép alakult ki bennünk, hogy a megmagyarázandó kérdésekre a hallgatók jobban tudták a választ, de a pontos válaszokat igénylő kérdésekre a válaszadás az átlagnál is gyengébb volt. Érdekes viszont, hogy az informatika, a

számítástechnika tanult definícióját többé-kevésbé vissza tudják adni, de a kettő közti különbség önálló példával való illusztrálása már nem megy.

A kis létszám miatt csak orientáló kísérlet arra enged következtetni, hogy a hallgatók elméleti/gyakorlati, illetve statikus/dinamikus tudása közelítőleg egyenlő, de tudásmennyiségük gyakorlatilag semmilyen igényszintet nem ér el. Az adatok szerint ma a hallgatók inkább megtanulják a jegyzetet – azt is ötven százalék alatti hatékonysággal –, minthogy önálló „felfedező útra menjenek” az informatika birodalmában.



Ha elfogadjuk célnak a korrekt felhasználói ismeretek szükségességét, akkor a tudásstruktúrát a dinamikus-gyakorlatorientáltság felé kell elmozdítanunk. E szelvényben az informatika-oktatást mihamarabb gyakorlatorientálttá és „platformfüggetlenné” kell tenni, hiszen az informatika rohamléptű fejlődése miatt nem érvényesek rá a hagyományos szabályok, nem bizonyos, hogy a hagyományos tanár-tananyagközpontú oktatással attitűdváltozást és hosszan tartó eredményeket lehet elérni. Ezzel együtt az informatikai élet igen hamar túllép a statikus gondolkodáson-tudáson, így csak az önnevelés-önfejlesztés lehet megoldás.

Modellünkben csak feltételeztük, s nem bizonyítottuk a dinamikus, gyakorlati tudás létjogosultságát és ennek korrelációját az informatikai intelligenciával. A tudásstruktúra-beli különbségről, a tudásstruktúra megváltoztatásának szükségességéről és annak módszereiről, az esetlegesen erre épülő tantervről – amelynek hangsúlya vélhetőleg a felhasználó-orientált problémamegoldó képességen (sztenderd irodai munka, első futtatás, telepítés, egy operációs rendszerről vagy programról a másikra való áttérés), az algoritmikus gondolkodásmódon, az információfelkutatáson, a hibakeresésen, -felismerésen, -javításán lesz majd, illetve ehhez kapcsolódó pedagógiai kísérletről igyekszünk egy későbbi kutatás eredményeként beszámolni.

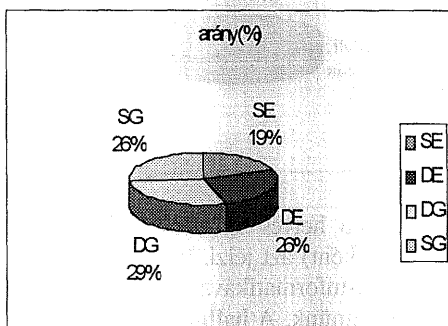
Nagy Ádám

ISKOLÁSÜGYEK EGY GYERMEKJÓLÉTI SZOLGÁLATNÁL

1997-ben a gyermekvédelmi törvénynek megfelelően létrejöttek a *gyermekjóléti szolgálatok*. Egy fővárosi kerület *szolgálatának* munkatársaiként összegyűjtöttük azokat az eseteket amelyekkel az eltelt fél évben foglalkoztunk. Minden olyan

számítástechnika tanult definícióját többé-kevésbé vissza tudják adni, de a kettő közti különbség önálló példával való illusztrálása már nem megy.

A kis létszám miatt csak orientáló kísérlet arra enged következtetni, hogy a hallgatók elméleti/gyakorlati, illetve statikus/dinamikus tudása közelítőleg egyenlő, de tudásmennyiségük gyakorlatilag semmilyen igényszintet nem ér el. Az adatok szerint ma a hallgatók inkább megtanulják a jegyzetet – azt is ötven százalék alatti hatékonysággal –, minthogy önálló „felfedező útra menjenek” az informatika birodalmában.



Ha elfogadjuk célnak a korrekt felhasználói ismeretek szükségességét, akkor a tudásstruktúrát a dinamikus-gyakorlatorientáltság felé kell elmozdítanunk. E szelvényben az informatika-oktatást mihamarabb gyakorlatorientálttá és „platformfüggetlenné” kell tenni, hiszen az informatika rohamléptű fejlődése miatt nem érvényesek rá a hagyományos szabályok, nem bizonyos, hogy a hagyományos tanár-tananyagközpontú oktatással attitűdváltozást és hosszan tartó eredményeket lehet elérni. Ezzel együtt az informatikai élet igen hamar túllép a statikus gondolkodáson-tudáson, így csak az önnevelés-önfejlesztés lehet megoldás.

Modellünkben csak feltételeztük, s nem bizonyítottuk a dinamikus, gyakorlati tudás létjogosultságát és ennek korrelációját az informatikai intelligenciával. A tudásstruktúra-beli különbségről, a tudásstruktúra megváltoztatásának szükségességéről és annak módszereiről, az esetlegesen erre épülő tantervről – amelynek hangsúlya vélhetőleg a felhasználó-orientált problémamegoldó képességen (sztenderd irodai munka, első futtatás, telepítés, egy operációs rendszerről vagy programról a másikra való áttérés), az algoritmikus gondolkodásmódon, az információfelkutatáson, a hibakeresésen, -felismerésen, -javításán lesz majd, illetve ehhez kapcsolódó pedagógiai kísérletről igyekszünk egy későbbi kutatás eredményeként beszámolni.

Nagy Ádám

ISKOLÁSÜGYEK EGY GYERMEKJÓLÉTI SZOLGÁLATNÁL

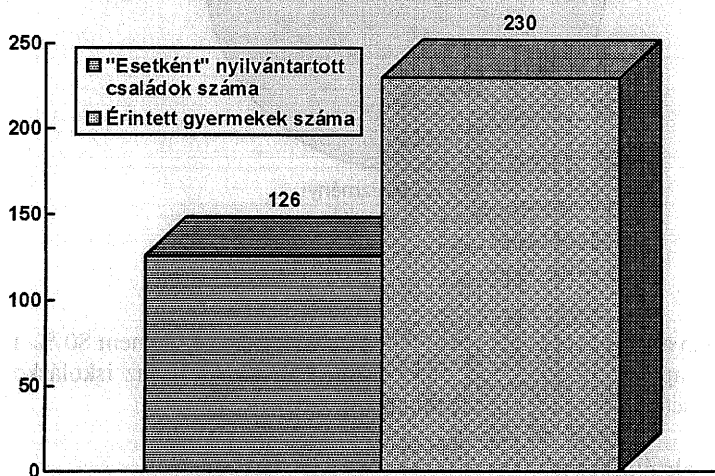
1997-ben a gyermekvédelmi törvénynek megfelelően létrejöttek a *gyermekjóléti szolgálatok*. Egy fővárosi kerület *szolgálatának* munkatársaiként összegyűjtöttük azokat az eseteket amelyekkel az eltelt fél évben foglalkoztunk. Minden olyan

„esetet” ide soroltuk, amelyeknek érintett *gyermekszereplője iskolás* volt. Az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- A gyermek életkora, iskolai osztálya
- Ki jelzett, honnan jött a jelzés?
- A szolgálat segítségét kérő által megnevezett probléma
- További feltárt problémák
- Az iskola szerepe a megoldásban
- Az eset kimenetele / megoldása

Feltételeztük, hogy *életkor és nem* szerint kimutatható az iskolás korosztályon belül egy leginkább érintett csoport, s hogy a problémák sűrűsödésében a *túlkorosság* is szerepet játszik. Feltételeztük, hogy már érzékelhetők a törvény nyomán alakuló új hálózatok, illetve keletkezésükkor tapinthatók lesznek a működés zavarai is. Azt reméltük, hogy a válaszokból kibontakozik valamiféle sajátossága a *partnerségnek*, a megkeresések rendszerének. A „hozott problémával” kapcsolatos korábbi tapasztalataink azt mutatták, hogy a partner a *környezetet zavaró, kiragadott tünet* megszüntetését várja, miközben rendszerint jóval komplexebbek, összetettebbek az esetek, s bonyolultabb azok háttere. Arra kerestünk válaszokat: *változott-e, illetve hogyan változott az iskolai gyermekvédelem*, milyen segítő vagy akadályozó tényezők mutathatók ki szerepvállalásában. Azt is figyeltük, hogy mennyire lehetséges a gyermekvédelmi törvény szerint is erősen hangsúlyozott *alapellátásban* tartás, mennyire telítődik a gyermekjóléti szolgáltatás. Mekkora kapacitásának és kompetenciáinak reális határai?

A kerületi gyermekjóléti szolgálatnál a vizsgált időszakban regisztrált „esetek” alapstatisztikája

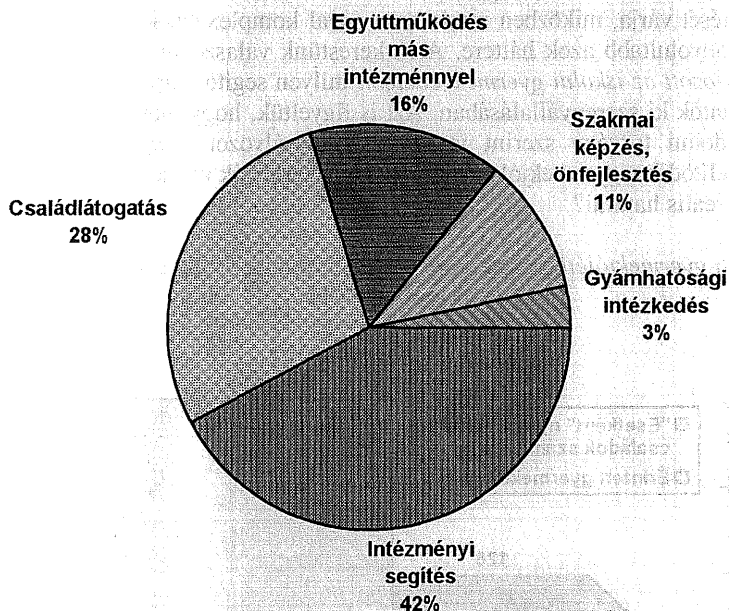


A kerületben negyedik éve működött már a Családsegítő Szolgálat. 1997 őszétől kiegészült egy új típusú szolgáltatást nyújtó, szakmailag függetlenül indított cso-

porttal, a Gyermekjóléti Szolgálattal. A szolgálat négy munkatársánál fél év alatt összegyűlt iskolás esetek száma lehetővé tette, hogy elemezhetővé váljék az – így neveztük el – *iskolakerülés-jelenség*.

Az indulás első hat hónapjában gondozott családok és az érintett gyerekek száma azt jelentette, hogy egy-egy családgondozónak átlagosan majdnem 32 családot és mintegy 58 gyermeket kellett ellátnia. A szakmai feladatokat, a működés feltételeit szabályozó miniszteri rendelet 1998. május ötödikén lépett életbe, így a vizsgálat adatainak zárásakor összevetési alapunk nem volt: vajon sok ez vagy kevés. Mi úgy éltük meg: túllép a vállalhatóság határain. A szolgálat munkatársai az első fél év során havonta átlagosan hét alkalommal voltak családlátogatáson, 11 alkalommal nyújtottak segítséget az intézményben, esetenként minimálisan négy külső intézménnyel, partnerrel működtek együtt a megoldásban, s havonta megközelítően három alkalom jutott a szakmai fejlesztő-önfejlesztő munkára.

Az intézkedések alaptípusai, a szolgálat tevékenysége



A hat hónap alatt gondozott családokból a megkeresések majdnem 80 %-a iskolás gyermekkel kapcsolatos probléma volt. A továbbiakban ezek az iskoláskorúakkal kapcsolatos esetek képezik a vizsgálat alapját.

A gyermekek életkora

Azt tapasztaltuk, hogy a *12-15 éves korosztály a leginkább érintett*, az ő veszélyeztetettségük tűnik a legnagyobbaknak. Az iskolás esetek több mint 60 %-a róluk szólt. E korosztályon belül kétharmad arányban részesedtek a *fiúk*. A teljes eset-

számra vetítve ez azt jelenti, hogy a hat hónap *összes iskolás esetének több mint harmadában a 12-15 éves fiúkkal* kapcsolatban jelentkeznek látható gondok. Ugyanez a nemi arányeltolódás nem volt jellemző sem a 6-11 évesekre, sem a 16-18 évesekre. Fel kellett figyelniük arra is, hogy *problémahordozókként* mennyire dominánsak a 15 évesek. A 12-15 éves korosztályt érintő esetek majdnem 40 %-ban a 15 évesekre vonatkoztak. A nemek szerinti megoszlásban továbbra is a fiúk voltak számosabban. *Kimutatható volt azonban egy különbség. Míg a hozzánk került eseteknél a 15 éves lányok zömében a koruknak megfelelő iskolai osztályokba jártak (valamilyen középfokú iskola), addig a fiúk 90 % fölötti arányban általános iskolai osztályokban voltak túlkorosok.*

Honnan érkezett a jelzés?

Az esetek 38 %-ában maga a család jelentkezett, a szülő – elsősorban az anya – kereste fel a szolgálatot. Sajátos helyet foglal el a Népjóléti Osztályhoz tartozó *Családvédelmi Csoport*. Ők foglalkoznak a segélyezésekkel, s a jegyzői hatáskörből a védelembe vétel tartozik hozzájuk. A Gyermekjóléti Szolgálathoz küldött megkereséseikben az esetek döntő többségében arról kértek tájékoztatást, hogy a hozzájuk érkezett bejelentés kapcsán X. vagy Y. *védelembe vételét* szükségesnek látjuk-e. A vizsgált iskolás esetek harmadát a Családvédelmi Csoporttól kapott esetek jelentették. Ezen esetek 20 %-ában a Szabálysértési Csoporttól indult az eljárás: kétharmadában az iskolaköteles gyermek igazolatlan mulasztásai miatt, a fennmaradó egyharmad esetben többnyire kis értékű bolti lopás miatt indult az eljárás, s csak elvétve más szabálysértés miatt (például jogosítvány nélküli motorozás). A Családvédelmi Csoport által indított 31 %-nyi eset fennmaradó 11 %-ának többségében az iskolai gyermekvédelmi felelős jelzett krízishelyzetet (például a gyermek viselkedése megváltozott, tanulmányi eredménye romlott, szüleivel, a családtagokkal vagy környezetével konfliktusba került). A Családvédelmi Csoport ennek felderítését, szükség esetén a védelembe vétel kezdeményezését kérte a Gyermekjóléti Szolgálat-tól.

