

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*1-2. SZÁM*



1994



# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892  
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*  
CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*  
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,  
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory):*  
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),  
ARIEH LEWY (Göteborg)

*Szerkesztőség:*  
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék  
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 321034  
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219–98636, 021–02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.  
Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.  
Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences  
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: 36-62-321034 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Nagy József: Én(tudat) és pedagógia                                             | 3  |
| Nagy Mária: Kontroll és autonómia a tanári szakmában                            | 27 |
| Gaul Emil: Egy tantárgy vajúdik – A magyar munkaoktatás ötven éve               | 37 |
| Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlődése                                   | 53 |
| Kékes Szabó Mihály: A tanárképzés kereteinek kialakulása a kolozsvári egyetemen | 81 |
| Tóth Gábor: A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzése                          | 95 |

SZEMLE

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kelemen Elemér: Neveléstörténet – OPKM                                              | 113 |
| T. Neville Postlethwaite: A tantervfejlesztés és értékelés feladatai Magyarországon | 127 |
| Schöner Alfréd: Szemléltető oktatás a XIX. század második felében Magyarországon    | 143 |

KÖNYVEKRŐL

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Paul Ewald: Max A. Eckstein és Harold J. Noah: Középiskolai vizsgák: nemzetközi kitekintés a vizsgák rendszerére és gyakorlatára | 153 |
| Szabolcs Éva: Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában                                                                 | 156 |

## **INFORMÁCIÓK**

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Doktori programok                                      | 159 |
| Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék | 159 |
| József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék       | 165 |
| Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék | 171 |



## ÉN(TUDAT) ÉS PEDAGÓGIA

Nagy József

*József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék*

A hetvenes évek végétől fontos változások zajlanak az én-kutatásban és az eredmények gyakorlati alkalmazásában. Ennek tüneti jellemzője a szakirodalmi tevékenység növekedése (például 1993-ban csak angol nyelven több, mint száz én-ről szóló könyv jelent meg). Gyorsan gyarapodtak (nálunk is) a legkülönbözőbb önismereti foglalkozások, amelyek behatoltak a tanárképzésbe is. Megkezdődött az iskolai alkalmazás. Korábban a filozófia, majd a pszichológia és a szociológia, a szociálpszichológia foglalkozott a témával, amely az utóbbi másfél évtizedben szinte minden szóba jöhető tudományág önálló kutatási területévé vált. Mivel pedagógiai szempontból ezek a megközelítések is fontos tanulsággal szolgálnak, az alábbi könyvekre támaszkodtunk: neuropszichológia (*Lawrence Miller*, 1990), pszichológiai antropológia (*Gerald M. Erchak*, 1992), fejlődépszichológia (korai gyermekkor: *Joel Ryce-Menuhin*, 1988; gyermekkor: *Alison Stallibrass*, 1979; gyermekkor és fiatalok: *William Damon és Daniel Hart*, 1988), pedagógia (pedagógiai antropológia: *Hildegard Macha*, 1989; tanterv: *James A. Beane és Richard P. Lipka*, 1986; nevelés: *Arthur W. Chirkering*, 1971; *Robert B. Burns*, 1981; *Louise Hart*, 1990).

A filozófiáról leváló én-kutatás kezdete *William James* (1890) pszichológiai kézikönyvének megjelenéséhez kapcsolható, amelyben a téma önálló fejezetet kapott. Ezt megelőzően az én problémáival a filozófia, a dogmatika foglalkozott. A behaviorizmus kialakulásával a téma tudománytalannak minősült, és egészen a negyvenes évekig háttérbe szorult, főleg a pszichoanalitikus irányzatokban élt tovább. A negyvenes évek második felétől a neobehaviorizmus kibontakozásával, a szociálpszichológia, a kognitív pszichológia téma iránti növekvő érdeklődésével az én-kutatás felvirágzásának korszakáról beszélhetünk. E korszakban a téma intenzív „körbejárásának” lehetünk tanúi: egymást követték az újabb és újabb elméletek, amelyek a fogalmak, a nézetek és tények áttekinthetetlen burjánzását eredményezték. Szerencsére e korszak részletes és alapos nemzetközi elemzésére támaszkodhatunk *Pataki Ferencnek* (1982) köszönhetően. (A magyar én-kutatás kevés tanulmánya közül haszonnal forgattuk a következő szerzők tanulmányait: *Radnai*, 1959; *Harsányi és Gádorné*, 1966; *Hunyadi*, 1971; *Mérei*, 1976; *Kiss*, 1978; *Borbély*, 1983; *Csapóné*, 1987.) A hetvenes évek végén induló újabb szakaszt az új törekvéseknek megfelelő felhalmozás jellemzi. Az áttekintő elemzések, tanulmánygyűjtemények közül elsősorban *Thomas M. Brinthaup és Richard P. Lipka* szerkesztésében megjelent (1992) „Az én. Definíciós és metodológiai kérdések” című kötet jövőbe mutató tanulmányaira támaszkodtunk. A kutatások



jelenlegi szakaszának jellemzői közül pedagógiai szempontból előzetes tájékozódásai az alábbiakat emeljük ki.

A téma kiinduló problémája az én mibenléte. Bár az európai filozófiai gondolkodás már a XVIII. században arra a felismerésre jutott, hogy nincs az emberben egy eleve benne lévő „mozgató”, „ellenőrző” valami (én, self), ez a szemléletmód, főleg a pszichoanalitikus irányzatokban mind a mai napig felismerhető. A hetvenes évek végétől a kutatások új szakaszát az jellemzi, hogy programszerűen szakítottak a már korábban is csak nyomokban továbbélő kiindulással, mely szerint az én eleve adott belső mozgató. A kutatás tárgyát tanult pszichikus rendszernek, reprezentációnak tekintik. Ennek megfelelően ezt a pszichikus reprezentációt nem én-nek nevezik, hanem tucatinynál is több olyan kifejezéssel kísérleteznek (már a kutatások előző szakaszában is), amelyek a fenti szemléletmódnak töreksenek megfelelni.<sup>1</sup> A terminológiai letisztulás még nem fejeződött be, de egyre általánosabbá válik az *éntudat* (self-concept) kifejezés használata. (Az később mutatjuk meg, hogy miért választottuk az „éntudat” szót a „self-concept” magyar megfelelőjének, ami szó szerint „én-fogalmat” jelent. Az én ugyan nem belső mozgató, ellenőrző valami, de az éntudattal sem azonos. A címben erre utal a zárójelbe tett „tudat”. A tartalmi különbségeket rövidesen ismertetjük.)

Az éntudatot „sokösszetevős”<sup>2</sup> hierarchikus rendszernek tételezik a mai kutatók. Ez a felfogás már *James*-nél (1890) megjelent és folyamatosan jelen volt, de ennek messze vezető következményei csak napjainkban válnak nyilvánvalóvá, miután a többszörös összefüggésvizsgálatok különböző módszereivel megkezdődött e rendszer empirikus feltérképezése. E következményekről majd a megfelelő résztémákkal összefüggésben lesz szó. E helyen csak egy további alapproblémával kapcsolatos fejleményre utalunk.

A téma központi problémája az éntudat genezise, változása, fejlődése, az önazonosság mint a stabilitás feltétele és a változás, a fejlődés mint alkalmazkodás közötti el-lentmondás. A szociálpszichológiai kutatások alapvető elméleti felismerésekig jutottak. Az empirikus megalapozás azonban csak a kutatások jelenlegi szakaszában vált igazán gyümölcsözővé az előző bekezdésben jelzett szemléletmódnak és módszereknek köszönhetően.

Ennek a tanulmánynak az a feladata, hogy az én-kutatás eddigi eredményeiből kiválassza a pedagógia szempontjából ígéretes elemeket, és azokat a lehetséges mértékben integrált rendszerként bemutassa, aminek alapján beláthatóvá válhat az énejlődés segítésének alapvető jelentősége. A tanulmány címében a „pedagógia” szóval arra kívánunk utalni, hogy ebben a dolgozatban nem az énejlődés módszereiről lesz szó, hanem az elméleti alapokról. A téma megismerését, a problémák értelmezését, a lehetőségek és feladatok felismerését szeretnénk szolgálni.

Talán célszerű megemlíteni, hogy ez az írás egy több éve készülő könyv (jelenlegi munkacíme: *A személyiségfejlődés segítése*) egyik előtanulmánya, a *Személyiség és pedagógia* című előtanulmány (Nagy, 1994a) folytatása. Továbbá, azt is jelezzük, hogy

<sup>1</sup> Self-concept, self-awareness, self-image, self-knowledge, self-experiences, self-percept, self-understanding, self-system, self-idea stb.

<sup>2</sup> A „multifacet” és a „multidimensional” szavak tartalmi megfelelőjeként használom a „sokösszetevős” kifejezést. Ezek ugyanis a kontextus szerint „sok összetevőből, részhalmazból, részhálózatból állót” és nem „sok-oldalút”, „sokdimenziójút” jelentenek (lásd: *Marsh, Byrne és Shavelson, 1992*).

az 1993-ban kidolgozott tantervi követelmények megfelelő fejezetében e tanulmánnyal kapcsolatos kutatásaink eredményei tükröződnek (Nagy, 1994b).

### Egyén, én, személy, éntudat

Annak érdekében, hogy az én(tudat), vagyis az én és az éntudat pedagógiai jelentőségét jól megérthessük, mindenekelőtt azt a fogalmi hálót célszerű megismerni, amelynek szerves összetevője. A szakirodalom alapján az 1. ábrán szemléltetett fogalmi rendszert állítottuk össze. Az ember mint individuum, egyed az ember általános, nembeli sajátságai, továbbá különböző változók értékei szerinti típusok (például neme szerint férfi, foglalkozását tekintve tanár stb.) sajátságai, valamint az egyedi sajátságai által meghatározott. E különbségeket az ábra három oszlopa szemlélteti, amelyek értelmét, jelentőségét az én(tudat) genezisével, változásával, fejlődésével, fejlesztésével kapcsolatban fogjuk majd ismertetni. Most elsősorban a négy egymásba foglalt halmazra fordítsuk figyelmünket.

|                               | Faj | Típus | Egyed |
|-------------------------------|-----|-------|-------|
| Önreflexív tanult szerveződés |     |       |       |
| Tanult szerveződés            |     |       |       |
| Organizmus                    |     |       |       |
| Környezet                     |     |       |       |

1. ábra Az én(tudat) külső fogalmi hálózata

Részletesen ismertek az önreflexív képesség kialakulásának kezdetei (előbb a saját testrészek felismerését, megnevezését, majd a tükörképen, fényképen önmaga felismerését, azonosítását tanulja meg a gyermek és így tovább). Az önreflexív képesség, az egyén alapvető antropológiai sajátsága, lehetősége, amelynek elsajátítása az anyanyelv tanulásával párhuzamosan kezdődik. Az önreflexív képesség hozza létre és



működteti az éntudatot, azzal együtt változik, fejlődik (erről lásd a következő fejezetet). Az önreflexív képességet viszont maga az ember, az egyén működteti érzék-szervei, beszéd-szervei, személyisége által.

A fentiek értelmében az *én (a self)*<sup>3</sup> maga az ember, az egyén mint önreflexív lény. Az ember a születés után válik önreflexív lénnyé. Az „én” szóval az embert, az egyént mint önreflexív lényt jelöljük. Az én önreflexív viselkedése két egymást feltételező tanult pszichikus rendszer: az önreflexív képesség és az éntudat által valósul meg. *A pedagógia, a nevelés egyik alapvető feladata az énszűkítés, vagyis az önreflexív képességek és az éntudat fejlődésének segítése.*

Az *önreflexív képesség* tulajdonképpen az önértékelés, az önazonosítás és hasonló képességek rendszere (lásd a következő fejezetet). Az *éntudat* pedig önismeretek és önmotívumok tanult rendszere (más megnevezésekkel: reprezentáció, kognitív hálózat stb.). Ez megfelel a „self-concept” napjainkig kialakult tartalmának, de nem azonos az „öntudat” fogalmával. Az „öntudat” fogalma nemcsak az „öntudatosság” ideológiai töltése miatt különbözik az „éntudattól”, hanem azért is, mert egyértelműen a tudatosságra utal. Az éntudatban léteznek nem tudatosult ismeretek és motívumok. Továbbá az „éntudat” nem azonos az „öntudat” filozófiai kategóriájával (a világhoz és önmagunkhoz való viszonyunk tudatosulása, a „tudat tudata”, bár a tudatosság is jellemzője), mert az éntudat azon túl, hogy nem tudatosult elemeket tartalmaz, motívumrendszer is<sup>4</sup> (lásd „Az éntudat szerkezete” című fejezetet).

A *személyiség, a személy* és az én, az éntudat közötti viszony értelmezése a személyiségről vallott felfogástól függően igen sokféle. A pszichológiai antropológia szempontjából például Erchak (1992) azt fejtegeti, hogy a „személyiség” fogalmát az „én” fogalmával kell helyettesíteni. Ugyanakkor léteznek személyiségelméletek, amelyek az ént nem különböztetik meg a személyiségtől. Ebben a helyzetben csak az az út járható, hogy a pedagógia szempontjából leginkább releváns személyiségfelfogáshoz viszonyítjuk az ént és az éntudatot. Mivel a korábban már hivatkozott előtanulmányban a pedagógia szempontjából részletesen elemeztük a személyiségelméleteket (Nagy, 1994a), az ott kialakított felfogást követjük. Ennek az a lényege, hogy a személyiség az organizmusba beépült, általa létező és befolyásolt tanult rendszer (szerveződés, hálózat), amely a sikeres viselkedést szolgálja.

<sup>3</sup> A magyar nyelvben a „self”-nek az „ön” összetételei előtag felelne meg, de ez önállóan nem használható, mivel az „ön” mást jelent (magázó személyes névmás). Ezért alakult ki az a megoldás, hogy a „self”-et az „én” szóval jelöljük, az összetételekben viszont néhány kivételtől eltekintve az „ön” előtagot használjuk (önismeret, önértékelés stb.).

<sup>4</sup> Pataki, 1982, 54. a „self-concept” kifejezést a sok hasonló jelentésű megnevezés (lásd az 1. lábjegyzetet) egyikeként „én-fogalom”-nak fordította. Ezért a kötőjellel írt „én-tudatot” az „öntudat” szinonimájának tekinthette. Mivel a „self-concept” fogalom használata kezd általánossá válni és mint ilyen magába építi a sok hasonló tartalmú fogalom alkalmas elemeit, célszerű e fejleménynek megfelelő magyar nevet használni. Az „én-fogalom” kifejezés nemcsak ügyetlen, hanem félrevezető is, hiszen itt tulajdonképpen nemcsak fogalomról van szó, hanem képzetéről (ikonikus reprezentációról), motívumról (attitűdről, meggyőződésről) is. Az angol nyelven írókat is zavarja a „fogalom” szó szűkítő jelentése, bár az ilyen jellegű szómgyarázatok csökkenő tendenciája azt jelzi, hogy a „self-concept” speciális műszóvá vált. Pataki egyébként elhatárolódó fejtegetése ellenére könyve címében is és a szövegben is él a „tudat” szóval, leggyakrabban az „azonosság-tudat” szóösszetételben. Mérei (1976) magától értetődő természetességgel használta az „éntudat” megnevezést.

A fentiek figyelembevételével az 1. ábrán szemléltetett viszonyokat kapjuk. Az ábra azt mutatja, hogy az éntudat a személyiség alrendszere (részhálózata, részhalmaza). Mivel az önreflexív képességek tanult rendszerek, ezek is a személyiség alrendszerét képezik a személyiség fenti értelmezésének megfelelően.

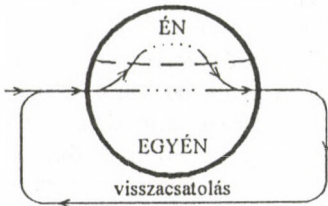
Amennyiben az önreflexív képességek és az éntudat tanult pszichikus rendszerek, nyilvánvaló, hogy létrejöttük, változásuk, fejlődésük az ember és a környezet közötti kölcsönhatást megvalósító viselkedés eredménye. A környezet az énejlődés forrása. Különösen vonatkozik ez a szociális, a társadalmi környezetre (lásd a tanulmány „Önmotívumok és működés” valamint „Énejlődés” című fejezetét).

## Énfunkciók és önreflexív képességek

Az én-kutatás kezdeteitől evidens, hogy az én a viselkedés szabályozását szolgálja, - vagyis az az alapvető funkciója, hogy hozzájáruljon a viselkedés szabályozásához. Az is olvasható, hogy az éntudat „vonakoztatási mechanizmusok” rendszere, vagyis a szabályozás viszonyítási alapja, az önreflexió pedig (vissza)csatolás.<sup>5</sup> E felismerések csak azt mutatják meg, hogy az én szabályozási rendszer. Arra azonban (bár minden további felismerés feltételei) nem adnak választ, hogy az én-nek mint sajátos rendszernek funkcionális szempontból melyek a specifikumai, melyek a specifikus funkciói.

Megítélésünk szerint a válaszadásban legmesszebb a szociális tanulásmélelet (személyiségelmélet), közelebről annak egyik vezető egyénisége, Bandura jutott.

*Pataki* összefoglaló fogalmazásában (1982, 143-144): „A sajátosan emberi viselkedést jórészt a cél összefüggésében elvégzett önértékelési műveletek következményei szabályozzák: az elégedettség, a büszkeség, az elégedetlenség és az önkritika. Egészében véve tehát az énszabályozási folyamatok (self-regulatory processes) ... felelősek azért, hogy az ember nem gépiesen válaszol a környezeti hatásokra, nem tekinthető mégoly magasrendű, állandó ellenőrző rendszerrel működő kibernetikus automatának, hanem képes új eszméket alkotni és új környezetet teremteni önmaga és mások számára.” Ha ezt kiegészítjük a szociológiai,



2. ábra. Kétszintű szabályozás

szociálpszichológiai én-kutatás felismeréseivel, számbavehető és értelmezhető az én sajátos funkciói. Mint láthattuk, az én csak hozzájárul a viselkedés szabályozásához. Az én alapfunkciója az elsődleges viselkedésszabályozásra ráépülő másodlagos viselkedésszabályozás. Az egyed és a faj túlélését szolgáló biológiai életprogramot (mint a vi-

<sup>5</sup> Pontosabban szólva az önreflexió „csatolás” is és „visszacsatolás” is.



selkedésszabályozás alapját) a tanulás révén egyre több specifikus program (szokás, készség, képesség) egészíti ki. Ezek a programok a specifikus helyzeteknek, szándékos vagy szándéktalan céloknak megfelelően járulnak hozzá a viselkedés-szabályozásához, a biológiai életprogram érvényesüléséhez. Az egyén mint egység lét- és fajfenntartó, stabilizációs és adaptációs viselkedését továbbra is a biológiai életprogram határozza meg. Az ember alapvető antropológiai sajátága, lehetősége, hogy kialakulhat egy *másodlagos egység*: az önreflexív képesség és az éntudat, vagyis az én: a lét- és fajfenntartást, a stabilizációt, az adaptációt másodlagos viselkedésszabályozással befolyásoló ember.

Az én mint tanult rendszer, mint másodlagos egység az egyén és a társadalom gyors és mélyreható változékonyságának, adaptációjának lehetősége, eszköze. Az egyén nagyon sokféle, másoktól lényegesen különböző én-né fejlődhet, élete során számottevően mássá alakulhat. Azáltal, hogy az én, a másodlagos szabályozás is befolyásolja a viselkedést (minél fejlettebb, szilárdabb az én, annál mélyebben és hatékonyabban), az ember felszabadul az aktuális környezet direkt viselkedésszabályozó kényszere alól, és az éntudatra, az azonosságtudatra (vissza)csatolva közvetett, helyzetfüggetlen döntést hozhat. Mindennek eredőjeként a közösségek, a társadalmak nagyon sokféle én-ek rendszerei. Ennek köszönhetően a csoportok, a társadalmak az őket alkotó én-ek fejlettségétől függően rendkívül hatékonyak, adaptívak és fejlődőképesek. *Az én specifikus életfunkciója, hogy a másodlagos viselkedésszabályozás által lehetővé tegye az egyén és a csoport közvetett, helyzetfüggetlen döntéseit, viselkedését, ami a direkt, helyzetfüggő viselkedésszabályozáshoz képest lényegesen hatékonyabb magatartást, tevékenységet, adaptivitást, gyorsuló fejlődést eredményez, ugyanakkor a realitásoktól való elszakadás, az önpusztítás veszélyét hordozza.*

Az énfunkciók az önreflexív képességek által valósulnak meg. A szakirodalom tudatnyinál is több fogalmat használ, (önészlelés, önértékelés, önfejlesztés, énvédelem, énkorrekció, énfeltárás stb.), amelyek különböző önreflexív képességre utalnak. A másodlagos viselkedésszabályozás *az önértékelés, az énérvényesítés, az énvédelem<sup>6</sup> és az énkorrekció képessége* által valósul meg. Az önértékelés képességével a viselkedésszabályozás információit az éntudathoz (annak megfelelő ismeret- és motívumrendszereihez) viszonyítjuk, és ennek eredményétől függően alakul a döntés, a tevékenység, az énérvényesítés. Az énérvényesítés feltételezi az éntudat és megfelelő összetevőinek viszonylagos tartós létét. A viselkedésszabályozás információit csak létező önismeretekhez, önmotívumokhoz lehet viszonyítani. Ezt szolgálja az énvédelmi képesség, az én mint egység megőrzése. Mivel azonban az éntudat tanult rendszer, lehetséges az énkorrekció: a tapasztalatok alapján az én egységét nem veszélyeztetve egyes elemek átalakulhatnak, új ismeretek és motívumok épülhetnek be az éntudatba. Az énkorrekciók halmozódása magának az éntudatnak mint egységnek a fokozatos változását, átalakulását, fejlődését eredményezheti.

A viselkedési tapasztalatokból származó énkorrekció, énéjlődés mellett a direkt megismerés kezdettől fogva önmagunkra is irányul (már a kisgyerek sem az aktuális viselkedés szolgálatában ismeri meg a testrészeit, tanulja meg önmaga feljsemérését). Az

<sup>6</sup> Az énvédelem nem azonos az önvédelemmel. Előbbi az éntudat egységét, fennmaradását szolgálja, utóbbi az egyén épségét, egészségét, személyiségét óvja.



*önmegismerő képesség* az éntudat mint *önismeret* gazdagodásának, fejlődésének viselkedési tapasztalattól független eszköze. Önmagunkat (testi adottságainkat, magatartásunkat, kompetenciáinkat, tudásunkat, kapcsolatainkat stb.) minősítjük is. Az önmagunkról kialakuló ismeretek alapján különböző mértékben elégetettek vagy elégedetlenek lehetünk önmagunkkal, önmagunk valamely összetevőjével, sajátjával. Ez az önminősítés motívumként (attitűdként, meggyőződésként) épül be az önmagunkra vonatkozó ismeretekbe. (Ilyen értelemben beszél a szakirodalom arról, hogy az éntudat tulajdonképpen tanult motívumrendszer. Ez azonban nem azt jelenti, hogy az éntudat mint ismeretrendszer általában vagy annak minden eleme motívum is.) Az *önminősítő képesség* által másokhoz, mintákhoz, társadalmi elvárásokhoz, saját értékrendünkhöz viszonyítva valósul meg az éntudat mint motívumrendszer, az *önminősítés*, az *önbecsülés*<sup>7</sup> alakulása, fejlődése. Az önmegismerés, az önminősítés lehet spontán és szándékos, céltudatos. Az utóbbi esetben beszélünk *énfejlesztésről*<sup>8</sup>, *énfejlesztő képességről*.

Pedagógiai szempontból különösen fontos a világ dolgaira vonatkozó saját ismereteink és minősítéseink, valamint az önismereteink és az önminősítéseink (önbecsülésünk) közötti különbség figyelembevétele. Például a vércukorszint szabályozásának mint a szervezet egyik alrendszerének (funkciójának, működésének) ismerete biológiai ismereteink, biológiai világtudatunk része lehet. Ez akkor válik önismertté, ha önmagunkra vonatkoztatjuk (megismerjük, hogy saját szervezetünkben, életünkben mi a szerepe, jelentősége), tudjuk, hogy saját vércukorszint szabályozásunk optimálisan működik-e, hajlamosak vagyunk-e a cukorbetegsége, cukorbetegek vagyunk-e. Eme önismeret realitásának nyilvánvalóan az a kiinduló feltétele, hogy ismerjük a vércukorszint szabályozását. Az önminősítés pedig azt jelenti, hogy a magunk életében milyen előjelű (pozitív vagy negatív) és mekkora jelentőséget tulajdonítunk az adott sajátjágunknak, a rá vonatkozó ismeretünknek. A reális önminősítés fontos segítője, ha ismerjük a szakmai minősítéseket és az emberek önminősítő szokásait, helyes és hibás önminősítéseit.

## Az éntudat szerkezete

Az előző pontban azt láthattuk, hogy az énfunkciókat érvényesítő önreflexív képességek működésének az éntudat feltétele és egyszersmind következménye, eredménye is. Ugyanakkor az is belátható, hogy az önreflexív képességek fejlődése és az éntudat

<sup>7</sup> Az „önbecsülés” az önminősítés eredménye: önmotívum, a self-esteem magyar megfelelője. Nem túl szerencsés kifejezés, de a self-esteem az én-kutatás egyik alapfogalma, évszázadunkban az empirikus és elméleti kutatások, a gyakorlati célokra is használatos mérőeszközök sokasága jelent meg. Ezért a folytonosság megőrzése végett a globális éntudat motívumának megnevezésére célszerű az „önbecsülés” kifejezés megtartása (ebben az értelemben újabban a „global self-esteem” is használatos). Az éntudat egyes összetevőivel kapcsolatban viszont az „önminősítés” (self-appraisal) kifejezést fogjuk használni.

<sup>8</sup> Az énfelkészítés az önreflexív képességek és az éntudat fejlesztését jelenti. Az önfejlesztés ezzel szemben testi ügyességünk, kompetenciáink, tudásunk stb. saját magunk által megvalósított szándékos fejlesztésére utal.

fejlődése kölcsönösen feltételezik egymást. Értehető, hogy az én-kutatás középpontjában az éntudat áll. Ez különösen vonatkozik az utóbbi másfél évtized kutatásaira. A továbbiakban az éntudatra fordítjuk figyelmünket: ebben a pontban az éntudat szerkezetére, a következőkben pedig a működésére, a fejlődésére és a fejlődés segítésére. Pedagógiai megfontolásokból két kérdést emelünk ki: a tudat, az éntudat és az azonosságtudat (identitás) viszonyának problémáját és az éntudat tartalmi hierarchiájának kérdését.

### Tudati hierarchia

A kognitív pszichológia szemléletmódjának megfelelően azt mondhatjuk, hogy az egyén tudata hierarchikusan szerveződő kognitív (neuronális) hálózat. A „szerveződő” kifejezéssel azt kívántuk érzékeltetni, hogy nem valamiféle statikus szerkezetről van szó, hanem különböző terjedelmű, változó, fejlődő részhierarchiák, részhálózatok készleteiről, halmazairól, amelyek átfogóbb hálózatokká, „komponensrendszerekké”<sup>9</sup> szerveződhetnek. *Epstein* szerint az egyén „kognitív univerzuma” két részre tagolható: az „én-rendszerre” és a „világrendszerre”, a nem én tartományára (*Pataki*, 1982, 181). Vagyis az egyéni tudaton belül megkülönböztethető a világtudat (world concept) és az éntudat (self-concept). *Turner* pedig azt írja, hogy „A társadalmi azonosságtudat az én-fogalom alrendszere. Az én-fogalom hipotetikus kognitív szerkezet, amely megfelelő körülmények között közvetít a társadalmi környezet és a társadalmi viselkedés között.” (Idézi *Pataki*, 1982, 285). Az egyén viselkedésének szabályozásában betöltött szerep szempontjából úgy képzelhetjük el, hogy az azonosságtudat (az identitás) mint kognitív hálózat az éntudat kognitív



3. ábra. Egyéni tudat és éntudat

hierarchiájának „csúcsa”, központja (gyakori elnevezéssel: magja). Mivel az egyén a világ része, a világtudat és az éntudat viszonya is ennek megfelelően modellezhető.

### Az éntudat tartalmi hierarchiája

Hosszú út vezetett el annak felismeréséig, hogy a globális én(tudat) „hemzseg a nyilvánvaló ellentmondásoktól” (*Neisser*, 1988, 173), hogy az önbecsülés (self-esteem) kvantitatív skáláival kapott adatok (gyakorlati hasznukat nem tagadva) nem segítik elő az elméleti problémák megoldását, hogy az éntudat geneziséét, fejlődését, változását a globális én(tudat) szemléletmódjába, a fejlődési szakaszokba, szakaszolási erőfeszítésekbe beszorulva nem lehet értelmezni (ami semmit nem von le az e téren

<sup>9</sup> A komponensrendszerek értelmezését lásd *Csányi*, 1994, 142–156.



végzett kutatások rendkívül jelentős gyakorlati: pszichoterápiai, pedagógiai alkalmazhatóságnak értékéből).

A bonyolult hálózatok komponensrendszerek többszintű (hierarchikus) nemlineáris szerveződései (organizációi). Az alsóbb szint önálló de egymással kölcsönhatásba lévő komponensei összetartozó hálózatokat alkotnak. Ezek az egységek a felsőbb rendszer összetevői és így tovább. Az ilyen rendszerek létrejöttét, működését, viselkedését, kreativitását, változását, fejlődését az összetevők és a szerveződési szintek kölcsönhatásai, funkciói alapján lehet megérteni és értelmezni. *Csányi Vilmos* etológus már a nyolcvanas évek közepén megmutatta ennek a paradigmaváltó szemléletmódnak az erejét, új kötetében (1944) pedig a pszichológia, a társadalomtudományok számára törekszik hozzáférhetővé tenni e paradigma alap gondolatait.

A nyolcvanas évek közepétől az én-kutatásban „jelentős haladás következett be az elméletben, a mérésben, a kutatásban (ti. annak módszereiben) egyaránt” (*Marsh, Byrne és Shavelson, 1992, 44*). A szerzők szerint ez a haladás, legalábbis részben, annak köszönhető, hogy az *éntudatot sokösszetevős hierarchikus rendszernek (kognitív hálózatnak) tételezik*. E hálózat belső szerkezetének a feltárására törekszenek (szemben a külső hálózat feltárására tett korábbi erőfeszítésekkel, lásd az 1. ábrát), és szemben az én korábban túlnyomóan globális kezelésével, mérésével. Ehhez az elméleti megközelítéshez sikerült alkalmas mérőeszközöket kifejleszteni, és a sokváltozós összefüggésvizsgálatok matematikai apparátusai alkalmas elemző eszközöknek bizonyultak. A közvetlen előzmények közül kiemelendő *Neisser (1988)* „ötféle én-je”: az ökológiai, a személyközi, a kiterjesztett, a személyes és a konceptuális én. Ezek egymásra épülő szintekként tekinthetők, de komponenseikről nem esik szó, vagyis az én(tudatot) nem komponensrendszerek hierarchikus szerveződésének tételezi a szerző, ezért – bár egészen közel került e felismeréshez – fontos leíró ismeretekeken túl kevésbé járulhatott hozzá az imént felsorolt elméleti kérdések értelmezéséhez.

A 4. ábra fagráffal szemlélteti az éntudat rendkívül bonyolult hierarchikus térbeli hálózatát. A kényszerű síkbeli ábrázolás szimplifikáló következménye mellett az a torzító hatás még súlyosabb, amely az összetevőket egymástól elválasztott egységekként mutatja, holott minden összetevő sokszorosan kapcsolódik egymáshoz. A fagráf sajnos csak ennyire képes. Azt azonban eléggé egyértelműen mutatja, hogy az éntudat sokösszetevős hierarchikus szerveződés, nemlineáris rendszer. Ennek a szemléletmódnak ellentmondani látszanak az „énről szóló narratívumok”, elbeszélések, történetek, amelyek nyilvánvalóan lineális struktúrák. A nyolcvanas évek közepén bontakozott ki az én-kutatásnak az az irányzata, amely az ént, az éntudatot az éntre vonatkozó történetek, elbeszélések rendszereként vizsgálja. Ezek a narratívumok feltehetően az éntudat alsóbb szerveződési szintjeinek komponensei. Mint ilyenek másfajta komponensekkel együtt (önismeretekkel, önmotívumokkal, lásd a további szövegek példáit) az éntudat alapelemei. Ez az értelmezés mindössze egy bizonyítatlan feltevés, ami a fenti gondolatrendszerből adódóan kínálja magát. A kérdés vizsgálata nem e tanulmány feladata (a témáról lásd *Gergen és Gergen 1988*).

Az eddigi kutatások egyértelműen bizonyították, hogy az éntudat valóban sokösszetevős hierarchikus rendszer. A mérésre kifejlesztett eszközök metodikája alapján remény van arra, hogy az egyén éntudata feltérképezhetővé válhat (természetesen a



vizsgálat alanyának együttműködési szándékától függően). Ami az éntudat általános struktúráját illeti, ma még alakulóban lévő modellekről beszélhetünk. A 4. ábra „saját éntudatnak” nevezett része a szerzők által közölt modell figyelembevételével készült (Marsh, Byrne és Shavelson, 1992, 51).

Az évszázados evidenciának megfelelően az empirikus kutatások megerősítették a globális (az általános<sup>10</sup>) éntudat létezését, amely a hierarchia csúcsán az egész éntudat legszilárdabb, legkevésbé változékony, a viselkedés leghatékonyabb tanult befolyásolója. Ez feltehetően nem más, mint az azonosságtudat, az identitás alapja. Az identitáskutatók többsége (változó megnevezésekkel és részben eltérő értelmezésekkel) különbséget tesz személyes és szociális azonosságtudat között. Ennek figyelembevételével két csoportba foglaltuk a hierarchia második szintjének a fent hivatkozott szerzők által megadott összetevőit. A harmadik szinten a szociálpszichológiai én-kutatások eredményeinek határozottabb érvényesítése okozott eltérést. Továbbá a kompetenciára vonatkozó éntudat beiktatása (mint látni fogjuk, ez tulajdonképpen formai változás) és a „tárgyi éntudat” bizonytalan helye okoz problémát.

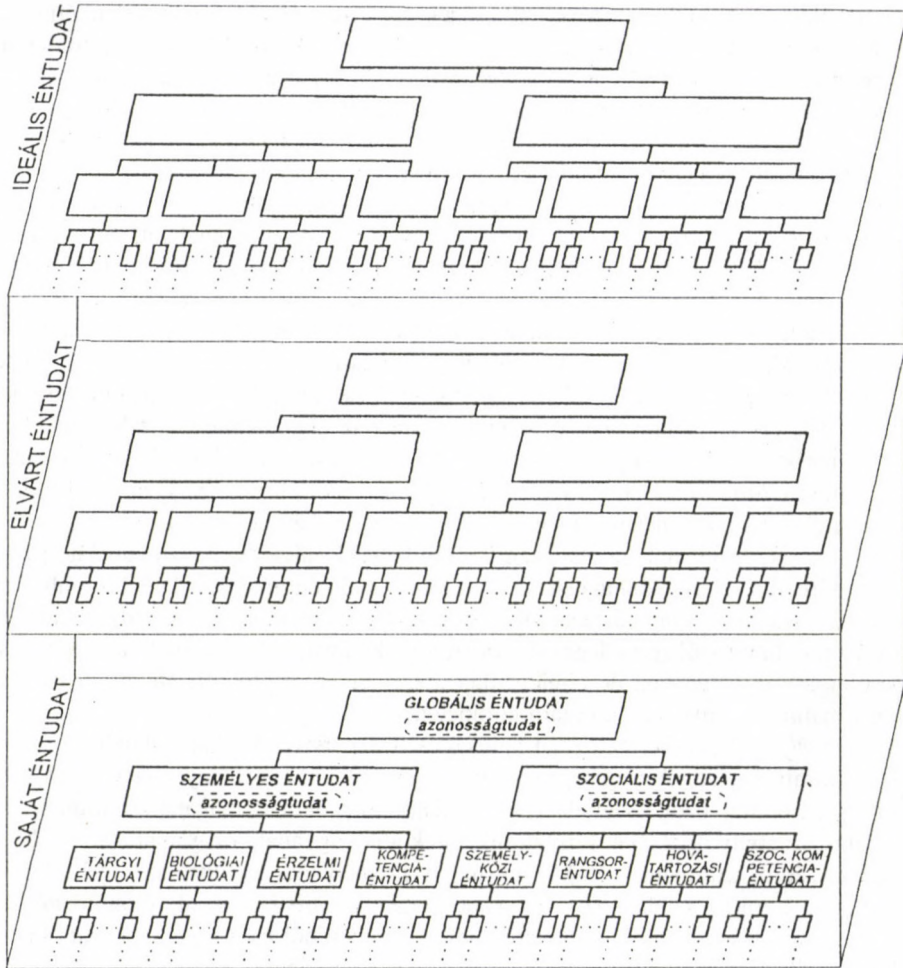
A fenti előkészítés után értelmezzük az éntudat tartalmi szerkezetének alapvető összetevőit. Lássuk itt és a további címek alatt, mit kínál ez a paradigma az éntudat létrejöttének, működésének, fejlődésének, kreativitásának a jobb megértéséhez.

A *tárgyi éntudat* „material me” elnevezéssel már James-nél (1890) megjelent, és mind a mai napig az éntudat fontos összetevőjének minősül. Ezt a kognitív hálózatot valamely tárgyakhoz, szimbólumokhoz, tulajdonhoz való viszonyunk ismerete alkotja. A tárgyi éntudat összetevői általában a hierarchia alsó szintjein léteznek, változékonyak, kevésbé befolyásolják a viselkedést. De kialakulhatnak erős, esetleg fétikus kötődések, a tulajdont személyes értékke emelő meggyőződések, amelyek a tárgyi éntudat, sőt a személyes éntudat, kivételes esetekben a globális éntudat domináns összetevőjévé válhatnak, nagymértékben befolyásolhatják a magatartást, a viselkedést. Fontos, esetleg az egész személyiséget eluraló életprogrammá, azonosságtudattá válhatnak. Még nem tisztázott, hogy a személyes éntudat részhálózata-e vagy a globális éntudat közvetlen összetevője. Az is változó, hogy az egyes kutatók mit sorolnak e fogalom alá. Például van, aki ide sorolja az egyén testét, annak külső megjelenését is.

A *biológiai éntudat* alapvető összetevője a test formai megjelenése. Ennek észlelésével, felismerésével kezdődik a személyes azonosságtudat kialakulása. Testünkhöz (arcunkhoz, alakunkhoz, kövérségünkhöz, soványságunkhoz, a látható testi fogyatékoságunkhoz) való viszonyunk fontos szerepet játszik egész életünkben. Jelentőségük túlértékelése a személyes éntudatunk, azonosságtudatunk domináns összetevőjévé válhat. Szélsőséges esetben a globális éntudat központi szerepet játszó összetevőjévé nőhet (például egy magát rendkívül szépnek tartó és ezt legfontosabb sajátosságának minősítő ember magatartását, megnyilatkozásait alapvetően befolyásolja éntudatának ez az összetevője). Szervezetünk, szerveink struktúráinak, működésének és funkcióinak önismerete és önminősítése, a biológiai éntudat fejlettsége növekvő szerepet játszik a személyes és a globális éntudat alakulásában. Ahhoz a biológiai tudáshoz képest, amit

<sup>10</sup> A hivatkozott modellben a szerzők az „általános éntudat” (general self-concept) kifejezést használják. A „globális” jelző jobban a lényegre utal, és a szerzők többsége is ezt használja.

például az iskolákban tanítanak, az emberek túlnyomó többségének biológiai éntudata rendkívül hiányos, primitív, a téveszmék, hiedelmek, babonák sokaságával fertőzött.



4. ábra Az éntudat hipotetikus tartalmi szerkezete

Az *érzelmi éntudat* önmagunk érzelmi életének ismeretét és önminősítését jelenti. Ennek az lenne a feltétele, hogy kellő színvonalú ismereteink legyenek az érzelmekről, azok funkciójáról, működésükről, az egyéni eltérések jellegéről, mértékéről, amely ismereteket magunkra vonatkoztathatnánk. Hiszen egész életünket, mindennapi aktuális magatartásunkat leghatékonyabban érzelmeink befolyásolják, szabályozzák. Ma már a



pszichológia specialistái és a pszichiáterek sokat tudnak az érzelmekről, vaskos kézikönyvek kínálják magukat, hogy kiválasszuk belőlük a mindenkinek fontos alapvető ismereteket, és megtanuljuk, megtanítsuk azokat. E tudásunkat önmagunkra vonatkoztatva fejleszthetnénk érzelmi éntudatunkat. Az emberek túlnyomó többségének gyakorlatilag semmiféle ismeretei nincsenek az érzelmekről. Kellemetlen élményei, agresszív megnyilvánulásai, szorongásai vannak, és azok szociális következményeivel kapcsolatos tapasztalatai. Az egyes emberek és a közösségek, társadalmak is egyre jobban szenvednek a kiművelt értelem, a másodlagos viselkedésszabályozás növekvő színvonala és az érzelmi élet elsődleges szabályozási szinten megrekedt működése közötti ellentmondástól, az érzelmi éntudat csökkenéses fejlettségétől.

A *kompetencia-éntudat*<sup>11</sup> saját személyi (önmagunkat kiszolgáló, például autózvezetés), speciális (szakmai, foglalkozási) és kognitív kompetenciáink önismerete és önminősítése. A szociális tanuláselmélet (személyiségelmélet) értelmében az emberi viselkedés nem pusztán reakció az érkező és/vagy megkeresett ingerekre, nem is csak a belső feltételektől függő válasz, hanem a lehetséges válaszok várható következményeinek előrebecslése alapján döntünk arról, hogy mi és milyen legyen a reagálás. Ez többek között kiterjed a kompetenciáink önismeretén és önminősítésén alapuló előrebecslésre is. Vagyis arra, hogy kompetenciáink ismerete alapján mennyire hiszünk felkészültségünkben, abban, hogy képesek vagyunk-e a választandó viselkedést sikeresen végrehajtani (Bandura, 1982). Ez tulajdonképpen a másodlagos szabályozással működő kompetencia. Kompetenciáink hatékonysága nemcsak tényleges fejlettségüktől függ, hanem attól is, hogy milyen alaposan ismerjük felkészültségeink színvonalát, jellegét és mennyire reális azok önminősítése. A kompetencia-éntudatok a legtöbb ember személyes éntudatának fontos összetevői, sokak globális éntudatának, azonosság tudatának alapvető meghatározói (ezek leggyakrabban a szakmával, a foglalkozással, a hivatással kapcsolatos kompetenciák, de rátelepedhet a személyes, a globális éntudatra valamely hobbist, mániát, szenvedélyt szolgáló kompetencia is).

A *személyközi éntudat* az egyén valóságos interperszonális kapcsolatainak önismerete és önminősítése. A szociálpszichológiai éntudat kutatás eredményei szerint az egyén szociális éntudata, azonosság tudata a társadalomra jellemző magatartási minták, szerepminták, szabályok alapján formálódik, működik, ugyanakkor e mintákat, szabályokat az egyének „termelik” és közvetítik. A személyközi éntudat az egyén konkrét (házastársi, baráti, munkatársi stb.) kapcsolatainak önismeretéből, önminősítéséből, valamint a minták és szabályok ismeretéből, minősítéséből és a saját kapcsolatokra vonatkoztatásából formálódik. A fejlett személyközi éntudat az eredményes és kulturált szociális viselkedés szabályozásának egyik alapvető tényezőjévé válhat. A szociális kapcsolatok, különösen a párkapcsolatok, a barátságok a szociális éntudat, a globális éntudat, azonosság tudat domináns összetevőjévé válhatnak.

A *rangsor-éntudat* a különböző társadalmi hierarchiákban elfoglalt informális és formális hely, rangsor, valamint a kiérdemlés és megtartás lehetőségeinek, módjainak

<sup>11</sup> A felhasznált modellben a szerzők a „tanulmányi éntudatot” (academic self-concept) vizsgálták. A négy tantárgy különálló faktort képezve jelenik meg a hierarchiában. A tanulók tantárgyakkal kapcsolatos tevékenységei, teljesítményei tulajdonképpen „foglalkozásuk” speciális kompetenciái alapján valósulnak meg (Marsh, Byrne és Shavelson, 1992, 51).



önismerete és önmegítélése. Ma már az etológiának köszönhetően sokat tudunk a szociális rangsor funkcióiról, a magasabb rangsor megszerzésének, kiérdemlésének, elfogadtatásának, megtartásának működési mechanizmusairól. Továbbá ismerhetők az adott társadalomban elítélt, tolerált, elfogadott és elismert rangsorszerzési és elismertetési, megtartási módszerek, viselkedési minták. A rangsor-éntudat kialakulásának és fejlődésének az etológiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek és minősítések elsajátítása, önmagunkra vonatkoztatása, saját helyünk és lehetőségeink minél alaposabb önismerete és minél reálisabb önminősítése. A rangsorban elfoglalt hely és a magasabb rangsor megszerzésének, megtartásának éntudata a szociális, sőt a globális éntudat, azonosság-tudat alapvető, esetleg domináns összetevőjévé válhat.

A *hovatarozási éntudat* annak önismerete és önminősítése, hogy mely nemzethez, néphez, etnikumhoz, társadalmi réteghez, csoporthoz tartozunk. A hovatarozási éntudat alapján alakul ki a nemzeti, a nemzetiségi azonosságtudat, a réteg- és csoportidentitás. A hovatarozási éntudat és identitások a személyközi szerveződések fölötti társadalmi struktúrák létrejöttének, működtetésének, megőrzésének és fejlődésének pszichikus feltételei. A hovatarozási éntudat és azonosságtudat kialakulásának és fejlődésének a megfelelő társadalmi struktúrák funkcióinak, működésének, történelmének az ismerete, megítélése és önmagunkra vonatkoztatása az alapja.

A *szociális kompetencia-éntudat* a szociális motívumaink (attitűdjeink, meggyőződéseink, előítéleteink, erkölcsi értékrendünk), szokásaink, készségeink, képességeink önismerete és önminősítése. Ennek fontos feltétele, hogy ismerjük és minősítsük a szociális motívumokat, a különböző magatartási, erkölcsi szabályrendszereket, normarendszereket, szociális szokásokat, készségeket, képességeket, azok működési mechanizmusait, diszfunkcióit, szerepüket a szociális viselkedés elsődleges szabályozásában és ezeket az ismereteket és minősítéseket önmagunkra vonatkoztassuk. A pszichológiai ismeretek ma már kezdeti segítséget kínálnak a szociális kompetencia-éntudat kialakulásához és fejlődéséhez.

Az eddigiekből kitetszik, hogy a globális éntudat olyan összetevők egysége, amelyek domináns szerepet játszanak a viselkedés másodlagos szabályozásában. Az ember rendkívüli adaptivitásának köszönhetően az éntudat-hierarchia specifikus, alsóbb szintjeiről elvileg bármely összetevő a hierarchia csúcsára emelkedhet, a személyiség alapvető jellemzőjévé, a viselkedésszabályozás domináns tényezőjévé válhat. Ebben nyilvánulnak meg az emberi személyiségfejlődés, éntudatfejlődés szinte korlátlan változatosságának előnyei és veszélyei, a szocializáció, a nevelés mérhetetlen felelőssége.

A személyes, a szociális, a globális azonosságtudat az éntudatnak azokat a jellemzőit, „jegyeit” egyesíti, amelyek által önmagunkat meghatározzuk. Ezáltal önmagunkat valamely típusokba soroljuk be a közös jegyek alapján, specifikus jegyek által pedig egyénként mindenki mástól megkülönböztetjük magunkat. A jegyek között léteznek külsődlegesek, mint például az arcunk, a nevünk, a nemünk, a rassz, amelybe tartozunk stb. és tartalmiak, mint például a foglalkozásunk, vallásunk, valamely különleges képességünk stb. A tartalmiak között a leglényegesebbek a személyes (például valamely végzettség megszerzése, hobbi, szenvedély kielégítése, ház felépítése) és a so-



ciális (családi élet, gyereknevelés, a közösség számára is hasznosnak hitt tevékenység) életprogramok.<sup>12</sup>

Ezeknek az összetevőknek az a lényeges jellemzőjük, hogy állandóak, illetve nagyon tartósak. A tartósság teszi lehetővé az önazonosság fennmaradását, a viselkedésszabályozás alapfunkciójának teljesítését: a stabilizációt, vagyis a rendszer, esetünkben éntudatunk, személyiségünk védelmét, megőrzését. Végső és viszonylag állandó viszonyítási alap nélkül az éntudat mint másodlagos szabályozási rendszer nem működhetne, összeomlana. Az identitást érintő gyors változási kényszerek érthetően okoznak kríziseket, amelyek azért tartanak sokáig, mert az egész hierarchiának át kell rendeződnie az új végső viszonyítási alapoknak, életprogram(ok)nak megfelelően, illetve ezeknek is ki kell alakulniuk.

A szakirodalom sokféle énről, éntudatról (aktuális, állandó, reális, ideális stb. énről, éntudatról), továbbá a rólam másokban és a bennem másokról kialakult képről, a társadalom által kidolgozott „énmintákról”, valamint mindezek bonyolult kölcsönhatásairól értekeznek. A kutatások szerteágazóak, a fogalmi, terminológiai eszköztár kialakulatlan. Pedagógiai szempontból mindebből az egyén éntudatának három rétegét emeljük ki, amint a 4. ábrán látható.

A *saját éntudat* megfelel annak, amit a szakirodalom leggyakrabban „reális ének”, „reális éntudatnak” nevez. A „reális” jelző azonban joggal kifogásolt. Ugyanis az egyén és az ő viszonyrendszere a realitás, amelyről éntudat alakulhat ki, és ami különböző mértékben felel meg vagy egyáltalán nem felel meg ennek a realitásnak. Természetesen az éntudat is realitás, mint neuronális hálózatrendszer, de a „reális” jelző nem erre utal, hanem arra, hogy ez az éntudat magáról az egyénről és viszonyrendszereiről kialakult kognitív hálózat. Szemben például az ideális éntudattal vagy a másokban lévő képpel, a mintákkal. Eddig a saját éntudat sokösszetevős hierarchikus hálózatával ismerkedtünk. A továbbiakban abból a hipotézisből indulunk ki, hogy elvileg az éntudat többi rétege is sokösszetevős hierarchikus rendszer és legalább a hierarchia három legfelső szintje azonos szerkezetű. A különbség a struktúra kiépültségében, az egyes hálózatok tartalmában van.

Az *elvárt éntudat* a másokban rólunk kialakult ismeretek és minősítések, valamint a közösségekben, társadalomban létező minták és szabályok (normák) közül azokat tartalmazza, amelyek tudomásunkra jutottak, és amelyeket önmagunkra vonatkoztattunk, ezáltal éntudatunk összetevőjévé váltak. A saját éntudat és az elvárt éntudat alábbi viszonyai érdemelnek figyelmet. Léteznek a saját éntudat olyan összetevői, amelyekre vonatkozóan nincsenek elvárt összetevők. Továbbá tudomásunkra jutnak olyan elvárások, amelyeket önmagunkra vonatkoztatva irrelevánsnak minősítünk, ezért nem épülnek be az elvárt éntudatba. A saját és az elvárt összetevőt hasonlóan minősítjük, ami a

<sup>12</sup> Az életprogramok némileg hasonlítanak a szerepekre, de jobban a lényegre utalnak és (tartalmukat nem tekintve) a társadalmak jellegétől, fejlettségétől független tényezők. Amint biológiai életprogram nélkül lehetetlen a biológiai lét, hasonlóképpen személyes és szociális életprogramok nélkül nem létezhetne a másodlagos szabályozással működő személyiség. Egyet lehet érteni Pataki (1982, 238-247) elemzésével, mely szerint a szerepazonosulás a szociális identitást csak egy korszakra érvényesen magyarázza. A szerepelmélet jelentőségének csökkenése nem egyszerűen egy divathullán levonulása, hanem annak a korszaknak a fokozatos megszűnése, amelyben a szerepazonosulások meghatározó jelentőséggel bírtak az egyének szociális azonosságutadatának kialakulásában.



megfelelés tudatát eredményezi. Végül a saját és az elvárt összetevő közötti viszonyt pozitív vagy negatív irányban eltérőnek minősítjük, ami a meg nem felelés tudatát és feszültségét eredményezi, és ez a saját éntudat-összetevő átalakulásának forrása lehet.

Az *ideális éntudat* azokat az összetevőket tartalmazza, amelyeket ideálisnak minősítünk, amilyenek lenni szeretnénk, függetlenül attól, hogy az ideális elérésének mekkora esélyt adunk. Az ideális éntudat ilyen értelemben nem valamiféle objektív idealitás (kérdés, hogy ilyen létezik-e egyáltalán), hanem szubjektív idealitás. A szakirodalomban az ideális éntudatot egyes kutatók elvárt éntudatként kezelik. Az elvárt azonban gyakran egyáltalán nem tekinthető ideálisnak, követendőnek. Ha az egyén nem minősíti az elvártat követendőnek, elérendőnek, akkor nem válik az ideális éntudat összetevőjévé. Egy saját összetevőt az elvárthoz hasonlóan és ideálisnak minősíthetünk, ami a tökéletesség tudatát és magabiztosságot eredményezhet. A saját összetevőnek nincs elvárt és/vagy ideális viszonyítási alapja, ami egyaránt lehet a nyitottság, a bizonytalanság vagy a vak magabiztosság forrása. Az éntudat változásának, fejlődésének dinamikája jelentős részben a saját, az elvárt és az ideálisnak elismert összetevők eltéréseiből, az ezekből keletkező feszültségekből táplálkozik (lásd az *Énfejlődés* című fejezetet).

## Önmotívumok és működés

Az éntudat mint másodlagos szabályozási rendszer nem teljesíthetné funkcióját, ha az elsődleges (a biológiai) rendszer motívumai határoznák meg működését (ebben az esetben ugyanis a szabályozás elsődleges lenne). Ez az ellentmondás évszázadok óta ismert, az ént működtető természetes motívumok deklaratív elutasítása is régen és ismételten megtörtént. Mindaddig azonban, amíg a kognitív motiváció elmélete meg nem született, nem lehetett értelmes magyarázatot találni az én, az éntudat működésének belső indítékaira. A sok évtizedig tartó erőfeszítések egyik fontos állomásaként értékelhető *Holland* (1977) kíméletlen elemzése, amely *Maslow* (1943) nagy hatású önmegvalósítási motívumának mint egyetemes, természetes, az ént működés magyarázatának tarthatatlanságát kimutatta. A kognitív pszichológia motívumelmélete alapján egyre meggyőzőbb az a korábban már sokszor megfogalmazott felfogás, mely szerint az éntudat tanult motívumrendszer (motívumnyaláb stb.) Ez azt jelenti, hogy maguk az ismeretek, az önmagunkra vonatkozó ismeretek, az önismertek motívumként is működnék (természetesen nem minden önismeretre érvényes ez a megállapítás, vannak többé-kevésbé semleges önismereteink is). Pedagógiai szempontból a szerteágazó témából, a sokféle önmotívum közül négyet emelünk ki: az önattitűdöket (self-attitudes), az önminősítéseket (self-appraisals), a helyzetértelmezéseket (causal explanation, interpretation) és az öndissonanciákat (self-dissonances).

Az *önattitűd* (önbeállítódás) a legrégebben kutatott (*Kuhn és McPartland*, 1954) és sokféleképpen értelmezett önmotívum. Mint minden viselkedés, az önreflexív viselkedés, a másodlagos szabályozás is többé-kevésbé sikeres vagy sikertelen lehet. Ennek kellemes vagy kellemetlen érzelmi következménye pozitív (attraktív) vagy negatív



(averzív) attitűdként épül be a viszonyítási alapul szolgáló önismeret kognitív hálózatába. Ezáltal az adott önismeret előrejelző önmotívumként, önattitűdként fog működni az ismételten előforduló hasonló viselkedési helyzetekben. Az önattitűdök sokaságát a valóságos önreflexív viselkedések tapasztalatai alapján sajátítjuk el. A kutatások szerint a globális éntudatnak, sőt a globális azonosságtudatnak is vannak tapasztalati önmotívumai, önattitűdjei.

Az *önminősítések* az önismertekbe beépült különböző erejű pozitív (attraktív) vagy negatív (averzív) meggyőződések (beliefs). Az önminősítések fogalmi szintű étékelések, amelyek közvetlen tapasztalat nélkül is beépülhetnek a megfelelő önismeret kognitív hálózatába. Magunk jutunk belátásra („utálom a pocakomat”, „nagyon szeretem a munkámat”), mások minősítéseit (lásd például *Juhász, 1992*) magunkra vonatkoztatjuk. Az önminősítés létezhet tapasztalatilag kialakult attitűd nélkül, de vonatkozhat olyan önismeretre, amelyben tapasztalat alapján beépült önattitűd is létezik. Ebben az esetben az önattitűd és az önminősítés azonos irányú (mindkettő pozitív, illetve negatív), vagy különböző (egyik negatív, másik pozitív, ami kognitív disszonanciát vált ki). Az önminősítések mint motívumok az attitűdökhöz hasonlóan működnek, hatnak a viselkedés másodlagos szabályozásának folyamatában (kivéve a disszonanciát, amiről később lesz szó). (A globális éntudatot, azonosságtudatot mint önmotívumot – a 6. lábjegyzet értelmében – önbecsülésnek nevezzük.)

A *helyzetértelmezések* a másodlagos szabályozás kognitív folyamatai által termelt önmotívumok. Vagyis az aktuális helyzetre alkalmazható kész tanult motívumok sincsenek. A kézikönyvek iskolapéldáján szemlélítve: ha valaki a kezemre csukja az ajtót, azt értelmezhetem véletlennek vagy szándékosnak is. Ettől függően lényegesen különböző jellegű és erejű motívum keletkezhet, aminek alapján lényegesen eltérő lehet a viselkedésem, a reagálásom. Ez a helyzetértelmezés (*Ross és Fletcher, 1985*). Amennyiben arra keresem a választ, hogy miért gondoltam — mondjuk — szándékosnak az eseményt, holott, mint később kiderült, figyelmetlenség volt, akkor önmagamot elemzem. A helyzetértelmezés és az önelemzés is lehet előzetes, aktuális, anticipált és utólagos. Eredményeként aktuális jelentőségű vagy tartósabb motívumok keletkeznek, illetve a meglévők módosulnak.

Az *öndisszonancia* a másodlagos szabályozás kognitív folyamatainak motívuma, amely sokféle forrásból táplálkozhat. Talán az elsődleges és a másodlagos szabályozás ellenkező előjelű motívumai, az önattitűd, az önminősítés és az önértelmezés közötti eltérések disszonanciái, valamint a saját, az elvárt és az ideális éntudat ellenkező irányú készletéseinek disszonanciája a legfontosabb. A rendkívül gazdag és sokirányú disszonanciakutatás az éntudat működésére még kevés figyelmet fordított.<sup>13</sup>

Mivel az önmotívumok önismertekbe épült összetevők, illetve az önismertek működésekor, értelmezésekor termelődnek, belátható, hogy az egyre határozottabban hierarchikusnak tételezett önmotívum-rendszer nem különálló, hanem az önismertekkel együtt az éntudat-hierarchia alkotója (lásd a 4. ábrát). Ilyen értelemben beszélve az önmotívumok hierarchiájáról különösen fontos lenne a hierarchia csúcsait, a személyes és a szociális, valamint a globális azonosságtudatot mint önmotívumot, annak műkö-

<sup>13</sup> Jómagam legalábbis nem találtam használható kutatási eredményeket.

dését alaposan ismerni. Erre vonatkozóan sok deklaráció, az önbecsülésre vonatkozóan sok kutatás található, de mindebből nem vált érthetővé, hogy az identitás, az önazonosság rendkívüli motivációs ereje mivel magyarázható. A magyarázatot keresve az a hipotézis fogalmazható meg (amit már korábban is jeleztünk), hogy a személyes, a szociális és a globális identitás összetartó, a másodlagos viselkedésszabályozás meghatározó erejű motívumai az *életprogramok* (life plans).

## Énfejlődés

Az én(tudat) változhat, alakulhat, torzulhat, széteshet stb. A pedagógia szempontja a személyiség fejlődésének segítése, ezért az énfejlődésre<sup>14</sup> fordítjuk figyelmünket. A téma intenzív kutatása mintegy fél évszázada folyik. A nyolcvanas évekig a kutatások legfontosabb jellemzői: a kutatók a globális én, a globális éntudat egy valamely szempont szerinti fejlődési szakaszait törekedtek feltárni (*Piaget* szakaszos fejlődéseméletét követve) egy-egy életkorban. E kutatások pedagógiai szempontból sok hasznos tény, adatot tártak fel (amelyek a fejlesztési eljárásokban jó szolgálatot tehetnek), elméletileg azonban egyre áttekinthetlenebbé vált a helyzet.<sup>15</sup> Ma már a szakaszos fejlődés elmélete is tarthatatlan.

A nyolcvanas években megkezdődött az énfejlődés komplex vizsgálta. E törekvések két fontos jellemzője: *Damon* és *Hart* sokösszetevős, háromdimenziós énfejlődési modellje (1988), valamint *L'Écuyer* (1992) egész életkorra kiterjedő (life-span) énfejlődési kutatásai. E törekvések ellenére az énfejlődés elméletének megszületésére feltehetően még sokáig kell várni, ezért csak azt tehetjük, hogy kiválasztjuk a pedagógia számára legfontosabbnak tekinthető szempontokat: az énfejlődés forrásait, a tartalmi énfejlődést és az énműködés fejlődését, és ezek köré szervezve mutatjuk be a használhatónak ígérkező ismereteket. Mivel az egyén mint én önreflexív képességeinek és éntudatának köszönhetően valósíthatja meg a másodlagos viselkedésszabályozást, az énfejlődésben az önreflexív képességek fejlődése is fontos szerepet játszik. Ezért erre is utalunk annak ellenére, hogy az önreflexív képességek kialakulásáról, fejlődéséről jóformán semmit sem tudunk. Továbbá az éntudat két aspektusának: az önismereteknek és az önmotívumoknak a fejlődési sajátosságait a szakirodalomban szokásosnál határozottban törekszünk megmutatni.

### Az énfejlődés forrásai

*Önmagunk* vagyunk az énfejlődés elsődleges forrásai. Ebből a forrásból önmagunk megfigyelésével, értékelésével, önmagunkról való gondolkodással, vagyis *közvetlen önreflexióval* merítünk, miközben gyakoroljuk, fejlesztjük önreflexív képességeinket

<sup>14</sup> Nem bonyolódhatunk itt a fejlődés fogalmával kapcsolatos problémák vizsgálatába, csak jelezzük, hogy fejlődésen a viselkedés, az adaptivitás hatékonyságának javulását szolgáló komplexitás-növekedést értjük.

<sup>15</sup> Lásd erről *Damon* és *Hart* alapos elemzését (1988, 19-52).



is. Észleljük, megismerjük, értékeljük, minősítjük a hozzánk tartozó dolgokat, azok szerepét az életünkben, saját testünket, szervezetünket, érzelmeinket és viselkedésünket, tevékenységünket (kompetenciáink eredményességét), másokhoz való viszonyunkat, helyzetünket és helyünket a közösségekben, a társadalomban, életünk értelmét és célját (identitásunkat, életprogramjainkat). Az elsődleges önreflexió azonban önmagában, a szociális környezet és a társadalom által felhalmozott ismeretek nélkül lehetetlen (nem valószínű, hogy a társadalomból kiszakítva felnövő ember éntudata kifejlődhetne). Ilyen értelemben elfogadható a szociológusok felfogása, mely szerint az éntudat „társadalmi termék”. A közvetlen önreflexió szinte kizárólag csak a szociális környezet hatásain és az elsajátított ismereteken átszűrve lehetséges.

A *szociális környezet* ugyanakkor Cooley (1902) „looking-glass elméletének” és Habermas (1976) „homológia elméletének”<sup>16</sup> megfelelően *közvetett önreflexióval* az önfejlődés alapvető forrása is. A személyközi kapcsolatok folyamatában az emberekben kialakult ismeretek, vélemények, megítélések tükröként közvetítődnek, amelyeket az egyén önmagára vonatkoztatva, éntudatának (önismeretének és önmotívumainak) fejlődéséhez alapvető forrással szolgál. Az emberek mint a társadalmi tudat hordozói, a személyközi kapcsolatokban, kommunikációkban elvárások, minősítések, ismertető közlések formájában kifejezik, közvetítik az általuk hordozott társadalmi tudatot. Ezáltal magatartásminták, identitásminták, életminták átszármasztatása folyik. A szociális környezet ily módon a szociális azonosság tudat kialakulásának, fejlődésének egyik alapvető forrása.

Önmagunk és a szociális környezet azonban a közvetlen és közvetett önreflexióval csak alkalomhoz, helyzethez kötött önfejlődést tesz lehetővé. Ez korlátozott és összehasonlítást nélkülöző, ezért nagy hibaforrással működő önfejlődés. Az önazonosítás feltétele, hogy önmagunkat mindenki mástól meg tudjuk különböztetni, ami viszont összehasonlítás, *összehasonlító önreflexió* nélkül lehetetlen. Az összehasonlításnak pedig a másokról szerzett *ismeretek* a forrásai. Az 1. ábra két első oszlopára hivatkozva, önmagunk mindenki mástól megkülönböztető sajátosságai csak akkor ismerhetők fel és reálisan csak akkor minősíthetők, ha ismerjük az ember, a személyiség, az én általános, minden emberben közös, valamint az emberek különböző csoportjainak közös sajátosságait, és ezeket az ismereteket összehasonlító önreflexióval önmagunkba építjük.

A 4. ábrán szemléltetett összetevőknek megfelelően ismerjük és önmagunkra vonatkoztatjuk az emberek tárgyakhoz, tulajdonhoz való viszonyait, az éntudat domináns összetevőjévé váló tárgyi viszonyok tipikus eseteit; az emberi test, szervezet általános és tipikus sajátosságait a személyes éntudat domináns összetevőjévé váló biológiai sajátosságok fontosabb változatait; az érzelmek és a kompetenciák általános és tipikus sajátosságait, az éntudat domináns összetevőjévé válás fontosabb eseteit. Hasonlóképpen: a szociális identitás kialakulásának az a feltétele, hogy ismerjük és magunkra vonatkoztassuk a személyközi kapcsolatok, a csoportok, a társadalmi rétegek, a társadalmak és

<sup>16</sup> A „looking-glass elmélet” értelmében az emberek a rólunk kialakult ismereteket, véleményeket a személyközi kapcsolatokban tükröként közvetítik, ami az önfejlődés fontos forrása. A „homológia elmélet” szerint az egyéni és a társadalmi tudatstruktúrák azonos lényegűek. Ez azt jelenti, hogy Habermas felfogása szerint a személyközi kommunikáció folyamatában alakul a társadalom, és ugyanebben a folyamatban születik, fejlődik a személyiség is.

mindezek fontosabb típusainak általános sajátosságait, változásaik történetét, az éntudat, az identitás domináns összetevőjévé válás fontosabb változatait.

### Tartalmi énefejlődés

A tartalmi énefejlődés az önreflexív képességek kialakulását és az éntudat kiépülését jelenti. Ez utóbbi a hierarchizálódás és a realitásjavulás folyamatával jellemezhető. Az éntudat *hierarchizálódása* az önismeretek és az önmotívumok gyarapodásával, fokozatos hierarchiává szerveződésével valósul meg. Az éntudat fejlettségét a tartalmi gazdagság, az önismeretek és az önmotívumok realitása, valamint a hierarchia kiépültsége mutatja. Az éntudat egyéni sajátosságait az jellemzi, hogy melyek a tartalmi összetevők, azok milyen irányú és erejű motívumok, mely tartalmi összetevők a hierarchia mely szintjére emelkedtek, mely tartalmi összetevők emelkedtek a személyes, a szociális, a globális éntudat és azonosságtudat domináns tartalmaivá. Az éntudat ugyan tanult rendszer, de az, hogy milyen tartalmi összetevőket sajátít el az egyén, nemcsak a forrásoktól függ, hanem az öröklött specifikus adottságoktól, hajlamoktól is.

Az éntudat önismeretei és önmotívumai különböző mértékben felelnek meg a realitásnak. Téves önismeretek, az adott összetevőt túlértékelő vagy lebecsülő önmotívumok, továbbá a szociális, társadalmi környezet általánosan elfogadott elvárásaival ellentétes összetevők jelzik a problematikus énefejlődést. A problémák annál súlyosabbak, minél magasabb szintre emelkedtek a realitásnak nem megfelelő tartalmi összetevők, esetleg a személyes, a szociális, a globális éntudat, identitás meghatározóivá, ezáltal rendkívül szilárddá váltak. Mivel az éntudat lényegét tekintve szubjektív, a realitásoknak, az általánosan elfogadott közösségi, társadalmi elvárásoknak meg nem felelő alakulása elkerülhetetlen. Ebből következően a folyamatos fejlődés (amennyiben nem reked meg) alapvető jellemzője a *realitásjavulás*: a téves önismeretek, hibás önmotívumok a realitásnak megfelelőbbé alakulása, a realitásnak és az általánosan elfogadott elvárásoknak meg nem felelő domináns összetevők alacsonyabb szintre csúszása és a reálisabbak, megfelelőbbek fölemelkedése.

### Az énműködés fejlődése

Mint az Énfunkciók és önreflexív képességek című fejezetben olvasható, az önreflexió, a másodlagos szabályozás az éntudatra mint viszonyítási alapra történő (vissza)csatolással működik. Az énműködés attól függő fejlettségű, hogy milyen szinten valósul meg az önreflexió, az önmagunkra vonatkoztatott, visszacsatolt információk feldolgozása. A pszichoterápia, az önismereti tréning sokféle irányzata lényegében a közvetlen éntapasztalatokat (self-experiences) törekszik nyelvi formába öntetve tudatosítani. Rogers (1959) szerint a sikeres terápia feltétele, hogy az éntapasztalatok pontos nyelvi megfogalmazást nyerjenek. Ennek nyilvánvalóan az az értelme, hogy az érzelmi szintű tapasztalati szabályozást fogalmi szintre emelje. Ezáltal a jórészt szándéktalan észleleti önreflexív szabályozás kiegészülhet a fogalmi szintű megfontolásokkal, szabályozással. A *tapasztalati önreflexióra* ráépül a *fogalmi*



*önreflexió*. Ezáltal lényegesen megnövekszik a másodlagos szabályozás hatékonysága, ugyanakkor az énejlődés is felgyorsulhat.

A fogalmi szintű önismeretek és önmotívumok lehetővé teszik, hogy önmagunk, személyiségünk, énünk működését értelmezzük is, hogy megismerjük és megértsük a működések szabályait. Vagyis próbáljuk megérteni az én(tudat) funkcióit, az önreflexív képességek, az éntudat működésének, változásának; fejlődésének lehetőségeit, feltételeit szabályait. Ennek alapján lehetővé válik az *értelmező önreflexió* kialakulása. Ennek köszönhetően az aktuális viselkedés tapasztalatain, azok fogalmi szintű ismeretén túl, azok kötöttségei alól fölszabadulva magukat a működés és a változás szabályait is figyelembe vehetjük a másodlagos viselkedés-szabályozás folyamatában.

Kérdés, miért van szüksége az egyéneknek arra, hogy a tapasztalati szintű önreflexió, a tapasztalati éntudat fogalmi, sőt értelmező szintre fejlődjön, jobb lesz-e ezáltal az egyén élete. Az ilyen és hasonló kérdések érthetően merülnek föl, de nincsen választási lehetőségünk. Ugyanis a társadalmi változások folyamatai (eltekintve a teljes összeomlástól) visszafordíthatatlanok. A mai fejlett társadalmak nem a természeti népek szokásrendszereit, és nem is csak a tapasztalatok fogalmi szintű elveit, eszméit, ideológiáit követve működnek, hanem a működés, a folyamatok elemzésével, értelmezésével, az aktuális feltételeknek megfelelő szabályok alkotásával és használatával.

*Pataki* (1982, 243) a társadalmi identitástudattal kapcsolatos szociológiai felismeréseket elemezve ezt írja: A „... viselkedésszabályozó szimbolizációs rendszerek *fejlődéstendenciája* az, hogy a hagyományos társadalmi kollektivitásformák (identitáskerektek) felbomlásával és az individualizációs folyamatok előrehaladtával egyre kevésbé az *eleven közösségek* lesznek az egyéni és a kollektív viselkedési minták vonatkoztatási alapjai, fenntartói és szankcionálói. Helyükbe a társadalom funkcionális tagolódásának alapjára épülő, egyéni pozíciókhoz kötődő viselkedési minták – és pedig egyre inkább az intézményes előírásokon nyugvó explikált minták, szabályok (alapszabályok, szervezeti szabályzatok, munkaköri leírások stb.) – lépnek.”

Az ilyenné fejlődött és így működő társadalmakban a világról sokat tudó, fejlett intellektusú egyének ma még az embert és önmagukat felszínesen, tapasztalati szinten ismerik, önmagukat alig képesek értelmezni, megérteni. Egyre nagyobb arányban szorulnak a társadalom periferiájára a túlnyomóan biológiai életprogramjukat, mindennapi tapasztalataikat követő emberek, és a fogalmi szintű, globális azonosságtudattá merevedett ideológiai életprogramokat követő emberek, csoportok is egyre súlyosabb konfliktusok hordozói. Mivel pedig a személyek fejlődésbeli megrekedése tömeges méretű, ez a társadalmakra nézve is rendkívüli veszélyekkel terhes.

## Az énejlődés segítése

Az elméleti alapok pedagógiai szempontú integrálási törekvésének eredményeként megfogalmazható néhány gyakorlati megfontolás. Amint a bevezetőben jeleztem, ez a tanulmány nem az énejlésztés módszereiről szól. Ezért a gyakorlati szempont csak az alapvető hazai tennivalók jelzésére vonatkozhat.



Mindenekelőtt az *énpedagógiai kutató-fejlesztő tevékenységet* kívánatos lényegesen megnövelni, támogatásban részesíteni. E nélkül nem remélhető a szükséges változás. Bár az énpedagógiai szakirodalmunk nem túl gazdag, de a publikációkból kitetszik, hogy van néhány megfelelő képzettséggel rendelkező kutatónk (lásd például *Balogh László Gábor*, 1987; *Borbély Julianna*, 1983; *Királyné Dévai Margit*, 1980-1981, 1990; *Kósa Éva*, 1982-1983; *Rajnai Nadinka*, 1984 írásait). Remélhetően számítani lehet néhány közeleső témával foglalkozó, főleg a pszichoterápiára, a pszichodramára szakosodott pszichológusra, és az önismereti tréningek képzett vezetői között is vannak néhányan, akik a kutató-fejlesztő munka iránt is vonzódnak.

Továbbá a *képzésben és továbbképzésben* vannak sürgető tennivalók. Van arra lehetőség és szellemi kapacitás, hogy az énpedagógiai tananyagok hiányát leküzdjük, hogy külföldi énpedagógiai kézikönyvekből, tanulmányokból összeállítsunk egy alapos és igényes szöveggyűjteményt, ami a képzés és továbbképzés kezdeti segítője lehet. Kívánatos lenne, hogy a pedagógusképzés programjában önálló fejezetként szerepeljenek az énfelkészítés elméleti alapjai és módszerei. Erre is támaszkodva jó lenne, ha felgyorsulna a tanárjelöltek önismereti tréningjeinek programba iktatása. Talán remélhető, hogy a pedagógusok továbbképzéséért felelős intézmények és szervezetek fontos feladataik közé sorolják az énpedagógiai továbbképzést. Nagy szükség lenne a szülők és a társadalom énpedagógiai, énpedagógiai kultúrájának fejlesztésére.

Lényeges szemléletbeli változások kívánatosak az *általánosan képző iskolák tanterveiben*. Erre most a tantervi átalakulás alkalmával és a helyi tantervek fejlesztésének megkezdésekor Magyarországon történelmi lehetőség kínálkozik. A változás lényege, hogy nagyobb teret kell adni az embertudományok (a humán biológia és etológia, az antropológia, a pszichológia, a szociálpszichológia, az egészségvédelem), valamint az ökológia, a szociológia, a jog, az erkölcs, a történelem és más humán tudományok olyan alapvető ismereteinek, amelyek elősegítik az ember, a társadalom jobb megértését, amely ismeretek az összehasonlító önreflexió, az éntudat fejlődésének forrásai lehetnek. Ezek az ismeretek a legkülönbözőbb tantárgyak témái lehetnek. Énfelkészítő hatásuk akkor érvényesülhet, ha sikerül elérni, hogy ezeket az ismerteket a tanulók önmagukra vonatkoztassák. E mellett szükség van az éntudat fejlesztésével kapcsolatos követelményeket tételesen is megfogalmazni (egy ilyen követelményrendszer kidolgozásának kísérletét lásd: *Nagy*, 1984b, 38-39).

A reális önismeretek és önmotívumok folyamatos gyarapodása, rendszerré fejlődése, a személyes és a szociális azonosságtudat fejlődése olyan tanórai és tanórán kívüli *iskolai* (és természetesen családi) *életmóddal* segíthető, amelyben az önreflexív képességek optimálisan működhetnek. Ez a feltétele annak, hogy kialakuljanak az éntudat gazdag és szilárd tapasztalati alapjai. Erre épülhetnek azok a tanulási-tanítási eljárások, amelyek a reális önismeretek és önmotívumok gyarapodását, fejlődését elősegíthetik a fent jelzett tartalmak összehasonlító önreflexiót működtető feldolgozása által. Ezek az eljárások hozzájárulhatnak a tapasztalati szintű önreflexív képességek és az éntudat fogalmi szintre fejlődéséhez, az önértelmezés gyakorlásához. Ma már léteznek az iskolákban is, főleg a serdülők körében és elsősorban a pályaválasztást, az életprogramok alakulását segítő sajátos önismereti foglalkozások (hazánkban az énfelkészítés iskolai segítésében a drámapedagógia játszik úttörő szerepet). Megfelelő előkészületek és az erre



alkalmas pedagógusok kiképzésével néhány év múlva felgyorsulhat a serdülők önismereti foglalkozásainak fokozatos elterjesztése. Ezekről a kérdésekről szólnak az énefejlődést segítő módszerek (lásd a bevezetőben példaként említett kézikönyveket).

## Irodalom

- Balogh László Gábor (1987): Énképformálás, önértékelés-fejlesztés és a korszerű tanítási-tanulási módszerek. *Köznevelés*, 12, 22–23.
- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 344–358.
- Beane, J. A. és Lipka, R. P. (1986): *Self-concept, Self-Esteem, and the Curriculum*. Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Borbély Julianna (1983): Az énkép és az én-ideál jellemzői gimnazista fiataloknál. *Pályaválasztás*, 2. sz. 30–34.
- Brinthead, T. M. és Lipka, R. P. (1992, szerk.): *The Self. Definitional and Methodological Issues*. State University of New York, Albany.
- Burns, R. B. (1981): *Self-Concept Development and Education*. Holt, Rinehart and Winston, London, New York etc.
- Chickering, A. W. (1971): *Education and Identity*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cooley, C. (1902): *Human nature and the social order*. Scribner, New York.
- Csapóné Marácz Albertina (1987): Főiskolai hallgatók önismeretének alakulása a hivatásra felkészülés folyamatában. *Felsőoktatási Szemle*, 2. sz. 84–88.
- Damon, W. és Hart, D. (1988): *Self-Understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press, Cambridge, New York etc.
- Dévai Margit (1990): *Énkép-korrekció önismereti játékmódszerrel serdülőkorban*. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Erchak, G. M. (1992): *The Anthropology of Self and Behaviour*. Rutgers University Press, New Brunswick, New Jersey.
- Erikson, E. (1956): The problem of ego identity. *Journal of the American Psychiatric Association*, 4. sz. 56–121.
- Erikson, E. (1968): *Identity: Youth and crisis*. Norton, New York.
- Gergen, K.J. és Gergen, M.M. (1988): A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In: László János (szerk.) *Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából, II. Érzelmek és én-tudat*. Kézirat. Tankönyvkiadó, 1992, Budapest.
- Habermas, J. (1976): *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Harsányi István és Gádorné Donáth Blanka (1966): Az értékelés és az önértékelés kérdései a neveléslelektan szemszögéből. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 520–529.
- Hart, L. (1990): *Increasing Self-Esteem in Your Children and Yourself*. LifeSkills Press, Oakland.
- Holland, R. (1977): *Self and social context*. Macmillan, London, Basongstoke.
- Hunyady György (1971): A személy-percepció vizsgálatának kiindulópontjai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 17–29.
- James, W. (1890, 1963): *The principles of psychology*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Juhász, A. McCreary (1992): *Significant Others in Self-esteem Development: Methods and Problems in Measurement*. (In: lásd Brinthead...).
- Királyné Dévai Margit (1980–1981): Az alkalmazkodás zavarai. Az énkép szerveződése a gyermekkor első felében. Az óvodai évek és az énkép. Az énkép és az anya-gyermek közötti kapcsolat összefüggései. *Óvodai Nevelés*. 9. sz. 331–333; 10. sz. 360–361; 11. sz. 385–388; 1. sz. 16–17 és 21.

- Királyné Dévai Margit (1981): A pedagógus szerepe az énkép formálásában. *A Tanító*. 11. sz. 1–4.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósa Éva (1982, 1983): Az önkontroll fejlődése és fejlesztésének lehetőségei az óvodáskorban. *Óvodai Nevelés*. 12. sz. 408–418 és 1. sz. 15–18.
- Kósa Éva (1990): Az éntudat és az énkép kialakulásának kezdetei. *Óvodai Nevelés*. 10. sz. 338–341.
- Kuhn, M. H. és McPartland, T. S. (1954): An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*. 1. 68–76.
- L'Ecuyer, R. (1992): *An Experimental-developmental Framework and Methodology to Study the Transformations of the Self-concept from Infancy to Old Age*. (In: lásd Brinthaup...)
- Macha, H. (1989): *Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- Marsh, H. W., Byrne B. M. és R. J. Shavelson (1992): *A multidimensional, Hierarchical Self-concept*. (In: Brinthaup és Lipka, 1986.)
- Maslow, A. H. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50. 370–396.
- Mead, G. H. (1934/1973): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Miller, L. (1990): *Inner Natures: Brain, Self & Personality*. St. Martin's Press, New York.
- Mérei Ferenc (1976/1989): *Önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén*. In: Társ és csoport. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1994a): *Személyiség és pedagógia*. In: Gácsér József (szerk.) *Pedagógiai antológia*. III. JGYFT Kiadó, Szeged.
- Nagy József (1994b, szerk.): Fejlesztési követelmények. Az *Iskolakultúra* című folyóirat IV. évfolyamának 1–2. speciális száma.
- Neisser, U. (1988): Az önmagunkról való tudás öt válfaja. In: László János (szerk.) *Válogatás a szociális megismerés szakirodalmából, II. Érzelmek és én-tudat*. Kézirat. Tankönyvkiadó, 1992, Budapest.
- Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Radnai Béla (1959): *Önértékelés és mások értékelése*. In: *Pszichológiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rogers, C. R. (1959): *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centred framework*. In: Koch, S. (szerk.): *Psychology*, Vol. 3, McGraw-Hill, New York, Toronto, London.
- Rajnai Nadinka (1984): Az iskola szerepe a tanulói önismeret fejlődésben. *Pályaválasztás*. 2, 35–37.
- Ross, M. és Fletcher, G. (1985): *Attribution and Social perception*. In: Lindzey, E. és Aronson, E. (szerk.), *Handbook of social psychology*. Random House, New York.
- Ryce-Menuhin, J. (1988): *The self in early childhood*. Free Association Books, London.
- Stallibrass, A. (1979): *The Self-respecting Child. A Study of Children's Play and Development*. Warner Books, New York.



Nagy József

## ABSTRACT

### JÓZSEF NAGY: SELF, SELF-CONCEPT AND EDUCATION

Reviewing the foreign and Hungarian literature of the different trends in research on the "self", the author integrates the knowledge of pedagogic importance into an unified perspective. First, a theoretical construct is outlined describing an outer network of the self and the concept of self, including their relationship to the person, to personality and other inter related concepts. The author then describes the basic function of the self as the secondary regulation of the behaviour, which is carried out by the self-reflexive abilities (self-evaluation, self-assertion, self-protection, self-knowledge, self-appraisal). He introduces the results of the research into the structure of the self-concept and brings them to a synthesis in a multi-dimensional hierarchic model. The paper gives a description of the major components which make up the global, the personal and the social self, and treats the basic self-motifs (self-attitudes, self-appraisals, self-dissonances, life-programmes) and their role in the functioning of the self. The author analyzes self-development and its main sources (direct, social and comparative self-reflexion), the processes of intellectual enrichment and hierarchization, the improvement of self-knowledge and self-motifs in terms of reality, and the developmental levels of the empirical, the ideational and the expository self-reflexion. Finally, he writes about the possibilities and tasks that supports self-development in pedagogy.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 1-2. 3-26. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: József Nagy, Department of Education, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.