Az volt a meglepő, hogy amikor az iskolai gyermekvédelmi felelőssel és az osztályfőnökkkel felvettük a kapcsolatot, szinte csak elvétve, s jóformán csak általános iskolások esetében fordult elő, hogy a tünetek észlelése után az osztályfőnök és/vagy a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős kiment volna családlátogatásra. Úgy adtak jelzést a hivatalnak, hogy sok esetben adatokkal nem tudták megerősíteni vélekedésüket. Ezekben az esetekben egészen sajátos módon működött az iskolai gyermekvédelem. Ha ugyanis a gyermekek veszélyeztetettsége miatt jelez az iskola, de nem tesz lépéseket a veszélyeztetettség okainak feltárására, akkor vajon hogyan végezhet-e el a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos *pedagógiai* teendőit, vagyis mindazt, amit a közoktatási törvény (s más rendeletek) szerint meg kell tennie az iskolai gyermekvédelemnek? Ezekben az esetekben úgy tűnt: a gyermekvédelmi rendszerben a prevenció egyik szereplője, az iskola nem úgy működik, mint ahogyan arra a veszélyeztetettség megelőzése, vagy a veszélyhelyzet felszámolása során lehetősége lenne. Gyakorta eleve lemond a nevelési eszközökről. A Gyermekjóléti Szolgálat munkatársai ilyenkor felveszik a kapcsolatot az iskolával (gyermekvédelmi felelőssel, osztályfőnökkkel, az iskola igazgatójával, a kollégiumi nevelővel stb.). Szükség esetén a *családgondozás* eszközeit is felajánljuk. Közvetle-

nül az iskoláktól a Családsegítő Csoporthoz került eseteknél azt tapasztaltuk, hogy az újjászülető gyermekvédelmi rendszerben ott vannak, de erősen működnek a régi beidegződések is: az iskola úgy véli, abból nem lehet baja, ha a hatóság felé jelez (fedezve van). A Családvédelmi Csoporthoz került esetek másik részét (20 %) a Szabálysértési Csoporttól kapott esetek adták, akik minden alkalommal értesítették a Családvédelmi Csoportot az olyan ügyekről, amelynek érintette gyermek volt. A Családvédelmi Csoport pedig megkereste a Gyermekjóléti Szolgálatot: vajon nem indokolt-e az érintett gyermek védelembe vétele. A Szabálysértési Csoportnál az esetek kétharmada igazolatlan iskolai hiányzásról szólt. Az iskoláknak leggyakrabban gyermekvédelmi tevékenysége az igazolatlanul hiányzók figyelmeztetése, majd a jelzés a hivatalnak. A szülő ellen szabálysértési eljárás indul, s a felek – a szülő és a gyermek – meghallgatása után kiróják a pénzbírságot. Esetenként elég volt ehhez akár 15 óra (három nap!) ismétlődő igazolatlan hiányzás, s ez akár 7000,- Ft bírságot is jelenthetett a négy gyermeket egyedül nevelő anyának. Az iskolai gyermekvédelem hatástalanságáról, formális jellegéről is szólnak ezek az esetek.

Felfogható a hivatal sajátos prevenciójának is a lépés, amikor ilyen esetekkel a Gyermekjóléti Szolgálatot keresi meg: tájékozódjon, nem szükséges-e az érintett gyermek védelembe vétele. Inkább működési- és szerep-zavarnak tűnnek e lépések. Az esetek közt szinte nem volt olyan, amikor indokolt lett volna a védelembe vétel. Egyetlen esetben kért csak az esetfeltárás és a családgondozás után védelembe vételt a Gyermekjóléti Szolgálat, de határozat ez ügyben hónapokig nem született. A többiekben az alapellátás lehetőségeivel és eszközeivel – családgondozás, pszichológus vagy egyéb szakértő-segítő bevonása – kezelni lehetett az esetet. A Családvédelmi Csoport egyébként nyolc esetben hozott határozatot védelembe vételről, de ezek az esetek függetlenek voltak azoktól az esetektől, amelyekkel a Gyermekjóléti Szolgálatot megkereste.

A törvény életbe lépése utáni kezdeti bizonytalanságot tükrözi, hogy a családok és az iskolák gyakorta közvetlenül keresték a gyámhivatalt olyan ügyekben, amelyek jellegüknél fogva tovább kellett kerüljenek a Gyermekjóléti Szolgálathoz, mint feltételezhetően az alapellátásban kezelhető esetek. Ilyenkor a legtöbb esetben egyszerűen átírányították a segítségkérőt a Gyermekjóléti Szolgálathoz. Gond akkor támad, ha a gyámhivatal a hatáskörébe, intézkedési körébe tartozó ügyben is elküldte az ügyfelet, s emiatt járt több oda-vissza utat fölöslegesen az érintett (gyámrendelés, tartásdíj, láthatás stb.). A törvény életbe lépését követően elég sok volt az efféle hatásköri bizonytalanság.

Az esetek 15 %-ában az iskola jelzett valamilyen problémát, kért segítséget a megoldásban (elhanyagoltság, bántalmazás, a tanulmányi eredmény hirtelen romlása, éhező gyermek, hiányzások, iskolakerülés, szökés, anya halála, anyagi segítség, segélyezés, fellelhetetlen tartózkodási helyű családokban lévő iskolás gyermek megkeresése stb.).

Miben segítenek az iskolák, az osztályfőnökök, az iskolai gyermekvédelmi felelősök? Legfontosabb szerepük a jelzés. Pusztán a tény, hogy volt kivel konzultálniuk, megbeszélniük a problémásnak tűnő gyermek ügyét, több esélyt adott a megoldásra. A segítség szép példáit sorolhatom fel: azt az osztályfőnököt, aki elérte, hogy a gyermekét egyedül nevelő anya észrevegye, hogy kamasz lányának szüksége van rá. A másik kiharcolta, hogy a legproblémásabb kisfiú is ott lehessen az erdei iskolában. Vagy a kollégiumi tanárnő, aki észrevette egy kamaszlány hanyatló tanulmá-

nyi munkája mögött a család gondjait, s a szolgálat közreműködésével nyugodtabb családi körülmények közé sikerült őt juttatni.

Visszatérve a bevezetőben kiemelt korosztályra és nemre – a *serdülő fiúkéra* –, megállapítható, hogy a pozitív példák túlnyomó részét a lányok és kisfiúk esetében találjuk: a legveszélyeztetettebbnek tűnő célcsoport esetében az iskola eszközei jóval szegényesebbnek tűnnek. Így aztán az iskola már-már reflex-szerűen e problémák háritására törekszik, szívesen elvágna – vagy csak látszólagosan, formálisan tartaná meg – a tanuló és az iskola közti szálát.

Az esetfeltárások gyakorta olyan súlyos családi- és élethelyzeteket mutattak, amivel az iskola a gyermek problémája szintjén sem tud igazán mit kezdeni. Ezek az esetek jelzik, hogy mennyire súlyos az iskolai gyermekvédelem helyzete, mivel a gyermekek beviszik az iskolákba családjaik problémáit: *az elszegényedés, a munkanélküliség, a kilátástalan lakáshelyzet, a közműtartozások, az etnikai problémák* egyre intenzívebben jelentkező gondjait. Az iskolában is lecsapódnak a kerületre jellemző gondok: a szegénység, a magas munkanélküliség, a rossz lakáshelyzet, s a nagyobb számban jelen lévő cigányság problémái. A szolgálat munkatársai többször megélték azt az állapotot, hogy létük új levezetési csatornája a társadalmi gondoknak, s a társadalmi valóság jóval nagyobb terheket mér rájuk, mint amennyihez eszközük vagy kompetenciájuk lenne.

Érkeztek esetek a Gyámhivataltól is (10 %). Az esetek felében az ügyfél bement problémájával a Gyámhivatalba, de ott úgy ítélték meg, hogy inkább családgondozói a feladat, s továbbküldték (például a rendőrség bevitt két koldulásra kényszerített kiskorút a GYIVI-be, s az anya bejelentette eltűnésüket, majd ki akarta hozni a gyermekeket, miközben eljárás indult a szülők ellen; a nagymama nevelte születésétől az unokáját és gyámja kívánt lenni; egy italozó életmódú anya be akarta adni gyermekotthonba gyermekét). Ezekben az esetekben homályosak a hivatali intézkedés és a szakmai segítés határai. A Gyámhivatal minél több bizonyító erejű adatot kívánt, hogy megalapozott legyen döntése még abban az esetben is, amikor a gyermekek konkrét veszélyben voltak, s a hivatalnak joga lett volna azonnali intézkedésre. A szolgálat elindította a családgondozói munkát, de esetenként a hivatali lépések késlekedése, elodázása helyben járást eredményezett. Az esetek másik felében *átmeneti nevelésbe vételről* szóló határozatot küldött meg a Gyámhivatal. Ilyenkor is elindult a kapcsolatfelvétel (gyermekotthonnal, iskolával, szülői házzal).

Elenyésző volt azon esetek száma (öt százaléknyi), amikor az alapellátásban működő partner vagy társintézmény – nevelési tanácsadó, családsegítő szolgálat, gyermekorvos vagy családorvos, rendőrség, bíróság –, vagy maga a gyermek jelezte volna a problémát, kérte volna az együttműködést.

Problémák

A problémák csoportosításánál azt a rendszerezést alkalmaztam, amelyet az iskolai gyermekvédelemben általánosan használnak. E szerint veszélyeztető tényezők lehetnek először is a *környezetből adódó veszélyeztető tényezők*. Ide soroltam azokat a tényezőket, amelyek leginkább *a család szerkezetéből, a nevelés hiányosságai*ból, a családi környezet erkölcsi fejlődést veszélyeztető mivoltából adódnak, a lakásviszonyokból fakadnak, valamint ide sorolom *a családon kívüli* negatív környezeti hatást és veszélyeztető tényezőket is. A család nevelési szokásainál kieme-

lendő, amikor a roma hagyományok, tradíciók kerülnek szembe az általánosan elfogadott magyar iskolai értékekkel. Jelzem, hogy felfogásomban a családon kívüli környezeti kategória az *iskolával*, mint potenciálisan veszélyeztető környezeti tényezővel is bővül.

A gyermek személyiségéből adódók; anyagi okokból adódók; egészségügyi okokból adódók; egyéb okokból adódók. A vizsgált családok esetében a jelzést adó személyek szerint a *környezeti okokból* eredő veszélyeztetettség a legmagasabb (66 %). Ezen belül sorrendben: a *családszerkezet* (23 %), az *erkölcsi fejlődést veszélyeztető családi környezet* (tíz százalék), a *nevelési szokások* (kilenc százalék) és a *nevelési hiányosságok* (három százalék), valamint a *lakásgondok*, a *családon kívüli negatív környezet* kerülnek említésre. *A környezeti problémák egynegyede az iskolával kapcsolatos vagy iskolai probléma.* Zömében hiánzzal, mulasztással, iskolakerüléssel kapcsolatos gondok, mögöttük kísérő jelenségeként magatartási problémák találhatók. Valószínűleg a kerületi lakosság összetételéből eredő helyi etnikai sajátosságokból fakadóan iskolai problémaként jelentkeznek a roma családok eltérő nevelési szokásai, a roma gyermekek korábbi éréseiből, felnőttként való elfogadásukból eredő iskolai gondok.

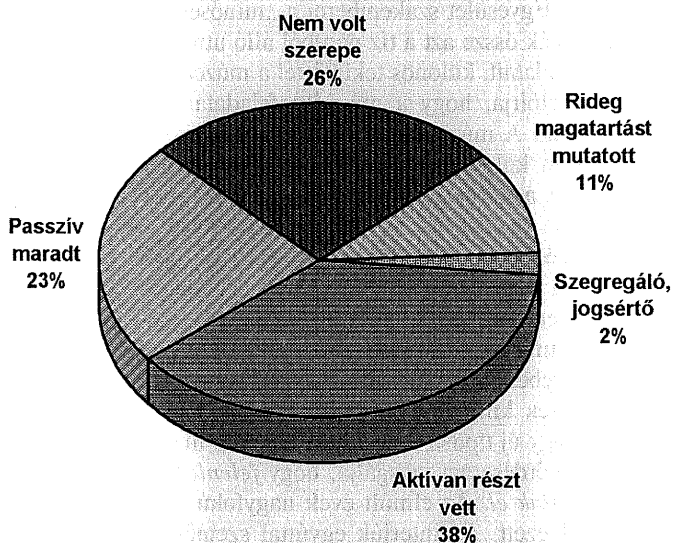
A gyermekvédelmi törvényben megfogalmazott juttatások ellenére továbbra is jelentősnek mondhatóak az anyagi problémák. Az *anyagi okú veszélyeztetettség* húsz százaléknyi. A harmadik helyen a *gyermekek személyiségében rejlő okokat* jelölik meg (ez nyolc százalékos mértékű). Az *egészségügyi okok* öt, az *egyéb okok* egy százalékban kerülnek említésre.

Miután ilyen kiugró számú említést kapott a környezeti okok közül a család, megnéztük, hogy milyen az említett családok szerkezete. A vizsgált családok kétharmadában a szülőpár elvált, s valamelyikük – többnyire az anya – egyedül neveli a gyermeke(ke)t. Az egyedül nevelők nyolc százaléka megözvegyült. A vizsgált családoknak 35 %-a teljes család, (ebből 16 % házasságban, 19 % élettársi kapcsolatban él. A fennmaradó családoknál (két százalék) rokon neveli a gyermeket.

Visszatérve a gyermekkel kapcsolatosan megnevezett problémákra, azt tapasztaltuk, hogy általában *egy-két akut gonddal* jelentkeznek a családok. A családgondozói munka során azonban az esetek zömében az igazolódott be, hogy a legtöbb esetben *rendkívül összetettek voltak az okok, s a megoldás lehetőségei túlmutattak a családgondozó kompetenciáin – főként a lakhatással, a munkával, a család összeharthatóságával kapcsolatosan.*

Az iskolák szerepe a megoldásban

Partnerként kell bekapcsolnunk az iskolákat, mint olyan színtereket, ahol a nap nagy részét töltik el a gyermekek. A korábban bemutatott, iskolával kapcsolatos adatok olyan funkciózavarokat sejtetnek, amelyek ráterhelődnek az iskolai gyermekvédelmi problémákra. A törvény pontosan körülhatárolható iskolai *gyermekvédelmi munkát* ír le. A valóság a könnyebb ellenállás irányába történő elmozdulást jelzi. Gyakrabban kezdeményezte az iskolás gyermek érdekében a családgondozói segítséget a hivatal mint az iskola, miközben találkozásainkkor sorra azt jelezték az iskolák, hogy a rájuk zúduló gyermekvédelmi gondok komplexebbek annál, hogy csupán nevelési eljárásokkal, eszközökkel kezelni lehetne.

Az iskola részvétele az esetek megoldásában

Az „esetek” kimenetele

Megmarad-e az alapellátás keretein belül az eset, vagy hivatali intézkedés válik szükségessé? A hivatalos intézkedés kérésénél megvizsgáltuk a szolgálat által javasolt megoldás és a Gyámhatóság által hozott határozat különbségeit. A gyámhatóság kényszerűen ügyelt a fokozatok, a fokozatosság betartására akkor is, amikor a gyermek érdeke bizonyíthatóan azonnal magasabb szintű eljárást igényelt volna. Például védelembe vételről határozott olyan esetben, amelyben a családgondozó indokoltan látta az azonnali átmeneti nevelésbe vételt. Jóval kevésbé ügyelt viszont a hivatal a jogszabályokban előírt határozat hozatali időket betartására. (A védelembe vételi kérelmekről, javaslatokról kettő-négy hónapig sem született döntés.) Ami viszont jól működött „lefelé”, a szolgálat irányában: a hierarchia és a piramis-elv hangsúlyozása. A vártnál töredékesebben mutatkozott csak meg az önkormányzati rendszerben deklarált közszolgálatosság. Az eltelt hat hónap alatt az elemzett iskolás esetekre vonatkozóan 12 intézkedést kértek a szolgálat munkatársai (védelembe vételt, ideiglenes nevelésbe vételt, állandó nevelésbe vételt). Ebből az előírt határidőn belül nyolc intézkedés realizálódott, bár gyakorta nem az a típusú, amit a családgondozó kért, hanem inkább „alacsonyabb” szintű. Bizom abban, hogy itt a két szervezet különböző, még össze nem hangolt látásmódjának a különbsége mutatkozott meg, s nem pedig eltérő érdekeké.