## KONTROLL ÉS AUTONÓMIA A TANÁRI SZAKMÁBAN

Nagy Mária

Országos Közoktatási Intézet

### Szakmai autonómia az érdeklődés előterében

Amikor a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején a *szakmai autonómia* (vagy még inkább az akkori mozgalmibb jellegű szóhasználattal: szakmai önállóság) fogalma és gondolatköre megjelent a magyarországi neveléstudományban, és lassan átszivárgott az oktatáspolitikába, ez, a politikai-szakmai kontextus és tartalom lényegi eltérései mellett, valamiképpen illeszkedett a korabeli nemzetközi oktatáspolitikai szóhasználatba és gondolkodásba. Igaz ugyan, hogy az adott magyar feltételek között a tanári autonómia gondolata lényegében a szakma és a szakmaiság politikától való emancipálódására utalt, a tanári szabadság növekedését ígérte és várta, míg a nemzetközi szinten (például a thatcheri angol oktatáspolitikában) a tanári autonómia radikális újraértelmezése gyakran a korábbi évtizedekre vonatkozólag túlzottnak minősített tanári szabadság visszavonását, korlátozását célozta. Mégis, sok szempontból rokonítható a két-féle történet. Egyrészt azt jelezte, hogy a tanári szerep, a tanári szabadság és felelősség problematikája a szaktudományos és az oktatáspolitikai figyelem és érdeklődés középpontjába került. Másrészt fogalmazva: erre az időszakra átfogó méretekben *megrendült a tanári autonómia hagyományos értelmezése*, és szükségesnek látszott a tanári szerepek, feladatok, felelősségi rendszerek újragondolására.

A hagyományos tanári autonómia, mint minden értelmiségi szakma esetében, speciális szakmai ismereteik, a szakma feltételeinek alakulására befolyást gyakorló szervezeteik, szakmai etikájuk és szakmai önképük általános társadalmi elfogadottságán alapult. Ennek alapján a szakma egyéni képviselőiről is feltételezhető a társadalom, hogy munkájukban autonóm módon járnak el, osztálytermi döntéseiket a szakmai normáknak megfelelően, autonóm módon hozzák meg. Ez persze nem zárta ki számos egyedi konfliktus kialakulását, akár tömeges méretekben is, nem zárta ki, sőt megkívánta a speciális szakmai ismeretek, az önszerveződési formák, a szakmai önkép és viselkedés folyamatos átalakulásait és változásait, ám az alapképletet – azt, hogy a társadalom többé-kevésbé *megbízott* a szakmában, *azaz rábízta* a szakmai döntéseket – mindez nem módosította. A hagyományos iskola lassú felbomlásával és mára általánossá váló válságának kialakulásával azonban, mint más hagyományos autoritások, a tanári autonómia, a tanári kompetenciába vetett általános társadalmi bizalom is megrendült.



E felbomlás néhány jól ismert jelére talán elég röviden utalni. Ilyen az iskolák el-  
tömegesedése és szelektivitásának felszámolódása, a legkülönbözőbb társadalmi réte-  
gek, kulturális és etnikai kisebbségek egy osztályteremben, vagy akár egy tanítási cso-  
portban való megjelenése. Ez ugyanis az iskolázással kapcsolatos legkülönbözőbb  
társadalmi elvárásokat tette egyszerre, egyidőben legitimé. Hiszen ezzel egyazon is-  
kolatípusban (például a korábban egyértelműen továbbtanulásra felkészítő középiskolá-  
ban), egyazon iskolában, sőt egyazon tanulói csoportban gyakran *egyszerre* várták el a  
különböző társadalmi háttérű szülők a továbbtanulásra vagy a munkába állásra való  
felkészítést, a tanulók tradicionális vagy modernebb szellemű nevelését, a nemzeti vagy  
éppen a kisebbségi nemzetiségi identitás kialakítását.

A felbomlás jele az is, hogy a számítógépes és video-kultúra terjedésével az iskola  
ismeretátadó szerepe egyre jobban háttérbe szorul, egyre nagyobb versenyre kényszerül  
más ismeretközölőkkel szemben, és ezzel – értelemszerűen – gyöngül a tanárok ismeret-  
közlő és kultúraátadó pozíciója is. Ilyen az a jelenség, hogy a tanulók ismereteiket  
egyre szívesebben szerzik a kortárs csoportoktól, mint a felnőttektől (köztük a taná-  
roktól). Közismert, hogy például az idegen nyelvtanulásban jóval erőteljesebb motivá-  
ciót és gyakran hatékonyabb lehetőséget nyújt a fiatalok nemzetközi turizmusa, mint az  
iskola. Ilyen az iskolakerülő magatartás rohamos terjedése (nemcsak a tanulók, de a  
pályát elhagyó vagy éppen betegség vagy egyéb okok miatt egyre többet mulasztó taná-  
rok esetében is), ami – kritikus esetben – annak az evidenciának a megrendüléséhez  
vezethet, hogy „a tanuló tanul” vagy „a tanár tanít”. Ilyen a hagyományosan a nem-  
zetközi kultúrában gyökerező iskolák provincializálódása a globalizáció korszakában.

Míndez aláásta a tradicionális tanári autonómiát valamint az azt övező általános  
társadalmi bizalmat, megrendítette a hagyományos tanári tekintélyt, és ráirányította a  
figyelmet a tanári munka kontrolljának kérdéskörére. Azaz arra a kérdésre, ami  
legnyersebben talán a brit oktatáspolitikában fogalmazódott meg az utóbbi egy-két év-  
tizedben, hogy helyes-e, ha a tanárok a saját szakmai kompetenciájukban olyan mér-  
tékű befolyást gyakorolnak az oktatás tartalmának, a tanárképzésnek és a szakmával  
kapcsolatos egyéb feltételeknek a befolyásolására, mint ami a korábbi évtizedekben  
megszokott volt. Másként fogalmazva arra, hogy miféle kontrollt kellene beépíteni az  
oktatáspolitikai folyamatokba a szakmai autonómia korlátozására.

A hetvenes évek végi, nyolcvanas évek eleji hazai és nemzetközi történések más-  
részt abban is rokoníthatóak, hogy a tanári autonómia új értelmezései alapvetően  
*makropolitikai* összefüggésekben vetődtek fel, különböző oktatási reformtörekvések  
fontos, központi elemeként. Az azóta eltelt bő másfél évtizedben azonban a figyelem és  
érdeklődés egyre inkább átterelődött a tanári autonómia fogalmának *mikrokörnyezetére*,  
a tanári szerep és felelősség osztálytermi és iskolai szintű értelmezésére. A tanári auto-  
nómia szaktudományos és oktatáspolitikai problémakörén belül is jellemzővé vált az a  
jelenség, amit a posztmodern szaktudományosság egyre inkább költőivé váló nyelv-  
használatában például *Andy Hargreaves a vízió* és a *hangok* dinamikus ellentétpárjával  
fest le (*Hargreaves, 1994*). Vagyis azzal az ellentmondással, ami transznacionális mé-  
retekben átmenetivé vált világunkban az elbizonytalanodó társadalmakat jellemzi. E  
társadalmak leírásában (*posztmodern, posztindusztrális, posztliberális*) – mint erre  
*Andy Hargreaves* rámutat – sokkal inkább az tükröződik, hogy mi *után* vannak, mit



hagynak maguk mögött, mintsem az, hogy mi felé haladnak. Meglehet, e világméretű elbizonytalanodásban a századfordulók szokásos félelmei tükröződnek (esetünkben egyenesen ezredfordulóról van szó), ám ez az elbizonytalanodás aligha tagadható. És ez két, meglehetősen ellentétes tendencia felerősödését eredményezi: egyrészt a nagy világmagyarázatok és átfogó jövőképek (*víziók*) megjelenését az egységesülő Európáról, a globalizációról, új oktatásfejlődési korszakokról, másrészt pedig az egyedi, korábban nem hallott vagy csak nem figyelt disszonáns *hangok* felerősödését: az etnikumokét, a kulturális kisebbségeket, a nőket vagy éppen a tanárokat. Nem a pedagógusokról mint szakmai testületről van itt szó, ami persze folyamatosan jelen van a történések befolyásolásában, hanem az osztálytermi valóságban egyedi különbségeikben megjelenő egyes tanárokról.

Míg a hetvenes évek végi időszakra inkább a nagy világmagyarázatok, új oktatási reformok hirdetése volt a jellemző, ma sokkal inkább a különböző, egymással nehezen egyező hangokra figyel a szaktudomány és talán az oktatáspolitikai is. Ez a hangsúlyeltolódás ugyanakkor nem jelent kizárólagosságot. Mint *Andy Hargreaves* figyelmeztet: „*A vízió nélküli hangok világa kaotikus locsogássá sülyedhet, ha nincs megfelelő közvetítő eszköz, amely összehangolná vagy egységbe terelné a különböző hangokat.*” Ugyanakkor persze, „... a hangok nélküli víziók világa hasonlóképpen problematikus. Ebben a világban, ahol a szándékokat ráerőltetik a különböző felekre, és a konszenzust kieroszakolják, nem marad hely a tanárok gyakorlatias értékítéletei és bölcsessége számára” (*Hargreaves*, 1994). A következőkben úgy kísérlek meg néhány gondolatot felvázolni a tanári autonómiával kapcsolatban, hogy azokban a víziókról és a hangokról is szó essen.

### A hagyományos tanári autonómia felbomlása és az új piaci modell víziója

Az oktatás fejlesztéséről és benne a tanári autonómia új értelmezéséről megfogalmazott korai víziók közül mindmáig leghatásosabb és leginkább kidolgozott modell a gazdasági hanyatlás rémével küszködő thatcheri Nagy-Britanniában fogalmazódott meg, de viharos gyorsasággal felbukkant és elterjedt a világ fejlettebb és fejletlenebb országaiban egyaránt. Ez az ún. piaci modell. Ez a modell egy súlyos gazdasági válság időszakában született, ami a háború utáni *baby boom* nemzedékének az iskolarendszerekből történő kilépése nyomán egybeesett a tanulói létszámok radikális csökkenésével is. Mindez természetes módon vezetett a kormányzatok abbéli törekvéseihez, hogy a háború utáni évtizedek, a jóléti gazdaságok időszakában hatalmas méretűvé duzzadt oktatási költségvetési kiadásait csökkentésük (akár más kormányzati szolgáltatások például a növekvő létszámú időskorúak vagy munkanélküliek szociális-jóléti ellátásának javára is). Ebben a csökkentésben – érthető módon – nem számíthattak a jóléti oktatáspolitikai kialakításában oly nagy befolyással bíró, a kormányzatokkal partneri viszonyt kialakító tanári szakmára, annak kialakult szervezeteire, intézményeire. Sőt, éppen ez a szakma, ez a hagyományos szakmaiság tűnt a legfőbb akadálnak a poszt-jóléti oktatáspolitikai modell kialakíthatóságát illetően.

Az új modell, az új oktatáspolitikai vízió középpontjába a szakmai szolgáltatások *használója* került (a szülő és az oktatás „végtermékeit” fogyasztó gazdaság). Ebben az



elképzelésben a hangsúly a hagyományos szakmai autonómia alapjait jelentő szakmai etalonokról, értékekről, etikáról és tudástartalmakról a szakma szolgáltatás jellegére terelődött át, és ebben is elsősorban a keresleti elemekre. Az új piaci ideológia leghatásosabb jelképe az *oktatási utalvány* lett, és a vele kapcsolatos viták elképesztő méreteken eluralták a hetvenes évek végi, nyolcvanas évek eleji szakmai sajtót, és megosztották a közvéleményt.<sup>1</sup> Az oktatási utalvány gondolata (a szülő kezébe adott csekk, amellyel gyermekének iskolai szolgáltatást vásárolhat) rendkívüli szemléletességgel és megvilágító erővel jelenítette meg azt az új víziót, amelynél átütőbbet a poszt-jóléti társadalmak egyikében sem sikerült mindmáig kialakítani. E szerint a csökkenő gazdasági lehetőségek és hanyatló gyereklétszámok korszakában a piaci keresletnek kell irányítania az oktatás fejlődését, és csak azok a szakmai meggyőződések és programok érvényesek és maradhatnak fenn, amelyeket a piaci kereslet visszaigazol. A szolgáltatás termelőjévé visszaminősített tanároknak pedig ehhez kell igazodniuk.

Ez, a szakmát és a szakma humanisztikus értelmezése iránt elkötelezett közvéleményt megrázó vízió többé-kevésbé koherens oktatáspolitikává állt össze a fejlett nyugati világ jónéhány társadalmában. A következőkben ennek néhány, a hagyományos tanári autonómiát érintő elemét említem.<sup>2</sup>

Számos országban lényeges változások zajlottak le a tanárok fizetése és alkalmazása területén. A változások alapja a szakma munkaerő piaci helyzetének korábbi évtizedekhez mért gyökeres átalakulása. A hetvenes évek második felétől Európa északi és nyugati államaiban valamint az Egyesült Államokban mindenütt a gyereklétszámok rohamos csökkenése vált jellemzővé. Ráadásul megtorpant (befejeződött?) a korábbi évtizedek gazdasági növekedése által is táplált oktatási expanzió (a középfokú, sőt a felsőfokú képzés kiterjesztése a korábban e fokozatokra be nem iskolázott társadalmi rétegekre). A korábbi évtizedekben csaknem korlátlan tanári munkaerőpiaci kereslet jócskán beszűkült. Bár, mint az Európai Közösségben dolgozó tanárok helyzetét áttekintő *Guy Neave* jelzi, az általános gazdasági recesszió idején kevés szakma mutatkozott olyan sikeresnek pozíciói megőrzésében, mint éppen a hagyományosan erős szerveztséggel rendelkező tanárság, a változások az ő munkaerőpiaci pozíciójukat sem hagyták érintetlenül (*Neave*, 1992). Nagyon megnehezedtek a pályára lépés feltételei: többnyire a tanárképzésben is csökkentek a felvételi lehetőségek, de még inkább problematikusá vált a fiatal végzősök elhelyezkedése. Az oktatás egyéb átalakulásai folytán viszont a csökkenés nem egyenlően érintette a szakmát. Az egyre inkább túlkínálattal jellemezhető tanári munkaerőpiacon bizonyos szakmákban (elsősorban az oktatáson kívüli versenyszférában is piacképes természettudományos tantárgyakat vagy matematikát tanító tanárok körében) hiány mutatkozik, és kialakulóban van egyfajta duális munkaerőpiac.

Ez átalakítja a korábbi, a szakirodalomban inkább centrálisnak és szabályozottnak leírt tanári munkaerőpiacot, ahol általában a formális képzettségi elvárások és az erős munkabiztonság volt a jellemző (ez testesült meg az európai országok többségében jellemző tanári közalkalmazotti státuszban). Az utóbbi évtizedek jelzett változásai a szakmán belül létrehozhatnak egyfajta nyitottabb piaci mozgást, amit csak felerősítenek az

<sup>1</sup> Az oktatási utalványról szóló bőséges irodalomból felíró ad egy magyar nyelvű válogatás is (*Semjén és Lukács*, 1988).

<sup>2</sup> A változásokat áttekinti egy magyar nyelvű válogatás is (*Nagy*, 1991).



európai (nemzetközi) integrációs mozgások, amelyek a tanárok legversenyképesebb rétegei számára lehetővé teszik, hogy a szakmán belül országosan vagy éppen nemzetközileg legelőnyösebb alkalmazási feltételeket megválasszák. A piaci modell terjedése, az új, versenyelvű ideológiák térhódítása megbontja a hagyományosan erős társadalmi szolidaritással és az iskolai munkában más értelmiségi pályáknál erőteljesebb kollektívizmussal jellemezhető tanári pályát.

A modell-országban, Angliában például megszűnt az országos bérskálákra alapozott központi béregyeztetés, és a tanárok *egyéni (piaci) béralkura* kényszerültek az egyes iskolafenntartókkal. Sőt, sok helyütt megnőtt az egyes iskolák irányító testületeinek (amolyan iskolaszékeknek) a szerepe az iskolai költségvetések, és bennük az egyes tanári fizetéseknek az alakításában. Amerikában feléledt a tanári munkaerőfelesleg korszakaiban rendszeresen előtérbe kerülő megoldási javaslat, a *teljesítmény szerinti bérezés* (merit pay) gondolata, ami az iskolai végzettségen és a munkában eltöltött időn alapuló egységes bértáblázatok tanári pályán kialakult általános gyakorlata helyett a szakmai kollegialitáson alapuló tanári autonómia gondolatával nehezen összeegyeztethető, a piaci szférára jellemző egyéni boldogulás és szakmai karrier lehetőségét ígérte. Ez az elképzelés, az oktatási utalványok gondolatához hasonlóan, jelképévé vált az új piaci gondolkodásnak, ám a valóságban sehol sem valósult meg. Még az olyan erőteljes szociális gondoskodással működő országokban is, mint Svédország érzékelhető a piaci modell hatása a tanári foglalkoztatásra. Az állam által alkalmazott tanárok a nyolcvanas évek végén a fenntartó *önkormányzatok alkalmazásába* kerültek, akik számottevő szabadságot nyertek a központi költségvetésből címkezés nélkül érkező oktatási költségek (bennük a tanári bérköltségek) felhasználásában.

Az iskolák közti piaci verseny erősödését eredményezték azok a pénzügytechnikai megoldások is, amelyekkel sok országban a csökkenő tanulói létszámok idején fejkvótás finanszírozást vezettek be, így a csökkenő pénzügyi forrásokért folyó harc a tanulók megszerzéséért indított küzdelmekben testesült meg. Ez jelenthette a fenntartók versenyét (egy időben jelentősen megnőtt a kereslet a magániskolák iránt), de legfőképpen a pedagógiai programok vagy a tantestületek versenyét hozta magával, az oktatási utalványok egyfajta szelídített változatoként.

A *használói (alapvetően laikus) kontroll* megerősödése mellett, mintegy annak elensúlyaként az új modell másik kulcselemeként megjelent a szolgáltatás minősége iránti fokozott elvárás, és megerősödött a *szakmai kontroll*. Ezen azonban az új, technokratikus ideológiák hívei sokkal kevésbé értették magának a szakmának a kontrollját vagy befolyását az oktatási tartalmak, módszerek és segítő hálózatok kialakításában, mint inkább a bürokratikus ellenőrzés megerősödését. Mindenütt megnőtt a tanulói és tanári teljesítmények mérése iránti elvárás (láttuk, még a tanári fizetéseket is megkísérelték ehhez kapcsolni). Az ellenőrizhetőség iránti igény természetesen a meglehetősen komplex tanítási-nevelési folyamatoknak azon elemeire irányította a figyelmet, amelyek standardizálhatóak, mérhetőek. A tesztek és standardizált értékelések dömpingje megint csak aláasta a tanári autonómia hagyományos értelmezését, amely a tanár és tanulói osztálytermi elkülönülésén, a tanárnak az általános szakmai értékek figyelembe vételével kialakított, de mégis csak egyedi és egyszeri döntésein alapult. A teljesítmények mérése és összehasonlíthatósága iránti igény az olyan, ha-



gyományosan központi tantervek nélkül működő országokban is mint Anglia vagy Hollandia, központi tantervek (kerettantervek) kialakulásához vezetett. De általában megerősödött az iskolavezetés szerepe is az oktatási folyamatok irányításában, az iskolai szintű menedzsment (school based management) általánosan terjedő gyakorlata az iskolát mint a minél több tanuló és minél jobb tanárok vonzására alkalmas, jól szervezett szolgáltató intézményt képzelte el, amelynek működése lényegében összehasonlítható bármely más jól szervezett termelő üzemével. A hagyományos szakmai autonómia hívei szemében a tanár, a központi tanterv és főként az állandósuló teszteredmény- elvárások „kényszerzubbonyában” értelmiségből technikussá minősül le (Elliott, 1994).

Az új, technokratikus-bürokratikus modellel szemben szinte megszületése pillanatától kezdve igen nagy ellenállás és kritika bontakozott ki az iskola humanisztikus értékei mellett elkötelezett neveléstudományi kutatók körében, ám nem csekély volt azon szakemberek száma sem (elsősorban Amerikában), akik a modell finomodásáról és alkalmazhatóságáról írtak, azokról a radikális változásokról, amelyek a tanári szerepek értelmezésében bekövetkeztek. A változások értékelésében mutatkozó eltérések ellenére aligha tagadható, hogy az utóbbi évek jelentős módosulásokat hoztak a tanári autonómia, tanári szakmaiság értelmezésében. Az utóbbi időkből megsokasodó, iskolai vagy éppen osztálytermi szintű empirikus vizsgálatok e változásokat a tanárok és az osztálytermi világ megközelítéséből is leírják, azaz tudósítanak a tanárok véleményéről, egyben fel is erősítvén azokat. Ugyanakkor ezek a beszámolók, közvetett módon, a tanári autonómia hagyományos mintáinak felbomlásáról és újfajta autonómiák kialakulásáról is szólnak.

Érdekes elemzést ad például *Martin Mac An Ghaill* etnografikus módszerrel készült esettanulmánya, amelyet egy leromló belvárosi angol középiskolában készített (*Mac An Ghaill*, 1992). Többek között megállapítja, hogy az új szakmai kultúrában háttérbe szorul a tanárok osztálytermi gyakorlatának a jelentősége, kialakul egy olyan vállalkozói és menedzseri kultúra, amelyben az iskolán kívüli kapcsolatok és a tanári teamekben való munkálkodás, sőt irányítói szerep jelentősége megnő. Mindez átalakítja a hagyományos tantestületi viszonyokat is. Az általa értelmiségi szakembereknek (Professionals) nevezett tanárok, a hagyományos tanári autonómia tipikus megtestesítői (többnyire a hagyományos akadémikus tárgyak tanítói és a tradicionális pedagógiai irányzatok hívei), valamint az általa Régi Kollektivistáknak nevezett (a tanári szakszervezetek szellemiségében és bajtársi kollegialitásban szocializált tanárok) az iskolai hierarchiában (előmenetel, fizetések, megbízatások) háttérbe szorulnak az Új Vállalkozóknak nevezett tanárokkal szemben. Ez utóbbiak többnyire szakmai jellegű tantárgyakat tanítanak, pragmatikus pedagógiai nézeteket vallanak, hívei az új értékelési rendszereknek és menedzsment kultúrának, nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulói választásnak és a tanulói autonómiának, tiszteletben tartják a különböző kulturális szokásokat és beidegződéseket, azaz nem ragaszkodnak azokhoz a hagyományos szakmai meggyőződésekhöz, hagyományos, a tanár és diák között inkább hierarchikus mintsem kölcsönösségen alapuló viszonyt feltételező értékrendhez, mint Értelmiségi Szakember kollégáik. Az ő világuk nem korlátozódik az iskola hagyományos belső világára, külső szakmai és társadalmi kapcsolataik is meghatározóak a munkájukban.



## A tanári autonómia és kontroll változásai Magyarországon – víziók és/vagy hangok?

Bár a tanári autonómia fogalma és újraértelmezésének igénye, mint erről már volt szó Magyarországon is oktatáspolitikai koncepcióban tűnt fel a hetvenes évek végén, majd utána legerőteljesebben az 1985-ös Oktatási Törvényben fogalmazódott meg, korántsem jelent meg olyan átütő vízióban, mint a thatcheri Nagy-Britanniában. A felbomló, gazdasági összeomlás felé araszoló állampárti Magyarországon ez inkább azt a társadalmi illúziót fejezte ki, amelyet persze a nyugati oktatáspolitikai eseményeket követő-interpretáló társadalomtudósok erősítettek, hogy a központi tervezés és vizionálás korszakai után a tanárok egyedi, egyéni hangjának felerősödése (a tanári autonómia) támogatása megoldást hozhat az oktatás válságjelenségeinek felszámolásában. A politikai rendszer összeomlása után, az első demokratikusan választott kormány által jegyzett első oktatáspolitikai koncepcióban, amelyet a fejlődés és átmenet paradox jelenségeként nagyrészt az 1985-ös törvény előkészítői dolgoztak ki, és leginkább a kormánypártok oktatáspolitikusai utasítottak el, a *piaci modell* számos eleme feltűnt, és benne a tanár mint „szakalkalmazott” jelent meg, ami aztán a második változatban, a beérkezett vélemények (*tanári hangok*) hatására „szakértelmiség”-gé módosult,<sup>3</sup> jelezvén egy újfajta, technokratikusabb szemléletmód és egy, a tanárság humanisztikusabb értékeiben gyökerező hagyományosabb szemléletmód igazán ki sem bontakozó konfliktusát.

Még a politikai átmenet idején lényeges változások történtek a finanszírozás rendszerében. Nálunk is bevezették a tanulói alapú finanszírozást, ami az utóbbi években minden más eszköznél erőteljesebb szerepet játszott a gazdasági válság és a tanulói létszámok csökkenésének kezelésében, és ami logikájában nem állt távol a piaci modellt szimbolizáló oktatási utalvány rendszerétől.

A rendszer- és hatalmi elitváltás azonban háttérbe szorította ezt a talán nem is túl markánsan megjelenő, mérsékelt nyilvánosságot kapott víziót. Az új konzervatív kormánypolitikusokat egyáltalán nem vonzotta az új, kevésbé kifejtett technokratikus-bürokratikus piaci modell. Korai lenne még ennek okait elemeznünk, ám a közigazgatásban és államigazgatásban való — szükségszerű — tapasztalatlanságuk mellett nyilvánvalóan fontos tényező lehetett, hogy az oktatási kormányzat legmagasabb rangú vezetői maguk is csaknem kizárólag a tanári szakmából verbuválódtak, s valószínűleg annak is inkább a hagyományosabb, tradicionálisabb értékeket valló rétegeiből (az egyetemi és a középiskolai szférából). Az Európa egyéb tájain oly diadalmas piaci modell vízióját pedig sehol sem ez a réteg dolgozta ki vagy képviselte, hanem mindenütt inkább egyéb (pénzügyi, munkajogi, menedzseri) szférából szorgalmazták azt.

Az iskolázás makropolitikai, makrogazdaságtani összefüggései iránt kevés érzékenységet mutató és a régi humanisztikus értékeket, a tanári autonómia hagyományos értelmezését meg nem kérdőjelező hazai oktatáspolitikusok törekvéseiből (melyek leginkább az oktatási törvényekben és a közalkalmazotti törvényben valamint a Nemzeti Alaptanterv alapelveiben öltöttek testet) egy másfajta modell, másfajta vízió bontható ki (jóllehet e vízió sem jelent meg igazán markánsan). Ez a piaci modell hasz-

<sup>3</sup> Az első változat a Köznevelés 1991. 6-7. számában jelent meg, a másodikat pedig a bizottság egy kötetben adta közzé (*Gazsó, Halász és Mihály, 1992*).



náló/fogyasztó-központúságával szemben a nyugati társadalmak korábbi modelljére emlékeztetvén, alapvetően az *állami felelősségvállaláson és kontrollon* alapul. A közalkalmazotti törvénnyel például a tanárok fizetési rendszerében egy olyan modell bevezetését támogatták, amelynek méltányossága aligha kérdőjelezhető meg akkor, ha a korábbi évtizedek állampárti politikájára, és benne a tanári érdekvédelmi tevékenység igen korlátozott lehetőségeire és eredményeire gondolunk. Ez a megoldás azonban az ország gazdasági mutatóinak ismeretében, a drasztikusan csökkenő tanulólétszámok, valamint az iskolák fenntartásában bekövetkezett változások mellett (és persze a nemzetközi tendenciák ismeretében) aligha tűnik modell-értékűnek (vagy akár reálisan végrehajthatónak). Ezek az ellentmondások (kivált a végrehajthatósággal kapcsolatos egészséges szkepszis) a tanárok nagy tömegeit sem állította a tulajdonképpen számukra előnyökkel kecsegtető kormányzati megoldás mellé (jóllehet a kormány, pénzügyi szempontból aligha igazolható módon, ebben az időszakban még a kötelező óraszámokat is csökkentette).

A kelet-közép-európai társadalmak (és bennük a tanárok) kormányzatokkal, politikai elitekkel szembeni rezerváltsága mellett az oktatási kormányzattal kapcsolatos nem túlságosan támogató tanári véleményeket, amelyeket az elmúlt négy év nyíltabbá váló és többé-kevésbé dokumentált oktatáspolitikai vitáiból megismerhettünk, valószínűleg a kormányzat azon intézkedései is táplálhatták, amelyek viszont jól illeszkednek a korábban vázolt nemzetközi trendekhez, a bürokratikus szakmai kontroll növelése érdekében tett lépésekhez.

Igazán e törekvések mögött sem találhatunk azonban átfogó víziót, kifejtett ideológiát vagy eszmerendszert, ez inkább csak a kormányintézkedésekből és az elfogadott dokumentumokból olvasható ki (az oktatási törvényekből és a Nemzeti Alaptantervből). A konzervatív kormányzat négy éve során nyilvánvalóvá vált az a tantervi folyamatok kontrollja iránti elkötelezettsége (ami a Területi Oktatási Központok felállításának szorgalmazásában nyilvánult meg leginkább, de megjelent a tantervi és tankönyvi csatározásokban is). Képviselői gyakran hangsúlyozták a háború előtti magyar hagyományokhoz való visszatérés szükségességét, de intézkedéseik és az általuk előkészített dokumentumok is alapvetően a tanári autonómia hagyományos, szilárd és megkérdőjelezhetetlen szakmaiságán és társadalmi elfogadottságán alapuló modelljét idézik. Ezek az értékek minden bizonnyal találkoznak a tanárság egy (szűkebb? tágabb?) rétegének értékeivel és érdekeivel, ám szinte semmi választ nem kínálnak korunk oktatási válságának a bevezetőben említett, és bizonyára a mai magyar iskolát sem teljesen elkerülő jelenségeire, a hagyományos szakmai autoritás megrendülésének tényére.

Másrészt e körvonalazódó vízióban új, „modern” jelenségként érzékelhetünk valamiféle bizalmatlanságot a tanári szakma egészével szemben. Az új kormányzat a szakmai ellenőrzés rendszerében nem a tanári szakma választott képviselőire, a meglévő szerveződésekre és intézményrendszerekre kívánt építeni, sőt e képviselőkkel, intézményekkel szembeni bizalmatlanságát gyakran ki is nyilvánította. A rendszerváltozás sajátos közép-európai viszonyainak megfelelően nem láthatjuk pontosan hogy ez alapvetően szakmai vagy politikai jellegű bizalmatlanság volt-e.

Miközben tehát bizvást elmondhatjuk, hogy az elmúlt években (évtizedben) nem alakult ki átfogó és egyértelmű vízió, oktatáspolitikai koncepció a magyar oktatás fejlődéséről és benne a tanári szakmaiság újraértelmezéséről, a gyakorlatban határozottan érzékelhető az iskolák közötti, a fogyatkozó létszámú tanulókért folyó verseny erősödése, és ezzel párhuzamosan – valószínűleg – jelentősen átalakul az iskolavezetés, kialakulnak újfajta menedzsment technikák, átértelmeződnek a tanári szerepek. Ha a piaci modell nem is, a piac maga betört az oktatásba. Ennek hétköznapijairól, a tanári szerepek és a tanári autonómia apróbb változásairól persze valójában igen keveset tudunk. A neveléstudományok, neveléstudósok ma sokkal inkább el vannak foglalva azzal, hogy víziókat követeljenek a politikusoktól, vagy éppen helyettük és számukra víziókat dolgozzanak ki, és igen kevéssé figyelnek az iskolák mindennapos életében elhangzó hangokra, jelzésekre. Nemigen tudunk empirikus vizsgálatokról, amelyek a makropolitikai összefüggések fényében, de iskolai vagy osztálytermi szinten vizsgálnák a tanári gyakorlat, a tanári autonómia, a tantestületi viszonyok átalakulásait. Ma, úgy tűnik egyaránt fenyeget minket a hangok vízió nélküli káosza, de a hangok figyelembe vétele, ismerete nélkül születő gépies elképzelések réme is. Optimistán megfogalmazva persze azt is mondhatnánk, hogy ma még nem lettünk olyan víziók foglyai, amelyek megakadályozhatnák, hogy értő módon figyeljünk a hangokra.

## Irodalom

- Elliott, J. (1994): The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2. 1. sz. 43–69.
- Gazsó Ferenc, Halász Gábor és Mihály Ottó (1992, szerk.): *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozására*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Hargreaves, A. (1994): Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9. 1. sz. 47–65.
- Mac An Ghail, M. (1992): Teacher's Work: curriculum restructuring, culture, power and comprehensive schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 13. 2. sz. 177–199.
- Nagy Mária (1991, szerk.): *Tanárok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájában*. Közoktatási Kutatások Titkársága. Tájékoztató. 18. Budapest.
- Neave, G. (1992): The Teaching Nation. *Prospects for teachers in the European Community*. Pergamon Press, Oxford, New York etc.
- Semjén András és Lukács Péter (1988, szerk.): *Oktatásfinanszírozás*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.



Nagy Mária

## ABSTRACT

MARIA NAGY: AUTONOMY AND CONTROL OF THE TEACHING PROFESSION

Problems of teacher professionalism, changing responsibilities, control and autonomy has come to the forefront of educational research and also of educational policies since the mid-seventies, in different parts of the world. It reflects a general loss of confidence in the traditional concepts and practices of teacher professionalism and autonomy, and of traditional schooling itself. Radical changes of school constituencies, multiculturalism, fast spreading new techniques in media and video culture, growing importance of peer groups in the socialization of young people, growing rates of both pupil and teacher truancy are but some signs of the erosion of traditional teacher competencies. Recent years have brought about responses both on macro-level and micro-level. The author describes the most influential vision of new professionalism: that of the market model. In this vision teacher's competencies are legitimized by consumer choice what leads to growing competition within the profession, traditionally characterized by strong solidarity. At the same time, teaching processes are more and more controlled with the help of standardized evaluation techniques, that loosing some of the main interpersonal and individual characteristics of the profession. Researches on classroom practices, on the other hand report about different voices of teachers and about staff conflicts among Old Professionals, Old Collectivists and New Managers. The author assumes that the lack of clear visions of teachers professionalism in Hungarian educational policy-making may lead to the strengthening of chaotic voices but, on the longer run, might as well result in visions more listening to voices.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 1-2. 27-36. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Mária, Országos Közoktatási Intézet, H-1051 Budapest, Dorottya u. 8.

## EGY TANTÁRGY VAJÚDIK – A MAGYAR MUNKAOKTATÁS ÖTVEN ÉVE

Gaul Emil

*Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszék*

### Értékek, munka, technikai haladás

Az 1945-ös hatalomátvétel és az új Alkotmányban deklarált szocialista államforma ellenére a korábban uralkodó feudális-polgári értékrend tovább él, míg a többféle társadalmi rétegből összeálló új hatalmi elitnek nincs konzisztens értékrendje. A tisztesség, a munka megbecsülése, de a haladás ellenzése és az idegenkedés a technikától egyaránt széles rétegek magatartását jellemzi a következő évtizedekben is. A proletárdiktatúra bevezetésével sajátos kettősség alakul ki az emberek értékrendjében és viselkedésében, a nyilvános és a privát szerep élesen elválik.

A hivatalos ideológiában meghirdetett progresszív elvekről, mint a munka elsősége, a teljes foglalkoztatás és vele együtt az egzisztenciális biztonság, az általános jólét, később sokak számára bebizonyosodott, hogy a létező szocializmusban nem valósulhat meg, hiszen például a sztahanovista mozgalom következtében hitelét veszítette a szocialista munkaerkölcs, a nyugati turistautakon pedig a lakosság meggyőződhetett a jóléti társadalmak létezéséről. Az ország nemegyszer igen jelentős fejlődése, egy-két kivételtől eltekintve, nem járt minőségi színvonalemelkedéssel és nem a korszerű munkaszervezésből, vagy a műszaki színvonal emeléséből adódott. A diktatúrában túl hosszú ideig hatalmon lévő elit kontraszelekciója, korrumpálódása az ideológia lejáratásához éppúgy hozzájárult, mint az ésszerűség, hatékonyság, tisztesség hivatalos társadalmi gyakorlatának háttérbe szorításához. Az arcnélküli, állami tulajdonként megjelenő köztulajdon károsítását hovatovább elfogadott magatartásnak minősítette a közmegegyezés, a munkahelyi semmittevésnek széles társadalmi gyakorlata alakult ki.

Mivel a szocialista elvekkel nem egyeztethető össze például a tulajdonosi szemlélet, az visszahúzódik a privátszférába a lakásba, ahol valóságos tárgyözön kárpótolja az egyént a valós társas kapcsolatok és közélet hiánya miatt.<sup>1</sup> A „fridzsider szocializmusból” a társadalom nyilvánossága elé lép a nyaralót építő család és kerítésépítéssel deklarálja a magántulajdon szentségét. A következő – időben átfedéssel jelentkező – lépés a beövakodás a termelésbe: először a háztáji gazdaságok jelentek meg a mezőgazdasági

<sup>1</sup> S. Nagy Katalin több munkájában foglalkozik tárgyszociológiával. Az alábbi műben szereplő fejtegetése pontosan témánkba vág (S. Nagy, 1987).



termelőszövetkezetek mellett, majd a hetvenes években az iparban a vállalati gazdasági munkaközösségek a kereskedelemben a butikok. Később, a nyolcvanas évek közepétől valóságos termelési-fogyasztási láncok jöttek létre korszerű, rugalmas és hatékony munkaszervezettel. Kialakult a tulajdonosi öntudat aminek talán legtipikusabb képviselője a parkolóban szolgáltatását áruló büszke magántaxis. A műszaki fejlődés is ebben a szférában a legszembeötlőbb, hiszen például a kistermelést is segítő személyi számítógépek igen jelentős részét a lakosság importálta, csakúgy mint a korszerű személyautókat.

Ha *Max Webernek* a korszerű ipari kultúra jellemzésére használt kulcsszavaival (*Weber, 1969*) szembesítjük a „szocialista” Magyarországot, akkor megállapíthatjuk, hogy a *konformitás*, a *tisztesség*, a *gyakorlatiasság*, a *biztonság* nagyon ellentmondásosan és csak töredékesen van jelen benne.

A kor embere legyen az akár tanár, akár diák csak azt tudja elsajátítani, amit maga körül tapasztal. A tanár is e tapasztalat szűrőjén keresztül tanítja azt is amit ő maga tanult. Ezért döntő az a kép, amit a gyakorlatban tapasztalunk és az iskola sem vállalkozhat sokkal többre, mint az így kialakult kép rendszerezésére.

Az 1945 utáni korszakot jellemző értékválságban semelyik a munkaoktatás szempontjából fontos kategória sem egyértelmű. A munkaerkölcs megítélésében éppúgy érvényes a hagyományos szigor, mint a cinikus nemtörődömség. A pazarló gazdálkodással járó rossz munkaszervezés sem egyöntetű jellemzője a kornak, hiszen vannak, voltak racionálisan működő szervezetek és ha másra nem, de legalább a háztartások nagy részére a józan beosztás a jellemző. A technikai „környezet, állandó mozgásterünk, téri múltunk nevel pillanatról pillanatra”.<sup>2</sup> Az épületeinkben, tárgyainkban megőrzött évszázados tapasztalatot egészíti ki a jelenkor technológiája a néhol muzeális értékű gépek és a fejlett országok színvonalát, ha lemaradással is de követő hazai műszaki felszerelések, valamint főként a sajtó és a televízió jóvoltából megismerhető csúcstechnológia.

### 1. táblázat. A tanárok, a tanulók és az osztályteremek számának alakulása

| iskolaév | tanuló    | tanár  | tanuló/<br>terem | tanuló/<br>osztály | tanuló/ <sup>3</sup><br>tanár |
|----------|-----------|--------|------------------|--------------------|-------------------------------|
| 1945/46  | 1 096 650 | 24 724 | 62,9             | 53,1               | 44,4                          |
| 1970/71  | 1 115 993 | 63 125 | 35,4             | 26,9               | 17,7                          |
| 1990/91  | 1 130 659 | 90 511 | 24,3             | 23,2               | 12,5                          |

<sup>2</sup> A megfogalmazás *László Gyula* régészprofesszortól származik (*László, 1977*).

<sup>3</sup> *Alapfokú oktatás 1991/92* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992.

A közoktatásban az 1945-47-es alapvető változások és az azt követő napjainkig tartó időszakban az általános iskolai képzésben sikerült megőrizni a korábbi évek jó színvonalát, amit a nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő matematikai és természettudományi eredmények mutatnak, ugyanakkor a korszerű gyerekközpontú módszerek nem tudtak elterjedni. A tanulói létszám stagnálása mellett a pedagógusok megnégyszereződése és az iskolaépítés következtében duplájára emelkedő osztálytermek nagy mértékben javították a tanulás körülményeit.

## Munkaoktatás 1941-1991 között

### Tanterv-krónika

Magyarországon a második világháború utáni viharos változások a társadalmi berendezkedés elvárásait követő, a formáját kereső munkaoktatást is gyakori és áapos változásra kényszerítették, amit legjobban a tantervek bemutatásával és elemzésével lehet szemléltetni. E tanulmány tehát alapvetően tantervelemzés a megvalósulásra utaló megjegyzésekkel.

A kiinduló helyzet jellemzésére az 1941-es, a népiskolai tanterv bevezetéséről szóló rendelet szolgál, míg a háborút követő gyors változásokat az 1945-46-ban kibocsátott tantervek tartalmazzák. Az ötvenes évektől a rendeletek párthatározatok alapján születnek, mint az 1956-os és az 1962-es. Az 1978-as rendelet betűje jelenleg is él, bár a rendszerváltozás és a megnövekedett szülői elvárás miatt az oktatási gyakorlat sok mindenben eltér tőle. A Közoktatási Törvény (1993) és a Nemzeti Alaptanterv Alapelveinek (1994) elfogadását követően remélhetőleg hamarosan sor kerül a korszerű tantervi szabályozásra is.

### Az 1941-es tanterv<sup>4</sup>

A kor közoktatási problémája az általános alpműveltség megszerzése, így vizsgálatunk nem terjed ki a kevesek által látogatott *gimnáziumra* és *polgári* iskolára, amelyek az elemi ismeretek megszerzése után (négy év) kínáltak továbbtanulási lehetőséget, hanem a hatosztályosból nyolcosztályossá váló *népiskola* elemzésére szorítkozunk, a 41-es népiskolai tanterv alapján.<sup>5</sup>

A sok feudális elemet őrző polgári társadalom célja tükröződik a népiskola feladatának meghatározásában: „A népiskola feladata, hogy a gyermeket vallásos és erkölcsös állampolgárrá nevelje, illetőleg a nemzeti művelődés szellemének megfelelő álta-

<sup>4</sup> Tanterv és útmutatás a nyolcosztályos népiskola számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1941.

<sup>5</sup> A középiskolai munkaoktatás történetéről kitűnő összefoglalást nyújt az alábbi cikk: *Szűcs Barna* (1982). A szakma folyóirata, aminek először a *Munka és iskola*, majd a *Gyakorlati foglalkozás*, végül az *A technika tanítása* a címe, remek kordokumentum: a politikai iránymutatástól kezdve a tanulmányos munkadarabokig mindenről informál.



lános és gyakorlati irányú alpműveltséghez juttassa és ezáltal az életben való helytállásra és további tanulmányokra is képessé tegye.” Szempontunkból lényeges a „gyakorlati irány” említése ebben az alapvető meghatározásban. Érdekes, ahogy az általános útmutatások a fiúk és leányok képzésének megkülönböztetését indokolja: „a leányok természetük révén amúgy is következtelenségre hajlanak.” Az óratervben két tantárgy a rajz és *kézimunka* és *a természeti, gazdasági és egészségügyi ismeretek* egyaránt fontos számunkra. Míg az első négy évben csak heti 2–2 óra jut másodiktól a rajz és kézimunkára, addig ötödiktől már 4–4 óra. Az ötödikben megjelenő természeti, gazdasági és egészségi ismereteknek az előző tantervhez képest<sup>6</sup> magas óraszámát (falun 5, városon 3–4 hetente) az indokolja, hogy a népiskola elvégzése után mindenkiből fizikai munkás lesz. A fiúk és leányok eltérő képzése mellett ugyanilyen markánsan jelentkeznek a falusi és a városi tanterv szétválása a gyakorlati oktatásban.

### *A fiú kézimunka*

Céljában korszerűnek mondható, hiszen a célkitűzések között a kézügyesség fejlesztése, a rendre, takarékosagra, szakszerűsége, munkafegyelemre nevelés és a gyakorlatias szellem kialakítása mellett ott szerepel az alkotás gyönyörűsége is. A tanítás anyaga a papiros, agyag, fa, különféle egyéb anyagok, a javítások-szegezések, villanyszerelés és a háziipari munka, ahol van.

A tanítás a játékos ösztönre és a tanulási vágyra épít. Előterbe állítja a hasznos tárgyak készítését és felveti az egyéni oktatás még messze nem aktuális gondolatát. A munka az órán a tanító vagy a mintadarab másolásával, esetleg rajz alapján történhet, illetve ideális esetben saját tervezés alapján. A századelő magyar szlőjdoktatás illetve a fröbéli iskola jellegzetes munkadarabjai továbbélnék: a virágpálca, a hánccsász, a makkpipa, a drót gyertyatartó, vagy a szegényszagú rongylabda.

### *Női kézimunka*

A fiúkénál lényegesen szerényebb célkitűzés lényegében azt írja elő, amit hite szerint egy jó háziasszonynak tudni kell. Természetesen honleányként „magyarosságra törekedjék, külföldi mintát sose használjon.”

A horgolás, kötés, varrás, hímzés eredményeképp készülnek a lábasfogók, rongyszőnyegek, kis kötött sálak, hímzett kézimunkatársolyok, folyik a stoppolás („beszövés”), a fehérnemű-ágynemű varrás, még varrógépen is.

### *Természeti, gazdasági és egészségi ismeretek*

„A népiskolában a való élet és nem a tudomány rendszerező, elvonó szempontjai szerint vizsgálódunk.” A képzés gyakorlati, a háztartási, a mezőgazdasági, az ipari és a kereskedelmi gazdálkodás sikeréhez szükséges tudnivalókkal látja el a tanulókat.

<sup>6</sup> A '32-es hatosztályos tantervvel szemben a '41-es nyolcosztályos, így két évvel többet tanulnak mindenkiből. *Tanterv és utasítások a népiskola számára* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1932.

Ehhez a mindennapi gyakorlatban előforduló anyagok, növények, állatok, készítmények, eszközök megismerésén keresztül visz az út.

A maradandó tudáshoz az élményszerű tapasztalatszerzés vezet, amire a magas óraszám tág lehetőséget biztosít. A könyvnél is többet ér a munkafüzet, amibe a megfigyelések, gyűjtések, tervek, számítások kerülhetnek. Az ajánlott oktatási módszer érdeklődés felkeltése, a megértetés, az alkalmazás. (Az egészségi, természettudományos témákat tanulmányunkban nem érintjük.)

### *Falusi tanterv*

A gyakorlati munka tervezett színhelye a tanulókert, ahol a zöldségtermesztés, virágkertészet, gyümölcsstermesztés, szőlőművelés alapjait gyakorlatban sajátíthatják el a tanulók, a talajművelési, trágyázási, vetési, palántázási, baromfigondozási munkákon keresztül.

A kapcsolódó ismeretek többi részét tanulmányi kiránduláson a malomban, hentesüzletben, mezőgazdasági szövetkezetben, szántóföldön szerezhetik meg a gyerekek. A szintén gyakorlatias „természettudományos” ismereteket a tanteremben oktatják (például savak, lúgok, ecet, zsír, szappan, mosólúg).

### *Városi tanterv*

A falusival szemben alig van benne egy kevés gyakorlat, főleg kísérleteket tartalmaz, például talajfajtákkal, ugyanakkor ajánlja a főzést, ahol csak lehetőség nyílik rá. Viszont több benne az ismeret, súllyal ipari eljárások, mint például a papírgyártás, bútór-, textil- és gépipar.

A fiúk és lányok tanterve hasonló, csak itt-ott tér el, mint például a víznél a lányok tevékenysége az elemi kémiai-fizikai ismertetés után elkanyarodik a mosás felé.

### **Az 1946-os tanterv<sup>7</sup>**

E tanterv előzménye a nyolcosztályos tankötelezettség bevezetése és az a rendelet<sup>8</sup>, ami 1945-ben előírja, hogy „A népiskola I–VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I–IV. osztályai helyett »általános iskola« elnevezéssel új iskolát kell szervezni.” Mellékletében utasítást ad – „addig is míg a magyar iskolahálózat újjászervezése meg nem történik” – az V. osztály új tanrend szerinti elindulására.

A szovjet megszállás alatt a korábbi uralkodó osztály háttérbe szorulása következtében az irányítást a demokratikus ellenzék veszi át. Liberális értékrendje tükröződik az iskola feladatának meghatározásában is. „Az általános iskola feladata, hogy a tanulókat egységes, alapvető, nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje.” Új vonás, hogy a nemzeti műveltséget az egyetemes emberi műveltség sajátos részének

<sup>7</sup> *Tanterv az általános iskola számára* Budapest, 1946.

<sup>8</sup> A *Köznevelés* 1945. 4. száma publikálja a miniszterelnöki és a miniszteri rendeletet



tartja. Politikai töltetű az a megállapítása, hogy „az általános iskola hivatása társadalmunk helytelen osztálytagozódásának megszüntetése.”

A tantárgyak között a gazdasági-, műhely-, kereskedelmi-, háztartási gyakorlatok nem kötelezőek, hanem nyelvekkel, zenével, mértannal szemben választhatóak.

Az 1941-es tantervéhez hasonló heti összóraszámú órateremben már csak 3–3 óra jut a gyakorlati tantárgyakra, vélhetően azért mert az általános iskola már nem csak a fizikai munkára készíti föl. (A tanterv még az anyagihiány következtében kevésbé hatékony képzéssel is indokolja az óraszámcsökkentést.) A választhatóságra az egyéni hajlamok kibontakoztatása a magyarázat, amit korábban az eltérő iskolatípus biztosított. A gyakorlati tárgyak között a lányoknak kötelező a háztartási gyakorlat, a fiúk eltérő egyéni hajlamaik szerint választhatnak.

Mindegyik fejleszti a gyakorlati érzéket, kézügyességet (a kereskedelmi gyakorlatokat nemszámítva), hozzájárul a munka megszerettetéséhez, lényeges eleme a rend, a takarékoság és az alkotás öröme, egyúttal megkönnyíti a pályaválasztást.

### *Gazdasági gyakorlatok*

Sajátos célja a gazdasági gondolkodás, az üzleti érzék fejlesztése, a vállalkozói kedv felkeltése és általános mezőgazdasági tájékozottság nyújtása.

A tanítás anyaga a konyhakert, a virágoskert, a gyümölcsös, a kisállattenyésztés és az ezekkel kapcsolatos munkák. A módszerek tekintetében a tanterv nagy mértékben épít a pedagógus rátermettségére, egyben elismeri a tantárgy kialakulatlanságát: „A mezőgazdasági ismereteknek általános műveltséget adó iskolában ilyen fokon való tanítása aránylag rövid és kedvezőtlen körülmények között eltelt múltra tekinthet vissza. A tanítás módja ezért nem alakulhatott ki annyira, mint a többi tantárgyé.”

### *Műhelygyakorlatok*

A közös célkitűzések mellett az általános technikai alapismeretek nyújtása, a nyersanyagok, szerszámok, szakszerű munkaműveletek elsajátítása és az ízlés fejlesztése szerepel. A műhelygyakorlat nem szakképzés! – szögezi le az útmutatás nyilván azért, mert sokan nem tudják, és talán azért is, mert ez nem nagyon derül ki belőle, mert még nem alakult ki a formája.

Agyag-, papír-, fa- és fémmunkából tevődik össze a szerszámismeretet, szerkezeti rajzot, árvetést is tartalmazó tevékenység. „A műhelyben derűs hangulat uralkodjék!” – adja meg a módszertani útmutatás alaphangját, egyben felhívja a figyelmet, hogy csak addig szabad valamit csináltatni, amíg értelmi nekifeszüléssel is jár, és csak nemesen egyszerű, de tökéletes technikai kivitelű munkadarabokat szabad készíttetni. A tárgykészítési eljárások lehetséges fajtái megegyeznek az 1941-es tantervben előírtakkal:

- szemléltetés mozzanatonként
- munkadarab alapján
- szóbeli utasításra
- egyéni munka minta alapján

- önálló elgondolás szerint
- A tanítási egység felépítésének lépései:
- az érdeklődés felkeltése
  - előzetes megbeszélés
  - a tárgykészítés
  - bírálat, hasznosítás

### *Kereskedelmi gyakorlatok, gyorsírás*

A tanítás üzleti életből induljon ki és így járuljon hozzá a kereskedelmi alapismeretek elsajátításához.

### *Háztartási gyakorlatok*

Célja a háziasszonyi hivatáshoz szükséges ismeretek nyújtása. A tanítás anyaga a lakás ápolása, berendezése, takarítása, otthonná varázsolása, a ruha mosása, vasalása, javítása, a család ételmezése, a főzés, befőzés, a bevásárlás, a konyhafelszerelés, az udvar, a konyhakert, a virágok, a baromfiudvar.

A módszer fejezetnek a munkanapló fontosságával kapcsolatos megállapításai nyilván helytállóak, ha az alapvető feltételek hiánya nem veszélyeztetné az oktatás sikerét: „Még sok év fog eltelni addig, míg az iskolák megfelelő felszereléshez jutnak...addig is a tanítónő leleményessége talál az épületben konyhát, mosókonyhát...”

A kézimunka a háztartási gyakorlatok fejezetbe épül be a tantervírók szándéka szerint.

### **Az 1956-os tanterv<sup>9</sup>**

Az ötvenes évektől kezdve a rendeletek párthatározatok alapján jönnek létre, a párthatározatok pedig a szovjet tapasztalatokra, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiája iránymutatására épülnek. „A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének „A közoktatásügy helyzetéről és feladatairól” szóló 1954. évi határozata az oktató-nevelő munka további megjavítása érdekében egyik fő feladatként új tanterv készítését jelölte meg. Szocializmust építő társadalmunknak az általános iskolával szemben támasztott igényéből kiindulva...” Ennek megfelelően a feladatmeghatározás szövege: „Az általános iskola nyújtson minden tanulónak a dialektikus materialista világnézetet megalapozó egységes alpműveltséget; egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista ember erkölcsi tulajdonságait, jellemvonásait, magatartását; tegye képessé őket arra, hogy szocializmust építő hazánk művelt, mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé váljanak.”

A további feladatok között szokás szerint szerepel a munka megszerettetése, az alkotómunkára, fegyelemre, a dolgozók megbecsülésére nevelés, a korszerű termelés tudományos alapjainak megismertetése és az egyszerűbb eszközök használatának elsajá-

<sup>9</sup> *Tanterv és utasítás az általános iskolák I-IV. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1956.



títása. A politechnikai képzés a fő nevelési területek közé emelkedik és a dokumentum külön fejezetet nyit számára. A politechnikai képzés a legfontosabb termelési ágak alapjainak gyakorlati és elméleti tanítását jelenti, az első négy évben előkészítő jellegű kézimunka tanítás formájában, majd ötödiktől a politechnikai képzésben. Ismét megerősíti az elmélet és gyakorlat egységének fontosságát, egyben óv a korábbi évek sematikus, maximalista, frázisos gyakorlatától.

Az óraterv az első négy évben szokásos 22–27 órás összterhelésből heti 1–1 órát szán a kézimunkának, ami ellentmondani látszik a munkaoktatás ilyenmértvű hangsúlyozásának.

### *A kézimunka*

A munka öröme, a munkafegyelem, rend, tisztaság, pontosság, jó ízlés, mint követelmények úgy látszik túlélik a látványos változásokat és megmaradnak a kézimunka fő jellemzői között.

A munkanemek óraszámának osztályonkénti vizsgálata azt mutatja, hogy az idő harmadát (az olcsó és hasznos) papírmunkák teszik ki, a többin azonos arányban osztozik az agyag-, a fa- és a fonalmunka. Kerti és egyéb munkára csak mutatóba jut idő.

Az egyes munkafajták hasonló felépítésűek. Először a féleségeket veszik sorba, majd a fizikai tulajdonságokat és csak akkor kerül sorra a megmunkálás, ami az alapfogások, a műveletszakaszok megtanítását célozza. Az órák felépítése a korábbiakhoz hasonlóan a megbeszéléssel indul, majd a másolástól az önálló munkáig terjedő anyagalkotás következik, végül a bírálat zárja az órát.

A csak ajánlatjellegű készítmények is hasonlóak a korábbiakhoz, például első anyagmunka az illusztráció mintázás, a pékműhelybe süteménykészítés, a házépítés.

### **Az 1962-es tanterv<sup>10</sup>**

Az előzményekhez tartozik, hogy a Magyar Forradalmi Munkás-paraszt Kormány 1958-ban határozatot hozott a műszaki nevelés fejlesztéséről az általánosan képző iskolákban<sup>11</sup>, amit a művelődési miniszter rendelete<sup>12</sup> követett, amiben utasítást adott a gyakorlati foglalkozás nevű tantárgy bevezetésére.

Az átmeneti évek után született az 1962-es tanterv, ami 1978-ig kötelező érvénnyel határozta meg a munkaoktatást is. A művelődési miniszteri utasítás már nem párthatározatra, hanem oktatási törvényre hivatkozva rendeli el az új tantervet, aminek feladatmeghatározása az összes fontos tulajdonságot (erkölcs, alpműveltség, hazaszeretet stb.) tartalmazza, természetesen ideológikus megfogalmazásban.

„Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását.” Számunkra fontos, hogy külön említi a munka és a dolgozó ember megbecsülését.

<sup>10</sup> *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1963.

<sup>11</sup> A Magyar Forradalmi Munkás Paraszt Kormány 1.014/1958. számú határozata

<sup>12</sup> A művelődési miniszter 146/1958/Mk.10./MM számú utasítása

A szokásos összóraszámom (az I–VIII. osztályban 20–31 óra) belül gyakorlati foglalkozásra I–II-ban 1–1 óra, a többiben már csak 2–2 óra jut.

Az alábbiakban csak az V–VIII. osztályra vonatkozó utasításokat ismertetjük, mivel az alsóbb osztályokban nem történt komolyabb változás az előző tantervhez képest. A gyakorlati foglalkozásnak két fajtája van, az ipari és a mezőgazdasági, amiben a fiúk és a lányok tananyaga eltér egymástól.

### *Ipari gyakorlati foglalkozás tantervi utasítása*

Az előző tantervekhez hasonlóan itt is a foglalkozás biztosítja az ipari termelésben és a gyakorlati életben legáltalánosabban alkalmazott munkaműveletek elsajátítását, a tervszerűség, rendszeresség, tisztaság megtanulását, a konstruáló képesség, technikai gondolkodás kifejlesztését, a munka és munkás megbecsülését. „Nem asztalos, hurkoló, szakács..” szakképzés folyik! – hangsúlyozza a szöveg, talán azért, mert helyenként ez nagyon is félreérthető. Az elméleti ismeret a gyakorlaton keresztül tanítandó! Tudatosítandó a munkadarabok rendeltetése!

A tanterv anyaga a papír-, fém- és famunka. A fémmunka foglalja el a legnagyobb részt, a termelésben elfoglalt szerepe miatt. „A gépesítés és az elektrifikálás tendenciáját fejezi ki a tantervben” a gép- és villanyszerelés, továbbá és hasonló az indoka a szocialista nagyipari üzemlátogatásnak is. A preferencia oka tehát inkább politikai indíttatású, mintsem pedagógiai megfontolás eredménye.

A fő részt a több szakmában előforduló műveletek alkotják, az előkészítés, alakítás, szerelés, felületkezelés. A háztartási gyakorlatoknál is van szemléleti változás: az új tanterv „megváltoztatja a hagyományos díszítő, háziipari, népművészeti jelleget, hogy a jövőben dolgozó nő gyakorlati ismereteit fejlessze.” Témái a szabás-varrás, kötés-horgolás, a ruházat, a lakás gondozása, ételkészítés, és üzemlátogatás. A fiúk csak anyagalakítással és szereléssel foglalkoznak, míg a lányok az idő felében–harmadában háztartási gyakorlatokat is végeznek.

### *Mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantervi utasítása*

Az ipari foglalkozásnál leírt általános nevelési–oktatási célok itt is érvényesek, persze sajátos kiegészítésekkel. Újdonsága a tantervnek, hogy előírja a korszerű mezőgazdaságról tanuljanak, ezért be kell vezetni a szántóföldi és kertészeti növénytermesztést és meg kell látogatni a nagyüzemeket. A kéziszközökkel végzett műveletek szerencsére megmaradnak.

A tanítás anyaga a talajművelés, a vetés, a vegetatív szaporítás, a növényápolás, a betakarítás, a fateleptetés és a kisállattenyésztés. Emellett a téli hónapokban a fiúk műszaki, a lányok háztartási gyakorlatokat végeznek.



## Az 1978-as tanterv<sup>13</sup>

A tanterv bevezetését hosszas vita előzi meg, amiben a Magyar Tudományos Akadémia is részt vesz, megfogalmazva a jövő műveltségképét és benne a technikát, mint az általános műveltség önálló területét (Szűcs, 1980). A szakértelmiség erőteljesebb megjelenése a nyugati tapasztalatok beépítésével, és a keleti minta háttérbeszorításával jár. Az oktatási miniszter utasítása mellékleteként megjelenő tanterv érdekessége, hogy nem tartalmaz rövid célkitűzést az első oldalon és nincs benne hosszú általános utasítás tartalmakról, módszerekről, hanem az óraterv után sorban jön az egyes tantárgyak leírása. A szokásos összóraszámú óratervben a technika tantárgy az elődjével közel azonos időt kap (I-II-ban 1-1 óra, III-VIII-ban 2-2 óra).

### Technika

#### Cél és feladatok

A korábban is létező célok mellett (a mindennapi élethez és a nagyüzemi termeléshez szükséges ismeretek, gyakorlati tudás, technikai szemlélet kialakítása, termelési, szervezési, ismeretek és a kézügyesség fejlesztése, a fizikai munka és munkás megszerettetése, a pályaválasztás előkészítése) viszonylag új és hangsúlyos a *tudományok* alkalmazása a termelésben.

#### Tananyag

Az I-IV osztályban a fő részek az anyagok és alakításuk, az építő és szerelőelemekkel végzett gyakorlatok. Az V-VIII. osztályban műszaki és mezőgazdasági változat között választhatnak az iskolák. Az anyagok és alakításuk, a technikai modellek készítése és az üzemlátogatás mindenkinek kötelező, csak a mezőgazdasági változatban kevesebb időben végzik a mezőgazdasági gyakorlatok mellett.

A fiúk és lányok képzése közös, csak az esetleges csoportbontás történik nemek szerint.

Az anyagalkatás papírral, fonállal, fával, fémmel, műanyaggal és többféle anyaggal folyik az úgynevezett komplex munkák keretében. Az építés-szerelés építőkockákkal, marklin készlettel folyik, amit kiegészít a villanszerelés.

Tematikus fejezetbe van rendezve a lakás, háztartási gép, villamosenergia termelés megismerése. A mezőgazdasági munka a hagyományos területeket foglalja magába: talajművelés, konyhakert, virágoskert, gyümölcsös gondozás. A háztartástan, táplálkozás, öltözködés, higiénia téma elmarad!

A meghirdetett újítás ellenére a módszerekben sincs sok új elem. Továbbra is lényeges az elmélet és gyakorlat egysége, a gyakorlatias megközelítés és hogy nem szakmatanítás történik, hanem alapozás. A gyakorlati tevékenységgel szemben lényegesen megnövekszik az elméleti képzés időigénye.

<sup>13</sup> Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1978.

### *A tanterv megvalósulása*

A kor jellegéből adódik, hogy a tantervekben sok olyan szándék fogalmazódott meg, aminek nem volt esélye a megvalósulásra. Ezért különösen fontos, hogy megvizsgáljuk, mit is tanultak a korabeli iskolások, mi történt a műhelyekben, tanulókeretekben. Sajnos azt nem tudjuk követni, hogy a gyerekek a későbbiekben mit tudtak hasznosítani megszerzett tudásukból, legfeljebb az általuk készített munkák nyújtanak némi tájékoztatást arról, mit értek el az iskolában. Az alábbiakban megkíséreljük bemutatni az eredményes munkát meghatározó tényezőket, a tanárellátás színvonalát, a tárgyi feltételeket (tanműhely, iskolakert, felszerelés, anyagellátás) és a tankönyv és szakirodalom ellátás helyzetét. Átfogó felmérések híján csak a tendenciákat tudjuk jelezni.

### *Pedagógusok, tanárképzés*

Az iskolákban igen vegyes az oktatógárda összetétele. Míg az első négy osztályban a főiskolát végzett tanítók kiválóan látják el a kézimunka, később főleg a nevében változó a gyakorlati foglalkozás majd a technika tanítását, addig a második négy osztályban tanárképző főiskolai végzettségű tanárok, tanítók, más szakos tanárok, kisebb számban mérnökök, technikusok mellett szakmunkások és érettségizettek is oktatnak. Egy jelentés szerint Pest megyében a szaktanár ellátás 75%-os, a szakmai megoszlás pedig 137 fő mezőgazdasági, 77 fő műszaki végzettségű. Szakmai felkészültségük – a jelentés szerint – különösen a tanítóknak jó, a tanároknál „a 8-10 szakma, szakmai fogás, technológiai ismeret csak kevesek adottsága.”

A szakképesítéssel rendelkező nevelők száma a hatvanas évektől kezdve emelkedik, a szaktanfolyamok (Országos Pedagógiai Intézet, megyei továbbképzések) és a főiskolai levelező képzés hatására. Egyetemi szintű, középiskolai tanári diplomát adó képzés csak 1982-ben indul!<sup>14</sup>

### *Tanműhelyek, iskolakertek*

Az alsó tagozatban a tanterem többnyire megfelel a benne folyó tevékenységnek. A felső tagozatban a munka színtere a gyakorlókert, a műszaki tanműhely, a varroda és a tankonyha. A megfelelő műhely elengedhetetlen feltétele a munkaoktatásnak, hiszen enélkül nem lehet dolgozni, a meghirdetett célok visszajukra fordulnak. 1958-ig kevés iskola rendelkezett külön műhellyel, ezek kialakítása ekkor kezdődött el. A legjobbak a tanteremből átalakított műhelyek, de óvóhelyből, folyosóból, sőt más célú helyiségekből (kocsma, bikaház) is választottak le helyiségeket. *Mintegy tíz év alatt a műszaki műhelyellátottság majdnem teljeskörűvé vált*, a női kézimunka és a főzés viszont az iskolák háromnegyedében még a tantermekben folyik.

A tankertek kialakítása is a hatvanas években történt meg az iskolák közelében, 600 négyszögöles telkeken.

<sup>14</sup> A technika tanítása 1982. 4. szám 123. o.



### *Tanműhelyek, iskolakertek*

A berendezés kielégítő, a felszerelés hiányos, a kertek egy része kerítetlen, nincs víz, WC. A szerszámkészletek félesége megfelelő, míg a darabszám kevés, például a tűzhely és varrógépellátás egyenetlen.

A hetvenes években a háztartási gyakorlatok megszüntetése és a műszaki tartalmak hangsúlyozása a varrodák, tankonyhák, felosztásához és a tankertek sorvadásához vezetett. Párhuzamosan megindult informatika néven a számítógépes ismeretek tanítása és az iskolák felszerelése számítógépekkel.

### *Anyagellátás*

A hőskorban a pedagógusok maguk szerezték be a hiánycikkeknek számító alapanyagokat, sokszor a heti 26 órás tanítás után. Ezen a gondon segített az ügynevezett központi műhelyhálózat kiépítése, szintén a hatvanas években. Egy felmérés tanúsága szerint 1979-ben az országban lévő 120 műhely már ki tudta szolgálni az iskolákat előkészített, alapanyagokkal.

### *Tankönyv és szakirodalomellátás*

Tanári segédkönyvek, mintalapok már a kézimunkatanítás kezdetei óta a tanárok rendelkezésére állnak. A tanulók a hatvanas-hetvenes években nyomtatott, a szakmák alapjait ismertető munkafüzetet használtak. A technika tanításához készül először tankönyv 1978-ban. A szerzőinségre jellemző, hogy például egy tankönyvpályázatra csak egy munka érkezett, és a szerző alig tudta a lektor észrevételei szerint kijavítani a könyvet. Az alsó tagozatos könyvek megfelelő tartalommal és kiemelkedő számban készültek el. A gond a felső tagozatban (és a gimnáziumban) kezdődött, ugyanis a tankönyvek a tantervvel szoros összefüggésben készültek, így sokak szerint a gyakorlattól részben elszakadt és túlzott terjedelmű elméleti ismertet tartalmaztak, és mivel más tankönyv nem állt rendelkezésre ezt diktálták is.

Az első választást kínáló tankönyv 1990-ben jelent meg a technika tantervből (1978) kihagyott háztartástan témában.

A tanári munkát segítette a változó címmel megjelenő módszertani folyóirat, ami a kísérletekről is tájékoztatott, például a nyolcvanas években a kézművességre, tervezésre épülő környezetkultúra tanításáról is.

### *Tanulói munkák*

Országos gyűjtemény híján tipikus munkadarabokat a kezdetektől napjainkig nem tudunk mutatni. Csak egy-két iskola, tanár teszi el a sikeres munkákat, a folyóiratokban közölt képek pedig már megjelenésükkor sem nagyon ismerhetőek föl. Talán a legjelentősebb a Fővárosi Pedagógiai Intézet gyűjteménye, ahol főleg a nyolcvanas évekből származó kiemelkedő munkákat őriztek meg.

## Összefoglalás

A történeti áttekintés is mutatja, hogy a munkaoktatás az utóbbi ötven évben számos – a békés fejlődést hátráltató – hatásnak volt kitéve, emellett a tantárgyra jutó időkeret folyamatosan csökkent. Míg a 41-ben kötelező tantárgy a felső tagozatban kiugróan magas óraszámmal (heti 7-9!) szerepel, 45-től választhatóvá válik heti 3 órában, 58-tól 78-ig tartó virágkorában heti 2 órában újra kötelező, majd kismértékben csökken a ráfordítható idő a kilencvenes évekig, amikor is az iskolák jelentős részében önkényesen megszüntetik, illetve valami egészen másra használják fel az időkeretét. Ugyanakkor a munkafeltételek folyamatosan javultak, főként a hatvanas években kiépített műhely- és tankerhálózatral és a központi anyagellátás megoldásával, de előrelépést jelentett a tankönyvek megjelenése is. Az osztálylétszámok lassú apadása és a kötelező tanári óraszám 28-ról 20-ra csökkenése (1978) szintén az eredményesebb munkavégzés irányába hatott.

A tanárképző főiskolákon megszerveződő tanszékek, majd a nyolcvanas években meginduló egyetemi szintű képzés a tanári szakmai felkészültség emelkedéséhez vezetett.

A munkaoktatás a negyvenes években a svéd szlőjd és a német fröbéli iskola hatását is magán viselő főként kisiskolásoknak szóló kézimunka tantárgyból, valamint az iskolán belül végzett bizonyos mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi és háztartási munkákból állt. A gyakorlati foglalkozás (1962-től) készítői kísérletet tettek a tantárgy önállósítására, de a „korszerűség”, a gépesítés és a nagyipar bővületében élő politika elvárásai ezt nemigen tették lehetővé. A technika tanterv és főként az egyetemi tanárképzés kidolgozóit a vitathatatlan érdem, hogy megteremtették a munkaoktatás egyik változatának tudományos alapjait. Noha a tudományos alapok oktatásához a tanterv mellett a tankönyvek is elkészültek, a pedagógustársadalom számottevő része és főleg a szülők ezt a koncepciót nemigen fogadták el, túl elméletinek minősítették.

A nyolcvanas évek végén a „modulrendszer” létrehozása volt hivatott helyt adni a helyi törekvéseknek, de ezek megszületésének és kiterjedt, hatékony működésének egyéb feltételei még nem voltak adottak. A megújuláshoz elsősorban szabad szellemi kapacitással (és tehetséggel) rendelkező szakértelmiség kell. Ám a meglévő, de szűkös anyag- és eszközellátottságú műhelyekben a tevékenységek lehetősége nagyon korlátozott, a tanárok nem ismerik elengedni a fantáziájukat, még akkor sem, ha erre a megélhetésükhöz elengedhetetlen mellék munka után időt szakítanak. A kilencvenes évekig a főiskolákon, egyetemeken oktató tanárok sem tudják átugorni a saját árnyékukat. Mindehhez hozzájárul, hogy míg más tantárgyak mögött széles társadalmi gyakorlatra épülő tudomány és jelentős oktatási hagyomány áll (például a zene, a klasszikus-, a pop-, a népzene és a zenetudomány, zeneiskolák), addig a munkaoktatásnak Magyarországon nincs még kialakult és főként általánosan elfogadott elmélete és egyértelműen sikeres oktatási hagyománya sem.

A kilencvenes évek kedvező politikai változása eredményeképpen felszabaduló tanári kezdeményezések, a szülők érdeklődése és odafigyelése (például a háztartástan visszakövetelése) nagyon biztatóak és arra engednek következtetni, hogy még néhány



év visszaesés után kemény küzdelem eredményeképp a munkaoktatásnak is lassan kialakulnak a formái és úgy az iskolákban, mint a társadalomban lassan elfogadottá válik.

---

Előtanulmány a berlini Hochschule der Künste „Kulturgeschichte des Wohnens im 20. Jahrhundert” című, Berlinben, 1993. június 2-4 között megrendezett kollokviumán elhangzott előadáshoz. Az előadás témája magyarázza, hogy a tanulmány a kereskedelmi tartalmakat csak említi, a műszakiakat pedig hangsúlyozza.

Ezúton köszönöm meg Dr. Szűcs Barna tanár úr bölcs tanácsait, amit egy általam csak papírról ismert kor történetéhez és oktatásához fűzött.

## Irodalom

A művelődési miniszter 146/1958/Mk.10./MM számú utasítása.

*Alapfokú oktatás 1991/92* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992.

Csizmadia György (1969): *Beszámoló a gyakorlati foglalkozás tantárgy helyzetéről*. Kézirat.

László Gyula (1977): *Képzőművészet és a „teljes ember”* in: Domonkos Imre (szerk.): *A látás iskolája*.

Corvina Könyvkiadó, Budapest.

Max Weber (1969): *Gazdaság és társadalom*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

Nagy Attiláné: *A központi műhelyek helyzetéről*. Jelentés a Fővárosi Pedagógiai Intézet számára. Kézirat.

In: S. Nagy Katalin: *Értékek és változások II*. Tömegtájékoztató kutatóközpont, Budapest.

Szűcs Barna (1982): *Vázlatok a gimnáziumi technika tantárgy történetéhez* In: *A technika tanítása* 4. szám

Szűcs Ervin (1980): *A technikai műveltség (az általános műveltség része)* in: *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

*Tanterv és utasítások a népiskola számára* (1932). Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

## ABSTRACT

### EMIL GAUL: A SUBJECT IN LABOUR – FIFTY YEARS OF HUNGARIAN WORK EDUCATION

The study makes a general survey of the situation of work education in the period after the Second World War, through analysing primary school curricula (classes 1-8), which is completed by demonstrating the changes in school practice, textbooks, teaching materials and aids, as well as teacher training. Outlining the social-cultural context promotes comprehension of the era, in which, despite political expectations, several positive changes took place in Hungarian work education. The summary makes clear that even nowadays there is no professional consensus either in the issue of the necessity of work education or in its possible frames.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 1-2. 51-. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gaul Emil, Iparművészeti Főiskola Tanár-  
képző Intézet, H-1027 Budapest, Henger u. 2.





## AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE

Csapó Benő

*József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék*

E tanulmány a gondolkodás képességeinek fejlődését és a fejlesztés lehetőségeit vizsgáló, hosszabb távú kutatási program részeként végzett felmérések eredményeit mutatja be. A jelenleg folyamatban levő munka közvetlen előzményeként a gondolkodás műveleti képességeinek fejleszthetőségével kapcsolatban végeztünk iskolai kísérleteket. Az eredmények azt mutatták, hogy az egyes műveleti képességeket kimutatható mértékben csak bizonyos életkorokban lehet fejleszteni. A fejleszthetőségre kapott adatokat jól lehetett értelmezni a neo-piagetianus elméletek keretében (Csapó, 1991, 1992).

A jelenlegi vizsgálatok tervezésekor a korábbi eredmények alapján öt fő szempontot tartottunk szem előtt. (1) A gondolkodás legegyszerűbb építőelemeinek tekinthető, viszonylag könnyen körülhatárolható műveleti képességek után a gondolkodás bonyolultabb komponenseinek tanulmányozását terveztük. (2) Szélesebb életkori intervallum átfogására törekedtünk, a fejlesztés lehetőségeinek vizsgálatát idősebb tanulókkal (általános iskola vége, középiskola) végezzük. (3) Az elméleti keretek tekintetében Piaget eredeti elméletét és a kognitív pszichológia modelljeit ötvöző neo-piagetianus irányzatokon túl egyre inkább építünk a kognitív pszichológia újabb eredményeire. (4) Az iskolai tanulás szempontjából alapvető jelentőségű képességgel foglalkozunk. (5) Megőrizzük és továbbfejlesztjük a korábban már kipróbált adatfelvételi eljárásokat, kísérleti tervet és módszereket, valamint az adatelemzési technikákat.

Az előzőekben felsorolt elveknek megfelelően a jelenlegi kutatási program középpontjába az *induktív gondolkodást* állítottuk. A vizsgálatok első fázisában kidolgoztuk és kipróbáltuk a mérőeszközöket és felmértük az induktív gondolkodás fejlődési folyamatait. Ebben a tanulmányban a felmérés eredményeit összegezzük. (A teljes kutatási program céljait, a fejlesztés módszereit, és bizonyos rész-eredményeket illetően ld. még Csapó, 1993, 1994.)



## Az induktív gondolkodás és mérésének problémái

### Az indukció filozófiai problémái

Az indukció természetének tanulmányozása, az induktív módszerről való elmélkedés gyökerei a filozófiai gondolkodás kezdeteiig nyúlnak vissza, és a nyugati filozófia nem kisebb személyiségei szentelték a problémának munkásságuk egy részét, mint *Hume*, *Carnap*, *Russel* és *Popper*. Az említett szerzők közül a kérdésben az utolsó szót *Popper* mondta ki, aki *Objective Knowledge* című könyvét a következő mondattal kezdi. „Of course, I may be mistaken; but I think, that I have solved a major philosophical problem: the problem of induction.” (Popper, 1972/1983. 1. o.) A probléma lényege, amelyről *Popper* úgy gondolta, hogy megoldotta, a hétköznapi megismerést tekintve némi leegyszerűsítéssel fogalmazva abban áll, hogyan lehet igazolni azt a hitünket, hogy az egyik helyzetben megszerzett tapasztalatokat (felismert szabályokat) más helyzetekre is érvényesnek tekintjük; úgy gondoljuk, hogy a jövő nagyjából olyan lesz mint a múlt volt. A probléma tudományelméleti megfelelője: hogyan lehet minden esetre érvényes univerzális állításokat (általános érvényű természeti törvényeket) véges számú megfigyelés alapján igazolni. *Popper* – *Hume*-mal egyetértve – megállapítja, hogy közvetlenül nem lehet: bármennyi egyedi megfigyelést is végzünk, azokkal nem lehet igazolni az általános érvényű törvényt. A megoldás lényege, amit *Popper* javasol, a következő: bizonyos univerzális állításokat át lehet úgy fogalmazni, hogy azokat bizonyos esetekben már meg lehet cáfolni, vagyis azt meg lehet róluk mondani, ha nem igazak. Erre a lehetőségre alapozza *Popper* evolucionista tudományfejlődés-elméletét: az egymással versengő tudományos elméletek közül azt tekinthetjük (éppen) érvényesnek, amelyet (még) nem cáfoltak meg. Abszolút, végérvényesen bizonyított elmélet nincs, a gyakorlatban mégis mindig valamilyen elméletre kell hagyatkoznunk, *Popper* szerint a legjobban tesztelt elméletre.

Ami a kérdés pszichológiai oldalát illeti, *Hume* szerint az azonos helyzetek ismétlődése révén kondicionálódunk, kialakulnak a szokásaink és elvárásaink, amelyeket az új helyzetekben is alkalmazunk. Ezzel viszont *Popper* már nem ért egyet, inkább megfelelő transzformáció révén a probléma logikai (tudományelméleti) megoldását alkalmazza az indukció pszichológiai értelmezésére is. Az átvitelt a következő elv alapján kívánja megtenni „... ami igaz a logikában, az igaz a pszichológiában is.” (*Popper*, 1972/1983. 6. o.). Ez a megállapítás – különös tekintettel a pszichológiában az utóbbi negyedszázadban végbement fejlődésre – további diszkussziót igényel. Ha az idézett megállapítást ebben a formájában szó szerint vesszük, azzal természetesen nem érthetünk egyet. A (kétértékű formális) logikában ugyanis a 'Ha  $p$  akkor  $q$ .' kijelentés igazságértéke csak  $p$  és  $q$  igazságértékétől függ, és nem függhet attól, hogy  $p$  és  $q$  milyen konkrét tartalom hordozója. Ami az emberi gondolkodást illeti, ez nem így van. A hétköznapi tapasztalaton túl számos tudományos alapossgal elvégzett vizsgálat is bizonyítja, hogy a kijelentések értelmezése, igazságtartalmuk szubjektív megítélése nem csak logikai szerkezetüktől, hanem tartalmuktól is erősen függ. Elfogadhatjuk viszont *Popper* filozófiai megfontolásait, ha azokat evolucionista elméletének tágabb kontex-



tusában értelmezzük. Mint későbbi fejtegetéseiből kitűnik, *Popper* nem a konkrét logikai igazságok szintjén képzelte el a transzformációt, hanem az induktív módszerében látott párhuzamot: a tudás objektív, tudományos és a szubjektív, egyéni tudás gyarapodásának mechanizmusát találta hasonlónak. Úgy gondolta, hogy a szabályosságok keresése velünk született tulajdonság, egyszerűen a túlélés elemi feltétele. Hipotézisek, feltevések megfogalmazása, a találgatás, ismeretlen helyzetekre vonatkozó várakozásaink szükségszerűen kialakulnak, ehhez nem kell nagyszámú ismétlődés, mint *Hume* feltételezte. Ezzel lényegében a próba-szerencse típusú tanulással analóg módon képzei el az induktív működését, a hangsúly azonban nem a pozitív tapasztalatok ismétlődésén, azok megerősítő hatásán van, hanem azon, hogy a negatív tapasztalatok fokozatosan kiszűrik a hibás előfeltevéseket, várakozásokat.

*Popper* nézetei nem csak a tudományelméletre voltak hatással, hanem közvetve a pszichológiára, a gondolkodással kapcsolatos kutatásokra, és különböző áttételek révén a tanítás módszereire is. *Popper* filozófiai megfontolásait háttérként tudhatták maguk mögött a tartalmi tudást, az egyes területekhez kötődő kompetenciákat felértékelő irányzatok, a természettudományok tanítását, benne a kísérletezés szerepét pragmatikus alapokra helyező reformerek is. Követői és tanítványai a tanításra, közelebbről az induktív módszerre vonatkozóan számos konkrét javaslatot is megfogalmaztak, *Lakatos Imre* (1976/1981) például a matematika tanításával kapcsolatban. Mindamellet az induktív modern filozófiai elméletei még nem váltak általánosan ismertté és elfogadottá, a tanterv és tananyagtervezők körében is számos elavult vagy leegyszerűsítő nézet van forgalomban.

### Az induktív gondolkodás pszichológiai elméletei

Az induktív gondolkodás az iskolai tanulás kognitív folyamatainak egyik legintenzívebben kutatott területe. Csak az utóbbi két évtizedben e tárgyban megjelent fontosabb publikációk száma is kétszáz fölött van. Ezek részletes elemzésével másutt szándékozom foglalkozni, itt csak néhány fő tendencia felvázolását vállalhatom.

#### *Az induktív gondolkodás funkciója, elhelyezése a gondolkodási képességek rendszerében*

Az egyik alapprobléma az induktív gondolkodás helyének, szerepének kijelölése a gondolkodáson belül, megkülönböztetése a gondolkodás más folyamataitól. Jelentőségét, központi szerepét mi sem bizonyítja jobban, mint, hogy a megismerés szinte minden fontosabb jelenségével, a kognitív pszichológia minden fontosabb tradicionális vagy modern területével kapcsolatos értelmezéssel találkozunk: az intelligencia, a tanulási potenciál, a deduktív gondolkodás és a fogalmak fejlődésének elmélete jelentik a fő viszonyítási rendszereket.

A hetvenes évtizedben, a kognitív pszichológia első nagy térhódítása idején az induktív gondolkodás értelmezésében a *szabályindukció* vált az egyik középponti témává, elsősorban a problémamegoldással kapcsolatos kutatásokhoz kapcsolódva (*Egan és Greeno*, 1974; *Simon*, 1974). Igen jelentős azoknak a publikációknak a száma is,



amelyek az induktív gondolkodást vagy annak valamelyik elemét az általános *intelligenciával*, a *g* faktoralhozák kapcsolatba (*Sternberg, 1977*), és nagyon sok intelligenciateszt tartalmaz induktív feladatokat, vagy kizárólag induktív feladatokból áll (például *Raven* közismert progresszív mátrixai).