Makai Éva

MÚZEUMPEDAGÓGIAI MŰHELYEK

Napjainkban a múzeum egészének átértékelése világszerte szükségessé vált. Az Amerikai Múzeumi Egyesület szakemberei a „minőség és méltányosság” alapelvéből kiindulva állították össze azt a tíz pontból álló útmutatót, amelyben összefoglalják a múzeumok feladatait, különös tekintettel a múzeumok és a közösség kapcsolataira. Az útmutató előírja, hogy a múzeum feladatai között központi helyet kell kapnia az oktatásnak. A múzeumi szakembereknek tudatosítaniuk kell magukban azt, hogy a múzeum küldetése a közönség szolgálata, ennek alá kell rendelni a múzeum feladatait, s a közönség számára nyújtandó egyfajta tanulási módszerként ismernie, fejlesztenie és alkalmaznia kell saját eszközeit. A hazai múzeumpedagógia megújítását célzó törekvéseket akadályozza a szakember-ellátottság problémája, a gyakorlat számára is hasznosítható empirikus kutatások, hatásvizsgálatok szinte teljes hiánya, a múzeumpedagógusok bizonytalan helyzete a múzeumi struktúrában.

Húsz hazai múzeum közművelődési szakembereivel készítettem strukturált interjút 1997 szeptemberében. Az interjúk segítségével igyekeztem választ kapni azokra a kérdésekre, amelyek kiinduló pontként szolgálhatnak ahhoz, hogy milyen esélyekkel indulhat el egy új típusú múzeumpedagógiai munka ma Magyarországon.

Az interjú egyik kérdése azt vizsgálja, *hogyan jelenleg ezt a szerepkört kik és milyen minőségben látják el.* Az elmúlt évek nagyfokú fluktuációja ugyanis ennek a területnek sem kedvezett. Az interjúk egyúttal személyes vallomások, amelyekből egy, a pedagógia és a muzeológia területén dolgozó szakember réteg közérzetéről kapunk átfogó képet. A múzeumpedagógia hazai történeti alakulását áttekintve nem lehet kétséges a múzeumi vezetők hozzáállásának háttere a felülről rájuk kényszerített „közművelődőkhöz”. Az interjúkból világosan kirajzolódnak ennek a szűk szakmai rétegnek az egzisztenciális félelmei, helykeresései, beilleszkedési nehézségei, amely folyamat még ma sem tekinthető befejezettnek. A múzeumpedagógusok saját magukról való megítélése nem tűnik túl biztatónak, s annak a látszólag parttalan vitának – „egyenrangú partner-e a muzeológus és a közművelődési szakember” – a máig nem rendeződött lecsapódása érezhető, amely még az 1980-as évek elején kezdődött.

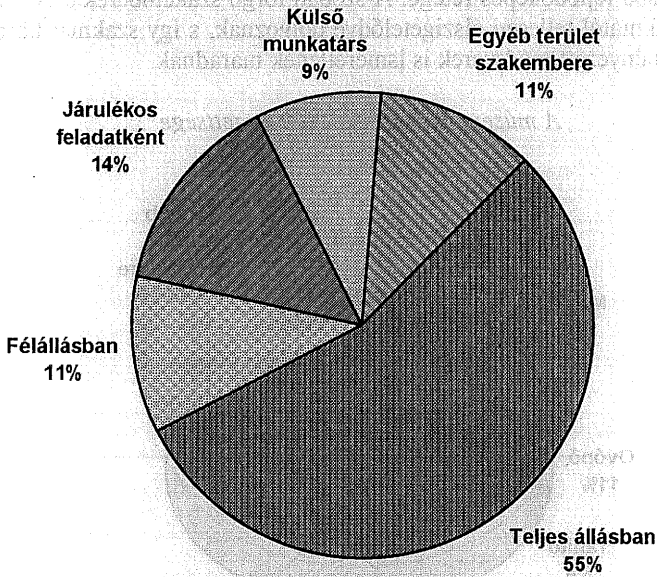
A megkérdezettek a múzeumpedagógusi szerepkörrel a következőképpen nyilatkoztak: „A múzeumpedagógus gyakran a múzeum korábbi kutatója, aki vagy nem felelt meg kutatónak és jobb helyett odarakták, vagy egyéni hajlamaitól hajtva került oda.” „Nagyon sok olyan múzeumpedagógus dolgozik közöttünk, akinek nincs szakmai háttere, nem publikálnak, nem végeznek tudományos kutatómunkát. Ez a réteg véleményem szerint lejárhatja a szakmát.” „Szerintem a múzeum egyes szakemberei részéről csak a kényszer adja az alkalmat, hogy elmegy múzeumpedagógusnak, nem talál magának kutatási területet, ezért kezd ezzel a területtel foglalkozni, amely kívülről nézve úgy tűnhet fel, amelyhez mindenki érthet.”

A fenti idézetek a következő kérdéseket vetik fel: mi az oka annak, hogy a múzeumpedagógiával foglalkozó szakembereket alacsonyabb szakmai tekintély illeti meg, mint a muzeológusokat. Mi áll annak hátterében, hogy a hazai múzeumpedagógiai szakemberek ilyen kedvezőtlenül ítélik meg önmagukat?

A diagramokon jól látható a múzeumpedagógusok szakmai megoszlása. Az általam vizsgált húsz múzeumban összesen 44-en foglalkoznak múzeumpedagógiával. A múzeumpedagógusok szakképzettsége 63,1 %-ban egyezik meg a múzeum gyűj-

tőkörének tudományzakával; 53,5 %-uk *tanári végzettséggel* rendelkezik a legkülönbözőbb szakpárosításban, többnyire az adott múzeum gyűjtőkörének megfelelő tudományterületen. A népművelői végzettség 18 %-ban van jelen, arányuk a korábbiakhoz képest csökkent. Az *egyéb területek* szakemberei (humánökológus, egyiptológus, könyvtáros, régész) 5,3 %-ban, a *tanítók* 3,5, az *óvónők* 11, a *művészek* pedig kilenc százalékban vannak jelen.

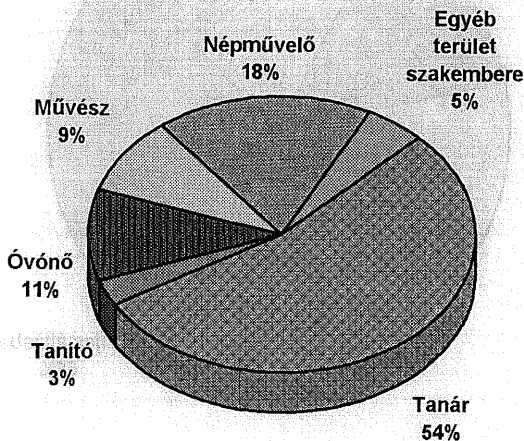
Múzeumpedagógus foglalkoztatása



A közművelődési osztály vagy újabb nevén közönségkapcsolati osztály foglalkoztatja azokat a szakembereket, akik egyfajta közvetítő szerepkört látnak el a tudományos munka és a közönség között. A múzeumokban a múzeumpedagógusi munka esetében nem beszélhetünk tiszta szerepkőről. Feladatai közé tartozik a propaganda, a sajtókapcsolat, a kiállítás szervezés is. E szerepkör ellátását ötféle kategóriába próbáltam sorolni azon szempont szerint, hogy az adott múzeum milyen minőségben foglalkoztatja őket. A vizsgált múzeumokban a múzeumpedagógusok 54,5 %-a *fő feladatként teljes állásban* végzi feladatát. A teljes állásban foglalkoztatott múzeumpedagógusok fő feladata a felnőtt-, illetve gyermekközönséggel való foglalkozás, idejük nagyobb részét tehát elvileg a múzeumpedagógiai munka végzésére fordíthatják. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az ő feladataik között is az úgynevezett PR-tevékenység hatalmasodik el, s emellett a gyermekekkel való foglalkozás a „huszadrangú” feladatok közé szorul, ennek megfelelő időráfordítással. A megkérdezettek 11,3 %-a *félállásban*, 13,6 %-a pedig *járulékos feladatként* látja

el e tevékenységet. *Külső munkatársak* vesznek részt a múzeumpedagógiai feladatok ellátásában azokban a múzeumokban, ahol a múzeum vezetősége ugyan támogatja az ilyen irányú munkát, de anyagi helyzete nem teszi lehetővé, hogy fő-, vagy akár mellékállásban alkalmazzon múzeumpedagógusokat. A külső munkatársként tevékenykedők száma a legalacsonyabb (9,09 %). Végül az *egyéb terület szakemberei* kategóriába tartoznak azok, akik a múzeum belső munkatársaiként (muzeológus-régész, egyiptológus, művész), de munkaköri feladataikon kívül magánszorgalomból foglalkoznak gyermekekkel. Számuk igen alacsony (11,3 %), de a tapasztalat azt mutatja, hogy közöttük található a múzeumpedagógusok legnyitottabb és leginkább fejlődőképese rétege. A szóban forgó szakemberek általában ismeretlenül, a szakmától teljesen elszigetelődve dolgoznak, s így szakmai körökben az általuk kezdeményezett módszerek is ismeretlenek maradnak.

A múzeumpedagógus szakképzettsége



Az ő kezdeményezésük kiindulópontja lehetne egy alulról szerveződő új típusú múzeumpedagógiának. Számos tanácskozást rendeztek az elmúlt időszakban, ahol a múzeumpedagógia feladatait próbálták meghatározni a megváltozott világban. Sok jó kezdeményezés indult el ezek hatására. Nagy kár azonban, hogy éppen a legfrissebb ötletekkel dolgozók maradtak háttérben.

A következő kérdések segítségével arra kerestünk választ, hogy *a gyermeklátogatók szempontjai milyen mértékben érvényesülnek az egyes múzeumokban*, azaz a vizsgált múzeumok lehetőségeikhez képest mennyire képesek közelebb hozni a kiállítás anyagát a gyermekekhez. A különböző gyűjtőkörű múzeumokat természetesen nem ítélni meg azonos kritériumok alapján, ezért próbáltam többféle szempontot összegyűjteni. Míg a természettudományi, technikatörténeti múzeumok az interaktív eszközöknek, a tárgyakkal való manipulációnak számos módozatát használhatják fel, addig a képzőművészeti múzeumoktól nem várhatjuk el, hogy

olyan lehetőségeket kínálnak fel gyermeklátogatóik számára, amelyek esetleg a műtárgyak épségét veszélyeztetik. Szorosan ehhez kapcsolódik az is, hogy a múzeumok gyűjtőkörüknek megfelelően általában műemléki épületben kerülnek elhelyezésre. A múzeum épülete, termei, a kiállítási tárgyak elhelyezése olyan objektív feltételek, amelyek az adott múzeumpedagógustól teljesen függetlenek, s csak ellensúlyozni képes azokat. Minél kedvezőtlenebbek az objektív feltételek, annál nagyobb fantáziát, ötletességet, alkotókedvet kíván a pedagógustól egy-egy foglalkozás megszervezése.

Az interaktív berendezés olyan kiállítási egység, amely aktivizálja, ébren tartja a látogatók érdeklődését. Az interaktív egységeknél az információszerzés feltétele a látogató részéről meginduló aktív cselekvés. Az interaktív berendezéseknek többféle típusát különíthetjük el. A legegyszerűbb megjelenési formájában egy gomb megnyomásával lehet új információhoz jutni, ilyenkor kigyullad egy vagy több lámpa, valamely szerkezet mozgásba jön. Természetesen léteznek egészen bonyolult interaktív számítógépes programok is.

A vizsgált múzeumok 20 %-a rendelkezik *interaktív eszközökkel*, azonban megfelelő mennyiségben és minőségben, illetve a látogatók számára való hozzáférhetőség tekintetében nagyon szegényes a kínálat. Az interjúkból kiderült, hogy néhány technikatörténeti múzeumban több kiállítási darabot ugyan működőképes állapotba hoztak, de azok nincsenek használatban. Az érintettek többnyire pénzhiányra hivatkozva nem aknázzák ki megfelelően a kiállítási tárgyak adta lehetőségeket.

Műtárgymásolatok, kézbe adható tárgyak. Az üvegvitrinbe zárt tárgyak bizonyos távolságról való szemlélése nemcsak a gyermekek, de a felnőttlátogatók számára sem jelent akkora élményt, mintha egy szabadon elhelyezett darabot lehetne egészen közelről szemügyre venni, netán kézben tartani. Mindez természetesen megsokszorozza az élmény intenzitását. Az interaktivitásnak egyik fontos lehetősége, amikor a látogató valódi tárgyakkal kerülhet közvetlen kapcsolatba. A sokoldalú ismeretszerzéshez nélkülözhetetlen, hogy abban lehetőleg minél több érzékszerv vegyen részt. A tárgyakról tapintás útján szerzett információ a gyermekek számára az egyik legfontosabb ismeretszerző csatornát jelenti. Szinte valamennyi múzeum rendelkezik olyan műtárgyakkal, másolatokkal, amelyek a kiállításokhoz valamely oknál fogva nem használhatók fel. Az említett tárgyak azonban többnyire a múzeumok raktáraiban porosodnak. A múzeumoknak csupán 40 %-a él a műtárgymásolatok kézbe adásának lehetőségével. A módszer legkidolgozottabb változatával a *Természettudományi Múzeum* természetbúvár termében találkozhatunk, ahol egy külön teremben minden egyes tárgyat meg lehet tapintani, kézbe lehet venni, s amely ezáltal sokféle lehetőséget kínál a különböző érzékszervi megismerés számára.

A vizsgált múzeumok 35 %-ában van lehetőség egyes tárgyak kipróbálására, korabeli ruhákba való beöltözésre, történelmi események eljátszására. Ennek egyik legnépszerűbb módszere a *történeti játszóház*, amely igen gazdag lehetőséget kínál egy-egy kor alaposabb megismeréséhez. E szemponthoz azonban nemcsak a drága jelmezeket, kellékeket, sok szervezést igénylő és viszonylag szűk réteg számára elérhető történeti játszóházak tartoznak, hanem minden olyan „kedvezmény” egy-egy kiállításon belül, amely a vizualitáson túl egyéb érzékszerveket is mozgósít. Például a *Néprajzi Múzeum* és a *Magyar Nemzeti Múzeum* által kiállított jurtasátrákba a gyerekek beléphetnek, kipróbálhatják az abban található berendezési

tárgyakat. Nem minden múzeum kiállítási anyaga alkalmas azonban arra, hogy a látogatók kipróbálhassák. Az Iparművészeti Múzeumban ezért a kiállításrendezők olyan játékbútorokat állítottak ki –, a gyermekek méreteinek megfelelően – amelyeket kedvükre szétszedhettek és összerakhattak. A gyermekek ebben az esetben egy konkrét tárggyal való cselekvésen keresztül kaptak választ a kiállítás többi részében található remekművek készítésének kérdésére.

Egy sajátosan *gyerekeknek kialakított foglalkoztató helyiség* a gyermeki aktivitás sokoldalú kibontakoztatásának elengedhetetlen feltétele. A múzeum olyan közeg, amely meghatározott viselkedési szabályok betartását követeli meg, s ez gyakran a megismeréshez szükséges gyermeki aktivitással kerülhet konfliktusba. A vizsgált múzeumok 30 %-ában nem áll rendelkezésre külön helyiség a foglalkozások megtartásához, ezért a tárlatvezetésekhez kapcsolódó beszélgetések is a kiállítóterben történnek. Egyes foglalkozásoknál persze ez nem jelent hátrányt. Az adatok szerint a múzeumok többsége rendelkezik ugyan külön foglalkoztatóval, de felszereltségük nem megfelelő (világítás, sötétítés, vizes blokkok, szinpadkialakítás lehetőségének hiánya).