A nyolcvanas években erősödött meg az a szemlélet, amelyek az intelligenciát a tanulási képességeken keresztül értelmezte, és itt összekötő kapocsként domináns szerepet az induktív gondolkodás játszik. *Pellegrino és Glaser (1982)* is a tanulási adottságok között tartja számon, az általános képességekkel hozza kapcsolatba az induktív gondolkodást. *Ropo (1987)* a tanulás készségeiként értelmezve mutatja be az induktív gondolkodással kapcsolatos kutatásokat, *Klauer (1990)* pedig az általa kidolgozott feladatrendszerrel ugyancsak a tanulási képességek fejlesztésén keresztül kívánja az intelligenciát is fejleszteni. A tanulási potenciál mérésének újabb irányzatai szintén az induktív gondolkodást állítják a középpontba, néha explicite is azonosítva az induktív gondolkodást vagy annak egyes elemeit a tanulási potenciállal, (*Resing, 1993*), máskor csak a tanulási potenciál mérésre felhasznált eszközöket állítják össze induktív feladatokból (*Tissink, Hamers és Luit, 1993*).

Az új értelmezések megjelenése nem szorította ki az induktív gondolkodás hagyományos koncepcióját sem, bár a hagyományos felosztásra emlékeztető rendszereket merőben új fogalmakkal építik fel. Az egyik, a tradicionális értelmezést megújító irányzat az induktív gondolkodást a deduktív gondolkodással állítja párhuzamba, kimutatva hasonló és különböző vonásaikat. *Sternberg (1986)* szintén a deduktív gondolkodással párhuzamosan tárgyalja az induktív gondolkodást, és a megkülönböztetés alapja szerinte az lehet, hogy hogyan jelenik meg bennük az általa értelmezett három információfeldolgozó eljárás (szelektív átkódolás, szelektív összehasonlítás és szelektív kombinálás). Úgy véli, az induktív problémák megoldásában a szelektív átkódolás és a szelektív összehasonlítás játszik szerepet, melyekkel a releváns és irreleváns információkat szétválogatjuk, míg a dedukció során a szelektív kombinálás eljárásait alkalmazzuk. *Ennis (1987)* a kritikus gondolkodás taxonómiájában az induktív gondolkodást a képességek 12 elemből álló rendszerében önálló egységként a következtetések között tartja számon (közvetlenül a dedukció után említve) és a lényegét – a hagyományos szemléletnek megfelelően – az általánosításban látja, kiegészítve még a magyarázó jellegű következtetésekkel. *Johnson-Laird (1988)* rendszerében a gondolkodás öt fő formáját (asszociáció, számolás, kreativitás, indukció, dedukció) értelmezi, és az indukciót azzal különbözteti meg a többitől, hogy annak révén szemantikailag új információ keletkezhet. Ehhez az irányzathoz sorolható *Gilholy (1982)* értelmezése is, aki a hipotézisek generálásában és tesztelésében látja az indukció lényegét.

Ugyancsak hagyományos kutatási terület a fogalmak fejlődését az indukción keresztül értelmezni. Dolgok közös jegyeinek kiemelése, csoportosítása szintén az induktív gondolkodás révén valósul meg (*Egan és Greeno, 1974; Markman, 1989; Gelman és Markman, 1987*). *Holyoak, Koh és Nisbett (1989)* a klasszikus kondicionálás új elméletét alapozza az induktív tanulásra.



### *Az induktív gondolkodás elemei*

Az induktív gondolkodás elemeit tekintve már kisebb változatossággal találkozunk, kisebb-nagyobb különbségekkel ugyan, de a legtöbb szerző ugyanazokat az összetevőket említi. *Pellegrino* és *Glaser* (1982) mindössze az analógiákat, a sorozatok kiegészítését, az osztályozásokat és mátrixok alkotását veszi számba, *Sternberg* (1986) már csak az első hármat említi.

*Holyoak* és *Nisbett* (1988) az induktív gondolkodás legfontosabb összetevőinek a kategóriák alkotását és fogalmak formálását, a generalizációt, a specializációt és az analógiát tartja. Az egyik legrészletesebb és legkövetkezetesebben kidolgozott rendszer *Klauertől* (1990) származik. A két nagy terület a tulajdonságokkal és a relációkkal kapcsolatos indukció. A tulajdonságokkal kapcsolatos a generalizáció, a diszkrimináció és a klasszifikáció. A relációkkal kapcsolatos induktív mozzanatok pedig a relációk felismerése, megkülönböztetése és a rendszeralkotás.

### *Az induktív gondolkodás mechanizmusainak vizsgálata*

Az induktív gondolkodás legtöbb összetevőjének a mechanizmusát igen részletes vizsgálatokkal tárták fel, melyek credményeként számos algoritmust, modellt dolgoztak ki. A legtöbb vizsgálat valószínűleg az analógiákkal foglalkozott, számban ezt követte a sorozatokkal kapcsolatos feladatok elemzése, és viszonylag kevés vizsgálat foglalkozott az induktív gondolkodás egyéb összetevőinek mechanizmusával.

*Rumelhart* és *Abrahamson* (1973) szóbeli analógiákat használva valószínűségelméleti modellt dolgozott ki az analóg gondolkodásra. *Sternberg* (1977) könyvében négy nagyobb kísérletet mutat be, módszerei között a megoldási idők mérése és a hibaelemzés egyaránt szerepel. Az analógiák mechanizmusait elemzi *Gentile*, *Kessler* és *Gentile* (1969), a geometriai analógiákra koncentrálnak *Labra* és *Jiminez* (1990) valamint *Mulholland*, *Pellegrino* és *Glaser* (1980); a matematika tanításában való alkalmazás kapcsán pedig *Halford* és *Boulton-Lewis* elemzi az analógiákat. *Pellegrino* és *Glaser* (1982) az analógiák működésének leírására algoritmusokat dolgozott ki, majd a feladatok megoldása során mérte a válaszidőket, így tesztelte az algoritmusok érvényességét. Részletesebben a szóbeli, a figurális és a számanalógiákat vizsgálták. *Gick* és *Holyoak* (1983), valamint *Holyoak* (1985) a kognitív pszichológia séma koncepcióját használja fel, és a transzferet a sémák által közvetített analógiákon keresztül írja le.

A sorozatokkal kapcsolatban *Restle* (1970) megfigyelte, hogy a kísérleti személyek (vizsgálatában egyetemisták) először kisebb részekre bontják azokat és a kisebb szakaszon megfigyelhető szabályokat keresik. *Ebert* és *Tack* (1974) a reakcióidők mérése révén a számsorozatokkal kapcsolatos feladatok megoldását elemezte. *Holzmann*, *Pellegrino* és *Glaser* (1983) részletesen feltérképezte a sorozatok folytatásában megjelenő kognitív folyamatokat. *Butterfield*, *Nielsen*, *Tangen*, és *Richardson* (1985) a betűsorozatok megoldásának mechanizmusait tesztelméleti módszerekkel vizsgálta.

Az indukció eddig legátfogóbb kognitív pszichológiai elemzésére *Holland*, *Holyoak*, *Nisbett*, és *Thagard* (1986) vállalkozott. Könyvükben áttekintik az induktív gondolkodással kapcsolatos fontosabb kérdéseket, alapvető módszerük azonban az in-



formáció-feldolgozás paradigmához kötődik és a számítógépes modellezhetőség szempontjait tartják szem előtt. Az induktív folyamatokat feltétel-akció típusú szabályok rendszerével írják le. A két fő mechanizmus, amely modelljeikben megjelenik: a régi szabályok folyamatos felülvizsgálata és új szabályok generálása.

### Az induktív gondolkodás mérése

Az induktív gondolkodás mérésének, a tesztek elkészítésének kialakult hagyományai vannak, és ebben a tekintetben még sokkal kisebb változatossággal találkozunk, mint az elméleti megközelítésekben vagy a működési mechanizmusok feltárásában. A vizsgálatok túlnyomó részében egyszerű papír-ceruza tesztekkel használnak, általában a feleletválasztós technikát alkalmazzák.

*Pellegrino és Glaser* (1982) verbális analógiákat, verbális osztályozásokat, verbális klasszifikációt, figurális (geometriai) analógiákat használja feladataiban. *Sternberg és Gardner* (1983) két szempont szerinti elrendezésben készített feladataiban az analógiát, a sorozatkiegészítést és az osztályozást veszi alapul, és mindegyikhez háromféle tartalmat használ: sematikus képeket, verbális és geometriai tartalmakat; így összesen kilencféle feladattartalmat definiál. *Klauer* (1990) az indukció általa értelmezett hatféle formájához ötféle tartalmat rendel hozzá: figurális (ábrák), numerikus, képi (pictorial), verbális és materiális (konkrét, manipulálható tárgyak). Így az általa kidolgozott rendszerben lehet a legtöbb (30) típusú feladatot készíteni.

A *tanulási potenciál* tesztek elkészítése során *Resing* (1993) az analógiát, a kizárást (exclusion, a csoportba nem tartozó dolog megtalálása) és az átkódolást használja, *Tis-sink, Hamers és Luit* (1993) a széles területen működő (domain general) képességek mérésére – ugyancsak a tanulási potenciált mérő teszten belül – a figurális klasszifikációt és a figurális analógiát veszi alapul.

A tesztelméleti kutatások ugyancsak eljutottak az induktív gondolkodás vizsgálatához, erről az oldalról közelíti meg a problémát *Butterfield, Nielsen, Tangen,* és *Richardson* (1985). Betűsorozatokból álló feladatokon keresztül illusztrálják a tesztfejlesztés lehetséges útjait és az elméleti modellek empirikus tesztelésének lehetőségeit.

## A vizsgálat módszere

### A minták

A felmérés során a mintákat Szeged és vonzáskörzetének iskoláiból állítottuk össze. Tekintettel a vizsgálat jellegére, országos reprezentatív minta összeállítása nem volt célunk. Ugyanakkor korábbi elemzésekből tudjuk azt, hogy az a kör, ahonnan a mintát vettük, nem tér el lényegesen az országos átlagtól, e körön belül pedig a mintavétel során igyekeztünk reprezentativitást elérni. A két középiskolai (1. és 3. osztály) mintát az iskolatípusok nagyobb változatossága miatt nagyobbra választottuk. A következőkben az egyes életkori mintákra (osztályokra, évfolyamokra) a folyamatos sorszámozás sze-

rint fogunk hivatkozni, így a középiskola 1. és 3. osztályát mint 9. és 11. évfolyamot említjük.

### 1. táblázat. A minták jellemzése

| Évfolyam | n    | Lány/fiú arány % | Életkor (év) | Tanulmányi átlag | Osztályok száma |
|----------|------|------------------|--------------|------------------|-----------------|
| 3. évf.  | 373  | 46,3/53,7        | 9,4          | 4,2              | 16              |
| 5. évf.  | 410  | 44,3/55,7        | 11,4         | 3,8              | 14              |
| 7. évf.  | 290  | 50,8/49,2        | 13,5         | 3,5              | 12              |
| 9. évf.  | 650  | 47,2/52,8        | 15,4         | 3,5              | 24              |
| 11. évf. | 701  | 51,8/48,2        | 17,4         | 3,4              | 19              |
| Összesen | 2424 | -                | -            | -                | 85              |

A fejlődés lehetőség szerint széles intervallumának pontos feltárása érdekében az általános iskola 3. osztályától a középiskola 3. osztályáig a páratlan évfolyamokon végeztük a felméréseket. Ennél fiatalabb korra az olvasási nehézségek miatt nem alkalmazhattuk tesztjeinket, a középiskolák 4. osztályát pedig a szakmunkástanulók kiesése miatt hagytuk ki.

### A felmérés eszközei

A fejlesztő kísérletek egyik kritikus pontja a megfelelő mérőeszközök használata, ezért a tesztek kidolgozására különös figyelmet fordítottunk. Általában előnyt jelent az, ha egy vizsgálathoz másutt már használt és kipróbált mérőeszközöket lehet használni, hiszen így meg lehet takarítani a fejlesztés költségeit, és mód nyílik az eredmények összehasonlítására is. A máshonnan adaptált mérőeszközökkel azonban gyakran számos probléma is van, ami az említett előnyök kihasználását nem teszi lehetővé. Így például szövegek fordításánál nem mindig lehet egyenértékű megoldásokat találni, és gyakran vannak az adaptált változatban nem megfelelően működő itemek is, melyek módosítása és javítása után már elvész az összehasonlíthatóság. A szakirodalom áttekintése és korábbi vizsgálataink tapasztalatai alapján új mérőeszközök kidolgozása mellett döntöttünk, ugyanakkor átvettünk néhány feladatot a szakirodalomból és felhasználtuk egy széles körben alkalmazott intelligenciateszt, a *Raven* teszt feladatait is.



## Új tesztek

A tesztek kidolgozása során egyaránt szem előtt kellett tartanunk, hogy széles életkori intervallumot átfogó, csoportos adatfelvételre alkalmas, egyszerűen kezelhető tesztekhez jussunk; ugyanakkor mérőeszközeinkkel az induktív gondolkodás minél több összetevőjének megbízható mérését elvégezhesük, sokféle megnyilvánulási formájáról információt gyűjthessünk. Az előzetes elemzések alapján az analógiás gondolkodás, a szabályindukció és a fogalomalkotás alapját képező induktív folyamatokat kívántuk a vizsgálat középpontjába állítani. Így végül hat teszt kidolgozása mellett döntöttünk. A *számanalógiák* és a *szóanalógiák* egyszerű, analóg módon képzett párok révén, az *átkódolás* összetett, analóg módon végzett műveleteken keresztül vizsgálja az analóg gondolkodást. A *számsorozatok* és a *betűsorozatok* folytatását kívánó feladatok alkalmasak a szabályindukció tanulmányozására. A *kizárás* teszt feladataiban egy hat elemű halmazból kell az egy oda nem illő elemet kiválasztani.

Az 1. táblázatban bemutatunk egy-egy mintát a tesztfeladatokra. Amint a feladatminták is mutatják, a feladatok tartalmául számokat, szavakat, betűket választottunk. A szakirodalomban mindegyik teszt típusra találhatunk példát, de nem ismerek olyan vizsgálatot, amelyben mindezeket együtt tanulmányozták volna. A leggyakrabban alkalmazott numerikus és verbális tartalom mellett elterjedtek még a figurális tartalmú tesztek is. Előnyük, hogy nem függenek a nyelvtől (fordítási problémáktól), mint a verbális tesztek, és nem kell hozzájuk bizonyos matematikai kompetencia, mint a numerikus tartalmú tesztekhez. Mivel a vizsgálatban szerepel a *Raven* teszt, ami figurális tartalmú, tesztjeinkből ezt a lehetőséget kihagytuk.

A feladattechnikát illetően mind a feleletválasztó (szóanalógiák, kizárás), mind a feleletalkotó megoldást (számanalógiák, számsorok, betűsorok, átkódolás) alkalmaztuk. Ez a változatosság javítja a teljes mérés, az összesített index validitását, viszont esetleg megnehezíti az egyes eredmények összehasonlítását, illetve az összefüggésvizsgálatok eredményeinek értelmezését.

A *számok analógiája* feladatokban két számpárt összekapcsol valamilyen összefüggés, ugyanennek az összefüggésnek az alapján kell egy harmadik számpárt képezni, a megadott számhoz párt találni. A számpárokat összekapcsoló összefüggés a legkönnyebb feladatban egy egyszerű összeadás, a nehezebb feladatokban bonyolultabb lineáris összefüggés (például  $x$  párja  $3x+6$ ). A sikeres megoldáshoz fel kell ismerni, milyen összefüggés kapcsolja össze a megadott párokat, majd azt alkalmazni a harmadik pár megalkotása során.

A *szóbeli analógiák* teszt feladataiban az egyik szópár analógiájára kell párt képezni, a megadott szóhoz a felsorolt lehetőségek közül választva. Az analógia alapja lehet például a halmazba tartozás, a rész-egész viszony, az időrend, az ok-okozat kapcsolat, a szinoníma, az ellentét, a tulajdonság, a funkció, az átalakulás (valamiből valami lesz), stb. (Az analógiákat tartalmazó feladatok megoldásának mechanizmusait részletesen elemzi *Gentile, Kessler és Gentile, 1969*, valamint *Rumelhart és Abrahamson, 1973*.)

2. táblázat. Minta a tesztfeladatokra

|                                                                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p><i>Számok analógiája</i></p> <p>14→17      18→21      23→ ____</p>                                                                      |  |
| <p><i>Szóbeli analógiák</i></p> <p>SZÉK : BÚTOR = KUTYA : ?</p> <p>a MACSKA    b ÁLLAT    c TACSKÓ    d ASZTAL    e KUTYAÓL</p>            |  |
| <p><i>Számsorok</i></p> <p>1    7    13    19    25    31    ____    ____</p>                                                              |  |
| <p><i>Betűsorok</i></p> <p>a    c    e    g    i    k    m    ____    ____</p>                                                             |  |
| <p><i>Átkódolás</i></p> <p>Minta: hétfő + szerda = csütörtök;    kedd + csütörtök = szombat</p> <p>Feladat: szerda + csütörtök = _____</p> |  |
| <p><i>Kizárás</i></p> <p>a SÁL    b CIPŐ    c KALAP    d SZÉK    e TRIKÓ    f KESZTYŰ</p>                                                  |  |

A számsorozatok teszt feladataiban egy megkezdett számsort kell folytatni két további taggal. A nehezebb feladatokban a számokat összekapcsoló bonyolult szabályok is előfordulnak, például a számok közötti különbség 2 növekvő hatványa, vagy két különböző szabály szerint változó számsor van egymásba ágyazva. A *betűsorok* teszt feladataiban a sorrendiségre alapozott szabályok (például minden harmadik betű visszafele, egymásba ágyazott sorozatok) játszanak szerepet. Az *átkódolás* teszt feladataiban pedig teljes összefüggésrendszert kell az egyik rendszerből a másikba átvinni. A *kizárás* teszt feladataiban mind konkrét (ruhadarab, folyadék), mind absztrakt halmazképző ismérvek (emberi kapcsolat, pozitív tulajdonság) szerepelnek.

A tesztekben az előzetes tudás hatását nem lehet teljesen kiküszöbölni, így a matematikai kompetencia kétségtelenül szerepet játszik a numerikus tesztek, míg például a szókinccs a verbális tesztek megoldásában. A tesztek készítése és kipróbálása során azonban külön is figyelmet fordítottunk azoknak a feladatoknak a kiszűrésére, ahol az előzetes tudásnak túl nagy jelentősége lehet.

*A szakirodalomból átvett feladatok és teszt*

Mivel nem csak az induktív gondolkodást, hanem a fejlődését befolyásoló tényezőket is vizsgálni kívántuk, ésszerűnek tűnt, hogy az induktív gondolkodás „közvetlen környezetét”, az ahhoz közel álló gondolkodási folyamatokat is feltérképezzük. Ezért



kiválasztottunk néhány feladatot, amelyek az irodalomból ismertek, és amelyek az induktív gondolkodással kapcsolatban állnak. Ezeknek a feladatoknak a megoldásához nem a szűkebb értelemben vett induktív gondolkodásra van szükség, de több közös vonásuk is van az induktív gondolkodással.

*Wason kártya-feladata* minden bizonnyal azok közé a feladatok közé tartozik, amelyekkel a kognitív pszichológia kialakulása óta a legtöbb felmérést végezték. A feladat eredeti formájában négy kártya ábrája látható, rajtuk az *E* a *K*, a *4* és a *7* betűk illetve számok. A szöveg szerint a kártyák egyik oldalán szám van, a másikon pedig betű. A kísérleti személynek azt kell eldöntenie, hogy melyik kártyá(k)nak a másik oldalát kell feltétlenül megnézni ahhoz, hogy eldönthessük, igaz-e a következő szabály: „*Ha a kártya egyik oldalán magánhangzó van, akkor a másik oldalán páros szám van*”. Egy tisztán formállogikai feladatról van tehát szó, amelynek egyértelmű megoldása van, és így deduktív úton megoldható. Ebben a formában azonban általában kevesen oldják meg a feladatot. Sokkal többen megoldanak viszont egy ugyanilyen logikai szerkezetű feladatot, ha az valamilyen ismerős helyzetet ír le (például: Ha valaki alkoholt iszik, akkor nem vezet autót.). Ez a jelenség – a tartalom meghatározó szerepe az izomorf strukturájú feladatok megoldásának eredményességében – vezetett el tartalomspecifikus gondolkodási sémák elméletének kidolgozásához, és lényegében a konkrét, tartalmi tudás jelentőségének felértékeléséhez. A feladatot számunkra az a mozzanat teszi érdekessé, amelyre már *Gilholy* (1982) is felhívta a figyelmet, amikor a *hipotézisek ellenőrzésére* példaként a *Wason* feladatot mutatta be. A feladat azért is alkalmas lehet az indukcióval kapcsolatos jelenségek vizsgálatára, mert a feladat helyes megoldását nem akkor kapjuk, ha a azokat a kártyákat fordítjuk meg, amelyek a szabályt megerősítik, hanem azokat, amelyek alkalmasak lennének a cáfolatára – így lényegében *Popper* falszifikációs eljárását alkalmazzuk.

A *korreláció* feladatot ugyancsak több felmérésben (*Lawson, Karplus és Adi*, 1978) használták már ebben a formájában. Mivel az induktív következtetésben sohasem lehetünk teljesen bizonyosak, az szorosan kapcsolódik a valószínűség fogalmához, és hasonlít a statisztikai jellegű következtetéshez. Ezért vettük fel vizsgálatunkba a *korreláció* feladatot, amelyben egy statisztikai jellegű összefüggést kell megítélni. A feladathoz egy ábra tartozik, amelyen egerek rajza látható, mégpedig 16 kövér fekete farkú, 4 kövér fehér farkú, 2 sovány fekete farkú és 6 sovány fehér farkú, egymástól jól elkülönülő négy csoportban. Ha feltételezzük, hogy fennáll a "kövér-fekete és sovány-fehér" összefüggés, 22 eset ezt erősíti, 6 gyengíti. Világos statisztikai tendencia rajzolódik tehát ki, azaz a valószínűségi összefüggés fennáll, a két tulajdonság között nyilvánvaló a korreláció. A feladatot rövid történet vezet be, de végül megoldójának csak abban kell állást foglalnia, hogy van-e összefüggés a két tulajdonság között.

A harmadik feladat megoldásához egy egyszerű *arány* felismerésére van szükség. A feladathoz ugyancsak tartozik egy ábra, szövege a következő: *Egy széles üveghengerbe vizet öntünk a 4. vonalig (A henger). Ez a víz a 6. vonalig ér, ha átöntjük egy keskenyebb hengerbe (B henger). Most a széles hengerbe a 6. jelig öntünk vizet. Hányadik jelig fog érni ez a víz, ha átöntjük a B hengerbe?* A feladat megoldásához mindössze azt kell felismerni, hogy a  $4:6=6:x$  arányról van szó. Az arány felismerése közel áll az

analógiás gondolkodáshoz, annak legelemibb formájaként itt is két jelenséget kell egymással párhuzamba állítani.

Tesztjeink mellett felvettük *Raven* progresszív mátrixait is, mint az egyik legelterjedtebb intelligenciatesztet, de azért is, mert a teszt induktív feladatokból áll. Mivel nincs szöveges része, a tesztet gyakran említik úgy, mint az egyik legjobb „culture-fair” tesztet, amelyik meglehetősen nagy megbízhatósággal méri a *g* faktort, ugyanakkor vannak, akik kritikusán szemlélik túlzott térhódítását (*Hunt, 1974*). A feladatokban 3x3 mátrix formájában ábrák vannak elhelyezve, melyekben bizonyos szabályosságok érvényesülnek. A kilenc ábra közül egy hiányzik, ezt kell a megadott lehetőségek közül kiválasztani. Korábbi felméréseink (*Csapó, 1991*) során azt tapasztaltuk, hogy a 60 ítemes alapsorozatot már a hetedik osztályosok is túl magas arányban oldják meg. Ezért az alapsorozat és a nehezített változat (Set II.) feladataiból állítottunk össze egy új feladatsort. Ebben megtartottuk az alapsorozat első 6 itemjét, amelyet azonban csak a feladat megoldásmódjának megismertetésére használtunk fel, de mivel ezeket gyakorlatilag mindenki megoldja, a teszt összpontszámának kiszámításából kihagytuk.

#### *A tesztek reliabilitása*

A tesztekkel szűkebb körű kipróbálás és javítás után végeztük el a nagyobb mintás felméréseket. Ezek eredményei alapján már lehetőség nyílt az alaposabb tesztanalízisekre. A tesztek reliabilitásmutatóit (*Cronbach- $\alpha$* ) a 2. táblázatban mutatjuk be. Az számításokhoz alapul vett minta mindegyik esetben meghaladta a 2200-at. Az itt bemutatott eredmények és a részletes itemanalízis valamint disztraktorelemzés alapján a tesztek ismét átdolgoztuk, így a táblázatban szereplő értékekhez viszonyítva sikerült tovább növelni a reliabilitásmutatókat. (Ezeket a vizsgálatok következő fázisával kapcsolatban publikáljuk.)

#### **Az adatfelvétel**

Az adatokat két fázisban, 1993 tavaszán és 1994 tavaszán gyűjtöttük össze. Az 1993-as felmérésbe a 7., 9. és 11. osztályokat vontuk be. A felvett adatok elemzése nyomán kiderült, hogy a tesztek fiatalabb tanulókkal való felmérésre is alkalmasak, így a következő tanévben a fejlődési folyamatok feltérképezését lefele meghosszabbítottuk, elvégeztük az adatgyűjtést a 3. és az 5. osztályokban. Ez utóbbi mintákat ugyanazokból az általános iskolákból választottuk, mint a 7. osztályos mintát. Nem tudunk olyan, 1993 és 1994 között bekövetkezett változásról, amelyik a kiválasztott iskolákat illetve azok közvetlen környezetét vizsgálataink szempontjából befolyásolta volna, így az adatokat a továbbiakban úgy tekintjük, mintha azok azonos időben végzett felmérésekből származnának.



## 3. táblázat. A tesztek reliabilitásmutatói

| Teszt                                 | Itemek száma | $\alpha$ |
|---------------------------------------|--------------|----------|
| Számanalógiák                         | 14           | 0,92     |
| Szóanalógiák                          | 36           | 0,94     |
| Számsorok                             | 16           | 0,85     |
| Betűsorok                             | 14           | 0,91     |
| Átkódolás                             | 6            | 0,86     |
| Kizárás                               | 18           | 0,71     |
| Induktív gondolkodás feladatok együtt | 104          | 0,97     |
| Raven teszt                           | 42           | 0,95     |

Az első elemzésekből az is kiderült, hogy az iskolai osztályzatok gyakran még csak megközelítően sem alkalmas mérőszámai a tanulók tudásának, különösen ha tudáson nem csak az iskolában tanultak közvetlen visszamondását értjük, hanem az értelmes, az iskolai helyzetektől az elsajátítás közvetlen kontextusától függetlenül, a gyakorlatban is hasznosítható tudást. Ezért készítettünk egy tesztet a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazásának vizsgálatára (45 item,  $\alpha=0,90$ ), amelyet a 9. és 11. osztályos mintákkal 1994-ben felvettünk. Tehát egy évvel az induktív gondolkodás vizsgálata után, amikor ezek a tanulók már nyolcadikosok illetve negyedikes középiskolások voltak. A negyedikes mintából szükségszerűen kimaradtak a szakmunkástanulók, az adatfelvétel csak a gimnazistákra és a szakközépiskolásokra terjedt ki. (Erről a vizsgálatról bővebben ld. Csapó és B. Németh, 1994.)

### A felmérés eredményei

A tesztek eredményeit először százalékpontokban számítottuk ki. Ez az adat szemléletesen mutatja, hogy a tanulók hogyan teljesítettek a lehetséges maximumhoz viszonyítva, azonban, mint azt a klasszikus tesztelmélet bírálata során el szokták mondani, ez a megoldás többféle elméleti megfontolás alapján is aggályos. Esetünkben például, mivel az itemeket nem súlyoztuk, egy könnyű és egy nehéz feladat megoldásával ugyanannyi pontot lehet szerezni. Egyáltalán, megkérdőjelezhető az itemek additivitása és az egyes skálák összeadhatósága is.

Ezért a következő lépésben kiszámítottuk a tanulók teljesítményeit a *Rash-modell* (az amerikai elterjedt elnevezése szerint *Item Response Theory*, IRT) alapján is, azaz meghatároztuk a tanulók paramétereit (*person parameter*), minden egyes teszten külön-külön. Az induktív gondolkodás hat tesztjének összesítését is ezzel a módszerrel vé-

geztük el, azaz nem egyszerűen összeadtuk az egyes tesztek eredményét, hanem a hat teszt összesen 104 itemjét egyetlen tesztnek tekintettük, és ennek alapján ugyancsak kiszámítottuk a tanulók paramétereit. Az elemzéshez az MSCALE programot<sup>1</sup> használtuk. A szemléletesség kedvéért a személyparamétereken egy egyszerű lineáris transzformációt végeztünk: a logit egységekben kifejezett paraméterekhez hozzáadtunk ötöt, majd megszoroztuk százal. Az így transzformált paraméterek nagyjából a 0 és az 1000 pontos intervallumban szóródnak. (Hasonló megoldást alkalmazott *Keeves*, 1992 az IEA vizsgálatok során a természettudományos teljesítmények skálázására.) A fejlődési folyamatokat mind a százalékpont, mind a transzformált logit skálán bemutatjuk, az összefüggésvizsgálatokat már csak a logit skálák alapján végezzük.

### A fejlődési folyamatok

A százalékpontban kifejezett teszteredmények átlagát és szórását a 4. táblázatban foglaltuk össze. A fiatalabb életkor alacsonyabb teljesítményeihez általában magasabb szórások tartoznak. Ennek nem csak technikai okai lehetnek (az idősebbeknél már érzékelhetővé válik a plafon-effektus), hanem inkább arról van szó, hogy van a harmadikosok és az ötödikesek között is néhány kiemelkedő, korosztálya átlagánál sokkal jobban teljesítő tanuló.

A három feladat megoldásának fejlődését az 1. ábrán mutatjuk be. Az eredmények értelmezéséhez mindenekelőtt emlékeztetnünk kell arra, hogy az *arány* feladat nyitott volt, egy szám megadásával kellett válaszolni, itt tehát a vaktalálat esélye minimális. A *korreláció* feladatban két eset közül lehetett választani, így a vaktalálat valószínűsége 50%, míg a *Wason* feladatban 16 lehetséges válaszmintázat közül csak egy a helyes, így a vaktalálat matematikai valószínűsége 1/16 azaz 0,0625%. Az eredmények meglehetősen különösek. A görbék mindegyike szabályos ívet ír le, azaz nincsenek bennük megmagyarázhatatlan törések, ami miatt esetleg technikai hibára kellene gyanakodnunk.

Valóban szabályos fejlődési folyamatot csak az arány feladatnál találtunk. A 3. osztályos közel nulla szintről a 11. osztály végére 62%-ra javul az eredmény. A teljesítmények szabályos logisztikus növekedési görbe szerint változnak. Tekintettel a feladat egyszerűségére, nem hagyhatjuk szó nélkül a rendkívül gyenge eredményeket, hiszen a középiskola első osztályában a tanulók fele, és a középiskola vége felé is több mint harmada nem tudja a feladatot megoldani. *Lawson* és munkatársai (1978) a hetvenes években San Francisco környékén végzett felmérésük során ugyanezzel a feladattal a 6., 8., 10. és 12. évfolyamokon rendre 10%, 20%, 69% és 76%-ban találtak jó megoldásokat. Az eredmények nem teljesen összehasonlíthatóak, mivel *Lawson* a válaszhoz indoklást is kért, és csak akkor fogadta el a megoldást jónak, ha az indoklás is helyes volt. Az induló szintben valamivel alacsonyabb, a záró szintben viszont néhány százalékkal magasabbak voltak az amerikai gyerekek teljesítményei.

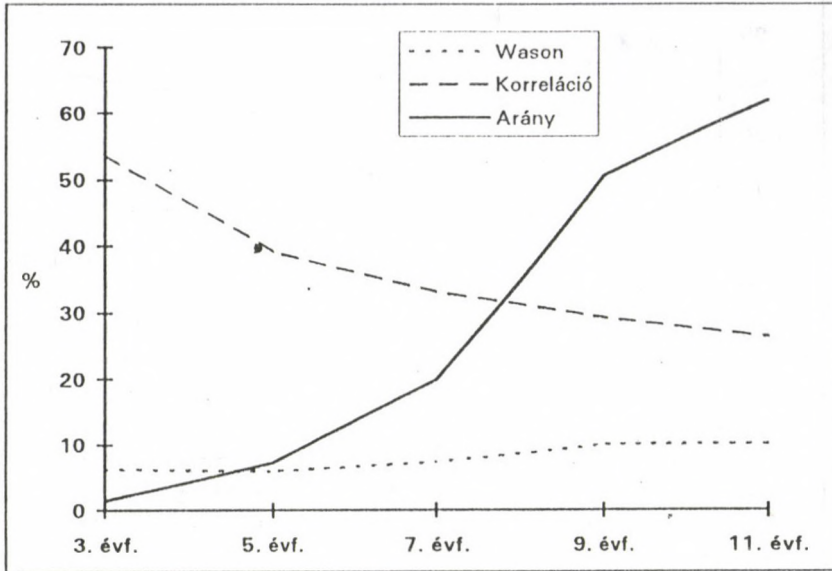
<sup>1</sup> Ugyanezt a programot használta *Keeves* is az IEA vizsgálatok során a természettudományos skála elkészítéséhez. A program előnyeit és hátrányait, valamint a skála kidolgozásának alapelveit részletesen elemzi *Keeves* és *Schleicer* az IEA könyvhöz (*Keeves*, 1992) írott B.8. függelékben.



4. táblázat. Az induktív tesztek és feladatok eredményei évfolyamok szerint (% pontban)

| Feladat, teszt | Évfolyam                      |                               |                               |                               |                                |
|----------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
|                | 3. évfolyam<br>átlag (szórás) | 5. évfolyam<br>átlag (szórás) | 7. évfolyam<br>átlag (szórás) | 9. évfolyam<br>átlag (szórás) | 11. évfolyam<br>átlag (szórás) |
| Wason          | 6,3 (24,2)                    | 6,0 (23,7)                    | 7,4 (26,2)                    | 10,1 (30,2)                   | 10,2 (30,3)                    |
| Korreláció     | 53,8 (49,9)                   | 39,2 (48,8)                   | 33,2 (47,2)                   | 29,3 (45,6)                   | 26,5 (44,2)                    |
| Arány          | 1,5 (12,1)                    | 7,3 (26,0)                    | 19,9 (40,0)                   | 50,7 (50,0)                   | 62,0 (48,6)                    |
| Számanalógiák  | 20,9 (23,5)                   | 31,8 (29,2)                   | 63,4 (20,8)                   | 74,4 (17,9)                   | 78,3 (17,2)                    |
| Szóanalógiák   | 30,3 (16,4)                   | 41,1 (21,2)                   | 56,0 (23,2)                   | 71,9 (21,3)                   | 75,7 (19,7)                    |
| Számsorok      | 39,4 (18,2)                   | 46,8 (19,9)                   | 61,1 (20,2)                   | 66,9 (19,9)                   | 71,8 (18,2)                    |
| Betűsorok      | 45,1 (31,2)                   | 63,1 (30,3)                   | 77,9 (23,3)                   | 85,0 (20,1)                   | 88,5 (18,8)                    |
| Átkódolás      | 31,0 (30,0)                   | 45,6 (34,0)                   | 56,4 (38,3)                   | 69,0 (35,4)                   | 74,4 (32,4)                    |
| Kizárás        | 31,1 (12,5)                   | 39,5 (10,5)                   | 46,1 (11,9)                   | 53,8 (15,2)                   | 58,4 (14,8)                    |
| Raven          | 36,6 (17,9)                   | 52,5 (18,9)                   | 60,3 (18,4)                   | 76,6 (16,6)                   | 81,9 (14,0)                    |

A *korreláció* feladat eredményei azt mutatják, hogy az iskolában töltött évek növekedésével a gyerekek szabályosan csökkenő arányban fogadják el a statisztikai összefüggést összefüggésnek. Míg a 6. osztályban még a gyerekek valamivel több, mint fele, a 11. osztályban már csak mintegy negyede gondolja úgy, hogy a két változó között összefüggés van. A szórás mindegyik életkorban magas, és ha az induktív gondolkodás különböző (például alacsony, közepes, magas) teljesítmény-kategóriákban nézzük meg az *korreláció* feladat eredményeit, akkor is magas szórásokat találunk. Azaz a gyerekeknek nincs igazán egységesen kialakult véleménye, de inkább hajlanak arra, hogy az összefüggést ne fogadják el. Nagyon valószínűnek tartjuk, hogy itt az iskolai oktatás, különösen a természettudományok tanításának hatásáról van szó, ami túlnyomó részben determinisztikus összefüggéseket mutat be. A modern természettudományokból ugyan számos olyan terület bekerült az iskolai tananyagba, amelyik valószínűségi törvényszerűségekre épül (például genetika, statisztikus mechanika), ezek szemléletét azonban (valószínűleg a gyakran túlzottan elvont tárgyalásmód miatt), úgy látszik a tanulók nem igazán teszik magukévá. *Lawson* (nem egészen összehasonlítható) adatai az előbb említett életkorokban 3%, 17%, 33%, 48% és 67%; azt mindenesetre tükrözik, hogy az amerikai gyerekek statisztikai összefüggés-fogalmára egészen más-képpen hat az iskola. (Érdeemes ismét megjegyezni, hogy az amerikai felméréssel pontosan megegyező ábrát és feladatszöveget használtunk.)



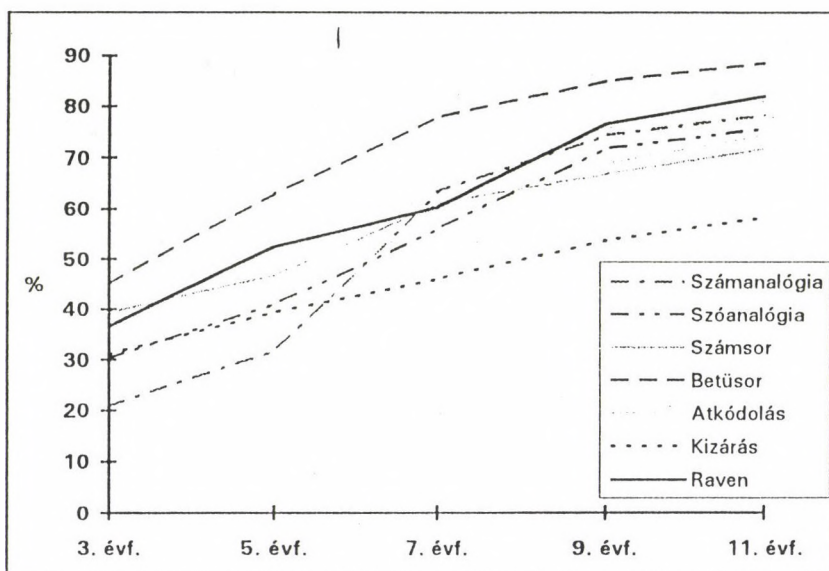
1. ábra

A három feladatban nyújtott teljesítmények változása az életkor függvényében

A Wason feladattal kapcsolatban az irodalomból óriási tömegű adatot ismerünk, és itt az alacsony teljesítmények nem térnek el a másutt megismert trendektől. A hetedik osztályig alig magasabb a jó megoldások aránya, mint amit a véletlen találgatás alapján várhatnánk, és aztán körülbelül 4 százalékon stabilizálódik a vaktalálaton túli jó megoldások aránya. Ennél az értéknél ugyan valamivel többre számítottunk, de az közismert, hogy a feladat megoldása szinte minden populációban nehézséget okoz. A feladatot lényegében csak azért vettük fel a felmérésbe, hogy az eredményeket háttértényezőként az összefüggésvizsgálatokban használhassuk. A megoldási arány azonban olyan alacsony, hogy erre a célra sem igazán alkalmas. (Sokat tanulhatunk viszont abból, milyen hibákat követtek el a tanulók, illetve mit véltek helyes megoldásnak – ezzel azonban itt nem foglalkozunk.)

Az induktív gondolkodás egyes elemeinek fejlődési folyamatait a 2. ábrán mutatjuk be. A fejlődési görbék szabályosak, mindegyik megfeleltethető a logisztikus görbe valamelyik szakaszának. Az egyetlen kivétel a Raven teszt, ahol vagy az 5. osztály teljesítménye magasabb, vagy a 7. osztály teljesítménye alacsonyabb valamivel a szabályos esetben vártnál. Mindkét korosztályban külön is részletesen ellenőriztük az adatokat, de nem találtunk mérési hibára utaló jelet.





2. ábra  
Az induktív gondolkodás összetevőinek fejlődése

A görbék a felméréssel átfogott 8 év alatt különböző mértékű fejlődést jeleznek. Ha a 11. osztályban tapasztalt szórást tekintjük egységnek, ebben az egységben kifejezve a változások általában 2-3 egység között mozognak.

A legnagyobb változást (57,4%) a számanalógiája feladatok megoldásában találtuk, ahol fejlődés a legalacsonyabb induló szintről meglehetősen magasra jut. Kisebb (32,4%) változást találtunk a számsorok feladataiban. A két eredmény közötti különbséget nem a 11. osztályra elért szint, mint inkább az induló szintek között meglévő különbség okozza. A számanalógia teszttel mért nagy fejlődést az alacsony induló szint tette lehetővé, ami pedig a feladatokban levő matematikai problémákkal függhet össze. Mindkét teszt feleletalkotó feladatokat tartalmaz, így a véletlen találgatás nem játszik szerepet. Ennek figyelembevételével a teljesítményeket kedvezően ítéljük meg, különösen az idősebb tanulók értek el jó eredményeket. Az iskolai oktatásnak ebben a két esetben, különösen a számanalógiák esetében jelentős a hatása, ezt a hatást azonban nem feltétlenül az induktív (konkrétabban az analóg) gondolkodás terén éri el, lehet, hogy nagyrészt a matematikai előfeltétel-tudás kialakulása játszik szerepet a mért változásokban.

Érdekes ezeket az eredményeket összevetni az arány feladat eredményeivel. A számsorok és a számanalógia teszt nehezebb feladataiban a rendkívül egyszerű aránynál sokkal bonyolultabb matematikai összefüggéseken kellett gondolkodni, és közben még

számolási műveleteket is végezni, a tanulók nagy része e feladatokat mégis megoldotta. Nem arról van tehát szó, hogy a tanulók nem tudják a matematikát: tudják, ha nem lépünk ki a számok világából, de rögtön problémát okoz, ha egy gyakorlati feladatban kell a matematikai összefüggéseket alkalmazni.

A *szóanalógiák* feladataiban – hasonlóan a számanalógiákhoz – ugyancsak jelentős (45,4%) fejlődést találtunk. Mivel a szóanalógia feladatok megoldásához nincs szükség tárgyi tudásra, el kell vetnünk azt a feltevést, hogy a számanalógiák esetében tapasztalt jelentős fejlődést csak a közben megszerzett matematikai tudás okozza. A két különböző tartalommal és különböző technikával (feleletalkotó illetve feleletválasztó) mért analógia teszten találtuk a legnagyobb változást, így nem túlzás kijelenteni, hogy az iskola szóbanforgó nyolc éve az induktív gondolkodás felmért összetevői közül a legnagyobb változást az analóg gondolkodás tekintetében eredményezi.

A legmagasabb teljesítményeket mindegyik életkorban a *betűsorok* feladatban találtuk, a görbe alakja egy logisztikus görbe második, az inflexiós pont utáni szakaszára utal, ezzel a teszttel tehát elvileg még fiatalabb tanulók felmérését is el lehetne végezni, az olvasási nehézségekből és az abc nem ismeretéből fakadó nehézségeket azonban nehéz lenne kiküszöbölni. Itt is feleletalkotó feladatokról van szó, a magas teljesítmények oka tehát egyértelműen a tanulók számára könnyű feladatokban kereshető. Az 5. osztálytól a 11. osztályig a betűsorok és a számsorok fejlődési görbéi csaknem teljesen párhuzamosan futnak, ami utalhat a sorozotalkotás műveleteinek megegyezésére. A fejlődés mértékében (43,4%) pedig a szóanalógiákhoz és a számanalógiákhoz áll közel.

Az *átkódolás* tesztel szintén jelentős fejlődést (43,4%) regisztráltunk. Az átkódolás feladataiban lényegében az analógiákat kell alkalmazni, de összetettebb módon, egyszerre többféle tényezőre. A feladatok tartalma egyébként, nem túl bonyolult. Talán nem véletlen, hogy az átkódolás teszt eredményei minden életkorban néhány százalékos pontossággal megegyeznek a szóanalógiák eredményeivel.

A legkisebb fejlődést a *kizárás* teszten mértük, a két életkori végpont között mindössze 27,3% a különbség. Igaz, a többinél kisebb szórás miatt nagyjából ez is a többi teszten mért ütemű fejlődésnek felel meg. Az 5. és a 11. osztály között egyébként a kizárás fejlődésvonalai csaknem teljesen párhuzamosan futnak a többi tesztével. Különösen feltűnő az ábrán, hogy a legalacsonyabb teljesítményt mutató kizárás és a legmagasabb eredményeket tükröző betűsor tesztek görbéi teljesen párhuzamosan futnak ebben az intervallumban. Egyébként a kizárás teszt reliabilitása volt a legalacsonyabb ( $\alpha=0,71$ ), így a későbbi vizsgálatokhoz jelentősen átdolgoztuk.

A *Raven* teszt eredményei teljesen illeszkednek az előzőekben bemutatott induktív tesztek eredményei közé, eltekintve a görbe 7. osztályban tapasztalt kisebb törésétől. Mind a kezdő, mind a záró szakasza párhuzamos a legtöbb másik tesztével. A két végpont közötti változás (45,3%) csaknem megegyezik a szóanalógiák és az átkódolás valamint a betűsorok esetében mért változással. Mivel azonban szórása kisebb a többi teszténél, az azonos életkoron belüli varianciához viszonyítva a mérésrel átfogott nyolc év alatt nagyobb a változások mértéke, mint amit a többi tesztel mértünk.

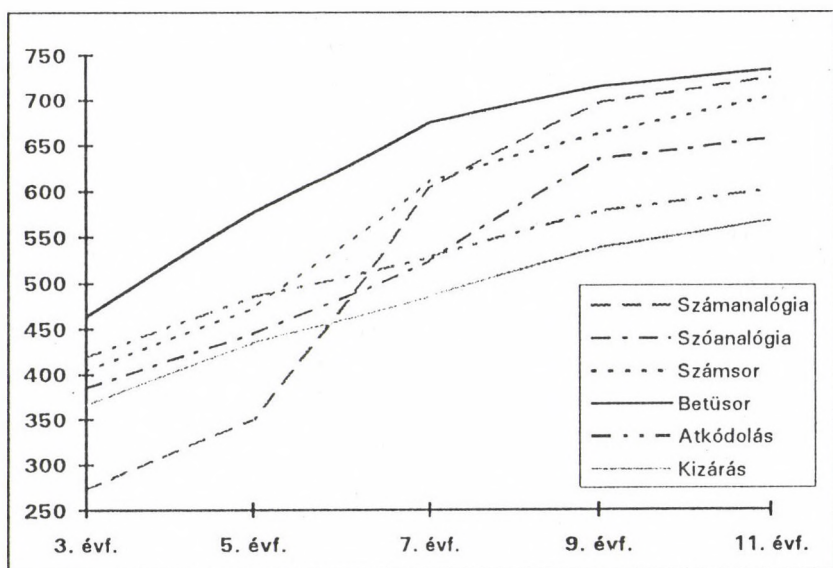
A fejlődési görbék, annak ellenére, hogy különböző tartalmú és különböző technikát alkalmazó tesztekkel mértük a fejlődést, nagyfokú konzisztenciát mutatnak. A



trendeken belüli kisebb eltérések jól értelmezhetők, a 9-től 11. osztályig terjedő idő alatt pedig, amikor a tárgyi tudás változásából eredő hatások már minimálisak, a hét teszt által mért fejlődési görbe egymással teljesen párhuzamosan fut.

A görbék azt tükrözik, hogy az induktív gondolkodás fejlődésének jelentős része az iskolás korra esik. Ha a fejlődés trendjeit a görbék alakja alapján a felmérésbe bevont korosztályoknál fiatalabb illetve idősebb tanulóokra extrapoláljuk, úgy tűnik, hogy a 3. osztályos kor előtt jelentősebb, a 11. osztály után pedig kisebb fejlődést még mérhetnénk.

Annak érdekében, hogy a további számításokban az induktív gondolkodás egyes összetevőinek fejlettségét szilárdabb elméleti alapokon nyugvó skálán fejezhessük ki, az IRT modell alapján kiszámítottuk az egyes tanulók személy-paramétereit. Ez lehetőséget ad arra, hogy a fejlődési folyamatokat is ábrázoljuk az ily módon készített skálák segítségével. A hat induktív teszttel – a korábban már ismertetett módon kiszámított transzformált logit skálával – mért fejlődést (a személy-paraméterek életkori korcsoportonkénti átlagát) a 3. ábrán szemlélteti.



3. ábra

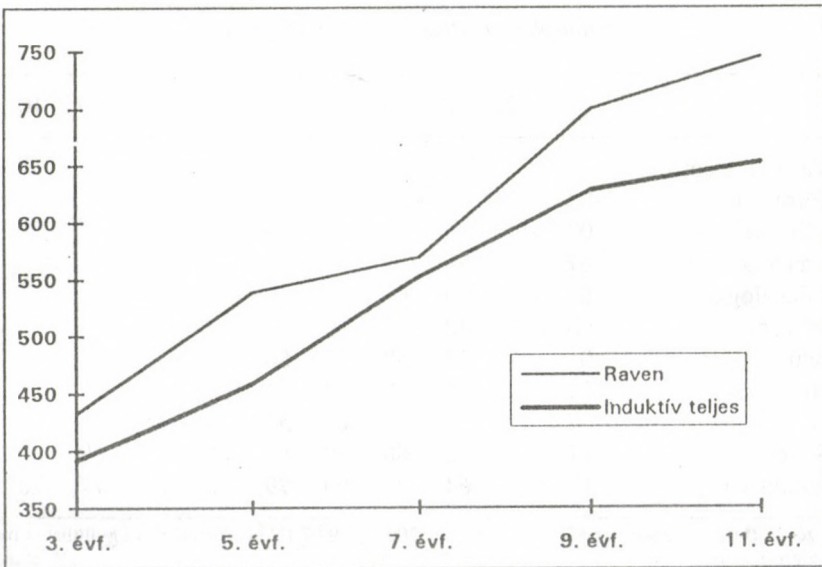
*A Rash-modell alapján számított fejlődési folyamatok*

A fejlődés folyamatai a főbb tendenciákat tekintve megegyeznek azzal, amit a százalékpontokban mért teljesítmények mutattak a 2. ábrán. Világosan kirajzolódik a két analógia teszten mért fejlődésnek a többenél gyorsabb volta, lényegében ez a két fejlődési vonal az, amelyik alaposan átmetszi a többit. Látszik az is, hogy jelentősebb mér-

tékü belső átrendeződések az 5. és a 9. osztály között vannak. A két analógiát kivéve a 9. és 11. osztály között a fejlődési vonalak párhuzamosan futnak, és csaknem pontosan párhuzamos a fejlődés mind a hat teszt esetében a 3. és 5. osztály között.

A jobb áttekinthetőség érdekében a 4. ábrán külön felvázoltuk a *Raven* teszttel mért intelligencia fejlődési folyamatát és az induktív gondolkodásnak az összes itemmel mért fejlődését, vagyis tulajdonképpen a hat teszttel együtt mért fejlődést. Itt is látható a *Raven* teszttel mért fejlődés görbéjén a törés a 7. osztályban. Ennek magyarázatát adataink elemzése alapján nem találjuk. Az eredeti adatok korábban már említett részletes ellenőrzése mellett kiszámítottuk a *Raven* teszt reliabilitásmutatóját külön is mind az öt életkorra, és külön életkoronként is végeztünk összefüggésvizsgálatokat, de semmi rendellenességet nem találtunk. Ki kell zárnunk azt is, hogy a hetedik mintába véletlenül egy különösen gyengén teljesítő csoport került, hiszen a többi teszten nem találtunk ilyen törést. Így egyelőre fel kell tételeznünk a *Raven* teszttel mért intelligencia eme „szabálytalan” fejlődését.

Az induktív gondolkodás fejlődése szabályos logisztikus görbe szerint megy végbe. A görbe alakjából arra következtethetünk, hogy felméréseinkkel inkább a fejlődés záró szakaszát sikerült leírni, nagyobb rész esik a 3. osztály alatti, mint a 11. osztály feletti életkorokra. A görbe inflexió pontját valahol a hatodik osztály környékén találnánk meg, azaz ebben a korban vált át a gyorsuló fejlődés lassulóba.



4. ábra

A *Raven*-intelligencia és az induktív gondolkodás fejlődése



## Az induktív gondolkodás belső összefüggései

Az induktív gondolkodás vizsgálatával kapcsolatos irodalomban számos adatot találunk az egyes elemek közötti összefüggésekre, a publikációk általában magas korrelációkról számolnak be. *Pellegrino és Glaser* (1982) a szó- és számanalógiákat és osztályozásokat vizsgálta 3, 7 és 11 éves gyermekeknél, és általában 0,55–0,74 közötti korrelációkat kapott a négy teszt között. *Sternberg és Gardner* (1983) még ennél is magasabb korrelációs együtthatókat közöl.

Az általunk felvett feladatok és tesztek eredményei közötti korrelációkat az 5. táblázatban foglaltuk össze. Bár a *Wason* feladat teljesítményei rendkívül alacsonyak, azt azért sikerült kimutatni, hogy a jó megoldások az egyéb teszteken is magasán teljesítő tanulóktól származnak. Az összes korrelációs együttható – egy kivételével – pozitív és szignifikáns, bár az alacsony teljesítményeknek tulajdoníthatóan alacsony. Ahogy az már a „negatív fejlődési trend” alapján várható volt, a *korreláció* feladat valamennyi összefüggése negatív, és meglehetősen alacsony, tehát *a jobb képességű tanulók inkább hajlanak a valószínűségi összefüggés elutasítására*. Az *arány* feladat korrelációi viszont már mindegyik teszttel pozitívak és magas értékek. A legmagasabb értéket a két analógia teszttel kapcsolatban találtuk, ez is erősíti annak a feltevésünknek az igazságát, hogy számszerű arányok és az analógiák fejlődése egymással kapcsolatban van.

5. táblázat. Az induktív feladatok és tesztek belső összefüggései

|                     | 1.  | 2.  | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
|---------------------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 1. Wason feladat    |     |     |    |    |    |    |    |    |    |     |
| 2. Korreláció       | -02 |     |    |    |    |    |    |    |    |     |
| 3. Arány feladat    | 07  | -11 |    |    |    |    |    |    |    |     |
| 4. Számanalógia     | 07  | -18 | 55 |    |    |    |    |    |    |     |
| 5. Szóanalógia      | 09  | -18 | 60 | 67 |    |    |    |    |    |     |
| 6. Számsor          | 08  | -19 | 48 | 62 | 60 |    |    |    |    |     |
| 7. Betűsor          | 06  | -19 | 38 | 58 | 55 | 60 |    |    |    |     |
| 8. Átkódolás        | 11  | -16 | 45 | 49 | 52 | 54 | 50 |    |    |     |
| 9. Kizárás          | 07  | -13 | 50 | 57 | 64 | 57 | 51 | 48 |    |     |
| 10. Raven           | 11  | -17 | 56 | 66 | 69 | 61 | 60 | 55 | 60 |     |
| 11. Induktív teljes | 10  | -21 | 64 | 82 | 90 | 79 | 75 | 67 | 77 | 78  |

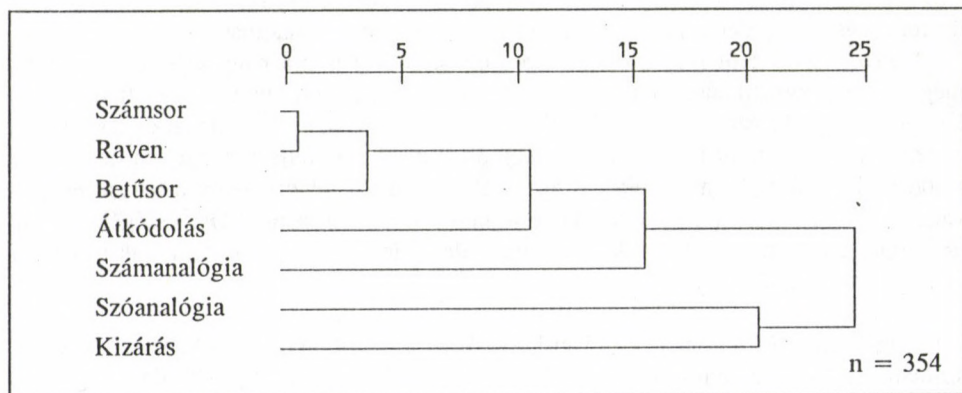
Megjegyzés: a 0-t és a tizedesvesszőt elhagytuk.  $n > 2000$ . A 0,07 fölötti korrelációs együtthatók  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.

A hat induktív teszt egymás közötti korrelációi ugyancsak magasak, kiemelkedően magas azonban a két analógia teszt egymással való korrelációja. Azt találtuk tehát, hogy a struktúra szorosabb kapcsolatot teremt a feladatok között, mint a tartalom. Az analógia feladatok egymással való korrelációja 0,67, míg a két számbeli tartalmat hasz-

náló feladat (számanalógia – számsor) csak 0,62, a két szóbeli tartalmat használó feladat (szóanalógia – kizárás) pedig csak 0,64 szintet korrelál. Az is igaz viszont, hogy a közös tartalom is megemeli a kapcsolat szintjét, hiszen az utóbb említett két korreláció is magasabb, mint a többi. A *Raven* intelligencia korrelációi közül ugyancsak kiemelkedik a két analógia teszt, és ez érvényes az induktív gondolkodás egészét jellemző változó összefüggéseire is. A szóanalógiák és az induktív gondolkodás 0,90 korrelációját részben az magyarázza, hogy a szóanalógiák viszonylag sok (36) itemmel vesz részt a teljes indexben de a számanalógiák 14 itemje és 0,82-es korrelációja bizonyítja, hogy nem csak az itemek magas száma okozza a magas korrelációt.

Amint a fejlődési görbék alapján kimutattuk, az 5. és 9. osztály között belső átrendeződések mennek végbe, ezért érdemes a két szélső életkorban külön is megvizsgálni az induktív gondolkodás szerkezetét. A szerkezet vizsgálatára a klaszteranalízist használtuk. A 3. osztályos mintával végzett klaszteranalízis dendrogramját az 5. ábrán, a 11. osztályosokét a 6. ábrán mutatjuk be. A magas korrelációk miatt természetesen az összes kapcsolat szignifikáns. (A dendrogramok felett a távolság-skála látható. A skála mindkét esetben a 0–25 intervallumra van normálva, így a kapcsolatok valódi szorosága a két ábrán nem összehasonlítható.)

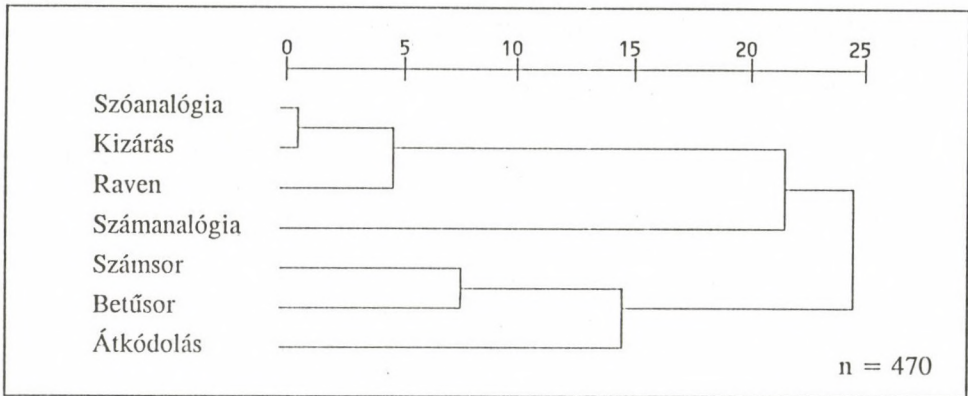
A két struktúra megegyezik abban, hogy – különböző szinten ugyan – közvetlenül összekapcsolódik a szóanalógia és a kizárás, és egymáshoz közel van a számsor a betűsor és az átkódolás. Különbség az, hogy a fiatalabb mintánál a *Raven* teszt inkább a sorozatokhoz, idősebbeknél inkább az analógiákhoz áll közel. Az átrendeződést jelzi az is, hogy a két analógia teszt a hierarchiában egymáshoz közelebb álló csoportba kerül.



5. ábra

Az induktív gondolkodás szerkezete 9 éves korban





6. ábra  
Az induktív gondolkodás szerkezete 11 éves korban

### A háttértényezőkkal való összefüggések

Az induktív gondolkodás elemeinek néhány háttértényezővel való összefüggését a 6. táblázatban foglaltuk össze. Mivel a mátrixban szereplő korrelációk igen eltérő mintanagyság adatain alapulnak, az együtthatók mellett jeleztük a szignifikancia értékét is. Az iskolai osztályzatokon kívül csak a tanulók neme és a természettudományos ismeretek alkalmazása teszt eredményei álltak rendelkezésünkre, azonban ezek az összefüggések is érdekes következtetések levonására adnak alkalmat.

A *nem* korrelációi meglehetősen alacsonyak, bár a minta nagy mérete miatt több még így is szignifikáns. Itt a pozitív korreláció azt jelenti, hogy az adott teszten a lányok, a negatív azt, hogy a fiúk teljesítenek jobban. Az összes feladat és teszt közül az arány feladatban tér el egymástól a legjobban a két nem teljesítménye – a fiúk javára –, de itt is csak 0,15 a korrelációs együttható, ami azt jelenti, hogy a teljesítmények varianciájából csak mintegy 2% tulajdonítható a nem szerepének. Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a tanulók neme nem játszik jelentős szerepet az induktív teszteken nyújtott teljesítményeikben.

A *tanulmányi átlaggal* kapcsolatban az egyetlen érdemleges megjegyzésünk az lehet, hogy feltűnő, milyen alacsonyan korrelál az a tesztjeinken mért képességekkel. A számanalógiával például csaknem nulla a korreláció, de a legmagasabb összefüggés is (számsor és *Raven*) mindössze 0,16. Ha felmérésünk közvetlen, iskolai gyakorlathoz kötődő eredményeit vesszük számba, talán ezt az alacsony összefüggést tekinthetjük a legfontosabbnak: felhívja a figyelmet arra, milyen kis (néhány százaléknyi) hatása van a tanulók gondolkodási képességeinek az iskolai osztályzatokra – és ezáltal továbbtanulási lehetőségeikre, egész életpályájukra.

Hasonlóképpen alacsonyak a *matematika osztályzattal* való összefüggések is. A számanalógiával nem is szignifikáns és a számsorral is mindössze 0,17 a korreláció értéke.

6. táblázat. Az induktív feladatok és tesztek korrelációi külső tényezőkkel

|                    | Nem   | Matematika |          | Irodalom <sup>a</sup> |                       | Kémia <sup>b</sup>     |      | Magatartás <sup>a</sup> |      | Termt. <sup>c</sup> |      |
|--------------------|-------|------------|----------|-----------------------|-----------------------|------------------------|------|-------------------------|------|---------------------|------|
|                    |       | Tan. átlag | Nyelvtan | Fizika <sup>b</sup>   | Biológia <sup>b</sup> | Szorgalom <sup>a</sup> |      |                         |      |                     |      |
| 1. Wason felad     | -04   | 04         | 04       | 04                    | -05                   | 12**                   | 09*  | 12**                    | -03  | 01                  | 15*  |
| 2. Korreláció      | -07** | -01        | -01      | -07**                 | -08                   | -04                    | -04  | -08                     | -10* | -05                 | 01   |
| 3. Arány felad     | -15** | 09**       | 12**     | 15**                  | 01                    | 32**                   | 35** | 37**                    | 04   | 05                  | 54** |
| 4. Számanal.       | -03   | 01         | 05       | 12**                  | 22**                  | 31**                   | 35** | 37**                    | 11*  | 24**                | 46** |
| 5. Szóanalógia     | 04    | 13**       | 14**     | 23**                  | 27**                  | 39**                   | 42** | 42**                    | 25** | 29**                | 61** |
| 6. Számsor         | 01    | 16**       | 17**     | 24**                  | 39**                  | 33**                   | 31** | 26**                    | 26** | 38**                | 26** |
| 7. Betűsor         | 09**  | 08**       | 10**     | 19**                  | 27**                  | 26**                   | 29** | 31**                    | 23** | 30**                | 40** |
| 8. Átkódolás       | -05*  | 13**       | 14**     | 21**                  | 23**                  | 31**                   | 31** | 30**                    | 11** | 18**                | 41** |
| 9. Kizárás         | 02    | 09**       | 09**     | 18**                  | 21**                  | 28**                   | 30** | 29**                    | 15** | 19**                | 46** |
| 10. Raven          | -01   | 16**       | 20**     | 24**                  | 27**                  | 38**                   | 43** | 44**                    | 23** | 31**                | 52** |
| 11. Induktív telj. | 02    | 14**       | 15**     | 25**                  | 41**                  | 44**                   | 46** | 46**                    | 30** | 42**                | 62** |

Megjegyzés: a 0-t és a tizedesjegyszót elhagytuk. <sup>a</sup> Csak 3. és 5. osztályok adatai alapján. <sup>b</sup> Csak 7., 9. és 11. osztályok adatai alapján. <sup>c</sup> Csak 9. és 11. osztályok adatai alapján. \* p < 01. \*\* p < 001.

A *nyelvtan* és az *irodalom* korrelációi már magasabban, sok a 0,2 feletti érték, de például az *irodalom* az induktív gondolkodással 0,41 szinten korrelál. Érdekes, hogy e két „verbális” tantárgy osztályzatai kevésbé szorosan korrelálnak a verbális tartalmú tesztekkel (szóanalógia, kizárás), mint a számsor teszt eredményeivel.

Ismét egy újabb tizeddel magasabb korrelációkat kapunk, ha a három természettudomány, a *fizika*, a *kémia* és a *biológia* összefüggéseit vesszük szemügyre. Nehéz lenne az okát megtalálni, de tény, hogy itt viszont a két verbális teszt, a szóanalógiák és a kizárás korrelációi a legmagasabbak. E tárgyak az induktív gondolkodással már meglehetősen magas, 0,44–0,46 értékkel korrelálnak.

A 3. és 5. osztályban végzett felmérés során felvettük a változók közé a *magatartás* és a *szorgalom* jegyeket is. Ezek korrelációi ugyancsak magasak. A *szorgalom* például szorosabban kapcsolódik a *Raven* teszthez és az induktív gondolkodáshoz, mint az *irodalom*.

A legszorosabb összefüggéseket a *természettudományos ismeretek alkalmazása* teszttel találtunk. A korrelációs mátrix legmagasabb együtthatói e tesztnek az intelligenciával és az induktív gondolkodással való szoros összefüggését mutatják. A tesztek közül a szóanalógia, a számanalógia és a kizárás összefüggései a legmagasabbak. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az *arány* feladat korrelációja is ezzel a tesztel a legmagasabb, sokkal magasabb, mint bármely más változóval.

Bár a korrelációs együtthatók nem fejezik ki az oksági viszonyok, a meghatározottság irányát, nyilvánvaló, hogy a tanulók képességei hatnak (hathatnak) az iskolai osztályzatokra, fordítva, az osztályzatok hatása csak áttételesen és hosszabb távon érvényesülhet. A 6. táblázatban található korrelációk azt tükrözik, hogy a tanulók képes-



ségeiket inkább tudják osztályzatokra váltani a természettudományokban és az irodalomban, mint például a matematikában. A képességek sokkal inkább tükröződnek egy az iskolától, a tanárok szubjektív értékítéleteitől független tesztben, mint az iskolai osztályzatokban.

Az induktív gondolkodás tehát inkább meghatározója a többi vizsgált tényezőnek (a nem kivételével), mint függvénye, azonban technikailag egy modell kedvéért megfordíthatjuk a helyzetet, és megvizsgálhatjuk, hogyan befolyásolják e tényezők az induktív gondolkodás fejlettségét. Kissé pontosabban fogalmazva, megvizsgálhatjuk, hogy mennyit magyaráznak e tényezők az induktív gondolkodás varianciájából. Érdeemes tehát elvégezni a regresszióanalízist az induktív gondolkodással mint függő változóval. Mivel a különböző korosztályokról nem ugyanazok a változók állnak rendelkezésünkre, nem lehet az összes tényezőt egyetlen modellben összefoglalni. Ezért külön végeztünk regresszióanalízist a 3. és az 5. osztályosok adataival, majd a 7., a 9. és a 11. osztályosok adataival.

A fiatalabb korosztályokkal végzett elemzés eredményeit a 7. táblázat mutatja be. A rendelkezésre álló változók közül nem vettük fel a független változók közé a tanulmányi átlagot, mert az eltorzította volna a tantárgyakra eső varianciákat (a tanulmányi átlagban benne vannak a tantárgyi eredmények). Kihagytuk a modelltől a *Raven* tesztet is, mivel az az induktív gondolkodással való szoros kapcsolata miatt szinte minden varianciát elvont a többi változótól. A modellbe felvett változók közül ebben a korcsoportban a nyelvtan járul hozzá legtöbbször (13%) az induktív gondolkodás varianciájához, a teljes megmagyarázott variancia több, mint fele jut a nyelvtanra. Szignifikáns még a matematika (6%) és a magatartás (4%) hozzájárulása is. A hat változó együttesen is csak a variancia 25%-át magyarázza meg.

7. táblázat. Regresszióanalízis az 3. és 5. osztály adatai alapján

| Függő változó: Induktív teljes                    |       |           |           |        |        |
|---------------------------------------------------|-------|-----------|-----------|--------|--------|
| Független változó                                 | r     | $\beta$   | r $\beta$ | t      | szign. |
| Nem                                               | 0,002 | -0,109055 | -0,000218 | -3,008 | 0,0027 |
| Matematika                                        | 0,431 | 0,149190  | 0,064301  | 2,869  | 0,0042 |
| Nyelvtan                                          | 0,463 | 0,284906  | 0,131911  | 4,927  | 0,0000 |
| Irodalom                                          | 0,398 | 0,004284  | 0,001705  | 0,076  | 0,9398 |
| Magatartás                                        | 0,303 | 0,129248  | 0,039162  | 2,970  | 0,0031 |
| Szorgalom                                         | 0,421 | 0,040821  | 0,017186  | 0,678  | 0,4983 |
| Teljes megmagyarázott variancia (R <sup>2</sup> ) |       |           | 0,254047  |        |        |

Az idősebb korosztályokkal végzett regresszióelemzés eredményeit a 8. táblázat mutatja be. Itt felvettük a független változók közé a természettudományos tudás tesztet is. Ez az egy változó már önmagában is az induktív gondolkodás varianciájának 35%-át magyarázza meg! Érdeemes felidézni, hogy a természettudományos tudás felmérése az induktív tesztek felvétele után egy évvel történt, ami a valójában fennálló összefüggéseket csökkenti, mégis ilyen magas értéket kaptunk. A fizikára és a biológiára jutó megmagyarázott varianciája (a természettudomány teszttel való szoros összefüggésük miatt) „elfogyott”, a nyelvtanra 11%, a kémiára 9% jut. Ez az elemzés is azt tükrözi tehát, hogy az induktív gondolkodás és az iskolai érdemjegyek alig vannak egymással kapcsolatban.

8. táblázat. Regresszióanalízis a 7., 9. és 11. osztály adatai alapján

| Függő változó: Induktív teljes                    |       |           |           |        |        |
|---------------------------------------------------|-------|-----------|-----------|--------|--------|
| Független változó                                 | r     | $\beta$   | r $\beta$ | t      | szign. |
| Nem                                               | 0,139 | 0,102859  | 0,014297  | 1,798  | 0,0738 |
| Matematika                                        | 0,459 | -0,033699 | -0,015468 | -0,415 | 0,6787 |
| Nyelvtan                                          | 0,538 | 0,200325  | 0,107775  | 2,446  | 0,0154 |
| Fizika                                            | 0,512 | -0,023400 | -0,011981 | -0,266 | 0,7908 |
| Kémia                                             | 0,536 | 0,167325  | 0,089686  | 2,074  | 0,0395 |
| Biológia                                          | 0,574 | -0,005544 | -0,003182 | -0,061 | 0,9515 |
| Termtud.                                          | 0,663 | 0,535282  | 0,354892  | 7,426  | 0,0000 |
| Teljes megmagyarázott variancia (R <sup>2</sup> ) |       |           | 0,536019  |        |        |

### Következtetések, alkalmazási lehetőségek

Amint azt a különböző vizsgálatok bizonyítják, az induktív gondolkodás az emberi megismerés egyik alapvető képessége. A szakirodalomban található tipikus tesztszerkesztési technikákat felhasználva sikerült olyan tesztek készíteni, amelyekkel az induktív gondolkodás fejlettségi szintjét megbízható módon lehet mérni a 9–17 éves életkori szakaszban.

Felméréseinkből kitűnt, hogy az induktív gondolkodás fejlődésének nagyobbik része az általános iskola végéig lezajlik, a középiskola évei alatt már viszonylag kevés a változás. Felmerül a kérdés, miért lassul le az induktív gondolkodás fejlődése a 12. életév után? Mennyire belsőleg meghatározott ez a fejlődési trend, és mennyire befolyásolható az a külső feltételek, elsősorban az iskolai oktatás a megváltoztatásával? Erre a kérdésre folyamatban levő kísérleteinkkel keressük a választ.



Az összefüggésvizsgálatok azt tükrözik, hogy két, egymástól lényegében elkülönült értékrend van jelen az iskolában. Van egy, az iskola világához kötődő értékrend, amit az osztályzatok révén vontunk be az elemzésekbe. A másik oldalon áll a képességek és alkalmazható tudás világa, amit az induktív gondolkodás tesztek mellett az *arány* és a *korreláció* feladatokkal, az intelligencia teszttel és a természettudományos tudás alkalmazása teszttel reprezentáltunk. Úgy tűnik, hogy ez a két világ egymással alig áll kapcsolatban: a gyerekek képességei nem tükröződnek eléggé az iskolai osztályzatokban.

Ha az induktív gondolkodás valóban a tanulási képességek egyik komponense, iskoláinkban a fejlett tanulási potenciál nagyrészt kihasználatlan lehetőség marad. Ugyanakkor tanulóink sok mindent elsajátítanak, ami csupán absztrakt, a valódi élettől, a napi problémáktól elszigetelt tudás lesz számukra, aminek az alkalmazására, gyakorlati hasznosítására képtelenek. E két világot feltétlenül közelíteni kell egymáshoz, a tudás közvetítésének módját és az iskolai értékelési módszereket egyaránt meg kell változtatni. A módszerek megváltoztatása során feltétlenül helyet kell, hogy kapjanak a képességek, a gondolkodás fejlesztésének, így az induktív gondolkodás fejlesztésének a szempontjai is.

## Irodalom

- Butterfield, E. C., Nielsen, D., Tangen, K. L. and Richardson, M. B. (1985): Theoretically based psychometric measures of inductive reasoning. In: Embretson, S. E. (szerk.) *Test design. Developments in psychology and psychometrics*. Academic Press, Inc. New York. 77-149.
- Csapó Benő (1991): A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése – A kísérlet eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 31-40.
- Csapó Benő (1992): Improving Operational Abilities in Children. In: A. Demetriou, M. Shayer és A. Efclides (szerk.): *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Implications and applications for education*. Routledge and Kegan, London, 144-159.
- Csapó Benő (1993): Development of inductive reasoning in adolescence. Paper presented at the Eleventh International Congress of World Association for Educational Research, Jerusalem, Israel, 27 June – 2 July, 1993. 24.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlesztése és a vizsgák. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 36-47.
- Csapó Benő és B. Németh Mária (1994): A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?. Megjelenés alatt.
- Ebert, H. és Tack, W. H. (1974): Einige Lerneffekte bei Aufgaben zur Zahlenfolgen-Induktion. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 21. 511-529.
- Egan, G. E. és Greeno, J. G. (1974): Theory of rule induction: Knowledge acquired in concept learning, serial pattern learning and problem solving. In: Gregg, L. W. (szerk.): *Knowledge and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Potomac, Maryland. 43-104.
- Ennis, R. H. (1987): A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: Baron, J. B. és Sternberg, R. J. (szerk.): *Teaching thinking skills*. W. H. Freeman and Company, New York, 9-26.
- Erdélyi története (1986), Akadémia Kiadó, Budapest.
- Gelman, S. A. és Markman, E. M. (1987): Young Children's Inductions from Natural Kinds: The Role of Categories and Appearances. *Child Development*, 58. 6. sz. 1532-1541.
- Gentile, J. R., Kessler, D. K. és Gentile, P. K. (1969): Process of solving analogy items. *Journal of Educational Psychology*, 60. No. 6. 494-502.

- Gick, M. L. és Holyoak, K. J. (1983): Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15. 1–38.
- Gilhooly, K. J. (1982): *Thinking: Directed, undirected and creative*. Academic Press, London.
- Gonzalez-Labra, M. J. és Balleteros-Jiminez, S. (1990): An analysis of item difficulty in the solution of geometric analogies. In: Mandl, H., DeCorte, E., Bennett, S. N., és Friedrich, H. F. (szerk.): *Learning and Instruction*. European research in an international context. Vol. 2.2. Analysis of complex skills and complex knowledge domains. Pergamon Press, Oxford. 523–536.
- Halford, G. S. és Boulton-Lewis, G. M. (1992): Value and limitations of analogies in teaching mathematics. In: Demetriou, A., Shayer, M. és Efklides, A. (szerk.) *Neo-Piagetian theories of cognitive development*. Implications and applications. Routledge, London and New York. 183–209.
- Holland, J. H., Holyoak, K. J., Nisbett, R. E. és Thagard, P. R. (1986). *Induction. Processes of inference, learning, and discovery*. MIT Press, Cambridge.
- Holyoak, K. J. (1985a): The pragmatics of analogical transfer. In: Bower, G. H. (szerk.): *The psychology of learning and motivation*. Volume 19. Academic Press, Orlando, FL. 59–87.
- Holyoak, K. J., Koh, K. és Nisbett, R. E. (1989): A theory of conditioning: inductive learning with rule-based default hierarchies. *Psychological Review*. 96. 2. sz. 315–340.
- Holyoak, K. J. és Nisbett, R. E. (1988): Induction. In: Sternberg, R. J. és Smith, E. E. (szerk.): *The psychology of human thought*. Cambridge University Press, Cambridge. 50–91.
- Holzman, T. G., Pellegrino, J. W. és Glaser, R. (1983): Cognitive variables in series completion. *Journal of Educational Psychology*. 75. 603–618.
- Hunt, E. (1974): Quote the Raven? Never more! In: Gregg, L. W. (szerk.): *Knowledge and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Potomac, Maryland. 129–158.
- Johnson-Laird, P. N. (1988): A taxonomy of thinking. In: Sternberg, R. J. és Smith, E. E. (szerk.): *The psychology of human thought*. Cambridge University Press, Cambridge, 429–457.
- Keeves, J. P. (1992): *The IEA study of science III. Changes in science education and achievement: 1970 to 1984*. Pergamon Press, Oxford.
- Klauer, K. J. (1990): A process theory of inductive reasoning tested by the teaching of domain-specific thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*. 5. 2. sz. 191–206.
- Lakatos Imre (1976/1981): *Bizonyítások és cáfolatok*. Gondolat, Budapest.
- Lawson, A. E., Karplus, R. és Adi, H. (1978): The acquisition of propositional logic and formal operational schemata during the secondary school years. *Journal of Research in Science Teaching*, 15. No. 6. 465–78.
- Magyar Pedagógiai Lexikon (1933–34) I–II. kötet, Budapest.
- Markman, E. M. (1989): *Categorization and Naming in Children*. Problems of Induction. MIT Press, Cambridge, London.
- Pellegrino, J. W. és Glaser, R. (1982): Analyzing aptitudes for learning: inductive reasoning. In: Glaser, R. (Ed.): *Advances in instructional psychology*, Vol. 2. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey. 269–345.
- Popper, K. R. (1972/1983): *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Calderon Press, Oxford.
- Resing, W. C. M. (1993): Measuring inductive reasoning skills: The construction of a learning potential test. In: Hammers, J. H. M. Sijtsma, K. és Ruijsseenaars, A. J. J. M. (szerk.): *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and practical issues*. Swets and Zeitlinger, Amsterdam. 219–242.
- Restle, F. (1970): Theory of serial pattern learning: structural trees. *Psychological Review*, 77. 6. sz. 481–495.
- Ropo, E. (1987): Skills for Learning: A Review of Studies on Inductive Reasoning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 31. 1. sz. 31–39.
- Rumelhart, D. E. és Abrahamson, A. A. (1973): A model of analogical reasoning. *Cognitive Psychology*, 5. 1–28.
- Simon, H. (1974): Problem solving and rule induction: a unified view. In: Gregg, L. W. (szerk.): *Knowledge and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Potomac, Maryland. 105–128.



- Sternberg, R. J. (1986): Toward a Unified Theory of Human Reasoning. *Intelligence*, 10. 4. sz. 281–314.
- Sternberg, R. J. (1977): *Intelligence, information processing and analogical reasoning: The component analysis of human ability*. Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- Sternberg, R. J. (1986): Toward a Unified Theory of Human Reasoning. *Intelligence*, 10. 4. sz. 281–314.
- Sternberg, R. J. és Gardner, M. (1983): Unities in inductive reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112. 80–116.
- Tissink, J., Hamers J. H. M. és Luit, van J. E. H. (1993): Learning potential tests with domain-general and domain specific tasks. In: Hammers, J. H. M. Sijstma, K. és Ruijsenaars, A. J. J. M. (szerk.): *Learning potential assessment. Theoretical, methodological and practical issues*. Swets and Zeitlinger, Amsterdam. 243–266.

---

A tanulmányban bemutatott vizsgálatokat az Országos Tudományos Kutatási Alap által támogatott „Az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés integrálása” című kutatási program keretében végeztük.

## ABSTRACT

### BENŐ CSAPÓ: DEVELOPMENT OF INDUCTIVE REASONING

Inductive reasoning is often considered one of the central components of thinking that is closely related to general intelligence, problem solving, and learning abilities. This paper presents the major results of a study that assessed the developmental tendencies of inductive reasoning and its relationships to other reasoning skills and indicators of school achievement. Six tests were devised for the measurement of several features of inductive reasoning (numerical analogies, verbal analogies, number series, letter series, coding and exclusion); a proportion, a correlation and the Wason task; furthermore Raven's progressive matrices test and a science application test were also included in the survey. These measurement tools were administered to 3rd, 5th, 7th, 9th, and 11th grade samples drawn in a representative way from the primary and secondary schools of Szeged, Hungary. Results show that the major share of the development of inductive reasoning took place before 7th grade (13 years of age). Strong interrelationships were found between the components of inductive reasoning and Raven intelligence, as well as the science application test. However, correlations of inductive reasoning, intelligence, and science application test with the school achievements (represented with grades given by teachers) were very small. The paper interprets the lack of strong relationships to be a result of the schools' inability to utilize students' learning potential to its fullest extent, and the fact that there exist a separation between students' academic capabilities and the achievements acknowledged by schools.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 1–2. 53–80. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Benő Csapó, Department of Education, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

## A TANÁRKÉPZÉS KERETEINEK KIALAKULÁSA A KOLOZSVÁRI EGYETEMEN

**Kékes Szabó Mihály**

*József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékk*

A szegedi egyetem jogelődjének számító kolozsvári egyetem 122 évvel ezelőtt, 1872 őszén nyitotta meg kapuit. Kolozsvár magyar egyeteme működésének közel ötven esztendeje alatt Erdély szellemi életének központjává és – végzett hallgatói révén – a magasabb műveltség terjesztésének országosan is elismert centrumává vált. Tanulmányunkban a kolozsvári tanárképzés szervezeti kereteinek kialakulását, a tanárképző intézeti tanárok oktatási törekvéseit, valamint a tanárképzési előadások és gyakorlatok jellegzetességeit mutatjuk be.

### Az egyetem megalapítása

A *Kolozsvári Tudományegyetem* (1881-től Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem) felállítása több mint három évszázad erdélyi egyetemalapítási törekvéseinek a megvalósulását jelentette. Erdélyben *Báthory István*, *Bethlen Gábor*, *Mária Terézia* főiskoláinak emléke, *Aranka György*, *Döbrentei Gábor* és *Mikó Imre* tudománysszervező munkájának eredményei alapozták meg azt a törekvést, hogy a kiegyezés utáni Magyarország második tudományegyetemét Kolozsvárott kell felállítani (*Erdély története III. kötet*, 1986, 1503–1506).<sup>1</sup>

Az 1872-es kolozsvári egyetem alapítás közvetlen előzményei az 1848-as forradalom és szabadságharc időszakára nyúlnak vissza. A Magyarország és Erdély egyesüléséről folytatott 1848. évi unió-tárgyalások során *Szász Károly* javaslatát elfogadva az unió-bizottság kimondta, hogy „... a kolozsvári lyceum tudomány-egyetemmé egészíttessék ki, mely a pestinek módjára lesz szabályzandó és szintügy egyenesen a közoktatási miniszter hatósága alá rendeltetik.”<sup>2</sup>

A kiegyezés, *Eötvös Józsefnek* vallás- és közoktatási miniszterré történő kinevezése, *Eötvös* személye révén az 1848-as oktatásügyi törekvések folyamatosságának a biztosítása kedvezően befolyásolta az egyetemalapítás ügyét. *Eötvös József* alig tizenegy hónappal miniszteri kinevezése után (1868 február 8-án) véleményes jelentést kért a kolozsvári jogakadémia és orvos-sebészeti intézet vezetőitől, hogy hogyan lehetne e két intézményt a szervezendő új egyetembe beilleszteni, illetve egyetemi karokká

<sup>1</sup> *Szász Károly* javaslata lásd: Erdély magyar egyeteme... i.m. 153.