A hazai múzeumpedagógiai tevékenység kiépítésekor a múzeumok nagy részében korszerűen felszerelt foglalkoztató termeket létesítettek. A múzeumok csökkenő anyagi eszközeik hiányában kénytelenek voltak piaciorientált eszközökhöz folyamodni, s ennek következményeként sajnos az egykor jól felszerelt termek ma a múzeum számára „hasznosabb tevékenységeket” szolgálnak. Múzeumi gyermekfoglalkoztató nélkül bizonyos gyermekszempontok egyáltalán nem érvényesülhetnek a kiállításon. Egy képzőművészeti múzeum esetében például a tárgyak értelemszerűen nem érinthetők meg, a kiállított darabokkal nem lehet manipulálni, s a kiállító helyiségekben arra sincs lehetőség, hogy egy-egy anyagigényesebb technikát kipróbáljanak. Ezekben a múzeumokban a gyermekfoglalkoztató nemcsak egy külön tanterem, hanem a kiállítóterekben nem megoldható gyermekszempontú feltételek megteremtője is egyben, ahol az egyes tárgyakat közelebről is tanulmányozhatják, megérinthetik, körbejárhatják, esetleg saját kiállítást is rendezhetnek. Így a megismerésben valamennyi érzékszerv részt vehet.

A múzeumpedagógiai módszerek közül a *tárlatvezetéshez kapcsolódó kézműves foglalkozások* örvendenek a legnagyobb népszerűségnek. Nem véletlenül, hiszen viszonylag rövid időn belül nagyobb létszámú csoportok számára is maradandó élményt nyújtanak. E foglalkozások keretében lehetőség nyílik egy-egy technika kipróbálására, amely nem a mesterségbeli tudás fejlesztésére, hanem a kiállításon látottak tevékeny feldolgozására, kiegészítésére irányul. A múzeumokban szinte kivétel nélkül (95 %) mindenütt jelen van a manuális munka, azonban az interjúkból az is kiderült, hogy alkalmazásuk nem minden esetben a kiállítás mélyebb megértését célozza, hanem gyakran levezető tevékenységként funkcionál.

A sok szervezést igénylő múzeumi foglalkozások viszonylag kevesek számára elérhetők. Nagyon fontos tehát, hogy a múzeum olyan *feladatlapokat, kiállításvezetőket* készítsen, amelyek önálló feldolgozásra adnak lehetőséget. Itt elsősorban nem azokról a feladatlapokról, munkafüzetekről, vetélkedő feladatsorokat tartalmazó füzetekről van szó, amelyek ismereteket, adatokat kérnek számon, hanem amelyek játszani, szórakozni engedik a gyermekeket.

Ha mindemellett még térképet is mellékelnek a feladatokhoz, akkor a kiállítás önálló feldolgozása válik lehetővé a gyermekek számára. A fenti követelményeknek

is eleget tevő feladatlapokat, térképeket stb. a vizsgált múzeumok 35 %-ban találunk. Teljes mértékben hiányoznak azonban a *gyermekkatalógusok*, amelyek általában az időszakos, illetve állandó kiállítások kísérő anyagaiként keletkezhetnének. Ilyeneket persze maguk a gyermeklátogatók is készíthetnének, amelyek felhasználása nem csupán a kiállítás megtekintéséhez nyújthat segítséget, hanem lehetőséget ad a gyermekeknek az otthoni tovább munkálkodásra, amely a képek alkalmoszerű nézegetése során valósulna meg.

Csak akkor beszélhetünk valódi gyermekközpontú múzeumpedagógiai munkáról, ha a múzeum valamennyi szakembere (muzeológus-kiállításszervező-múzeumpedagógus) a gyermeklátogatók érdekében is együtt munkálkodik, ha a gyermekek nemcsak kötelező iskolai látogatás keretében, hanem vonzó programjai miatt, saját érdeklődésből is felkeresik a múzeumot, ahol a múzeumpedagógus nem mint „múzeumi prédikátor” lép fel. A jövő új, gyermekbarát múzeumaiban a pedagógusok a gyerekekkel közösen szerezhetnek tapasztalatokat, s a múzeum ehhez valódi kísérleti teret biztosít.

Fehér Éva

Új Pedagógiai Szemle

XLVIII. évfolyam

1998/11. sz.

Nyílt levél Környei László helyettes államtitkárhoz (*Majzik Lászlóné*)

Tanulmányok

Szűdi János: Minőségbiztosítás a közoktatásban

Simon István & Tóth András: Irányítás és ellenőrzés a közoktatási intézményekben

Pecsénye Éva: Marketing management a pedagógiában

Tóth Géza, M.: Médiaoktatás az irodalomórán

Turcsán Gábor: Olvasókönyvek tartalomlelemzése II.

Látókör

Gyarmathy Éva: Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában

Műhely

Gergely Gyula: MÉRÜNK, DE MIT?

Benda József: Palackposta

Mentálhigiéné

Jó, hogy sokat mesél – Mentálhigiénés óra az öregekkel való együttélésekről
(*Schüttler Tamás*)

Kritika – Figyelő

Az új nevelés kérdései (*Deák Ferenc*)

Nevelés reformra (*Debreczeni Tibor*)

Összehasonlító pedagógiai művekről – globalizáció és nemzeti oktatási rendszerek
(*Krisztián Béla*)

Világunk zeneoktatási öröksége (*Krisztián Béla*)

A humanizmus és a környezetvédelem (*Adorjáné Farkas Magdolna*)
Könyvjelző

Európa-melléklet

Az európaiság megteremtése az oktatás és a képzés segítségével – Az Európa Bizottság által felkért nemzetközi kutatócsoport jelentése

A Magyar Pedagógiai Társaság hírlevele

SZEMLE

DIDAKTIKA

Az egyes főiskolák, egyetemek kiadásában sorra jelennek meg különféle jegyzetek, amelyek a tanárképzés szolgálatába állíthatók. Általában a neveléstudomány egy-egy tudományágának, rész tudományának bizonyos területét vizsgálják, tárgyalják. Érthető. Nehéz és veszélyes vállalkozás az „egész” áttekintése, főként „tanulhatóvá” alakítása – jegyzet vagy tankönyvi formába öntése. Mint a használatban levő tanulási segédanyagok mutatják, didaktika jegyzetet talán még nehezebb alkotni. A nyolc szerző: *Falus Iván* (egyúttal a vaskos kötet szerkesztője is), *Gomhoffer Erzsébet*, *Kotschy Beáta*, *M. Nádasi Mária*, *Nahalka István*, *Petriné Feyér Judit*, *Réthy Endréné*, *Szivák Judit* kísérletet tettek arra, hogy tankönyvben foglalják össze mindazt a tudást, ami elképzelésük szerint elméleti alapot nyújt a tanítás tanuláshoz. A könyv szándéka szerint „igyekszik integrálni a legfrissebb tudományos eredményeket, beágyazva azokat a nemzetközi tudományos és gyakorlati fejlődés fő irányába, s főként szoros kapcsolatot tartva a hazai iskolai gyakorlat változásaival.” S bár hangsúlyozzák, írásukat nem gyakorlati útmutatónak szánják, az iskolai gyakorlatra történő felkészítés volt a fő vezérelvük.

A tankönyv három nagy szakaszra tagolódik. Az első fejezet tudománytörténeti áttekintése után a *tanítási-tanulási folyamat* alapvető szereplőiről ad áttekintést. A három fejezet témája a tanuló, a pedagógus és maga a tanulási tevékenység. Az első fejezetben az oktatásemélet meghatározására tett próbálkozás után az oktatásemletről vallott igen különböző elméletekről olvashatunk előbb a neveléstörténet vezérfonalá, majd a jelenleg is egymás mellett élő, különböző társtudományok szemszögéből közelítő irányzatok jellemző jegyei mentén. Meglepően terjedelmes fejezetrészt kap napjaink alternatív iskoláinak tárgyalása. Valóban posztmo-

dern módon mutatja meg a különböző irányzatokat, nem foglal állást egyik mellett sem. Az elemzés és a választás így – sajnos vagy szerencsére – az olvasó produktív feladatává válik. A bevezető, tudományágat bemutató fejezet sajnálatos módon nem tartja feladatának, hogy bizonyos alapvető, a későbbiek során rendszeresen előkerülő fogalmakat meghatározzon, definiáljon. Az oktatástügyet és az iskolát a társadalomban betöltött helye, feladata szempontjából vizsgálja. Nevelésszociológiai szemléletet képviselve tekinti át az oktatás és a társadalom kapcsolatát. Tárgyalja az aktuális, napjainkban folyamatosan színtéren lévő, „divatos” problémákat: az esélyegyenlőséget, a szelektivitást, a komprehenzív iskolát.

A következő fejezet arról szól, akiért az iskola megszületett és működik: a gyermek, a *tanuló*. A tanítás és a tanulás sikerességét, minőségét erőteljesen befolyásoló tényezők közül a gyermekre vonatkozó különféle hatásokat sorolja fel. Erősen hangsúlyozza, hogy mennyire befolyásolja az oktatási folyamatot a pedagógusnak a gyermekről alkotott képe. Felhívja a figyelmet az egyéni sajátosságok szem előtt tartására, a differenciálásra. És bár elméletben majdnem minden pedagógus tudja, hogy a differenciálás mennyire fontos alapelv és megvalósítandó feladat, a tanítási órán ez mégis sokszor könnyen átcsúszik a „skatulyázás” irányába. A tankönyv nem nyújt egységes szempontrendszert, „mankó” jellegű segítséget a tanárjelölteknek, csak felajánl sokféle aspektust, amelyből válogatva alkothatunk képet tanítványainkról. Hasznos lenne, ha a tanárok valóban ilyen sokszínű szempontból próbálnák kialakítani tanítványaikról az összképet.

Az oktatási folyamat másik fontos szereplőjére fókuszál a következő fejezet: a *pedagógusra*. Arra keres választ, melyek azok a tényezők, amelyek az oktatási folyamat résztvevőjeként eredményességét befolyásolják. Felveti a régi, klasszikus kérdést, hogy születési adottság vagy

megszerzett mesterségbeli tudás teszi a tanárt jó, eredményes pedagógussá. A pedagóguskutatás legfőbb eredményeit mutatja be azzal a céllal, hogy a hatékonyság titkát megossa az olvasóval. A fejezet pedig meggyőz bennünket arról, mennyire összetett ennek a kérdésnek a megválaszolása, mennyire sok helyen kell keresni a titok nyitját. A régi kutatási eredmények mellett vázolja a legújabb kutatási irányt, a reflektív gyakorlattal rendelkező tanár jellemző vonásait, a reflektivitás dimenzióit.

Az első tematikus blokkot a *tanulásról* szóló, klasszikus felépítésű fejezet zárja. A tanulást első megközelítésben egy nagyon tág meghatározással értelmezi. Azzal a megállapítással, hogy a tanulás fogalma főként a pszichológia vonzáskörébe tartozik, és a pedagógia pusztán „albérlőként” jelenik meg a fogalom használatában, nem érthetünk teljes mértékben egyet. A pszichológia tanulásfogalma ugyanis mindenféle tanulást magában foglal. A didaktika szemszögéből közelítve a tanulás fogalma szűkebb. A kultúra bizonyos részének elsajátítására irányuló és bizonyos készségek, képességek, jártasságok kialakítására, fejlesztésére. A szerző a tanulás, illetve ismeretszerzés szerepének, fogalmának változását főként neveléstörténeti dimenzióban vizsgálja. A fejezet végén pedig a tanítás szerepére utal a megváltozott tanulásfogalom fényében. Mivel az írás elsősorban tanárjelöltek számára készült, véleményünk szerint a különféle ismeretelméleti irányok tanulásfogalomra tett hatásának ilyen részletes tárgyalása mellett/helyett kívánatos lett volna a mind nagyobb szerepet kapó tanulás tanítására, valamint a tanulás különböző szintereire, dimenzióira kitérni. Szívesen láttunk volna arra a tendenciára történő utalást, ahogyan a tanulás, ismeretszerzés terepe kitágul, bevonva olyan színtereket is, mint a *könyvtár*, melynek szerepe az utóbbi időben e téren erősen átalakult.

A következő tartalmi egység az oktatási folyamat klasszikus és szerves részeit: a *célt, eszközt, tartalmat, módszert, munkaformákat, értékelést* tárgyalja. Az oktatási cél megfogalmazásánál szerzője hangoztatja, hogy nem született konszenzus ez ügyben sem, definiálja a fogalmat, majd ezt a definíciót részeire bontva magyarázza. Világosan, szépen mutatja be a különféle nézeteket, magyarázza az egyes elemeket. Vákolja a célok kiválasztásának különféle módját. A célok taxonomizálása szintén világos rendszerben, praktikus és áttekinthető

tablázatok segítségével történik. Ebben a fejezetben kerülnek elő (Nagy Sándort idézve) olyan alapvető didaktikai alapfogalmak – ismeret, jártasság, készség, képesség –, amelyek bevezetése, fogalmi tisztázása a bevezető rész hiányosságaként is felróható. A „mit oktassunk?” kérdésre válaszoló tartalommal foglalkozó fejezet „egyik kiindulópontja, hogy valójában az oktatás tartalmának értelmezése sosem lehet egyértelmű”. (Megint a posztmodern kétség!) A szerző – úgy tűnik – a konstruktivista álláspont mellett voksol, amelynek értelmében a tartalom nem választható külön a tágabb értelemben vett tanulási környezettől, a tanítási módszerektől, eszközöktől. Néhány XX. századi példával alátámasztva mutatja be, hogy a társadalom, annak értékrendszere miként hat a tartalom kiválasztására. Kívánatos lett volna az oktatás tartalmának boncolgatásakor az ismeret és a tudás közötti különbség, viszony bemutatása. Tyler pedagógiai célképzési forrásait alapul véve alkalmazza azokat a kiválasztás szempontjainak alapjául is.

Említi a tartalom és az eszköztudás szétválasztását. Ez a különválasztás mai tudásunk szerint talán már elvesztette létjogosultságát, hiszen elég ha csak a *tánc* tanulására gondolunk, ahol az eszközzel egyúttal tartalmat is tanulunk (viselkedést, tartást, esztétikumot, ritmust) és az úgynevezett tartalomtudás is az egyéni múlik, mikor veszi át, használja fel eszközként. A kettő nehezen választható el egymástól. A tudomány és tantárgy sajátosságainak különbözőségeit viszont nagyon szépen bemutatja. Hasznos lett volna, ha ismert néhány olyan gyakorlatban is egyre szélesebb körben alkalmazott módszert (integrált, integráló, komplex tantárgy), melyek deklaráltan megtörik ezt az egy tantárgy-egy tudomány megfelelést. Vítába szállhatnánk azokkal az összefoglaló pontokkal szemben, amelyek szerint Magyarországon az oktatás tartalmának alakulása ilyen mértékben negatív volna, és ez alól kivételt csak az egyes hagyományos reformpedagógiai irányzatok, alternatív iskolák jelentenek. Hiszen ne felejtjük el, hogy nehéz és lassú folyamat a régi, megszokott rendszerről váltani, de mindemellett az ország összes iskolájában helyi tanterv készült.

A következő fejezetben az oktatási folyamat meghatározása egy korszerű, rendkívül tartalmas definícióval történik, végig szem előtt tartva a folyamat kétszereplős voltát, majd egy

kitűnő (más műből átvett) összefoglaló táblázattal szemlélteti a különböző szempontú megközelítéseket. Részletesebben *Nagy Sándor*, *Aebli* és *Báthory Zoltán* elméleteivel ismerkedünk meg. Értelmezi a folyamatban előforduló fogalmakat, felhívja a figyelmet a tanulás és motiváció újfajta értelmezésére, a motiváció szerepének súlyosabbá válására. Itt kap szerepet a korábban általunk a tanulásról írott fejezetből hiányolt *tanulás megtanítása*. A lényegesebb elemeket kiemelve, kár, hogy csak ilyen vázlatosan.