<sup>2</sup> Acta Reg. Scient. Univ. Claudiopolitanae anni MDCCCLXII-III. Kolozsvárt, 1873. 21–24.



átalakítani. Ezzel párhuzamosan tárgyalásokba kezdett az Erdélyi Múzeum Egyesülettel, hogy annak értékes gyűjteményeit bocsássák az egyetemi oktatás rendelkezésére. (Az Erdélyi Múzeum Egyesület e tárgyalások eredményeként, a magyar állammal 1872-ben kötött szerződés alapján bocsátotta az egyetem rendelkezésére gyűjteményeit, az egyetemi klinikák építéskor pedig – 1895-ben – a *Mikó Imre* által az Egyesületnek adományozott Mikó-villát és annak 10 holdas díszkertjét is átadta az egyetemnek.<sup>3</sup>)

A Kolozsvári Tudományegyetemet életre hívó 1872. évi XIX. tc. célzatát, a kultuszárca elgondolását *Eötvös József* 1869 december 5-én a királyhoz intézett, e tárgyban első felterjesztésében fejtette ki: „A magyar nyelv elszigetelt volta miatt jelenben semmi egyetemi tudományos verseny nem fejlődhetik ki, a hazai tudományos erők nem nyerhetnek elég pályatér, e miatt nagyon akadályozva van mind a tanerők kiképződése, mind a tudományosságunk haladása.”<sup>4</sup>

Az egyetemalapítást szorgalmazó kolozsvári törekvések sorából külön is érdemes kiemelni *Mátrai Ernőnek* „A kolozsvári egyetem mint kulturai szükséglet” című, 1871-ben Kolozsvárt megjelent röpiratát.<sup>5</sup> *Mátrai Ernő* statisztikai adatokkal alátámasztva indokolta és sürgette a kolozsvári egyetem felállítását. Javasolta, hogy a human- és reáltudományok számára önálló karokat szervezzenek, az Erdélyben élő két nagyobb nemzetiség fiai anyanyelvükön sajátíthassák el a magasabb tudományokat és vizsgáikat is atyáik nyelvén tehessék le. (Utóbbi javaslata nem teljesült, Kolozsvárott felállították ugyan a német és román irodalmi és nyelvi tanszékeket, de az oktatás hivatalos nyelve a magyar lett.)

A Kolozsvári Tudományegyetem (1881-től Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem) első kinevezett tanárai hivatali eskütételére és az egyetemi hatóságok megalakítására 1872 október 19-én, az egyetem első rektora, *Berde Áron* beiktatására pedig 1872 november 10-én került sor. A hivatali esküt tett tanárok nevében *Imre Sándor* professzor köszöntötte az eskütételen megjelent *Mikó Imre* miniszteri biztost. Üdvözlő beszédében az erdélyi egyetem különös szerepéről, különleges hivatásáról is szólt: „Tudjuk, hogy nem a szellem börtöne lesz ez, mi nem a fejlődő és terjeszkedő tudományos szellem börtönőreivé vagy porkolábjaivá hivatunk ide; sőt inkább a tudomány magas és tiszta levegőjű műterme, hová kell e hon, kivált e táj minden fensőbb hivatású polgárának belépnie és beavattatnia, hogy a tudomány által kibéküljön minden felekezeti és elkülönülő nemzeti és egyéb érdek ... nem szabad felejtenünk, hogy minden hibás lépésünk félreértésre, célunk veszélyeztetésére szolgálhat okul, minden tévedt szavunk egy-egy maggá lehet, melyből az utókor ártalmára veszélyes burjánzhatnak fel.” (*Szinnyei*, 1891–1909; Magyar Pedagógiai Lexikon I–III. kötet, 1933–1934)

*Berde Áron*, az egyetem első rektora beiktatásakor megítisztelő hivatala súlyáról, az egyetem vezetésével együttjáró felelősségről szólt és tanártársai áldozatos munkáját

<sup>3</sup> Acta ... anni MDCCCLXII–III. Kolozsvárt, 1873. 35–46.

<sup>4</sup> A Kolozsvári Magyar Királyi Egyetem Mennység-tan-természettudományi Kar első gyűlésének jegyzőkönyve, 1872. október 1. (lásd Csongrád Megyei Levéltár: a Szegedi Tudományegyetem – 1920 előtt Kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem – Természettudományi Karának iratai.)

<sup>5</sup> Acta Reg. Scient. Claudiopolitanae Francisco-Josephinae anni MDCCCLXXXII–LXXXIII. Kolozsvárt, 1882. Fasciculus I. 7.



kérte: „Midőn a kolozsvári magyar királyi tudományegyetemnél a rektori tisztségre mint első lépek, parányiságom érzetében s a szemben álló feladat nagyságának tudásában megdöbbenve lépek e tisztes közönség elé ... Én, ki csak a jövőre vagyok utalva, gyenge erőm támogatására nem meríthetek tanuságot, nem felvillanyozó hatást a múltból, mely adta ugyan Kolozsvárnak először 1581-ben a *Báthori*-féle, másodszer 1774-ben a *Mária Terézia*-féle egyetemet, de csak azért, hogy feltűnjenek s néhány évi vajúdás után elenyésszenek. Kétségbe kellene esnem a harmadik kolozsvári tudományegyetem küszöbénél, ha előre hinném, hogy a történeti tények oly következetesen ismétlik utjokat, mint a bolygók napjaik körül, és hogy ezt elődei sorsa fenyegeti ... Uraim! egy új egyetem megalapítása van előttünk. Önök tudják, hogy az egyetemet nem a néma falak, hanem a tanárok szellemi ereje alapítja meg jó hírnévben, áldásos működésben. Egyetemünk sorsát kezébe tette le nemzetünk ... Legyünk hű sáfárai a kezünkre bízott drága kincsnek.”<sup>6</sup>

### A tanárképző intézet megszervezése, az első professzorok és tanárjelöltek

A kolozsvári egyetemet megalapító 1872. évi XIX. tc. 3. §-a kimondta, hogy a bölcsészet-, nyelv- és történettudományi és a matematika-természettudományi karokhoz kapcsoltn gimnáziumi tanárképezde állítatik fel. Az új egyetem tanárképzésben érdekelt két karának oktatói – a tanárképzés jelentőségét felismerve – már első kari üléseiken foglalkoztak a tanárképzés szervezeti kereteinek kialakításával. A matematika-természettudományi kar 1872 október 1-én tartott első rendes tanácsülésén a tanszabadság önkéntes korlátozásával „... abban történik megállapodás, miszerint a kar a tanárképezdének még a jelen tanév folytán leendő felállítását elvileg elfogadja, ezzel egyezően az egyes tanárok előadásaiknál s gyakorlataik vezetésénél a tanárjelöltek érdekeit különösen tekintetbe veszik.”<sup>7</sup>

A bölcsészeti kar szintén a tanárképezde mielőbbi beindítása, a tanárképzési szempontokat figyelembe vevő oktatás mellett foglalt állást.

A két kar kedvező hozzáállása ellenére a tanárképezde rendszeres működése az 1872/73-as tanévben nem kezdődhet meg, mert az érvényben lévő és a kolozsvári képezdekre is vonatkozó – budapesti – tanárképezdei szabályzat 8. §-a értelmében képezdei „Rendes növendékek ... csak azon tanárjelöltek lehetnek, kik ... az egyetemen szaktudományuk és valamely szorosan vett bölcsészeti tantárgy hallgatásával legalább is már egy évet kellő eredménnyel töltöttek.”<sup>8</sup>

A bölcsészeti kar 1872 november 19-i, a természettudományi kar pedig 1872 november 20-i ülése elfogadta, hogy a tanárképezde rendszeres munkássága az első tanévben nem kezdődhet meg, de együttesen azt indítványozták, hogy az 1872/73-as tanév nyári felében (a tanév második felében) előkészítő tanfolyam indítására kapjanak engedélyt olyan rendkívüli tagokkal, akik már félétvet szaktanulmányokkal töltöttek, s akik

<sup>6</sup> Kolozsvári M. Kir. Tudomány-egyetem tanrendje az MDCCCLXXII–III. tanév nyári szakára 6–8. (Kolozsvárt, 1873), valamint a Kolozsvári M. Kir. Tudomány-egyetem MDCCCLXXIII–IV. tanév téli és nyári tanrendjei (Kolozsvárott, 1873., 1874) 7–8., és 6–8.

<sup>7</sup> A középiskolai tanárképzés ügye a Kolozsvári egyetemen. Magyar Tanügy, 1879. 242.

<sup>8</sup> Acta ... anni MDCCCLXXXVI–LXXXVII. Kolozsvárott, 1886. 63–64.



a nyári félév alatt 100–100 forint rendkívüli ösztöndíjat élvezhetnének. E javaslatot a miniszter 1872 december 16-án kelt 32.177 sz. alatt kelt rendeletével jóváhagyta és egyben felszólította az érdekelt karokat, hogy a tanárképezde tanárait jelöljék ki. A tanárképezde első tanárainak kijelölésére 1873 januárjában került sor. A természettudományi kar 1873 január 9-én tartott ülésén a tanárképezde tanári karába jelölte:

*Dr. Abt Antalt*, a kísérleti természettan tanárát  
*Brassai Sámuel*t, az elemi mennyiségtan tanárát  
*Entz Gézát*, az állattan tanárát  
*Fleischer Antalt*, a vegytan tanárát,  
*Dr. Kanitz Ágostot*, a növénytan tanárát,  
*Koch Antalt*, az ásvány- és földtan tanárát,  
*Martin Lajost*, a felsőbb mennyiségtan tanárát.

A bölcsészettudományi kar 1873 január 12-i ülésén a kar kebelében működő tanárok képezdei tanárnak jelölte:

*Dr. Hóman Ottót*, a classica philologia tanárát,  
*Ladányi Gedeont*, az egyetemes történelem tanárát,  
*Szabó Károlyt*, a magyar történelem tanárát,  
*Szamosi Jánost*, a classica philologia tanárát.

A tanárképezde tanárai január 13-án *Brassai Sámuel* korelnök vezetésével *Szamosi Jánost* választották meg a tanárképezde igazgatójának. A karok jelöléseit és az igazgató személyét a miniszter 1873 február 17-én kelt 3443. sz. rendelete megerősítette, illetve az igazgatót és a képezdei tanárokat kinevezte, s egyben utasította őket, hogy az 1872/73. tanév nyári felében kezdjék meg munkájukat.<sup>9</sup>

A tanárképezde tanári kara 1873 március 10-én tartotta első ülését, amelyen a felvételi pályázatok elbírálásával és a gyakorlatok szervezésével foglalkozott. A március 25-én tartott második ülésen a classica-philológiai csoportba 2, a történelem-földrajziba 4, a mennyiségtan-természettudományiba 7, összesen 13 úgynevezett rendkívüli tag felvételére került sor, s egyben megállapították a tanrendet is.<sup>10</sup> A tanárképezde tantárgyai közé utólag a minisztérium – *Martin Lajos* egyetemi tanár indítványára, a mennyiségtan-természettudományi kar felterjesztésére – a leíró mértant is felvette. Ezzel egy időben az 1873 január 16-i 414. sz. rendelet deklarálta, hogy a képezde hivatva van reáliskolai tanárok képzésére is.

A tanárképezde érdemi munkája csak 1873 március 5-én kezdődhetett meg és július 12-ig tartott. *Szamosi János* értékelése szerint „Az eredmény úgy a tagok szorgalmát, mint előmenetelét illetőleg teljesen kielégítő volt. Részt vett 13 rendkívüli tag, 7 államösztöndíjas és 15 vendég-hallgató, összesen 35-en.”

A kolozsvári tanárképezde az 1873/74-es tanévben kezdte meg rendes működését. A tanári kar felterjesztésére a minisztérium 16 rendes tag felvételét engedélyezte személyenként 300 forint éves ösztöndíjjal. A tanári karba a téli félévben *Imre Sándor* a magyar nyelvészet és irodalom tanárává, a nyári félévben pedig *Dr. Meltzl Hugó* a német nyelvészet és irodalom tanárává lett kinevezve.

<sup>9</sup> Acta... anni MDCCCLXXXII-III. Kolozsvárt, 1882. 43–47.

<sup>10</sup> A középiskolai tanárképzés ügye... i.m. 241–242.



A tanárképezde a tanárjelöltek számára kötelezően előírt és külön tanrendben is közreadott gyakorlatok megtartása mellett egyéb módon is igyekezett hallgatói felkészítéséről gondoskodni. 1874-ben megnyílt – ideiglenes helyiségben – a tanárképezde könyvtára és olvasóterme, ahol a képezdei tagok és a vendéghallgatók nyugodt körülmények között készülhettek fel gyakorlataikra. A felkészülés és felkészítés hatékonyságát mutatja, hogy a tanárképezde hallgatói már az első években is tudományos szempontból elismerést érdemlő, színvonalas dolgozatokat készítettek és eredményesen vettek részt az egyetem által meghirdetett pályázatokon. (Például a természettani intézet állapotáról 1875-ben írt jelentés mellékletéből az első két tanévben „végrehajtott munkák” egy részéről tájékozódhatunk. E kiadványban *Abt Antal* egyetemi tanár tanulmányai mellett olvashatjuk *Félegyházi Antal* egyetemi hallgatónak a középtanodai tanárképezde által jutalmazott dolgozatát, valamint *Faragó János* képezdei tag egyetemi pályadíjat nyert dolgozatát is.)

Az újonnan alapított egyetemnek, a tanárképezde első oktatóinak – akik egyben a középtanodai tanárvizsgáló bizottságba is kinevezést nyertek – az elhelyezési gondok, a hiányos felszereltség mellett az egyetemi munkálkodás újszerű feladataival is szembe kellett nézniük. Az egyetem tízéves munkáját értékelve *Ajtai K. Sándor* rektor 1882 szeptember 10-én így emlékezett vissza a kezdeti évek nehézségeire: „Az 1872-iki szeptember 29-én kelt legfelsőbb kinevezésre, az október 19-ki eskütételhez, mi tanárok, az egyetem alapító tényezői, 40-en jöttünk itt össze – első Rectorunk kifejezésével élve részint a tanügy veterán és megpróbált munkásaiból, részint ifjabb erőkből, az igaz, de öregek és fiatalok egyben nem különbözve egymástól: hogy egy sem volt közülünk előbb egyetemi tanár, s egyikünk sem jött ide közülünk organisált egyetem organisált tanszékére.”

A „tanügy veterán és ifjabb erői” elnevezés különösen ráillett a tanárképezde első oktatóira. *Brassai Sámuel* 72 évesen, több mint félszázados nevelői, gimnáziumi tanári és igazgatói pályafutása megkoronázásaként kapott kinevezést az elemi mennyiségtan tanszakra, e tárgy képezdei gyakorlatainak vezetésére. Az ifjabb erők legfiatalabbjai *Meltzl Hugó* és *Fleischer Antal* voltak. *Meltzl* 26 évesen lett a német nyelvészet és irodalom tanára, *Fleischer* pedig 27 évesen került a vegytani tanszak élére. A fiatalabb korosztályt még három 29 éves oktató (*Hóman Ottó*, *Kanitz Ágost* és *Koch Antal*), a 30 éves *Entz Géza* és a tanárképezde igazgatójává 32 évesen megválasztott *Szamosi János* képviselte. A tanárképezde többi oktatója már inkább a középgenerációhoz tartozott. (*Abt Antal* 44 évesen, *Martin Lajos* 45 évesen, *Ladányi Gedeon* és *Szabó Károly* 48 évesen, az irodalomtörténész *Imre Sándor* pedig 52 évesen kezdte meg egyetemi tanári munkásságát.) A tanárképezde első tagjai közül öten voltak az MTA rendes, illetve levelező tagjai (*Brassai Sámuel*, *Imre Sándor*, *Martin Lajos*, *Ladányi Gedeon* és *Szabó Károly*), hárman rendelkeztek magántanári habilitációval (*Abt Antal*, *Hóman Ottó*, *Szamosi János*).

Az első oktatók életkorában, tudományos kvalifikációjában, oktatási tapasztalatában és korábbi munkakörében meglévő jelentős eltérésekből törvényszerűen következett, hogy: „Nem könnyen alakult ki közöttök a közös felfogás, mert egyiket múzeumi szempontok vezették, másik szélesebb területnek akkori értelemben vett tudósa és főiskolai oktatója volt már hosszabb idő óta, a harmadiknak itt kellett főiskolai színvonalra



emelkednie, a negyediket pedig a maga szűk körének művelése juttatta ide és ennek önérzete érvényesült a többiekkel szemben. Nagy, itt-ott igen nagy korkülönbség is volt közöttük.”

A tudományos munkásságban és oktatási tapasztalatokban kimutatható egyéni különbségek sajátos ötvözetét, a kolozsvári egyetemre került tanárok kinevezésében érvényesülő szempontok összetettségét nem tekintjük véletlennek. A legfiatalabb korosztályba tartozók döntő többsége kolozsvári kinevezése előtt rövidebb-hosszabb ideig külföldi egyetemeken tanult, vagy tanulmányutak során ismerkedett meg szaktudománya és a tanárképzés nemzetközi törekvéseivel, eredményeivel. A közép- és idősebb generáció képviselői a hazai tudományos élet ismert és elismert személyiségei közül kerültek ki. Az első tanárookra – különösen a tanárképezde oktatóira – sokkal több hárult a közvetlen tanításból, mint amennyit később az egyetemi tanár általában kötelességének tartott. A hiányos felszerelés miatt gyakran a tanárnak kellett a maga könyvét a tanulni vágyó diákoknak kölcsönadni, a gyakorlati irányú felkészítés lehetőségének hiánya pedig arra kényszerítette a tanárokat, hogy „... a szó legtisztább értelmében leszálljanak a hallgatók mellé, a gyakorlati szükségletekre gondoljanak és a tudomány útján járni tanítsák őket.”

A középtanodai tanárképezde (későbbi elnevezése: középiskolai tanárképző intézet) első növendékei az előkészítő félévben négy, az 1873/74-es tanév első (téli) félévében öt, a nyári félévben pedig hat szakosztály munkájában vettek részt. *Szamosi Jánosnak*, a tanárképezde igazgatójának „Első értesítés a Kolozsvári m. k. Középtanodai Tanárképezdéről” című kiadványának tanúsága szerint az említett másfél évben 46 tanárjelölt vett részt a képezdei foglalkozásokon. Különböző források alapján (Országos Középtanodai Tanáregyleti Közlöny, egyetemi acták, kari ülések jegyzőkönyvei) közel egyharmaduk (14 fő) későbbi életútjáról sikerült adalékokat gyűjteni. Adataink szerint az első – zömmel erdélyi születésű – képezdei tagok közül később hárman lettek egyetemi nyilvános rendes tanárok (*Schilling Lajos, Koch Ferenc, Vályi Gyula*), hatan nyertek igazgatói kinevezést (*Putnoki Miklós, Szilágyi Gyula, Török István, Ferenczy István, Faragó Lajos, Solymosi Lajos*), négyen szereztek meg Kolozsvárott a doktori címet (*Török István, Kürthy Sándor, Benedek Albert, Tóth Miklós*).

Az új egyetem tudományos szellemét, az egyetem és a tanárképezde életreszóló hatását e helyen *Török István* életútjának vázlatos ismertetésével szeretnénk érzékeltetni. A kolozsvári születésű, középiskolai tanulmányait a helyi református kollégiumban végző fiatalember az 1872/73-as előkészítő félévben rendkívüli képezdei tagként kezdte meg felkészülését a tanári pályára. Az egyetem elvégzése után – 1876-ban – egykori iskolájának előbb tanára, később igazgatója lett.

Irodalom- és neveléstörténeti írásai mellett a református kollégium történetének feldolgozása és három kötetben való közreadása fűződik nevéhez. Az 1897 február 6-án megszerveződött Országos Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Körének alapító tagja volt, számos tisztséggel (választmányi tag, alelnök, ellenőr) ruházták fel. Tanárként és igazgatóként 42 éven át szolgált egy iskolában, de nemcsak az iskola falai között Erdély és az ország oktatásügyét.



## A tanárképző intézet működése, az előadások és gyakorlatok jellemzői

A tanárképző intézet működésének ismertetésekor az intézet alapvető célkitűzéseiből kell kiindulnunk. A tanárképző intézet lényegében négy feladat teljesítésére törekedett. Egyrészt feladata volt az egyetemi oktatás, az egyetemi előadások kiegészítése, azaz olyan témakörök előadása és feldolgozása, amelyek a középiskolai tantervekben szerepeltek, de az egyetemi elméleti képzésben – nagyrészt az egyetemi tanszabadság, az egyetemi tanári előadások tárgyainak szabad megválasztása miatt – nem, vagy csak részben kaptak helyet. Másrészt a képezdei gyakorlatok során a középiskolai oktatás szempontjából leglényegesebb kérdések és összefüggések kiemelésére, valamint természettudományos kísérletek gyakorlására került sor. Továbbá a képezdei gyakorlatok keretében a jelölteket a tudományos igényeknek és az iskolai oktatás elvárásainak egyaránt megfelelő referátumok tartására és megvitatására készítették, illetve a tanárképző intézet gyakorló gimnáziumában a tanítás gyakorlatába vezették be őket.

Kolozsvárott a tanárképzésben érdekelt két kar oktatói – miként arra korábban már utaltunk – az egyetem megnyitásától kezdve egyetértettek abban, hogy előadásaiknál és gyakorlataik vezetésénél a tanárjelöltek érdekeit különösen tekintetbe kell venni. A deklarált elv érvényesülésére a kari és tanárképezdei tanrendek összehasonlításából következtethetünk. A tanárképezde és az egyetemi első három félév tanrendjét összevetve megállapíthatjuk, hogy az egyetemi előadások és a képezdei gyakorlatok kiegészítették egymást, együttesen biztosították a középiskolai tanításra való felkészítést. (Például a latin és görög szerzők műveinek feldolgozásakor a bölcsészkar előadásokon *Horatius*, *Cicero*, *Szophoklész*, *Terentius* és *Pindaros* műveit tárgyalták, a tanárképezdeben pedig *Platón*, *Cicero*, *Tacitus*, *Euripidész*, *Vergilius* munkáihoz kapcsolódtak a gyakorlatok. A bölcsészkar tanrendben feltüntetett előadások elnevezései – például *Horatius* válogatott dalainak magyarázata, *Hérodotosz* Eratójának magyarázata, *Pindaros* ódáinak értelmezése stb. – sejteni engedik, hogy a kari előadásokon is tekintetbe vették a tanárjelöltek érdekeit.)

Az egyetemi természettudományos intézetekben tartott gyakorlatokról *Fabinyi Rudolf*nak, a vegytan tanárának beszámolója alapján kaphatunk képet. (*Fabinyi Rudolf* 1878-ban, *Fleischer Antal*nak, a vegytani tanszék első professzorának 1877 novemberében bekövetkezett tragikus halála után került Kolozsvárra.) *Fabinyi* írása azért érdemel különös figyelmet, mert abban részletesen kifejtette didaktikai nézeteit, s külön szólt a tanárjelöltek képzéséről is. Napjainkban is korszerűeknek nevezhetők azok a szempontok, amelyeknek *Fabinyi* kiemelt jelentőséget tulajdonított az oktatásban: „A chemia tanításánál nálam vezérelvül szolgál az, hogy a hallgatóság a chemiai ismeretekbe a történelmi fejlődés alapján és amennyiben csak lehetséges, szemléleti úton vezetessék be. Az általános chemiából tartott előadásokban, valamint különösen a gyakorlati oktatásban nagy súly lesz arra fektetve, hogy a tanuló első sorban érzékszerveit gyakorolja a chemiai tünemények helyes megfigyelésére, hogy a chemiai folyamatokat meghatározó tényezőknek és azok hatási módjának a fölismerésében jártasságot szerezzen s kezdetben egyszerűbb, később bonyolultabb kérdésekben is önálló véleményhez eljuthasson. Általában úgy az elméleti, mint a gyakorlati oktatásban a



főcélta nem az ismeretek nagy halmazának a közlése képezi, hanem inkább mérsékelt körű tananyagnak lehető kiaknázása, a hallgató tudományos érzékének intenzív fölkeltésére és megszilárdítására s önálló, természettudományi gondolkodásnak a kifejlesztése...” A vegytani intézet előadásait és gyakorlatait a tanárjelöltek mellett orvostanhallgatók is látogatták. *Fabinyi* az egyes szakmák eltérő gyakorlati igényeit mind az előadásoknál, mind a külön kollégiumok és gyakorlatok szervezésekor figyelembe vette. A kiragadott idézet is jelzi, hogy a tanárképzési szempontok érvényesítésével kapcsolatos tanári ígéretek a szaktárgyak oktatásakor valóban érvényesültek.

A kolozsvári tanárképzés sajátosságaként értékelhető, hogy a tanárképzésben érdekelt karokon az egyetem működésének első negyedszázadában komolyabban fel sem merült a szemináriumok kialakításának igénye. (A pesti egyetem bölcsészeti karán – hosszas viták után – az 1887/88-as tanévben kezdték meg rendszeres munkájukat a szemináriumok.) A szemináriumi rendszer későbbi meghonosodása számos tényezővel magyarázható. Meghatározónak tekinthető, hogy Kolozsvárott csak az egyetemi építkezések során, azaz összességében a századforduló időszakára teremtődtek meg a szemináriumi munkálkodás tárgyi feltételei.

A tárgyi feltételek (felszereltség, tantermi ellátottság) hiányosságai mellett, részben azok következményeként, Kolozsvárott 1872 és 1896 között meglehetősen lassan és viszonylag egyenletesen bővült a bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi, illetve a matematikai és természettudományi karra járó hallgatók létszáma. (A bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi karon az 1874/75-ös tanévtől az 1894/95-ös tanévig 66 és 90 fő között mozgott a létszám, a matematikai és természettudományi karon pedig az 1873/74-es tanévtől az 1895/96-os tanévig 52 és 56 között ingadozott a kari hallgatók létszáma.)

Ha az alacsony létszám mellett azt is figyelembe vesszük, hogy a hallgatók többsége középiskolai tanárnak készülve eltérő szaktárgyakat hallgatott, akkor jogosan feltételezhetjük, hogy az előadásokkal párhuzamosan meghirdetett gyakorlatok többsége – külön szemináriumok felállítása nélkül is – intenzív munkálkodást tett lehetővé. Nem tekinthető tehát véletlennek, hogy *Szamosi János* tanárképezdei igazgató „... ellene nyilatkozott a külön szemináriumok fölállításának, mivel ezeket a tanárképző-intézet gyakorlatai nagyban és egészben véve pótolják.”

*Szamosi* szeminárium-ellenes nézetei mögött kettős felismerés húzódott meg. Egyrészt tisztában volt azzal, hogy Kolozsvárott – gyakorló iskola hiányában – az egyetemi és tanárképezdei gyakorlatok a tanárjelöltek felkészítésének nélkülözhetetlen színterei, s e gyakorlatok esetleges felszámolása vagy egy részüknek szemináriumokká történő átszervezése az egyébként is hiányos gyakorlati felkészítés nehézségeit fokozta volna. Másrészt feltételezhető, hogy – a gyakorlatok, a gyakorlati orientáltság védelmében – tudatosan igyekezett a szakszemináriumok térhódítását megakadályozni. A felsőoktatás és a tanárképzés elismert szakembereként joggal vélhette úgy, hogy a nyugat-európai minták alapján hazánkban meghonosodó szemináriumok az elméleti (tudós-) képzés színterei kívánnak lenni és a középiskolai oktatás szempontjából lényeges kérdések tárgyalásával érdemben nem akarnak foglalkozni.



## A gyakorlati tanárképzés problémái

A kolozsvári tanárképzés, az egyetem mellett működő középiskolai tanárképző intézet munkájának legneuralgikusabb pontját a tanárjelöltek gyakorlati felkészítése jelentette. *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatásügyi miniszter 26 239. számú rendelete előírta ugyan, hogy a kolozsvári tanárképződét a budapesti mintájára kell berendezni, de az egyetem megnyitásakor – szaktudományi képezdét végzett növendékek hiányában – későbbi időre halasztódott a pedagógiai szakosztály, illetve azon belül a gyakorlati kiképzést szolgáló gyakorló iskola felállítása.

*Trefort* utódai az ismétlődő kolozsvári felterjesztések ellenére – anyagi okokra hivatkozva – elzárkóztak a gyakorló iskola felállításától, így az csak 1917 őszén nyithatta meg kapuit.

A gyakorló iskola hiánya miatt jogosan merülhet fel az a kérdés, hogy Kolozsvárott milyen helyi lehetőségek és törekvések voltak a gyakorlati felkészítésre, a gyakorló iskolai képzés elmaradásának pótlására?

A kérdés megválaszolása, a gyakorlati tanárképzés kolozsvári helyzetének ismertetése előtt célszerű legalább utalásszerűen jelezni az elméleti és gyakorlati tanárképzés korabeli ellentmondásait.

A dualizmus időszakában helyzetet teremtett, hogy a tanári pályára készülő hallgatók számára nem volt kötelező a tanárképző intézeti tagság, azaz a pedagógiai vizsgálatra (tanárvizsgálatra) azok a hallgatók is jelentkezhetek, akik egyetemi elméleti képzésükkel párhuzamosan nem vettek részt a tanárképző intézet foglalkozásain.

A felkészülés-felkészítés lehetőségeit az is kedvezőtlenül befolyásolta, hogy a pedagógiai vizsgálatot megelőző gyakorlati működés (az ún. gyakorló- vagy próbaév) tartalmi elvárásai és keretei csak részben voltak szabályozva. (Az e kérdésekben átfogóan intézkedő 1882. évi 4567. sz. miniszteri rendelet, ill. az 1883: XXX. tc. azt szabta a pedagógiai vizsgálatra történő jelentkezés feltételül, hogy a tanárjelölt a szakvizsgálat sikeres letétele után, a pedagógiai vizsgálat előtt köteles még egy évet vagy didaktikai gyakorlat megszerzésére fordítani, vagy külföldi egyetemen tanulmányai folytatására szentelni. A gyakorlóév elfogadásához azonban az is alapul szolgálhatott, ha a jelölt egyetemi tanulmányainak ideje alatt legalább egy évig sikeresen, magántanítványát vizsgájára eredményesen felkészítve folytatott nevelői vagy tanítói gyakorlatot.)

A gyakorlóév helyzetének tisztázatlanságát, a gyakorló tanítás formájának és színterének esetlegességét jelzi az is, hogy a pesti egyetem bölcsészeti kara mellett felállított tanárképző intézet nevelés-oktatástani szakosztálya keretében megkezdte ugyan működését (1872-ben) a gyakorló gimnázium, de ténylegesen csupán a tanárjelölt hallgatók egy része (1872 és 1895 között a budapesti tanárvizsgáló bizottságnál tanári oklevelet szerzett 1268 jelölt közül mindössze 491 személy) dolgozott előzetesen a gyakorló gimnáziumban.

Kolozsvárott sajátos, a budapestitől több vonatkozásban is eltérő tanárképzési modell alakult ki. A kolozsvári „modell” létrejöttében komoly szerepet játszott, hogy közvetlen helyi előzmények nélkül, tanárképzési hagyományok által nem determináltan kezdtek meg működésüket a tanárképzésben érdekelt karok.



Az egyetem „alapító tényezőinek”, első tanárainak többsége egyetemi tanári praxis hiányában, de jelentős középiskolai tanítási tapasztalat birtokában, a gimnáziumi oktatás igényeit közvetlenül ismerve és szem előtt tartva állította össze előadásait, rendezte be gyakorlatait. A tanárképzési szempontok jelentőségének felismerését és elfogadását mutatja, hogy az egyetem működése első évtizedében mind a bölcsészlet-, nyelv- és történettudományi, mind a mennyiség- és természettudományi kar ülésein rendszeresen szerepeltek olyan tanárképzési témájú napirendi pontok, amelyek hivatalosan a tanárképző intézet kompetenciájába tartoztak volna. (Az egyetemre 1895-ben kinevezett *Schneller István*, a pedagógia professzora több írásában is észrevételezte, hogy egykoron egybemosódott a tanárképző intézet és a kar illetékessége, tanárképzési ügyekben is kari ülési határozatok születtek.)

A tanárképzési szempontok figyelembevétele, a tanszabadság elvének önkéntes korlátozása „a kolozsvári egyetem mint kulturai szükséglet” regionális jelentőségének felismeréséből fakadt. Az egyetem létrehozása, a tanárképző intézet felállítása során nyilvánvaló volt, hogy az új egyetem egyik alapfeladata a Budapesttől távolabb lévő erdélyi, tiszántúli és délvidéki területek tanárellátottságának a javítása lesz. Az egyetemi oktatás hagyományainak – elsősorban a tanszabadsághoz való merev ragaszkodásnak – a hiánya kedvező lehetőséget, a gimnáziumi oktatás szükségleteinek az ismerete pedig megfelelő alapot biztosított ahhoz, hogy a tanárképzési szempontok az egyetemi oktatásban is érvényesülhessenek. A tanárképezdei foglalkozások gyakorlatias jellegét, nyitottságát és egyben szükségességét jelezte, hogy „... a rendes és rendkívüli tagokon kívül a képezdei gyakorlatokban még sokan mások is vettek részt, köztük több közép-tanodai tanár.”

A kolozsvári tanárképzés másik jellemzője, hogy hosszú időszakon át – egészen 1917 őszéig – nélkülözte a gyakorló iskolát. A kolozsvári gyakorló iskola kései megnyitása számos okkal magyarázható. Tény, hogy a VKM az ismétlődő ezirányú felterjesztéseket minden alkalommal pénzhiányra hivatkozva elutasította. Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy a tanárképezde első igazgatója, *Szamosi János* sem volt kezdetben híve a gyakorló iskolának. *Szamosi János* alig két évvel kolozsvári kinevezése előtt még ellene volt az olyan iskolának – és a gyakorló iskolát ilyennek vélte –, „... amelyben a szegény elkárhözottak lelkein csupa ujonczok experimentálnak.” (*Szamosi* a próbaévvességet tartotta alkalmasnak a tanárjelöltek gyakorlati felkészítése biztosítására.) A gyakorló iskola szükségességének megítélésében felfogása később módosult, már az első kolozsvári tanárképezdei szabályzatban a nevelés-oktatástani szakosztály gyakorlati munkálkodása feltételeként s eszközeként említette, 1886-ban elmondott rektori székfoglaló beszédében pedig „égető szükségnek” tartotta egy gyakorló iskola felállítását.

A gyakorló iskola hiányának pótlására több tervezet, illetve sajátos szervezeti keret is kialakult Kolozsvárott. 1874-től számos adat tanúskodik arról, hogy a helyi felekezeti középiskolákban (a piarista gimnáziumban, valamint a református és unitárius kollégiumban) tanárjelölt hallgatók is oktatták szaktárgyaikat, vagy magántanítói feladatokat láttak el. A hallgatókkal való átgondolt foglalkozásra utal, hogy például a református kollégiumban a tanárjelöltek az igazgató vezetése alatt rendszeres értekezleteken vettek részt, ahol a tanodai renddel, előírásaikkal és tárgyaik módszertani ke-



zelésével ismerkedtek meg. Arról is tudunk, hogy egyes időszakokban több egyetemi tanár – köztük *Szamosi János*, *Brassai Sámuel*, *Hegedűs István* – egyetemi órái mellett a helyi gimnáziumokban is tanított. Ezen adalékok alapján joggal feltételezhető, hogy formális együttműködés nélkül is a gyakorlati tanárképzés érdekeit szolgáló kapcsolatok éltek a helyi felekezeti középiskolák és az egyetem között. E kapcsolatok továbbfejlesztését, hivatalossá tételét szolgálta volna *Felméri Lajosnak* „Szabályzat a Kolozsvárott felállítandó gyakorlati (pedagógiai didaktikai) tanfolyam szervezésére” c. 1884-ben kiadott, de minisztériumi támogatás hiányában meg nem valósult tervezete. *Felméri* a három helyi középiskola gyakorló iskolákká történő átszervezésével szerette volna – a budapesti gyakorló gimnázium tapasztalatait is felhasználva – a tanárjelöltek gyakorlati felkészítését biztosítani.

### Támadások a Kolozsvári Tanárképző Intézet ellen

A kolozsvári tanárképezdének az első években számos támadással, létét fenyegető veszéllyel is szembe kellett néznie. Ismételten megfogalmazódtak olyan vélemények, hogy elegendő lenne egy országos tanárképző intézet (a budapesti), a gyengébben felszerelt, kevesebb tanerővel és tanárjelölttel rendelkező kolozsvárit be lehetne zárni, s az annak támogatására fordított összeget a budapesti rendelkezésére kellene bocsátani. E nézetek hirdetői azonban nem számoltak, vagy nem akartak számolni azzal, hogy a kolozsvári egyetem bölcsészeti és természettudományi kara hallgatóinak többsége tanári pályára kívánt lépni, s így a tanárképző intézet megszüntetése az említett karok el-sorvadását eredményezte volna.

A kérdést más aspektusból megítélve az is természetes, hogy a tanárképző felszámolása mindenképpen kedvezőtlenül érintette volna a Budapesttől távolabbi országrészek középiskoláinak tanerőellátottságát és az ott élő fiatalok továbbtanulási lehetőségeit is. Az első, ismeretlen egyénektől intézett támadás következményeként „... a nmlt. miniszter úr 1874. február 27-i 805. számú rendeletével leküldte *Sztoczek József* műegyetemi tanárt, a budapesti tanárképezde igazgatóját és *Bartal Antalt*, a gyakorló iskola igazgatóját, hogy ezen képezde állapotát, az abban működő tanárokkal tartandó tanácskozmány tárgyává tevén, közreműködjenek arra nézve, hogy a kolozsvári tanárképezde az ottani különleges viszonyok kellő figyelembe vétele mellett, a budapestivel lehetőleg egyöntetű szervezetet nyerhessen.” A március 13-án tartott tanácskozáson a kolozsváriak elvben elfogadták a budapesti tanárképezde szervezeti szabályzatát, de hangsúlyozták, hogy a helyi különbségek és nehézségek a szabályzat tényleges életbe léptetését akadályozzák. A tanárképezde elleni vádak megalapozatlanságát mutatta, hogy *Szamosi János* igazgató szavai szerint „A nevezett jeles tanférfiak azonban személyesen, a helyszínen meggyőződést szerezvén az intézetnek sikeres és minden tekintetben megfelelő működéséről, mint buzgó és hathatós támogatói távoztak körünk-ből.”

A tanárképző elleni második támadást 1875 július 2-án az Országos Közoktatási Tanács elnöke, *Horváth Mihály* intézte székfoglaló beszédében. A vádatokat az intézet tanári testülete nyílt levélben utasította vissza, amely megjelent a *Budapesti Közlönyben* és a *Pesti Naplóban* is. E támadás egyes megállapításai egybecsengtek *Trefort*



*Ágoston* kultuszminiszter elképzeléseivel. *Trefort* 1875-ben nyílt levélben közölte az Országos Közoktatási Tanáccsal, hogy elégedetlen a pesti és kolozsvári egyetemek mellé szervezett tanárképezdek munkájával. Helyettük – a francia École normale mintájára – internátus felállítását javasolta, amely megszigorította volna a tanárjelöltek ellenőrzését és egyben anyagi támogatást is nyújtott volna számukra. A *Trefort*-féle elképzelés – amely módosult formában 1895-ben az Eötvös József Kollégium megalapításához vezetett – megvalósulása esetén centralizálta volna a tanárképzést, s azt egy Budapesten felállítandó internátus feladatává tette volna. *Trefort* indítványa azonban nem találkozott az OKT egyetértésével, mivel a tanács tagjai a közművelődés szükségleteihez és a középiskola követelményeihez jobban alkalmazkodó, a bölcsészeti kar kiegészítő részeként működő egyetemi intézménnyé szerették volna átalakítani a tanárképző intézetet.

A kolozsvári tanárképző intézet elleni utolsó jelentősebb támadás a budapesti egyetem bölcsészeti karáról indult ki. 1878. március 21-én a pesti bölcsészkar „nehány szózat ellenében” felterjesztést tett a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez, amelyben a kolozsvári középtanodai tanárképezde megszüntetését kérte és sürgette, hogy „... annak boudgetje is a budapestire fordíthatassék.” E nem testvéries fellépésre a kolozsvári tanárképezde tanári kara a Magyar Tanügyben válaszolt és megállapította, hogy valóságos helyi érdekek, a Budapesttől való távolság és a továbbtanulni kívánó, nagyrészt tanári pályára készülő erdélyi fiatalok mostoha anyagi körülményei indokolták a kolozsvári egyetem és annak tanárképző intézete felállítását. A nyílt levélben közreadott táblázatos kimutatásokból kiderült, hogy Kolozsvárott a budapestinél lényegesen magasabb a tanárképző intézet munkájában résztvevő hallgatók aránya (Budapesten a bölcsészkar hallgatóknak nem egészen egyheted, Kolozsvárott viszont a hallgatóknak fele volt képezdei tag), azaz Kolozsvárott „... a tanárképezde megszüntetése a nevezett két karnak, ha talán nem is teljes megszüntetését, de okvetlen pangását vonná maga után.”

A tanárképezde elleni vádaknak és támadásoknak egy előnyük mégis volt: az ország közvéleménye a nyílt válaszok alapján betekintést nyerhetett a kolozsvári egyetem, az egyetem mellett működő tanárképző intézet áldozatos munkájába.

Az első nehéz évtized után – *Szamosi János* értékelése szerint – a kolozsvári tanárképezdeknek nem kellett a törvényesen lefektetett létjogáért küzdenie, s a kormány jóakarató támogatásával az intézet megerősödhetett, gyarapodott és a hazai tanügy javára sikeresen működhetett.

---

A tanulmány „A tanárképzés, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani oktatás története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872-1985)” c. OTKA kutatás keretében készült.