A következő fejezetben áttekinthető rendszerben jelennek meg a különféle *oktatási stratégiák*. Az oktatási módszert tárgyaló rész is a fogalom meghatározásával indít, majd a már megszokott átlátható struktúrába rendezve mutatja be a különféle módszereket. Örömmel láttuk, hogy az előadás tárgyalásánál annak nemcsak negatív hatásait emeli ki, hanem segítséget is nyújt ahhoz, hogyan lehet a figyelmet fenntartani, és előadást élővé tenni. Elképzelhető lett volna az előadás szerepének olyan típusú tárgyalása, ahol azt nem a tanár, hanem a növendék tevékenységéként értelmezzük (például: referátumok). A magyarázat hatékonyságának fokozására is különféle lehetőségeket ajánl, hiszen ez az a módszer, amit rendkívül sokat alkalmazunk, és sikeressége erősen befolyásolja az egész oktatási folyamat eredményességét. Megjelenik a hagyományos didaktikákból még hiányzó szimuláció, szerepjáték és játék is. Empirikus kutatási eredményekkel alátámasztva felhívja a figyelmet a ma kevésbé divatos házi feladat fontosságára és szerepére. A szerzővel mélyen egyetértünk, mikor a házi feladat ellenőrzésének elengedhetetlen voltáról ír, hiszen enélkül a diák munkája és a tanár feladat kijelölő munkája is elvesztené érvényességét.

A módszer után következik az *eszköz*, a *tárgyi feltételek*. A *taneszközök* fejlődésének vázlatos története után a szerző azok különféle csoportosítására vállalkozik szakirodalmi forrásokra támaszkodva. Bizonyos, a fejezetben tárgyalt eszközök szinte már kikoptak az iskolából (diavetítő, lemezjátszó, a hagyományos filmvetítő). Az oktatógépek, vizsgáztatógépek sem igazán léteztek a magyar iskolákban. Annál inkább jelentős a számítógép szerepe, amelyet ugyan említ a tankönyv, de véleményünk szerint fel kellett volna hívni a figyelmet arra, hogy ez az az eszköz, amit jelen pillanatban a tanulók jobban ismernek, mint a tanárok, és minden

lenyűgöző multimédiás hiperfunkciója mellett alkalmazása rejteget buktatókat is (szelektálás, a hipertext felépítése és az emberi ismeretszerzés struktúrája közötti alapvető eltérés, személyes kapcsolatok, kommunikáció megváltozása). S a fejezetet végigolvasva folyamatos hiányérzetünk van a még mindig legdominánsabb taneszköz, a *tankönyv* bemutatásával szemben. Az utóbbi néhány évben lényegesen megváltozott ezen taneszköz szerepe, léte. A jó tankönyvvel szemben támasztott kritériumok bemutatása sokat segítené a kezdő és leendő pedagógusoknak az óriásivá vált piacon való tájékozódásban.

Az *oktatás szervezeti keretei és formái* című fejezet témája az osztály, a tanítási óra. A szerző világos, szép vonalvezetéssel veszi sorra az osztály különféle szemszögből való bemutatását. Nem mulasztja el, hogy bemutassa a hagyományos osztálykerettől eltérő szervezeti kereteket. A tanítási órák rituáléit ismertetve esetleg a merevség, monotonitás mellett meg lehet jegyezni, hogy milyen szerepe van a rituálénak eredetileg, hogyan nyújt fogódzót, biztonságot kisiskolás korban, s hogyan válik ez a későbbiekben monotonitássá, unalomná. Kételyeinket kell viszont megfogalmaznunk akkor, amikor a szerző a *koedukációnak* is szán egy részt, hiszen ennek megléte vagy hiánya fontos jellemzője volt a hatvanas évek iskolájának, de nincs már jelentése és szerepe a kilencvenes években.

Hasonlóan kellemes, érezhetően kidolgozott egységet kapunk az oktatás munkaformáit tárgyaló fejezet olvasásakor. Az átlagiskolában fellelhető négy alapvető munkaforma – frontális, egyéni, páros, csoportos – körültekintő bemutatása tárul elénk, történeti kialakulásuktól kezdve egészen a hatásuk, alkalmazásuk következményeinek leírásáig. Valódi segítséget nyújt a különböző munkaformák közötti eligazodásban.

A második nagyobb szervezeti egységet lezáró pozíciót az *értékelés* igen fontos problematikája foglalja el. Az értékelés fogalmának meghatározása főként Tyler koncepciójához kapcsolódik. Az értékelést, mint pedagógiai visszacsatolást értelmezi. A fejezet következő részében a mikroszinten megvalósuló értékelésről a makro szintű – iskolarendszert, oktatáspolitikát érintő – kérdéseket tárgyalva említi a monitor vizsgálatokat, a felvételi rendszert. A társadalmi folyamatokkal összefüggésben az értékelés szelektációs szerepe talán nagyobb súlyt kaphatna. Szívesen vettük volna, ha megjelenik

az értékelésnek az a sajátos belső ellentmondása, amely a tájékoztató és a motivációs funkció kettősségéből ered, hiszen éppen ekkor ütközik az objektivitás elvárása a motivációs szándékból kiinduló szubjektivitással. Szintén hasznos lett volna az ellenőrzés fogalmát, értékeléssel kapcsolatos viszonyát, a folyamatban betöltött szerepét itt tárgyalni. A szerző azt a lehetőséget is elmulasztotta, hogy felhívja a figyelmet a minőség és a minősítés igencsak problematikus, sok kérdést és dimenziót felvető viszonyára.

Az utolsó blokkot a szerzők szándéka szerint a *tervezés* címszó szervezi egységbe. A klasszikus didaktikákban a tanítás című fejezet helyét foglalja el, szerepét tölti be a tágabb, modernebb nézőpontú angolszász eredetű *classroom management* lényeges elemeit megjelenítő *tanulásszervezés*. Ma a sikeres oktatási folyamat kulcsának nem tekinthetjük már pusztán csak a jó tanítást, helyébe inkább a tanulási-tanítási folyamat jó szervezése, egy komplexebb tanári tevékenységrendszer kerül. A szervezés fontosságát több dimenzióból közelíti meg. A szervezési eljárások, gyakorlatok mellett a problémákra is kitér, felhívja a figyelmet a folyamat és feladat összetettségére. Ez, és a XII. fejezet valójában ugyanarra a tárgyra irányul. Elképzelhető, hogy érdemes lett volna a két – klasszikus és modern – megközelítést párbeszédbe bocsátani.

Ebben az egységben kap helyet a *különleges bánásmódot igénylő gyermekek* tárgyalása is. A fejezet két nagy csoportra koncentrál, amelyet természetesen még differenciál: a speciális tanulási nehézségekkel rendelkező tanulóokra és a tehetségekre. Az első csoportba tartozó gyermekekkel kapcsolatos integrálás, szegregálás fokozatait, kérdését szerzője alaposan körüljárja. Egyetlen észrevételünk van csupán. A tehetséges gyermekek felismeréséhez, amelyről tudjuk, hogy talán a legnehezebb feladatunk, irányító szempontsört kapunk. Ezután történik utalás arra, hogy vannak nem szabályos tehetségek, akiket nagyon nehéz megtalálni, esetleg éppen devianciájuk vagy tanulási nehézségeik miatt. Ugyanígy nehéz fellelni azokat a gyerekeket, akik csak éppen, hogy eltérnek a hagyományos bánásmódot igénylő gyermekektől. Akiknek csak egy „pici” problémája van. Pedig fontos mindkét csoportra rátalálni. Hiszen az idejében ráirányított megfelelő odafigyelés sok, a későbbiekben kialakuló, halmozódó probléma gátjává válhat. Minden bizonnyal fel lehet a pedagógu-

sokat olyan tudással vértetni, melynek segítségével látó szemet kapnak az előbb említett problémák felé.

A tankönyv végén kap helyet a *tervezés*, bár korábban is kívánatos lett volna a tartalom tárgyalásakor. A különféle tantervi típusok megjelenítésénél meglehetősen nagy vonalakban mutat meg egy-egy műfajt a szerző. A *NAT* és a *helyi tanterv* bemutatása *Ballér Endre* megszokott rendszere alapján történik.

A fejezet a *pedagógus munkájával*, egyéni terveinek bemutatásával zár. A *kezdő pedagógus* legfontosabb problémáival foglalkozik, ezek számára kínál fel megoldási lehetőségeket. Empirikus kutatások alapján csoportosítja azokat a legfőbb pontokat, amelyek a pedagógussá válás kezdeti fázisában nehézségeket okoznak. Hirtelen kell a tanárjelöltből tanárrá válni, az új szerepben, új pozícióban történő önmeghatározás nem mindig történik zökkenő mentesen. Ebben a helykeresésben segítségül ajánlja a reflektív tanítás személyiségre irányuló technikáit, s egyéb önelemző, *önfejlesztő* eljárásokat. A fejezetnek valóban fontos szerepe van egy tanárjelöltnek számára készített jegyzetben. A szerkesztő viszont alakíthatta volna úgy, hogy ez a rész a pedagógusról szóló fejezetben vagy mellette jelenjen meg.

Végül meg kell említeni a tankönyv rendkívül tetszetős, *igényes kivitelezését*. A fejezetek végén található *feladatok* sokszor ötletesek, jól alkalmazhatók. Rendkívül gazdag az egyes egységekhez összegyűjtött szakirodalom; még akkor is elmondható ez, ha nem is mindig illeszkedik koherensen a fejezethez, s némelyik mű fejezetről fejezetre ismételtlen megjelenik. Ezeket ajánlatosabb lett volna egy helyen összegyűjteni, ahol a didaktikával általánosan foglalkozó írásokat találhattuk volna meg. Nehéz feladatra vállalkoztak a szerzők, de a kissé talán túl vaskosra sikerült tankönyv minden bizonnyal értékes egyede lesz a felsőoktatási segédanyagoknak.

(Falus Iván szerk.: *Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.*)

Ádám Anetta

ZÖLDEBB-E A SZOMSZÉD FÜVE?

Az első pillanatban azt gondolnánk, hogy veszünk például egy színskálát, elvégezzük az összehasonlításokat és a válasz könnyen megadható. Ez is egy lehetséges megoldás, ebben az esetben viszont nem vesszük figyelembe azt, hogy például szép egyenletes-e a pázsit, mennyire dús, vagy éppen mennyire gazos az a fű. Ha erre a látszólag egyszerű kérdésre a válasz ennyire nem egyértelmű, akkor egy olyan átfogó, összetett kérdés megválaszolására mint például a tanulási teljesítmények összehasonlító vizsgálata, milyen módszert alkalmazhatunk? Egyáltalán kidolgozható-e olyan módszer, amely a nyelvi, a kulturális és az oktatási rendszerek, szabályozók különbségeinek ellenére használható különböző országokban is. 1958-ban tizenegy európai ország és az Amerikai Egyesült Államok részvételével kísérleti program indult a tanulói teljesítmények összehasonlító vizsgálatára. A kísérlet sikeresen zárult, az eredmények azt mutatták, hogy lehetséges tudományos igényű nemzetközi empirikus vizsgálatok elvégzése. Ennek eredményeként 1961-ben a résztvevő intézmények megalakították a *Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társaságot* (International Association for Evaluation of Educational Achievement, IEA). E tanulmánykötet szerzői mindenekelőtt az IEA által irányított vizsgálatokra koncentrálnak, így a kilenc tanulmány segítségével nemcsak az eredményekről informálódhatunk vázlatosan, hanem azok hatásairól is képet alkothatunk.

Seth Spaulding bevezető tanulmányában felvázolja az összehasonlító vizsgálatok történetét, a kezdeti kísérleteket, amelyeket olykor politikai érdekek irányítottak. Érveket és ellenérveket is felsorolva elénk tárja a kutatások különböző elméleti és gyakorlati megközelítésének lehetőségeit. Az országonként eltérő oktatási rendszerek, tantervek és más szabályozók megnehezítik összehasonlító elemzések készítését és az eredmények értelmezését. Kis túlzással azt is mondhatjuk, hogy a több országot elemző tanulmányok az összehasonlíthatatlant hasonlítják össze.

Ezekkel a vizsgálatokkal nyert adatok értelmezésének komplexitását mutatja be *Ian Westbury* értekezése. Tanulmányában az IEA által irányított második matematikavizsgálat eredményeit használja konkrét példának, s számos összehasonlító táblázatot is alkalmaz. A

kutatásban a 13 éves reprezentatív tanulócsoporthok alkották a minta elemeit. (Örömmel állapíthatjuk meg, hogy ebben a korosztályi csoportban a magyar diákok kiváló teljesítménymutatókkal rendelkeztek.) A szerző rámutat, hogy ez az összehasonlítás számos tantervi és iskolaszerkezeti alternatívát vet fel. A dolgozatban felmerül az a kérdés is, hogy a teljesítmények nemzetközi összehasonlítása tájékoztat-e bennünket az oktatási rendszerekben zajló valós folyamatokról. Ezen kérdések megválaszolása a kutatók feladata, de vigyázni kell, hiszen olykor a legkézenfekvőbb, legegyszerűbb válasz is félrevezető lehet.

Az IEA tanulmányok elősegítik, esetenként ki is válthatják az oktatás reformját. A svéd *Inger Marklund* és a magyar *Báthory Zoltán* írásából megtudjuk, hogy hogyan hasznosította a két ország oktatási rendszere a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeit. Inger Marklund értekezéséből megismerjük, hogy melyek azok a jelenségek, törvényszerűségek a svéd társadalmi és politikai életben, amelyek befolyásolják az IEA kutatások eredményeit, illetve hogy a már elvégzett vizsgálatok milyen gyakorlati változásokat eredményeztek az oktatásban. Bár a nemzetközi összehasonlítás óhatatlanul bizonyos rangsort is eredményez az országok oktatási rendszerei között, a svéd gyakorlat szimpatikus vonása, hogy nem a versengést tekintik a legfőbb célnak, hanem az elemzések-ből levonható tanulságok alkalmazását a gyakorlati oktatásban.

A magyar példán keresztül megismerhetjük az IEA vizsgálatok módszertanát mind a mintaválasztás, mind pedig a kiértékelés tekintetében. A tanulmány kiemeli, hogy a magyar diákok a természettudományos tárgyakban kiugróan jó teljesítményeket érnek el. Ez az érem egyik oldala. A másik oldalról viszont meg kell említenünk, hogy iskolarendszerünk már megközelítőleg sem tud ilyen jó eredményt felmutatni a tanulók felé. Hazánk egyike azon országoknak, ahol az idő előre haladtával egyértelműen csökken a diákok iskolába járási kedve.

Edward Kifer tanulmánya a tantervvel és az iskolarendszerrel kapcsolatos IEA kutatásokkal ismertet meg bennünket. Különböző oktatási rendszerek tanterveinek vizsgálatakor a felmérésekben két központi, egymással összefüggő kérdés szerepel: a tanulási idő és lehetőség. Az időtényező fontosságát egy *Carroll* által folytatott kutatás eredményével igazolja, amely a

francia – mint idegen nyelv – tanulására irányult. A diákok teljesítménye szempontjából a tanár hatékonysága mellett a tanórán megtanított tananyag a legfontosabb. Ez az amit a szerző a tanulási lehetőség alatt ért. Ennek a mérésére szolgál az úgynevezett „ötszázalékos teszt”. Az elnevezés abból ered, hogy akkor van meg egy tanár módszerében a tanulási lehetőség, ha egy konkrét téma tanítása előtt és után íratott teszt-eredményekben legalább öt százalékos javulás mutatkozik. Az iskola szerkezetére vonatkozó vizsgálatok eredményei pedig azt sugalmazzák, hogy az iskoláztatás fejlesztését széles körben és szelekciómentesen kell megvalósítani.

Lorin Anderson és *Neville Postlethwaite* tanulmánya arra a kérdésre kíván választ adni, hogy mit mondanak a IEA kutatások a tanárokról és magáról a tanításról. A vizsgálatok helyszíne a tanterem, ahol két alapvető kérdésre keresik a választ: egyrészt mennyire hasonlítanak vagy különböznek az osztálytermi feltételek és a tanítási módszerek a különböző országokban, másrészt ezek közül melyek ösztönzik a tanulókat nagyobb teljesítményre. Az eredményekből levonható legfontosabb általánosítások a következők:

- * A tanár nagyobb tapasztalata és minél alaposabb tárgyi tudása kedvező hatással van a fegyelmezésre és a tanulói teljesítményre. Másképpen megfogalmazva, a tapasztalat nagysága fordítottan arányos a fegyelmezésre szánt idő mennyiségével.
- * Minél több a tanulásra és a tanításra fordított idő, annál eredményesebbek a diákok. Eredményeket azonban elsősorban nem az óraszám növelésével, hanem a tanulásra fordított évek számának emelésével lehet elérni.
- * A tanár magatartása nem függ össze a tanulói teljesítménnyel.

Ezt a meglehetősen vitatható utolsó kijelentést a szerzők a következőkkel magyarázzák. Egyes tanárokat különböző órákon megfigyelve arra a megállapításra jutottak, hogy a tanárok nem viselkedtek következetesen, másképpen viselkedtek minden órán és minden osztályban. Ezt azzal magyarázzák, hogy a tanárok figyelmbe veszik az osztályok és az anyagrészek különbségeit, és ennek megfelelően tanítanak. Következésképpen a tanárok az olyan viselkedési formákban, amelyek hatással vannak tanulóik eredményességére, nem különböznek.

Végső következtetésként azt mondhatjuk, hogy a tanulási-tanítási folyamat középpontjában a tanuló áll. A tanárnak lehetőséget kell adnia a tanulásra és a tanulókat aktív módon kell bevonni a tanítási folyamatba, sikerélményt kell nyújtania nekik. Ugyanakkor a tanárnak folyamatosan figyelnie kell a tanulók reakcióit is annak érdekében, hogy munkája eredményes legyen és folyamatos visszajelzést kell adnia a tanulóknak tudásukról.

Alan Purves (aki egyúttal a kiadvány szerkesztője is) értekezésében az olvasás és az írás területén végzett nemzetközi vizsgálatok eredményeit elemzi. Megtudhatjuk, milyen feladatokat használtak a kutatók a téma vizsgálatához, és hogy milyen hatással vannak a szociális körülmények (főleg a művelődési lehetőségek) a tanulók teljesítményeire. Az egyes országok eredményei meglehetősen eltérőek, a szerző Új-Zélandot említi pozitív példaként, ahol az olvasási eredmények jobbak, mint a legtöbb vizsgált országban. Összességében azonban a vizsgálati eredmények egyáltalán nem szívdertők, a helyzetben talán csak a társadalom átforgatásával, az írásbeliség, a nyomtatott szöveg újra domináns helyzetbe való juttatásával lehetne változtatni. Ez azonban az elektronikus média jelentősége, a telekommunikációs folyamatok változásának iránya miatt szinte lehetetlen.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatoknak az eddigiektől eltérő más módjai is lehetőségek. *Herbert Walberg* tanulmányából egy olyan nézőponttal ismerkedhetünk meg, amely minden bizonnyal több vitát is kivált. A nemzeti és gazdasági jólét vizsgálatához a tanulói teljesítmény mellett olyan – ebben a kontextusban kevésbé elterjedt – indikátorokat használ, mint például az egy főre jutó Nobel díjasok, a válaszok és a tévékészülékek száma. Megállapítja, hogy az oktatási rendszer teljesítménye a gazdasági jólét, az információs és technológiai fejlődés korszakának előhírnöke. Figyelmeztet ugyanakkor arra is, hogy bár a teljesítménymutatókat sokan támadják (mivel sok fontos, apró részletet eltakarnak), ennek ellenére szükségesek a döntéshozók és a nemzetközi összehasonlítások számára.

A tanulmánykötet nem titkolt célja az, hogy választ adjon arra a kérdésre, hogy miért alacsonyabb a diákok teljesítménye az Egyesült Államokban, mint a legtöbb gazdaságilag fejlett országban. Így nem meglepő, hogy *Chester Finn* zárótanulmányában elsősorban az amerikai

oktatási rendszer számára hasznosítható eredményeket foglalja össze. Szükségesnek tartja olyan teljesítménymutatók kialakítását, amelyek egyrészt kifejezik az oktatási rendszerek relatív helyzetét és a bekövetkezett változásokat, másrészt mindenki számára világosan érthetők. Az IEA kutatások már ezt a szellemiséget hordozzák magukban. A vizsgálatok egyik nagy pozitívuma az, hogy eredményeikkel egyre több ember figyelmét irányítják rá az oktatásügy kérdéseire, fontosságára. Egy másik következmény pedig az, hogy számos országban gyakorlattá vált az oktatás hatékonyságának trendkövető vizsgálata, az úgynevezett monitorozás, amikor is bizonyos rendszerességgel mérik a tanulók meghatározott korosztályainak tudását különböző, fontosnak ítélt területeken. Bár a módszerek lehetnek eltérőek, minden vizsgálatnak, kutatásnak a végső célja közös: jobb akarjuk tenni az iskolákat, oktatási rendszereket, így biztosítva jobb jövőt gyermekeinknek.

(Alan C. Purves ed.: *International Comparisons and Educational Reform*. Alexandria, ASCD, 1989.)

Buda András

TANTERV AMERIKÁBAN

A két amerikai szerző által szerkesztett könyv hosszabb-rövidebb cikkeket tartalmaz, sokféle megközelítésben tárgyalja a tantervvel kapcsolatos kérdéseket. A könyv hat különböző részre oszlik. Az első rész a tanterv jelenével és múltjával foglalkozik. Ebben a részben az első cikk Herbert M. Kliebardtól származik, amiben körvonalazza a tanterv általános történetét, kiemelve azokat az érdekcsoportokat, értékeket és feltételezéseket, amik történelmileg fontos szerepet játszottak. Ez a rész emlékeztetőül szolgál arra, hogy ezen a területen mindig is nagy viták voltak, ezért valószínűleg most is ez várható. A tanterv történetében nemcsak ezek a szakmai érdekcsoportok játszottak fontos szerepet. Voltak mások, kevésbé ismertek, politikailag aktívak, akik megpróbálták alternatívát felállítani az uralkodó oktatási modellekkel szemben. A legfontosabbak közül az egyik a *Socialist Sunday School Movement* (Szocialista Vasárnapi Iskola Mozgalom) volt. Tanárok és szülők egy csoportja abban bízott, hogy ha különböző intézményeket hoznak létre, akkor

egy sokkal demokratikusabb jövőképet taníthatnak a gyerekeiknek.

A második cikket *Kenneth N. Teitelbaum* írta, amiben feltárja a tanterv kevésbé ismert részének sokkal sajátosabb politikai történetét, nagy figyelmet szentelve a Szocialista Vasárnapi Iskola Mozgalomnak. Rámutat arra a módra, ahogyan a nem főáramban lévő csoportok keresték a kerettanterv formát és ennek a tartalmat úgy, hogy az megfeleljen az elkötelezettségüknek. Ennek a cikknek az általános célja az, hogy történeti példát szolgáltatson arra, hogy azoknak az elkötelezett embereknek a csoportjai, akik felismerték a tanterv és a tanítás örökölt politikai természetét, mit vittek véghez ahhoz, hogy saját érdekeiket érvényesítsék.

Az iskolák mai életére ennek a történelmek csak részei hatottak. Nem írható le minden történés ennek a múltnak a következményeként. Milyenek a mai iskolák? Összefoglalva a könyv megjelenésekor mainak számító vizsgálatokat az Egyesült Államok-beli tipikus iskolákra, osztályokra vonatkozóan, *Kenneth A. Sirotnik* mutatja be a helyzetet az osztálytermekben. Egy empirikus képet mutat be a tanterv és a tanítás realitásának részleteiről. Ez a realitás szolgált alapot ahhoz a kritikához és távlati elképzelésekhez, ami a megújításhoz vezet.

A könyv második részében két cikk a tanterv tervezésről szól. Az első a központi modelleket és elméleteket körvonalazza. Ebben a cikkben *George J. Posner* analitikusan tárgyalja a főbb elképzeléseket a tanterv tervezéssel kapcsolatban, amiket örököltünk, és ezek hatását a tanításra. Ezen túlmenően Posner írása alapul szolgálhat alternatív modellek és elméletek kutatására, amikre szükségünk lehet a jövőben, ha a tanterveken progresszívebben akarunk dolgozni. Érzékenyebbé kell válnunk a szervezés és tervezés politikai kérdéseire is. Éppen ezzel foglalkozik a következő írás, amely *Demis L. Carlson* munkája. Bármilyen emberi tevékenység szervezésénél bizonyos eljárások és paraméterek úgy épülnek fel, hogy nem feltétlenül szolgálnak egyenlő mértékben politikai és szociális érdekeket. Minden döntés az oktatás tervezésével kapcsolatban legalább hallgatólagosan tartalmaz elkötelezettséget arra vonatkozóan, hogy bizonyos csoportokat, személyeket támogat vagy sem, és ezzel befolyásolja a pozíciójukat.

A könyv következő, harmadik része a tananyag kiválasztásával foglalkozik. A kérdés így

oktatási rendszer számára hasznosítható eredményeket foglalja össze. Szükségesnek tartja olyan teljesítménymutatók kialakítását, amelyek egyrészt kifejezik az oktatási rendszerek relatív helyzetét és a bekövetkezett változásokat, másrészt mindenki számára világosan érthetők. Az IEA kutatások már ezt a szellemiséget hordozzák magukban. A vizsgálatok egyik nagy pozitívuma az, hogy eredményeikkel egyre több ember figyelmét irányítják rá az oktatásügy kérdéseire, fontosságára. Egy másik következmény pedig az, hogy számos országban gyakorlattá vált az oktatás hatékonyságának trendkövető vizsgálata, az úgynevezett monitorozás, amikor is bizonyos rendszerességgel mérik a tanulók meghatározott korosztályainak tudását különböző, fontosnak ítélt területeken. Bár a módszerek lehetnek eltérőek, minden vizsgálatnak, kutatásnak a végső célja közös: jobb akarjuk tenni az iskolákat, oktatási rendszereket, így biztosítva jobb jövőt gyermekeinknek.

(Alan C. Purves ed.: *International Comparisons and Educational Reform*. Alexandria, ASCD, 1989.)

Buda András

TANTERV AMERIKÁBAN

A két amerikai szerző által szerkesztett könyv hosszabb-rövidebb cikkeket tartalmaz, sokféle megközelítésben tárgyalja a tantervvel kapcsolatos kérdéseket. A könyv hat különböző részre oszlik. Az első rész a tanterv jelenével és múltjával foglalkozik. Ebben a részben az első cikk Herbert M. Kliebardtól származik, amiben körvonalazza a tanterv általános történetét, kiemelve azokat az érdekcsoportokat, értékeket és feltételezéseket, amik történelmileg fontos szerepet játszottak. Ez a rész emlékeztetőül szolgál arra, hogy ezen a területen mindig is nagy viták voltak, ezért valószínűleg most is ez várható. A tanterv történetében nemcsak ezek a szakmai érdekcsoportok játszottak fontos szerepet. Voltak mások, kevésbé ismertek, politikailag aktívak, akik megpróbálták alternatívát felállítani az uralkodó oktatási modellekkel szemben. A legfontosabbak közül az egyik a *Socialist Sunday School Movement* (Szocialista Vasárnapi Iskola Mozgalom) volt. Tanárok és szülők egy csoportja abban bízott, hogy ha különböző intézményeket hoznak létre, akkor

egy sokkal demokratikusabb jövőképet taníthatnak a gyerekeiknek.

A második cikket *Kenneth N. Teitelbaum* írta, amiben feltárja a tanterv kevésbé ismert részének sokkal sajátosabb politikai történetét, nagy figyelmet szentelve a Szocialista Vasárnapi Iskola Mozgalomnak. Rámutat arra a módra, ahogyan a nem főáramban lévő csoportok keresték a kerettanterv formát és ennek a tartalmat úgy, hogy az megfeleljen az elkötelezettségüknek. Ennek a cikknek az általános célja az, hogy történeti példát szolgáltatson arra, hogy azoknak az elkötelezett embereknek a csoportjai, akik felismerték a tanterv és a tanítás örökölt politikai természetét, mit vittek véghez ahhoz, hogy saját érdekeiket érvényesítsék.

Az iskolák mai életére ennek a történelmek csak részei hatottak. Nem írható le minden történés ennek a múltnak a következményeként. Milyenek a mai iskolák? Összefoglalva a könyv megjelenésekor mainak számító vizsgálatokat az Egyesült Államok-beli tipikus iskolákra, osztályokra vonatkozóan, *Kenneth A. Sirotnik* mutatja be a helyzetet az osztálytermekben. Egy empirikus képet mutat be a tanterv és a tanítás realitásának részleteiről. Ez a realitás szolgált alapot ahhoz a kritikához és távlati elképzelésekhez, ami a megújításhoz vezet.

A könyv második részében két cikk a tanterv tervezésről szól. Az első a központi modelleket és elméleteket körvonalazza. Ebben a cikkben *George J. Posner* analitikusan tárgyalja a főbb elképzeléseket a tanterv tervezéssel kapcsolatban, amiket örököltünk, és ezek hatását a tanításra. Ezen túlmenően Posner írása alapul szolgálhat alternatív modellek és elméletek kutatására, amikre szükségünk lehet a jövőben, ha a tanterveken progresszívebben akarunk dolgozni. Érzékenyebbé kell válnunk a szervezés és tervezés politikai kérdéseire is. Éppen ezzel foglalkozik a következő írás, amely *Demis L. Carlson* munkája. Bármilyen emberi tevékenység szervezésénél bizonyos eljárások és paraméterek úgy épülnek fel, hogy nem feltétlenül szolgálnak egyenlő mértékben politikai és szociális érdekeket. Minden döntés az oktatás tervezésével kapcsolatban legalább hallgatólagosan tartalmaz elkötelezettséget arra vonatkozóan, hogy bizonyos csoportokat, személyeket támogat vagy sem, és ezzel befolyásolja a pozíciójukat.

A könyv következő, harmadik része a tananyag kiválasztásával foglalkozik. A kérdés így

hangzik: mit tanítsunk az iskolákban? A következő írásban *Philip H. Steedman* vizsgál, kritizál néhány központi ismeretelméleti megközelítést, ami további ismeretek igényéhez vezet. A központi probléma az, hogy mi az a lehetséges tudás, ismeretanyag, amit kiemelünk a tudományos világból és az iskolai tantervek kialakításakor felhasználunk.

Az ismeretelméleti kérdéseken túl, a tudásanyag tulajdonságairól szóló feltételezéseinknek is nagy jelentősége van abban, hogy megismerjük az egyént és a kapcsolatát a lehetséges tudásformákkal. Ebben a részben a második cikket *Thomas E. Barone* írta. Humanisztikus kritikán keresztül tár fel előttünk néhány olyan pozitívista feltételezést, amiknek a kritikáját az előző esszében is láttuk, körvonalazva azokat a fontosabb módozatokat, amikben a tudásról alkotott elképzelésünk személytelenné és embertelenné teszi a megfelelő tudásanyag felkutatását. Barone amellett érvel, hogy sokkal nagyobb bizalommal kell lennünk az esztétikai költői gondolkodásmóddal szemben, akkor, amikor a tantervekkel foglalkozunk.

Mihelyt állást foglalunk, kiemeljük a személyes szándékok, célok fontosságát, más tudásformákat helyezünk előtérbe, rögtön felmerül a kérdés, hogy a tudásnak az a formája, amit a tanterv tervezői alkalmaznak, és amiket az iskolákban tanítunk, mint a legfontosabb ismeretek, miért annyira behatároltak. Ez természetesen már politikai kérdés – a könyvnek a tananyag kiválasztásával foglalkozó részének a harmadik cikke pontosan ezt a kérdést tárgyalja. *George H. Wood* a tartalom kiválasztásának politikáját próbálja feltárni. Míg az előző két cikk ebben a részben a hivatalos tantervet fogalmi és humanisztikus oldalról közelítette meg, addig Wood ebbe a cikkében arról a kapcsolatról ír, ami a tartalom és a nagy befolyású csoportok, a hatalom között van. Olyan határokat próbál ezzel felállítani, amiken belül a tanterv tananyag kiválasztásként kezelhető.

A negyedik részben újabb három cikket találunk. Ezek a tanári munkával, illetve a tanári munka és a tanterv kapcsolatával foglalkoznak. A tantervet rendszerint a tanárok viszik át a gyakorlatba. *Gail McCutcheon* a *Tanterv és a tanári munka* című cikkében azokat a lehetséges utakat módokat keresi, amiknek meg lehet fogalmazni a kapcsolatot a tanterv és a tanári munka között. Ahogyan egy korábbi cikk a tanterv tervezésével foglalkozott, ez a cikk is

fogalmi úton közelít egy sor lehetséges gondolkodásmódot a tantervvel és a tanítással kapcsolatban. *McCutcheon* felvázol egy analitikus kiindulási pontot ahhoz, hogy felépítsük egy újabb megközelítést a tantervnek és a tanításnak. Körvonalaz egy uralkodó irányvonalat is ahhoz, hogy ebből a szempontból megfogalmazzuk központi kérdéseinket a tanterv területén.

Sara E. Freedman cikke azt írja le, hogy a nagyobb átalakulások közben hogyan változik a tanárok munkája és munkahelyeik, az iskolák. Ezeknek a változásoknak fontos kapcsolata van a társadalmi osztályokkal és a nemekkel, valamint jelentős összefüggés van a tanítás elszemélytelenedésével is. Ez egy igen fontos része a könyvnek, mert a tanárok munkahelyén tapasztalt változások jelentősek a szociális és kulturális változások szempontjából, és hatnak az oktatás minden szintjére.

Az utolsó cikk ebben a részben, amit *Landon E. Beyer* írt, úgy közelíti meg a tanterv és a tanítás közötti kapcsolat problémáját, mint annak a nagy kérdéskörnek a részét, hogy hogyan olvasható be a tudás, a kultúra, a szociális változások a tanítás gyakorlatába. Beyer azt mutatja meg, hogy miként tekinthető a tanterv és a tanárok munkája egyfajta kulturális tevékenységnek, ami egy szélesebb körű szociális változást céloz meg.

Az ötödik rész címe: *Tanterv és technológia*. A tanterv, ahogy Huebner emlékeztet minket, arról szól, hogy hozzáférhetővé tegyik a tudást, elérhetővé tegyik a tradíciókat a tanulók számára. Hogyan történik ez? Többnyire valamilyen írott anyagon, tanári beszéden, előadáson keresztül, illetve egyre gyakrabban valamilyen technikai eszköz felhasználásával juttatjuk el az információt a tanulóig. Az első cikk ebben a részben néhány problémát tárgyal azzal kapcsolatban, hogy a tanterv egyre több technikai eszköz használatának lehetőségét veti fel. *Douglas D. Noble* részletes történetét mutatja be az oktatási technológia fejlődésének, különös tekintettel a számítógépekre.

Ahhoz, hogy az oktatásban használt technológiát egyszerűen és hatékonyan tudjuk alkalmazni, egyszerre kellene mindenütt bevezetni. Éppen ezzel a kérdéssel foglalkozik *Michael J. Streibel*. Az előző cikk az oktatásban használt technológia történetével és legitimitásával kapcsolatos kérdéseket tárgyal, de a ma használt technikát nem feltétlenül határozza meg a

múltja. Kritikusan szemléli néhány módját annak, ahogyan a számítógépeket bevezették az iskolákba, és inkább azokat a módszereket helyezi előtérbe, amik sokkal produktívabban és humánusabban teszik iskolai gyakorlattá a számítógép használatát.

Az iskolák számítógéppel való felszerelésekor látnunk kell a jelen gazdasági és politikai helyzetet, ha realiztikusan akarunk gondolkodni arról, hogy milyen kedvező hatásai lehetnek az iskolákban. A következő cikkben a politika és a gazdaság dinamikájának ide vonatkozó kérdéseivel foglalkozik *Michael W. Apple*. Írásában összekapcsolja a tanterv technikai fejlődését és azt, hogy mi történik a társadalomban az emberek munkájával és a tanárokkal magukkal, bővítve ezzel azt a vitát, hogy hogyan kell gondolkodni a számítógépek bevezetéséről.

A könyv utolsó, hatodik része az értékeléssel foglalkozik. *George Willis* az értékelési programok humanisztikus problémáival foglalkozik. (Óriási különbség van például abban, hogy milyen módszert használunk, statisztikai analízist vagy esettanulmányt stb.) Willis olyan kérdéseket világít meg, mint hogy mennyire emberi az értékelés folyamata, milyen szerepe van az értékorientációnak azokban a döntésekben, amikor az értékelés módját kiválasztják, mennyire érvényesek azok az adatok, amiket az értékelés szolgált.

Az utolsó cikket közösen írta *Michael W. Apple* és *Landon E. Beyer*. Ők politikai oldalról közelítik meg az értékelés kérdését, és ezzel kibővítik az erről szóló vitát. Az uralkodó értékelési modelleket etikai és politikai kritika alá vetik, és egy sokkal szociálisabb formát ajánlanak.

Ez a könyv az Amerikai Egyesült Államokban jelent meg tíz évvel ezelőtt, s bár elég nagy különbség van a hazai és az ottani oktatási rendszer között, ennek ellenére azt hiszem, hogy közel sem haszontalan ennek a könyvnek az áttanulmányozása. Olyan alapvető kérdésekkel foglalkozik a tanterv területén, amik nálunk is ugyanúgy érvényesek. Különösen akkor, ha azt is figyelembe vesszük, hogy bizonyos területeken van „némi” lemaradásunk, például a számítógépek bevezetésének területén.

Nemcsak ez indokolja azt, hogy ha meglátjuk ezt a könyvet egy polcon, ne menjünk el melletté. Más oldalról ezek a kérdések mindig aktuálisak maradnak. Azért állítom ezt, mert igaz, hogy épp mostanában sikerült bevezetni az új

NAT-ot és talán elcsépeltnek tűnik már megint ezzel foglalkozni, a NAT bevezetése, véleményem szerint, nem egy stacionárius állapotot hozott létre. Sok egyéb folyamatot is elindított, s ezeknek a folyamatoknak nagy része éppen a tantervi kérdésekkel kapcsolatos, de a NAT bevezetése változásokat indukál a felsőoktatásban is. Ezért ajánlom mindenkinek a figyelmébe ezt a könyvet.

(*Landon E. Bezer & Michael W. Apple (ed.s): The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities. State University of New York, 1988.*)

Illés Péter

OKTATÁSKUTATÁS ÉS FELSOÓKATÁSI REFORMOK

A közép- és kelet-európai országok a XX. század folyamán jelentős politikai és gazdasági átalakulás részesei, amely hatással van az oktatási rendszerükre, így a felsőoktatásra is. A tanulmánykötet egy 1995-ben megrendezett bécsi nemzetközi konferencia előadásait tartalmazza, amelyet „Az oktatáskutatás és a felsőoktatási reform” címmel rendeztek. A könyv az Összehasonlító Pedagógiai Tanulmányok címet viselő sorozat (*Beiträge zur Vergleichenden Bildungsforschung*) egyik darabja.

Az angol nyelvű tanulmányok témái az oktatáskutatás, illetve a közép- és kelet-európai felsőoktatási reform helyzetét, folyamatát tükrözik. A kötetben közreműködő vezető oktatáskutatók megvizsgálják az oktatáskutatás belső mechanizmusát, valamint a felsőoktatási reform hatását Ausztriában, Csehországban, Szlovéniában, Magyarországon, Szlovéniában, Lengyelországban, Ukrajnában, Oroszországban, Romániában és Bulgáriában. A tanulmánykötet három fő részre tagolódik. Az elsőben a felsőoktatási politikáról és az intézményi változásokról olvashatunk, míg a második részben a régió felsőoktatási átmentéről. A záró fejezetben a kelet-európai felsőoktatási reform nehézségeit és problémáit ismerhetjük meg.

Az első rész első fejezete komplex módon közelíti meg a felsőoktatás politikai és intézményi környezetét. *Claudius Gellert* a társadalom, a politika és a felsőoktatás változásait kíséri nyomon. Tanulmányában részletesen kifejti azt a mennyiségi fejlődést és sokszínűséget, amely a mai nyugati civilizáció felsőoktatási helyzet-

múltja. Kritikusan szemléli néhány módját annak, ahogyan a számítógépeket bevezették az iskolákba, és inkább azokat a módszereket helyezi előtérbe, amik sokkal produktívabban és humánusabban teszik iskolai gyakorlattá a számítógép használatát.

Az iskolák számítógéppel való felszerelésekor látnunk kell a jelen gazdasági és politikai helyzetet, ha realiztikusan akarunk gondolkodni arról, hogy milyen kedvező hatásai lehetnek az iskolákban. A következő cikkben a politika és a gazdaság dinamikájának ide vonatkozó kérdéseivel foglalkozik *Michael W. Apple*. Írásában összekapcsolja a tanterv technikai fejlődését és azt, hogy mi történik a társadalomban az emberek munkájával és a tanárokkal magukkal, bővítve ezzel azt a vitát, hogy hogyan kell gondolkodni a számítógépek bevezetéséről.

A könyv utolsó, hatodik része az értékeléssel foglalkozik. *George Willis* az értékelési programok humanisztikus problémáival foglalkozik. (Óriási különbség van például abban, hogy milyen módszert használunk, statisztikai analízist vagy esettanulmányt stb.) Willis olyan kérdéseket világít meg, mint hogy mennyire emberi az értékelés folyamata, milyen szerepe van az értékorientációnak azokban a döntésekben, amikor az értékelés módját kiválasztják, mennyire érvényesek azok az adatok, amiket az értékelés szolgált.

Az utolsó cikket közösen írta *Michael W. Apple* és *Landon E. Beyer*. Ők politikai oldalról közelítik meg az értékelés kérdését, és ezzel kibővítik az erről szóló vitát. Az uralkodó értékelési modelleket etikai és politikai kritika alá vetik, és egy sokkal szociálisabb formát ajánlanak.

Ez a könyv az Amerikai Egyesült Államokban jelent meg tíz évvel ezelőtt, s bár elég nagy különbség van a hazai és az ottani oktatási rendszer között, ennek ellenére azt hiszem, hogy közel sem haszontalan ennek a könyvnek az áttanulmányozása. Olyan alapvető kérdésekkel foglalkozik a tanterv területén, amik nálunk is ugyanúgy érvényesek. Különösen akkor, ha azt is figyelembe vesszük, hogy bizonyos területeken van „némi” lemaradásunk, például a számítógépek bevezetésének területén.

Nemcsak ez indokolja azt, hogy ha meglátjuk ezt a könyvet egy polcon, ne menjünk el melletté. Más oldalról ezek a kérdések mindig aktuálisak maradnak. Azért állítom ezt, mert igaz, hogy épp mostanában sikerült bevezetni az új

NAT-ot és talán elcsépeltnek tűnik már megint ezzel foglalkozni, a NAT bevezetése, véleményem szerint, nem egy stacionárius állapotot hozott létre. Sok egyéb folyamatot is elindított, s ezeknek a folyamatoknak nagy része éppen a tantervi kérdésekkel kapcsolatos, de a NAT bevezetése változásokat indukál a felsőoktatásban is. Ezért ajánlom mindenkinek a figyelmébe ezt a könyvet.

(*Landon E. Bezer & Michael W. Apple (ed.s): The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities. State University of New York, 1988.*)

Illés Péter

OKTATÁSKUTATÁS ÉS FELSŐOKTATÁSI REFORMOK

A közép- és kelet-európai országok a XX. század folyamán jelentős politikai és gazdasági átalakulás részesei, amely hatással van az oktatási rendszerükre, így a felsőoktatásra is. A tanulmánykötet egy 1995-ben megrendezett bécsi nemzetközi konferencia előadásait tartalmazza, amelyet „Az oktatáskutatás és a felsőoktatási reform” címmel rendeztek. A könyv az Összehasonlító Pedagógiai Tanulmányok címet viselő sorozat (*Beiträge zur Vergleichenden Bildungsforschung*) egyik darabja.

Az angol nyelvű tanulmányok témái az oktatáskutatás, illetve a közép- és kelet-európai felsőoktatási reform helyzetét, folyamatát tükrözik. A kötetben közreműködő vezető oktatáskutatók megvizsgálják az oktatáskutatás belső mechanizmusát, valamint a felsőoktatási reform hatását Ausztriában, Csehországban, Szlovéniában, Magyarországon, Szlovéniában, Lengyelországban, Ukrajnában, Oroszországban, Romániában és Bulgáriában. A tanulmánykötet három fő részre tagolódik. Az elsőben a felsőoktatási politikáról és az intézményi változásokról olvashatunk, míg a második részben a régió felsőoktatási átmentéről. A záró fejezetben a kelet-európai felsőoktatási reform nehézségeit és problémáit ismerhetjük meg.

Az első rész első fejezete komplex módon közelíti meg a felsőoktatás politikai és intézményi környezetét. *Claudius Gellert* a társadalom, a politika és a felsőoktatás változásait kíséri nyomon. Tanulmányában részletesen kifejti azt a mennyiségi fejlődést és sokszínűséget, amely a mai nyugati civilizáció felsőoktatási helyzet-

képe. A továbbiakban vizsgálja az expanzió, az úgynevezett harmadik szektor (nem egyetemi rendszer, harmadfokú képzés), a differenciálódás hatásait, a képzés és a tanulás megszervezését, a finanszírozást, a foglalkoztatási lehetőségeket, valamint az európai integráció nyomán bekövetkezett változásokat. A felsőoktatási rendszerek diverzifikációja több lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára.

Megállapítja, hogy az elmúlt évek során tovább növekedett a nők százalékos hallgatói aránya. Az 1960-as és az 1970-es évek folyamán formálódtak azok az új felsőoktatási intézmények (zömében az egyetemeken kívül), amelyek jobban megfeleltek a munkaerőpiac és az ipar igényelte szakember-szükségletnek.

Ez az úgynevezett alternatív szektor kedvezőbb anyagi kondícióval gondoskodott a felsőfokú tanulmányokról, mint az egyetemek. A nem egyetemi szektorhoz tartozó intézmények szivacs-szerűen felszívták azokat a hallgatókat, akik ugyan a felsőoktatásban kívántak résztvenni, de elsősorban a gyakorlatra, és nem az elméletre akartak összpontosítani.

Ez a sokak által bírált tömegesedés ugyanakkor nem járt együtt a felsőoktatás minőségi romlásával. *Maurice Kogan* a felsőoktatás különböző érdekeltégi körét paraméterezte, olyan módszerrel, hogy bizonyos jelenségek köré csoportosította mondanivalóját. Ezek a következők: a politika és a működési környezet változása, a széleskörű tudás, az igényelt tudásszint és az akadémiai szintű tevékenység. Tanulmányában a legnagyobb hangsúlyt a felsőoktatás igényelte tudás kapta. Tipizálja a tudást és a nemzeti ismeretek szükségességét, definiálja a tudás intézményi szintű szükségletét is. Fontos tényezőként szerepelteti a rendszeren belüli vezetés és a kormányzat kapcsolatát, a politika és a struktúra változásának költségeit, a személyzet és az úgynevezett akadémiai piac változásait, az egyes akadémiai alkotásokat, valamint a képzést és a tanulást.

A második részben országoként kerül bemutatásra a közép-európai régió legfontosabb felsőoktatási reformintézkedése. *Jana Hendrichová* áttekintő tanulmánya a régió nagyjából azonos szinten lévő országairól (Csehország, Szlovákia, Magyarország, Lengyelország) szól. Első fejezetében az összehasonlító oktatáskutatás fontosságát emeli ki, majd ezen a vonalon továbbhaladva sorra veszi

az említett négy ország jellemző politikai, társadalmi és gazdasági statisztikai adatait. Rámutat arra, hogy a tárgyalt négy ország közül egyiknél sem befejezett tény az oktatási rendszer – beleértve a felsőoktatást is – átalakítása. Jövőbeli megoldásként kínálkozik az intézmények belső vezetési struktúrájának megváltoztatása, különösen az állami dominancia és a gazdasági függetlenség tekintetében. Az új oktatási törvények már bizonyos mértékben ebbe az irányba sarkallják az intézményeket, különösen Csehországban és Szlovákiában.

E két országban a nem egyetemi szintű felsőoktatásnak és a privat szférának prioritása van. *Erich Leitner* írása a professzorok befolyásolási képességéről és az osztrák felsőoktatási, illetve politikai reformokról közöl részletes rajzot. Fejezeteiben elsőként az általános szempontok kapnak helyet, majd a felsőoktatási rendszer elemzését követően a kölcsönös hatások és a reformviták szerepelnek. Az osztrák felsőoktatási rendszer reformja 1991 és 1993 között, főként a vonatkozó felsőoktatási kutatási eredmények nélkülözésével folytak. Az oktatáspolitikai ugyan alkalmazott néhány kutatási eredményt, de ezek főként a létező szervezeti és funkcionális szempontokra ügyeltek.

Ireneusz Bialecki lengyelországi esettanulmányában a felsőoktatási intézmények autonómiájáról és reformjáról írt meglehetősen tömör módon. Áttekintése a tizenegy pontban összefoglalt reformfeladatokra összpontosít. További lengyel szerző foglalkozik a lengyel felsőoktatási változásával. Tanulmányaikban az egyetemek személyzeti politikája, a gazdasági élet, illetve a felsőoktatás összefüggései jelennek meg.

A konferencián a magyar felsőoktatás helyzetéről *Kozma Tamás* és *Setényi János* adott elő. *Kozma Tamás* esettanulmánya a harmadfokú képzés új jelenségét definiálta. Bevezetésében lehatárolja a közép-kelet-európai régiót, meghatározza az oktatási expanzió és a post compulsory oktatás fogalmát. A három fő részre osztható írás elsőként a magyar felsőoktatással foglalkozik (mint a régióban jellemző harmadfokú rendszerrel), másodikként a régió oktatási expanzióját írja le, míg végül oktatáspolitikai alternatívát határoz meg az oktatás tömegesedésének kihívására (vö. post-compulsory oktatás). *Setényi János* áttekintésében elsősorban az oktatáskutatás módszertani megvilágítására törekszik. Az öt fő részre osztható tanulmányból leginkább a felsőoktatás-kutatásra vonatkozó

empirikus megállapításai emelhetők ki: a hivatásos és az üzleties módszerek, másként az akadémiai és a nem akadémiai szféra működése, azaz a nonprofit és a profitorientált szemlélet. A szlovén felsőoktatás minőségi igényeit *Sonja Knap* összegezte.

A kötet tartalmába nehezen illeszthető esettanulmány az általánosan megfogalmazott tervek és igények szintjén, jobbára az Európai Unió elvárásaira emlékeztetik az olvasót. Az oktatáspolitikai ajánlásokat tartalmazó egyes fejezetek, amelyek az új felsőoktatási törvényt, a kísérleteket és a prioritásokat jelentik meg, újszerűnek tekinthetők.

Maria Hrabinska a szlovák közoktatás alakulását és a felsőoktatási reformot vizsgálja. Első fejezetében – ellentétben a konferencia témájától – meglehetősen részletesen foglalkozik a szlovák közoktatás rendszerével. Ennél sokkal lényegesebb a felsőoktatási reform folyamatáról szóló második fejezet. Részében bemutatásra kerül a felsőoktatás mennyiségi fejlesztése, a BA szint, a Ph.D. fokozat, a szakképző felsőoktatás bevezetési kísérlete (főiskola), a post-secondary oktatási formák és a felsőoktatási törvény.

A harmadik részben a kelet-európai felsőoktatási reformtörekvésekkel ismerkedhetünk meg. Az Oroszországban régóta meglévő oktatási problémákról *Natalia Kovaleva* készített átfogó esettanulmányt. Elsőként statisztikai összehasonlításában az 1985/86-os tanévtől az 1994/95-ös tanévig eltelt időszakot vizsgálja meg. A jelentős gazdasági és politikai változások miatt még inkább sürgető igénnyel jelentkezik az orosz értelmiség megtartása. Erről a problémáról szól a második és a harmadik fejezet. Hasonló küzdelemet igényel az orosz tudományos intézmények színvonalának megőrzése, ami a jelen helyzetben egyre távolabb kerül a Nyugaton megszokott színvonalról. Ukrajnában még az oroszországinál is rosszabb a helyzet.

Igor Folvarochny esszéje elsősorban azokra a reform-elképzelésekre koncentrálna, amely szerint szükséges az egész oktatási rendszert a Közép-Európában bevált rendszer mintájára átalakítani. Negatív jelenségként írja le a képzett szakemberek rezignált hangulatát, amit elsősorban az oktatási rendszer elégtelen pénzügyi finanszírozásával magyaráz. Legfontosabb feladatként jelöli meg, hogy az ukrán oktatáspolitikai igazod-

jon a világ pedagógiai közösségeiben elfogadott normákhoz.

Ioan Neascu a román felsőoktatási reform esetében új paradigmákat, feladatokat és stratégiákat jelöl meg. Elfogadja azt, hogy a reformoknak többféle megoldása lehetséges, így főleg ezeknek a szervezeti és funkcionális modellekre koncentrálna. Megkülönbözteti a fejlődést a forradalomtól, valamint az egyetemi szint és az ezt megelőző szint közötti kapcsolat leírására tesz kísérletet. Elválasztja egymástól a kormányzati törekvéseket és az egyetemi autonómiát, illetve az autonómia, az auctoritas és a presztízs közötti tesz különbséget.

A közép- és kelet-európai reformok kulcsa a felsőoktatási rendszerben rejlik. A modern ipari társadalmak függő helyzetben vannak a saját reprodukív és innovatív kapacitásuktól, másik oldalról pedig a kutatás és a technológia eredményeitől, illetve lehetőségeitől. Nem elhanyagolható a folyamatos egyetemi oktatás és képzés, ami ösztönző hatással van mind a tudományra, mind az akadémiai szintű oktatásra.

Hans von Ginkel 1993-ban a német rektorok konferenciáján mutatott rá arra a lényeges pontra, hogy Kelet- és Közép-Európában a felsőoktatás fejlesztése nemcsak a társadalom számára fontos, hanem tudományos szempontból is jelentős. A nyugati civilizáció tudományos világa egyre növekvő monopóliumra tesz szert és ez az egyoldalúság végső soron a modern tudomány értékcsökkenését fogja okozni.

A felsőoktatási reform globális jelenség, ami oda vezet, hogy alapvető változás történik a cél, a struktúra és a funkció tekintetében, akár nemzeti, akár nemzetközi szinten. A közép- és kelet-európai országok sajátosan kettős kihívás elé kerültek, egyrészt a formális államszocialista oktatási rendszert kell átalakítaniuk, másrészt ezzel egy időben zajlik a modern ipari társadalmak globális átalakulási folyamata, amihez szintén igazodniuk kell. Természetesen, még sok kérdés megválaszolatlan maradt, azonban a régióban zajló politikai és gazdasági restaurálás Európa központi kérdése.

(*Erich Leitner* ed.: *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe. Frankfurt am Main. 1998. október 14.*)

Raddási Imre

Két új kötet az Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója
gondozásában:

Euroharmonizáció

Ezen kötet – amely részben kutatási eredményeket tartalmaz, s nagyobb részt korábban megjelent publikációkat közöl újraserkesztésben – azokat a kihívásokat tárja elénk, amelyek az euroharmonizáció, az Európai Unióba történő betagozódás folyamatában oktatásiügyi, illetve oktatáspolitikai vonatkozásokkal járhatnak együtt. A gyűjteményben így nem csupán az eltérő iskolarendszerek összehasonlító elemzéseit jelentek meg, hanem az európai tanárképzés, ifjúságügy, munkaerőpiac helyzetéről szóló leírások is. Ausztria, Németország, Portugália és Görögország példájából egyes szemléletformálásra is alkalmas integrációs tapasztalatokat olvashatunk ki. Az országtanulmányokból kiderül, a csatlakozás szempontjából hol tart Magyarország a többi, térség-beli államhoz képest. A globalizálódó világban az oktatási rendszerek némi közeledése egymáshoz csak idő kérdése, amelyre még nem késő fölkészülni.

Szabó László Tamás: Tanárképzés Európában

A népszerű tanárember és kutató, Szabó László Tamás jelen művének
legfőbb tanulságai:

A tanárképzés nemzetközi gyakorlatában a hasonlóságok és különbségek elemző, értelmező számbavétele ahhoz a belátáshoz juthat el, hogy a magyar tanárképzés összességében jelentős aktivitást mutatott fel önmön adaptációs képességének növelésében. Az elemzésekből világossá vált, hogy Európa mindkét felének tanárképzési gyakorlata kitermelt olyan megoldásokat, amelyeknek ismerete nem hiányozhat a minőségnek és az értékeknek elkötelezett magyar tanárképzés orientációjából.

E tankönyv a téma olyan problémaközpontú összefoglalásaként értékelhető, amely a hazai és a külföldi tapasztalatok együttes összehasonlító elemzése, reflexiója által alkalmas lehet arra, hogy mind a tanárképzés, mind a doktori képzés forrásává váljék.

SUMMARIUM

NATIONAL CURRICULUM

The new edition of *Educatio* deals with a legally introduced but politically and professionally contradictory phenomenon. In accordance with the special profile of our quarterly when discussing the topic we emphasise the educational political, sociological and cultural aspects.

Janos Setenyi's study construes the national curriculum as a special metaphor which is incomprehensible to all used to a centralised educational system. In his study the author indicates the keywords which call for a new interpretation and introduces a few typical tries.

Zsuzsa Horvath describes the national curriculum as net and labyrinth and characterises the groups, paradigms and dilemmas concerning it.

Peter Tibor Nagy in his study analyses the processes of the last century in educational policy and points out what interest groups may get into position when the governmental educational policy expresses itself through curriculum policy.

National curriculum means not only a reform in content but also changes of schooling and educational organization. The implementation obviously has an effect on school management and thrift. For the maintainers the controlling of the local curricula is first of all budgetary, financial problem as introduced in the study of Miklos Balogh.

Ilona Lisko using the results of a recent representative empirical research explores the transformation of the relation between the national curriculum and local educational policies.

Janos Tibor Karlovitz introduces a very important, however unexplored field into the analysis of the national curriculum writing about the formation of school equipment market and development.

Rozsa Hoffmann's highly critical study gives an overview of the professional and institutional background onto which educational authorities can rely at the implementation of the national curriculum.

(Text of Janos Setenyi – translated by Csilla Degovics)

NATIONALER GRUNDLEHRPLAN

Diese Nummer von *Educatio* ist dem Thema Nationaler Grundlehrplan (in Ungarn verwendet man meist die Abkürzung des Begriffs: NAT) gewidmet. Indem wir den NAT, diesen rechtlich zwar bereits eingeführten, aber zu fachlichen und politischen Streitgesprächen immer wieder Anlass gebenden Lehrplan vorstellen, versuchen wir, auf eine – für unsere Zeitschrift womöglich typische – Weise (möglichst objektive Erwägung bildungspolitischer, soziologischer und kultureller Gesichtspunkte), vorzugehen.

Der Aufsatz von János Setényi faßt den NAT als Metapher auf, die für die an ein zentralisiertes System gewöhnte Akteure des Bildungswesens, unmöglich direkt übersetzt werden kann. Der Aufsatz macht den Versuch, jene Stellen im Bildungswesen zu bestimmen, die eine Wende erzwangen, und macht den Leser mit einigen solchen für typisch gehaltenen Wendeversuchen bekannt. Zsuzsa Horváth bezeichnet den NAT als Netz, als Labyrinth, und beschreibt die Gruppierungen, die sich um den NAT bildeten, sowie die Kennzeichen der entstandenen Redeweisen und Dilemmas. Péter Tibor Nagy zeigt anhand einer Analyse der Vorgänge in der Bildungspolitik des letzten Jahrhunderts, was für typische Interessengruppen, Akteure jeweils ins Zentrum rücken, sobald sich die staatliche Bildungspolitik vor allem durch eine Lehrplanpolitik bestimmt.

Der NAT bedeutet nicht nur einen inhaltlichen Reform, er verursacht auch eine Änderung der Schul- und Bildungsorganisation. Der Grundlehrplan als solcher, seine Annahme auf lokaler Ebene haben selbstverständlich Wirkungen auf Führung und Haushalt der Schulen. Viele lokalen Verwaltungen, die Schulen unterhalten, beurteilen die lokalen Lehrpläne in erster Linie nach finanziellen Gesichtspunkten. Miklós Balogh beschreibt dies ausführlich in seinem Aufsatz. Ilona Liskó macht uns mit den Ergebnissen einer 1998 durchgeführten nationalen empirischen Untersuchung bekannt und beschreibt Änderungen in der Beziehung zwischen NAT und lokaler Bildungspolitik. Tibor Karlovitz zieht in seinem Schreiben ein außerordentlich wichtiges, aber beängstigend wenig erforschtes Gebiet in die Analyse der Grundlehrplanfragen hinzu: die Umwandlung des Lehrmittelmarkts und der Lehrmittelförderung.

Der ziemlich kritische Aufsatz von Rózsa Hoffmann bringt einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt in die Diskussion hinein. Die Autorin zieht jenen professionellen und institutionellen Hintergrund in Betracht, auf den sich die Schulleiter bei der lokalen Einführung des Nationalen Grundlehrplans stützen können.

(Text von Janos Setenyi – übersetzt von Gábor Tomasz)