## Irodalom

- Abt Antal (1875): *Jelentés a Kolozsvári Egyetem Természettani Intézetének jelen állapotáról*. Kolozsvár.
- Fabinyi Rudolf (1903): Vegytani Intézet. In: *Emlékkönyv. A Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem és különösen ennek orvos és természettudományi intézetei. A magyar orvosok és természetvizsgálók XXXII. vándorgyűlés tagjai részére*. Budapest.
- Felkai László (1961): A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóján. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 431–444.
- Felméri Lajos (1884): A próbaévesek gyakorló tanfolyama. Szabályzat a Kolozsvárott felállítandó gyakorló (paedagógiai-didaktikai) tanfolyam szervezésére. *Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönye*, 42. 7. sz. 394–401.
- Imre Sándor (1933): Visszapillantás a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem megnyitásának 60. évfordulójára. Dékáni beszéd. *Acta Univ. Scient. Regiae Hungaricae Francisco Josephinae anni MCMXXXII-III. Fasc. I.*, Szeged
- Imre Sándor (1944): *A Ferenc József Tudományegyetem a századforduló táján*. Kolozsvár.
- Kármán Mór (1895): A budapesti tanárképző intézet szervezetére vonatkozó munkálatok és ügyiratok. In: *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. (Melléklet.) Budapest. CXLVIII+74.
- Ladányi Andor (1989): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*. FPK, Budapest.
- Makkai László (1941): A Kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem története 1872–1919. In: *Erdély magyar egyeteme. Az erdélyi egyetemi gondolat és a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem története*. Kolozsvár, 143.
- Márki Sándor (1896): *A magyar királyi kolozsvári Ferencz József Tudományegyetem története*. Kolozsvár, 68.
- Mátrai Ernő (1871/1987): *A kolozsvári egyetem mint kulturai szükséglet*. Kolozsvárt. Hasonmás kiadása Náhlik Zoltán utószavával az OPKM gondozásában jelent meg, Budapest.
- Szabó T. Attila (1987): Az Erdélyi Múzeum-Egyesület története 1859–1918. In: Bálint István János (szerk.): *Kincses Kolozsvár II. kötet*. Magvető Kiadó, Budapest. 118–125.
- Szamosi János (1872): Még néhány szó a középtanodai tanárok paedagógiai képzésének kérdéséhez. *Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye*, 6. füzet.
- Szamosi János (1874): *Első értesítés a kolozsvári magyar királyi középtanodai tanárképzéséről*. Kolozsvár.
- Szamosi János (1896): A kolozsvári magyar királyi középtanodai tanárképző intézet rövid története (1873–1895). In: Breznay, Kenessey, Schneller és munkatársaik (szerk.): *A felső oktatásügy Magyarországon*. Budapest.
- Szinycsei József (1891–1909): Magyar írók élete és munkái I–XIII. kötetek, Budapest.



## ABSTRACT

### MIHÁLY KÉKES SZABÓ: AN ORGANISING THE FRAMEWORK OF TEACHER TRAINING IN KOLOZSVÁR

The Kolozsvár University, which is considered the legal predecessor of the Szeged University, opened its gate in the autumn of 1872. During its nearly fifty years' continuance, it became the intellectual centre of Transsylvania, and, through its graduates, it became the centre of the spread of erudition, widely known throughout the country. The study presents the organizational framework of university teacher training in Kolozsvár, the educational pursuits of the professors in the teacher training institute, as well as the characteristic features lectures and seminars. As early as at the first faculty meetings, the professors of the faculty of arts, linguistics and history, as well as those of mathematics and natural sciences, insisted on setting up the teacher training institute and, with respect to the lectures and seminars, taking the teacher training factors into consideration. Due to the recognition of teacher training, the professors were appointed and work was commenced on 17th February 1873. In the beginning, the number of students who wanted to take up teaching was low in Kolozsvár, therefore the training was intensive, seminar-like both at the university and in the teacher training institute. Some university professors were secondary school teachers before their nomination, thus they were fully aware of secondary school requirements. Some other professors were possessed of considerable international experiences, expert knowledge and promising talent. The practical attitude of the elderly professors, the professional recognition of the ones belonging to the middle generation and the ambition of the young, gifted teachers resulted a happy combination and complement, which successfully beat off the attacks against the institute. The weakest point of teacher training in Kolozsvár was preparing the students for practice. A great number of teacher trainees took up educational work in the local denominational schools, nevertheless, it did not compensate for the missing teaching practice. In spite of the repeated proposals of the university and the teacher training institute, only in the autumn of 1917 was the practice school opened.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 1-2. 81-94. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kékes Szabó Mihály, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34.

## A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI ZENETANÁROK KÉPZÉSE (1908–1948)

Tóth Gábor

Az 1867-es kiegyezéssel, az önálló magyar államiság lehetővé tette a közoktatásügy további fejlődését és ez az iskolázás korszerűségét biztosító intézkedésekkel valósult meg. A törvényhozáson alapuló közoktatás első intézkedése a népoktatási törvény megalkotása volt (1868). A törvény a népoktatás (elemi népiskola, ismétlőiskola, felső népiskola, polgári iskola) mellett külön fejezetben rendelkezett az elemi oktatással összefüggő tanítóképzésről. Nem történt azonban intézkedés a tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről. 1869-ig a tanítóképzőket a hitfelekezetek hozták létre és tartották fenn. Ezekben az intézetekben az egyházak biztosították a tanárokat. 1869–1887-ig 25 állami tanítóképző-intézet létesült, amelyeket az államnak kellett ellátni szaktanárokkal. A tanítóképzők tantárgyait figyelembe véve humán és reál szakos, rajz- és zene szakos, továbbá a gazdasági ismeretekben jártas és a testneveléshez értő tanárookra volt szükség.<sup>1</sup> Most csak a zene szakos tanárok képzését vizsgáljuk (Tóth, 1991, 1992, 1993).<sup>2</sup> Indokolja a külön vizsgálatot az a tény, hogy az iskolai énektanítást az 1868. XXXVIII. tc. az összes népoktatási intézetekben kötelezővé tette és ennek megfelelően a tanítóképző-intézetek számára a kötelező tárgyak sorában előírta az ének-zene (különösen hegedű és zongora) tanítását. Már az első (1868) tanítóképző-intézeti tanterv a „vezérelveiben” megfogalmazta, hogy „a kedély nemesítésére és lelkesülésére az éneklés ... által lehet hatni.” (Gyertyánffy, 1882)

A vezérelv tehát a zenei nevelést az egész ember nevelésének eszközeként fogta fel. A szaktárgyi célt a tanterv a tanítónövendék számára a következőkben fogalmazta meg: „az éneklésben, hegedülésben, a zongorázásban, az iskolai harmoniumban és orgonálásban, valamint az összhangzattan elemeiben való jártasság; továbbá az éneklésben oly képesség megszerzése, hogy a tárgyat a növendékek a népiskolában módszerezen tudják tanítani.” (Gyertyánffy, 1882, 261. o.)

<sup>1</sup> A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Királyi miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett tizennyolcadik jelentése. Budapest, 1889, 24–25 (a továbbiakban VKM... évi jelentése).

<sup>2</sup> A tanulmányban „tanítóképző-intézeti zenetanárképzés” elnevezést használjuk és nem „ének-zenetanárképzést”, mert a tanítóképző-intézeti ének-zenetanárok „Zenetanári Oklevél”-et kaptak, amely a jelöltet az ének- és zenei szakcsoport tantárgyainak magyar nyelvű tanítóképző-intézetekben való tanításra képesítette (VKM 124867/1908. sz. rendelet).



A tanítóképző-intézeti tantervek a tanítójelöltek ének-zene tárgyakból a felkészülést a magas óraszámokkal biztosították. Például az első tanterv (1868–1877 között volt érvényben) a tanítóképző 93 órájából 14 órát írt elő az ének-zene tanítására. Ez az óraszám még a neveléstani tárgyak és gyakorlati tanítási óraszámokat is meghaladta (13 óra) (*Gyertyánffy*, 1882, 275. o.). Felvetődik a kérdés, hogy milyen előképzettséggel rendelkeztek azok a tanárok, akik a tanítóképzőkben az ének-zenet tanították és a kormányzat hogyan kívánta megoldani a tanítóképző-intézeti zenetanárok képzését és képesítését?

## A tanítóképző-intézeti tanárképzés helyzete a XIX. század második felében

### A tanítóképzők zenetanárainak képzettsége 1887-ig

Tudjuk, hogy az első időszakban a tanítóképzőkben a különböző tantárgyakat tanító tanárok, különböző végzettség és előtanulmány alapján kerültek az intézetekhez. Ez volt a helyzet az ének-zene-tanárokkal is.

Az iskolai értesítők tanúsága szerint voltak olyan zenetanárok, akik szakképzettségüket magán zenetanodában, énekiskolában, vagy a Pest-budai Hangászegyesületi Zenedében, vagy a Nemzeti Zenedében sajátították el. Tanítottak ének-zenet kántor-tanítók is, akik előtte tanítóképzőt végeztek és az életben nagy gyakorlatot szereztek. 1875-től polgári iskolai énektanárokat is találunk a tanítóképző ének-zene tanárai között. 1873-ban megalakult a polgári iskolai tanítóképezde a budai elemi iskolai tanítóképzőre építve. Az intézet a nyelv- és történettudományi, továbbá a mennyiségtani és természettudományi szakcsoporton kívül a művészeti szakcsoport keretében ének-zene tárgyakat tanított és felkészítette a jelölteket az iskolai tanításra. A polgári iskolai tanítóképző növendékei közül a kiválóan végzettek és akik elegendő képességekkel és elhivatottsággal rendelkeztek, *Gyertyánffy István* igazgató javaslatára tanítóképző-intézetekhez kerültek tanárnak. 1887-ig mintegy 44 polgári iskolai tanító, közöttük 5 zenetanár lett tanítóképző-intézetben oktató (*Gyertyánffy*, 1898). Ez a szám fokozatosan emelkedett. Azt kell megállapítanunk, hogy a tanítóképző-intézetekben tanító zenetanárok egy nagy része a múlt század végéig a Paedagogiumból került ki, mint polgári iskolai énektanító.

A Paedagogiumban a művészeti szakcsoport hallgatóit *Bartalus István* tanította. A magas színvonal biztosítóka volt az is, hogy a VKM a polgári iskolai tanítói képesítői vizsgára miniszteri biztосként *Erkel Ferencet* (1876–1879) és *Nikolics Sándort* (1876–1888) a zeneakadémia igazgatóját, illetve tanárát bízta meg (*Gyertyánffy*, 1882, 140. és 148. o.).

Az Andrásy úti polgári iskolai tanítónőképző tanítójelöltjei a képesítő vizsgát szintén a Paedagogiumban tették le.

## A tanítóképző-intézeti tanárképzés első megszervezése

1887-ben került először sor a tanítóképző-intézeti tanárképzés megszervezésére (*Trefort Ágoston* 28.903/1887. számú rendelete). A képzéssel és kvalifikációval kapcsolatos nézetek közül a miniszter Gyertyánffy koncepcióját fogadta el és a tanítóképző-intézeti tanárképzést a polgári iskolai tanárképzésre építette (VKM 28903/1887. számú rendelet).

Két intézetben (Paedagogium, Erzsébet Nőiskola) tanfolyam keretben történő tanárképzés egyöntetűségének érdekében a miniszteri rendelet munkaterv készítését írta elő. A munkaterv részletesen foglalkozott a tanítóképző-intézeti tanárképzés minden területével. Nem terjedt azonban ki a tanári képesítés kérdéseire.<sup>3</sup>

A munkaterv céljának megfelelően indult meg a tanfolyam az 1887–88-as tanévben. *Gyertyánffy* az új intézmény legfőbb érdemének azt tartotta, hogy meg tudta valósítani „a tanítóképző-intézeti pályára való kiválasztás elvét” (*Gyertyánffy*, 1898, 19. o.).

Zenetanárképzés az egy éves tanfolyamon csak a Paedagogiumban folyt. Ebben az időszakban összesen 34 tanárjelölt (humán és reál szakosok) végzett és közülük 5-en a zenetanári tanfolyamot is elvégezték (*Gyertyánffy*, 1898, 113–119. o.).<sup>4</sup> A miniszter „a jelöltek a tanfolyam végzésével külön képesítő vizsgálat alá vonását mellőzendőnek” ítélte meg. Az intézet a tanfolyam befejezése után tanári elbocsátó bizonyítványt állított ki (*Gyertyánffy*, 1898, 49. o.). Az egy éves tanfolyam-szerű tanítóképző-intézeti tanárképzés 1887–1879-ig tartott.

## A főiskolai zenei képzés megindulása

A magyarországi zenei képzés történetének jelentős eseménye következett be 1875-ben azzal, hogy létrejött az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia. Elnöke *Liszt Ferenc*, első igazgatója *Erkel Ferenc* lett.

Az Akadémia létrehozását hosszú előkészítő munka előzte meg. A *Zenészeti Lapok* hasábjain éveken keresztül jelentek meg írások, amelyek a „zenei nevelés” ügyéről, a „zenetanítás” hiányairól és a zeneakadémia alapításának szükségességéről szóltak.

Kezdetben az oktatás a zongora játék és a melléktárgyak (összhangzattan, zeneszerzés, hangszerelés, egyházi zene, a magyar zene sajátosságai, zenetörténet, esztétika) tanítására szorítkozott. 1887-től hat éven keresztül együtt működött az Országos Színészeti Iskolával. A tanszakok kibővítése fokozatosan történt (*Kaptánffy*, 1977). 1890-ben indult meg a zongora- tanárképzés. 1891-ben hozták létre az *Országos Vizsgáló Bizottságot*. 1892-ben tartották meg az első zongoratanárképzős vizsgát. Ugyan

<sup>3</sup> Eredeti szöveg: CsL. VIII. 22. 2. doboz – Néptanítók Lapja 1888, 73. – *Gyertyánffy István* 1873-ban lett a budai tanítóképző-intézet igazgatója és fokozatosan építette ki azt az iskolaegyüttest, amelyet *Paedagogiumnak* nevezett. Az intézmény öt iskolatípust foglalt magába: 1. népiszkolai tanítóképző (három évfolyamú, majd 1879-től négy évfolyamú), 2. polgári iskolai tanítóképző (1873-tól két évfolyamú, 1881-től három évfolyamú), 3. tanítóképző-intézeti tanárképző tanfolyam (1887-től egy évfolyamú, 1898-tól két évfolyamú), 4. állami népiszkola, mint gyakorlóiskola, 5. állami polgári iskola, mint gyakorlóiskola.

<sup>4</sup> OL. K.501. 240. csomó, 1921, 1. tétel, 80530. alapszám.



ebben az évben erősítették meg az egyházi zenei képzést (egyházi zenei karvezetőképzés, liturgika és gregorián ének tanítása).<sup>5</sup>

A zenetanárképzés kérdései a kilencvenes években előtérbe kerültek. *Harrach József* a zeneakadémia tanára 1892-ben megjelent cikkében rámutatott a kor zenetanárképzésének problémáira. Bírálta a különböző konzervatóriumoknak a tevékenységét, elismerte a polgári iskolai tanítóképző zenetanári munkáját, de rámutatott arra, hogy a Paedagogium a zenetanár-képzést összekapcsolta más szakcsoportokkal és így a jelöltek csak mellékesen tanulták a zenét. Cikkében felvázolta a zeneakadémián folyó képzést a zenetanárképző gyakorlóiskolájától, az előkészítő és akadémiai tanfolyamon keresztül, a zongora tanárképzőben folyó munkát, a zenetanárképző vizsgáig. Rámutatott arra, hogy ez az oktatás alapos zenei felkészülést nyújtott, „így azután a zeneakadémiai helyezhető út a polgári és praeparandiai zenetanárképzés, anélkül, hogy valamely más polgári iskolai szakcsoportot kívánnának a zenetanári pályára készülő jelöltől”, tehát ... „a zenetanári képesítés a Zeneakadémiához tétessék át”. (*Harrach*, 1892a)

A polgári iskolai tanítóképző zenetanára *Bartalus István*, nem értett egyet *Harrach József* nézeteivel, mert úgy látta, hogy a zeneakadémia művészeket nevel és nem zenepedagógusokat (*Bartalus*, 1892).

*Harrach* elismerte *Bartalus* kiemelkedő tevékenységét, de úgy vélekedett, hogy „a magasabb fokú zenetanárok képzése azonban a zeneiskolán, úgy mint praeparandiákra nézve feltétlenül a zeneakadémiát illeti meg”, ... mert a zeneakadémián „a művészi és pedagógiai célok nem zárják ki egymást.” (*Harrach*, 1892b)

### Zenetanárképzés 1897–1906 között

A tanítóképző-intézeti tanárképzés (humán és reál szak) eredményességének fokozása érdekében 1897-ben a minisztérium egy igen fontos rendelkezést fogalmazott meg, azt, hogy a tanfolyam hallgatói ezután két éven keresztül a budapesti magyar királyi tudományegyetemen hallgassanak pedagógiai előadásokat, később a szaktárgyairkat is (*Nagy*, 1897; *Gyertyánffy*, 1898. 62. o.).<sup>6</sup>

Amikor a humán és reál szakos jelöltek képzése a célnak megfelelően alakult (a tanfolyam-szerű képzés második időszakában), változás következett be a zenetanárképzésben is.

A VKM 57009/1898. számú rendelete a képzést az *Országos Zeneakadémia* hatásköré utalta. Ezt a rendelkezést a pedagógus közvélemény helyesléssel fogadta. Az ellenvélemény egyik fő képviselője *Gyertyánffy István* volt. Ellenvéleményének alapja az a nézet volt, hogy a Zeneakadémia művészeket nevel, a képzőintézetekben pedig pedagógiához értő zenetanárookra van szükség (*Gyertyánffy*, 1898, 70–71. o.). A minisztérium, de az általános felfogás is úgy látta, hogy a *Zeneakadémia* az az intézet, amely megfelelő eszközökkel rendelkezett, jó tanárokkal volt ellátva, ezért alaposan

<sup>5</sup> VKM 1896. évi jelentése, 1281.

<sup>6</sup> A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója I. kötet. 2. rész Budapest, 1898, 663–679. – (Az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának javaslata) *Magyar Tanítóképző*, 1899, 159–167.

képzett, egyszersmind pedagógiában is jártas zenészeket tud nevelni. Az a felfogás erősödött meg, hogy a tanítóképző-intézeti zenetanárok képzését hasonló módon kellett megoldani, mint azokét a tanítóképző-intézeti humán és reál szakos tanárjelöltékét, akik a polgári iskolai tanítóképző elvégzése után két évet jártak az egyetemre tanulmányaik folytatása, kiegészítése és befejezése céljából. Ez a rendszer a képzőintézeti zenetanárookra is kiterjeszhető volt, akik alapképzésüket a Zeneakadémián kapták. Az a cél fogalmazódott meg, hogy a tanítóképző-intézeti zenetanároknak, megfelelően sokoldalú, tanult, képzett zenészeknek és pedagógusoknak kell lenniök, akik a hazai zene-kultúra előbbrevitelében az intézet falain kívül is tevékenykednek. Tehát a képzésben erősebben kell dominálni a zenészeti, zenetudományi és pedagógiai szempontoknak, mint a művészeti szempontoknak (Szente, 1904).

Az 1897. 1898. és 1899. évi rendeletek nem oldották meg megnyugtatóan a tanítóképző-intézeti tanárképzés (humán és reál szak, zene szak) ügyét. Azonban erre az időre esett a Zeneakadémia strukturájának stabilizálódása. Az 14.421/1905. számú VKM rendelete jóváhagyta a *Zeneakadémia Szervezeti és Szolgálati Szabályzatát*, amely a zenei képzést három fokozatban állapította meg: alapfok (gyakorló iskola), középfok (előkészítő és akadémiai tanfolyam), felsőfok (művészképző, tanárképző). A szabályzat az akadémia kialakult strukturáját fogalmazta meg. Ezzel azonban még nem oldódott meg megnyugtatóan a tanítóképző-intézeti zenetanárképzés. Az általános viták mellett további javaslatok születtek a tanítóképző-intézeti zenetanárok képzéséről és képesítéséről (Kaptánffy, 1977; Moyzes, 1907).

A századfordulón kibontakozó viták és javaslatok alapján került sor a tanítóképző-intézeti tanárképzés (humán és reál szak) végleges rendezésére 1906-ban, majd a tanítóképző-intézeti zenetanárképzés rendezésére 1908-ban. 1906-ban tehát lezárult a tanfolyami keretben történő tanítóképző-intézeti tanárképzés időszaka.

## Az Apponyi Collegiumok Budapesten

### A tanítóképző-intézeti tanárképzésről szóló alaprendeletek

A miniszter a 11890/1906. évi rendeletével szabályozta a humán és reál szakos tanárok képzését és jelezte, hogy szabályozni fogja a zene szakos (rajz, torna szakos) tanárok képzését is. A rendelet legfőbb újítása, hogy elrendelte a tanítóképző-intézeti tanárok képesítő vizsgálatát és a tanári oklevél kiadását. A rendelet a tanárjelöltek számára a polgári iskolai, illetve az elemi iskolai tanító(nő)képző-intézetekkel kapcsolatban *kollégiumok megszervezését* határozta el.<sup>7</sup> A kollégiumi szabályzat 1906. év októberében született meg (VKM 76629/1906.) és ennek értelmében két bentlakásos intézetet, egy férfi és egy női kollégiumot hoztak létre. A bentlakásos intézetek 1908-ban

<sup>7</sup> Szabályzatok a tanítóképző-intézeti tanároknak az „Apponyi-Collegium” keretében történő képzéséről és képesítéséről. Budapest, 1912, 5–13, 13–18.



*Apponyi Collegium* nevet kapták és új szervezeti szabályzatot fogalmaztak meg.<sup>8</sup> „E szabályzatok értelmében a tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek számára az állam a budapesti polgári iskolai tanítóképző-intézettel, az Erzsébet-Nőiskola polgári iskolai tanítónőképző-intézettel és az e célra kijelölt gyakorló (budapesti I. kerületi) tanító- és (budapesti VI. kerületi) tanítóképző-intézetekkel kapcsolatban – külön-külön a férfiak és a nők számára – egy-egy collegiumot – Apponyi Collegium – tart fenn, avégből, hogy a collegiumok tagjait főiskolai, tudományegyetemi, országos képzőművészeti főiskolai, illetőleg országos magyar királyi zeneakadémiai tanulmányaik ideje alatt a szakpályájukra való elméleti és gyakorlati előkészítésben vezessék és támogassák.” (*Szabályzatok*, 53. o.)

Az új rendeletet 1911-ben vezették be. A rendelet értelmében az „Apponyi Collegium” a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek oktatási-nevelési intézete lett, szoros kapcsolatban az egyetemmel, főiskolával és a gyakorló tanítóképző-intézetekkel és ezekben az intézményekben történt képzésük és képesítésük.

### Rendeletek a zenetanárok képzéséről

Ilyen előzmény után adta ki a minisztérium 1908-ban a *tanítóképző-intézeti tanárok (zenetanárok) képzéséről és képesítéséről szóló szabályzatát* (*Szabályzatok*, 25–29. o.). A rendelet értelmében tanítóképző-intézeti zenetanárjelöltek olyan okleveles polgári iskolai ének tanítók lehettek, akiknek a zenei szakból jeles oklevelük volt és akiket a zeneakadémia orgona tanszakán az akadémiai tanfolyamra, illetve a zongora, vagy hegedű tanszakon az előkészítő tanfolyamra sikeresen letették a felvételi vizsgát. A két éves képzés során a Zeneakadémia gondoskodott a tanszak és a vele kapcsolatos tárgyak képzéséről, a tanszakkal nem kapcsolatos oktatást az Apponyi Kollégium látta el. A kötelező óraszám legalább 20 óra volt.

A *zenetanári tanfolyam szaktárgyai* a következők voltak: orgona, zongora, zeneszerzés, egyetemes zeneiörténet, zeneesztétika, magyar zene elmélete, magyar zene története, karének, a hangszerelés és partitúraolvasás, liturgika, hegedű, az ének és zenetanítás módszertana. Az Apponyi Collegium szervezeti szabályzatában foglaltak kötelezők voltak a zenetanárjelöltekre is.

A zenetanárok képzésére és képesítésére vonatkozó szabályzat részletesen intézkedett az *Országos Tanítóképző-intézeti Zenetanárvizsgáló Bizottság* munkájáról, illetve a zenetanárok képesítéséről. A Zeneakadémián zongorából, vagy hegedűből tanári oklevelet szerzett zenetanárok kérhették képesítésük kiterjesztését a tanítóképző-intézetekre. A szabályzat arra is adott lehetőséget, hogy akik a Zeneakadémián zeneszerzési és orgona fűszakon szereztek diplomát, jelentkezhettek a tanítóképző-intézeti tanári vizsgára. A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzéséről és képesítéséről kiadott rendeletet a tanítóképző-intézeti zenetanári vizsgálatok *ügyviteli szabályzata* egészítette ki (*Szabályzatok*, 31–36. o.). A zenetanárképzés is 1911-től az Apponyi Kollégium szerves része lett.

<sup>8</sup> A tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek kollégiumainak szervezeti szabályzata. Magyar Tanítóképző, 1907, 47–48, 166–169.



## A zenetanárok képzése

A tanítóképző-intézeti zenetanárképzésnek is alapja volt az a koncepció, hogy a tanárképzés központja és kerete az *Apponyi Kollégium* és ehhez kapcsolódik az elmélyült szakmai zenetanárképzés színhelye: a *Zeneakadémia* (Zeneművészeti Főiskola) és másfelől a tanítási gyakorlatba való bevezetés színhelye: az elemi iskolai tanítóképző-intézet. Ez a három egység jelentette együttesen a tanítóképző-intézeti zenetanárképzést.

A megalakult két Apponyi Kollégium, amely magába foglalta a humán és reál szakosokat, a rajz szakosokat, a zene szakosokat és mellék szakként a tornaszakosokat, 23 éven keresztül együttesen működött Budapesten. Mindkét kollégium a vallás és közoktatásügyi magyar királyi miniszternek, illetve a minisztérium illetékes osztályának volt alárendelve. A miniszter a két kollégiumhoz egy miniszteri biztost nevezett ki *Dr. Szinnyei József* egyetemi tanár személyében (1906–1923). Utána *Dr. Kornis Gyula* egyetemi tanár látta el a miniszteri biztosi teendőket (1923–1929).<sup>9</sup> A kollégiumok igazgatói teendőire a mindenkor polgári iskolai tanító(nő)képzők (1918-tól tanárképző főiskola) igazgatói kaptak megbízást (*Tóth*, 1992).

A rendelet a kollégiumokban szakvezető tanári rendszert hozott létre. A szakvezető zenetanárok részben a polgári iskolai tanítóképző (tanárképző), más iskolák, de nagyobb részük a zeneakadémia (zeneművészeti főiskola) tanárai közül kerültek ki. A férfi kollégium zenei szakvezető tanárai: *Sztankó Béla* (módszertan), *Bloch József* (hegedű), *Kemény Rezső* (hegedű), *Gabriel Ferenc* (hegedű), *Zalánfy Aladár* (orgona), *Goldner Jenő* (hegedű), *Geyer József* (orgona). A női kollégium zenei szakvezető tanárai: *Sztankó Béla* (módszertan), *Zalánfy Aladár* (orgona), *Gabriel Ferenc* (hegedű), *Hoffmann Rudolf* (hegedű).

A szakvezető tanárok értekezlete és a zeneakadémia igazgatója (zeneművészeti főiskola rektora) javasolta a jelölteket felvételre az Apponyi Kollégiumba. A szakvezető tanárok alapvető munkája a tanárjelöltek tanulmányainak ellenőrzése, támogatása, a kiegészítő tárgyak (hegedű, orgona) és a segéd tudományok egy részének, továbbá a módszertani tárgyak tanítása. A zenetanárjelöltek a tanszakot (orgona, zeneszerzés, hegedű, zongora, ének) és a kötelező melléktárgyakat, továbbá a segéd tudományok egy részét az akadémián (főiskolán), mint rendes hallgatók tanulták. Az elméleti szakmai munkát a kollégiumi nyelvoktatás és a didaktikai gyakorlat egészítette ki. Egy példán keresztül mutatjuk be, hogy milyen volt egy zene szakos tanárjelölt elfoglaltsága a kollégiumban, a zeneakadémián és a gyakorló tanítóképzőben.

A példaként vett zenetanárjelölt 1913/14 és 1914/15. tanévben végezte tanítóképző-intézeti zenetanári tanulmányait zeneszerzés tanszakon (kiegészítő tárgyak: zongora, orgona, ének, hegedű) a Zeneakadémián és a kollégiumban. A jelölt a losonci állami tanítóképzőben nyert elemi iskolai tanítói oklevelet, majd tanulmányait a budapesti polgári iskolai tanítóképzőben folytatta. Két évet végzett zeneszerzési szakon a Zeneakadémián. Apponyista korában a Zeneakadémián félévenként általában heti 22–24 órája volt (ehhez hozzá kell számítani az otthoni gyakorlási időt) és félévenként minden órából kollokvált kitűnő, jeles eredménnyel. Tanárai voltak: *Kodály Zoltán*

<sup>9</sup> OL K. 502. 1924, 257. csomó, 1. tétel. 31427. alapszám. — VKM 115636/1923. sz. rendelet.



(zeneszerzés), *Oswald János* (zongora), *Kun László* (karének), *Molnár Géza* (egyetemes zenetörténet, magyar zenetörténet, magyar zeneelmélet, zeneesztétika), *Siklós Albert* (hangszerelés, partitúra olvasás), *Jánosy Dezső* (liturgia), *Herzfeld Viktor* (zeneszerzés). A kollégiumi elfoglaltsága mintegy 12–14 óra volt hetenként. A kollégiumi keretben hegedű órát vett *Manbriny Gyula* és *Kemény Rezső* szakvezető hegedűtanároktól. *Banher József* szakvezető tanár a hangszerelés és partitúra olvasás foglalkozásait tartotta a jelölttel. *Sztankó Béla* a zeneoktatás módszertani szemináriumát és a didaktikai gyakorlatát vezette. Minden félévben a tanítóképző mind a négy osztályában tanított heti 4–4 órában. Az idegen nyelvi vizsgáját letette.<sup>10</sup>

A példából is láthatjuk, de a többi hallgató anyaga is azt mutatja, hogy a jelöltek a legnagyobb szorgalommal, a szakma és a tanári pálya iránti odaadással végezték munkájukat. A szakmai felkészítés érdekében folyó munka mellett az Apponyi Kollégiumnak az is a feladata volt, hogy hathatósan elősegítse a jelöltek „tanárrá való képzését”. Ennek érdekében 1913-ban a kétszeresére emelték a gyakorlatok idejét a gyakorlóiskolában. Elrendelték, hogy „az elsőéves tanárjelöltek az I. félévben szeptemberben, a II. félévben januárban összesen 8 hétig hospitáljanak. A hospitálás a tanító-, vagy tanítónőképzőben a főtárgyra, mind a melléktárgyakra és mindig két osztályra terjedjen ki és heti 4 óránál kevesebb, de heti 7 óránál több nem lehet. A gyakorlóiskolában pedig összesen heti 2 órában tartoznak hospitálni az első éves jelöltek. A másodéves tanárjelöltek az I. félévben szeptember 10-től október 10-ig, a II. félévben pedig januárban szintén 4 hétig tanítanak, még pedig a tanév elején a melléktárgykból, január hó folyamán a főtárgyból 2–2 osztályban legalább heti 4, legfeljebb heti 7 órában. Ugyanezen időben tartoznak a jelöltek 2 órát a melléktárgykból és 2 órát a főtárgykból a gyakorlóiskolában is tanítani.”<sup>11</sup> A rendeletben körvonalazott gyakorlatot már az 1913/14-es iskola évben bevezették.

Az 1916-ban kiadott rendelet kimondta, hogy a közös pedagógiai óra tárgyai azok az összefoglaló előadások és megbeszélések is, amelyek a 14–20 éves ifjakra és a mindennapi elemi népiskolai növendékekre vonatkozó lélektani kutatásoknak és ezzel kapcsolatban az elemi iskolai tanítás módszerére vonatkozó vizsgálatoknak eddigi eredményeit tárták fel. Ezt az órát természetesen a pedagógia szakvezető tanárának kellett tartania. A rendelkezés<sup>12</sup> a humán és reál és rajz szakosok mellett a zene szakos tanárjelöltekre is vonatkozott (*Dékány*, 1916).

A didaktikai gyakorlattal kapcsolatos további rendeletek, tovább fokozták a hallgatók túlterhelését. Az előzőekben már láttuk, hogy 1916-ban a kollégisták számára elrendelték a közös pedagógiai előadások hallgatását. Az előző évben (1915) kötelezővé tették az első évesek számára a hospitálási naplójegyzet vezetését, a másod éveseknek a tanítási tervek írásos elkészítését<sup>13</sup> Ezek az intézkedések erőteljesebb kívánták tenni a tanárjelöltek didaktikai képzését, ugyanakkor azonban túlméretezték az elméleti és

<sup>10</sup> *Tanítóképző-intézeti tanárjelöltek Anyakönyve*. I. köt. 1906–1913/14, 63. lap. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Irattára. – Fővárosi Levéltár VIII. 2. b. 51. Főkönyv 5. 1–11. sz.-ig 1908, II. 14. 124867. sz.

<sup>11</sup> VKM 171950/1913. sz. rendelet – A magyar királyi állami *Erzsébet Nőiskola* 1913/14. évi Értesítője 64.

<sup>12</sup> VKM 12123/1916. VI. b. Magyar Tanítóképző, 1916, 98–100.

<sup>13</sup> VKM 121782/1915. sz. rendelet.

gyakorlati pedagógiai tárgyakat és ezzel elvonták a hallgatók figyelmét a szakmai tárgyak tanulásától.

### A zenetanárok képesítése

Az 1908-as és 1909-es évi rendeletek megfogalmazzák a zenetanárok képesítésének a módját is. Az ügyviteli szabályzat intézkedett a vizsgára beosztás ügyében és a vizsgára bocsátás körülményeiről. A képesítő vizsga zárthelyi írásbeli vizsgából, szóbeli és gyakorlati vizsgából állt.

A zárthelyi vizsga célja volt, hogy a bizottság meggyőződést szerezzen arról, hogy a jelölt képes-e a zenei szerkesztésben kellő jártasságot felmutatni. A tétel egy korál, vagy dal összehangosított kidolgozása négy szólamú énekparra és ehhez harmonikus hangszeres kíséret készítése volt. A szóbeli vizsga tárgyai: zeneelmélet (általános zenetan, összhangzattan, a műformák ismerete), az ének és zenetanítás módszere. A gyakorlati vizsgán a jelölt arról tett tanúságot, hogy van-e az énekben, az orgonában, a hegedűben annyi technikai készsége, hogy a tárgyat a tanítóképző-intézetben sikeresen taníthassa és ezek valamelyikében van-e olyan jártassága, hogy valamely zeneművet iskolai szempontból szabadon és megfelelő zenei izléssel elő tudjon adni.

Az ügyviteli szabályokról szóló rendelkezés intézkedett a vizsgadíjakról, a vizsgától való visszalépés lehetőségeiről, az adminisztratív teendőkről és közölte az átmeneti intézkedéseket.<sup>14</sup>

Az Országos Magyar Királyi Zeneakadémián zongorából, vagy hegedűből tanári oklevelet szerzett zenetanárok(nők) kérhették képesítésük kiterjesztését a tanítóképző-intézetekre.<sup>15</sup> A zenetanárok képesítésének lebonyolítására a miniszter 5-5 éves időszakra nevezte ki az *Országos Tanítóképző-intézeti Zenetanárvizsgáló Bizottságot*. Az Apponyi Kollégium igazgatóján és szakvezető tanárán kívül tagjai a Zeneakadémia tanárai voltak. Az 1909-ben először kinevezett bizottság összetétele a következő volt: elnök: *Minalovich Ödön*, a Zeneakadémia igazgatója; alelnök: *Chován Kálmán*; a bizottság tagjai: *Bloch József*, *Herzfeld Viktor*, *Kemény Rezső*, *Dr. Kodály Zoltán*, *Kun László*, *Laub István*, *Moravcsik Géza*, *Szabados Béla*, *Szautner Zsigmond*, *Szendy Árpád* zeneakadémiai tanárok, *Sztankó Béla* szakvezető tanár, a bizottság jegyzője, és *Dr. Vángel Jenő* az Apponyi Kollégium igazgatója.<sup>16</sup>

### Az első tíz év korabeli kritikája és a javaslatok

A képzés és képesítés első évtizedének tapasztalatait és problémáit a szakvezető tanárok jelentései fogalmazták meg először. 1914-ben az I. ker. Apponyi Kollégium szakvezető tanárai a képzésről és képesítésről kialakított véleményüket nyomtatásban is megjelentették (*Vélemények*, 1914).

<sup>14</sup> VKM 120005/1908. sz. rendelete. Magyar Tanítóképző, 1909, 281-284.

<sup>15</sup> VKM 12467/1908. sz. rendelete. Magyar Tanítóképző, 1908, 225-229.

<sup>16</sup> VKM 120005/1908. sz. rendelettel nevezte ki a miniszter a bizottságot.



A szakvezető tanárok véleményét *Imre Sándor* foglalta össze. Szinte mindegyik tanár a hallgatók túlterhelését tartotta a legnagyobb problémának. Úgy látták, hogy ennek legfőbb oka a pedagógia elméleti és gyakorlati óráinak magas száma, illetve az ezekkel kapcsolatos sok elfoglaltság. A zeneoktatással kapcsolatban *Bahnert József* szakvezető zenetanár problémának látta, hogy a zeneakadémiai felvételi vizsgakövetelmény nem veszi tekintetbe a polgári iskolai tanítói végzettségüeknél, hogy azok csak melléktárgyként tanulták a zenét. Azt javasolta, hogy a polgári iskolai tanítóképzőben a zene főtanszak legyen. Túlzásnak tartotta, hogy a tanítóképző-intézeti zenetanárjelöltek két éven át heti három-három órában tanulnak zenetörténetet és esztétikát. Az orgona főtanszak esetében a liturgiával kapcsolatban túlméretezettnek érezte, hogy a jelöltek az egyházi kompozíciók szerzésében is teljes jártasságra tegyenek szert. Soknak látta a didaktikai gyakorlatokat, mert az elvonja a jelölteket a főtanszakuk tanulmányaitól (*Vélemények*, 1914, 2. o.).

*Sztankó Béla* szakvezető zenetanár revízió alá kívánta venni az 1908. évi rendeletet. Véleménye szerint a legfontosabb problémák, amelyeket meg kell oldani, a következők: a főtárgyak mindegyikéből (orgona, zongora, hegedű, ének, zeneszerzés) a felvételi vizsgán megkívánt mértéket pontosan meg kell állapítani; ki kell mondani, hogy azokból a tárgyakból, amelyeket a tanítóképzőben tanítanak, de a fő- és mellékszakok tárgyai között nem fordulnak elő az akadémián, a jelölteknek rendes kiegészítő tanulmányokat kell folytatni a kollégiumban; a fakultatíve tanult studiumok akár a zeneakadémián, akár a kollégiumban végezhetőek; a kiegészítő tanulmányokról a jelöltek a kollégiumban adjanak számot; a tanárképesítő vizsgálatok mértékét pontosan kell megállapítani (*Vélemények*, 1914, 37–38. o.).

*Imre Sándor*, mint a pedagógia szakvezető tanára kiemelte, hogy minden jelöltre nézve szükséges a bevezetés a tanítóképző-intézeti tanárságba. Tehát a zene szakos jelöltek az I. és IV. félévben a többiekkel együtt ne csak a kollégiumi üléseken, hanem a közös órákon is vegyenek részt (*Vélemények*, 1914, 22–23; 45–46; 49. o.).

Lényegében az 1914-ben megjelentetett „*Vélemények*” az összes szak problémáit felölelte, de itt csak a zeneszakosokkal kapcsolatos kérdéseket emeltük ki.

### A tanítóképző-intézeti zenetanárképzés 1920 után

Az 1920. évi trianoni békeszerződés, amely megállapította Magyarország új határait, az elcsatolt területekkel együtt kevesebb mint felére csökkentette a tanítóképző-intézetek számát (1918-ban 91 tanítóképző, 1920-ban 43 tanítóképző). Érthető, hogy a kormányzat 1921-ben felmérte a helyzetet és megvizsgálta a tanárok képesítésének kérdését. A jelentés rámutatott arra, hogy zenét különböző végzettségű tanárok tanítanak a képzőkben, továbbá, hogy az új rendszerű képzésben, tehát az Apponyi kollégiumi keretben a 197 összes szakos tanár közül 11 fő (10 férfi, 1 nő) végzett zene szakon (zeneelmélet 4, orgona 3, zongora 2, hegedű 2 fő) és tanít. A jelentés megfogalmazta a tanárszükségletet és javasolta többek között, hogy az 1921/22-es évre zene szakra is hirdessenek felvételi pályázatot.<sup>17</sup> 1922-ben felmerült a zenetanárképzés reformja. A

<sup>17</sup> OL K. 501. 1921. 240. csomó 1. tétel 80530. alapszám.

reformmal kapcsolatban a bírálatok *Kosáry János* összefoglalásában azt kifogásolták, hogy a szervezeti szabályzat szerint<sup>18</sup> túlságosan sokféle az előképzettsége (okleveles polgári iskolai énektanár, az akadémián végzett zongora, hegedű vagy énektanár, középiskolai énektanár, stb.) azoknak, akik a tanítóképző-intézeti zenetanárképzésben vehetnek részt. Úgy látták, hogy a tanítóképzés speciális jellege megkövetelné, hogy a zenetanárjelöltek egyenlő szűrőn menjenek át, mielőtt az Apponyi Kollégiumba kerülnének.

A miniszter a zenetanárok képzését és képesítését 1922-ben újra szabályozta.<sup>19</sup> A reform-elképzelés elsősorban a művészi színvonalat kívánta emelni, a jelennél alaposabb didaktikai képzést kívánt, főleg alaposabb tájékozottságot kívánt mindabban, ami összefüggött a magyar zene elméletével, esztétikájával és történetével. Ez a felfogás úgy látta, hogy egyedül és kizárólag a magyar zene adja azt a tudati egységet, amelyre mindenkor szükség van, ha arról van szó, hogy a tanár ismereteit a tanítónövendék javára hasznosítsa. Különösen vonatkozik ez a tanítóképző-intézetekben történő ének-zene tanítására (*Kosáry*, 1924). Ez a felfogás a képesítő vizsga központi kérdésének a magyar zene elméletét, esztétikáját és történetét tartotta. Természetesen figyelemmel volt a többi szükséges ismeret, jártasság, technikai tudás, művészi színvonal vizsgán történő bizonyítására is. A kétéves képzést a rendelet a következőkben állapította meg:

| Tanszak        | Kötelező melléktárgy                                     | Kiegészítő tárgyak |
|----------------|----------------------------------------------------------|--------------------|
| 1. Orgona      | zeneszerzés, zongora, karének, zenetörténet (II.o.)      | hegedű             |
| 2. Zeneszerzés | zongora, karének, zenetörténet (II.o.)                   | hegedű<br>orgona   |
| 3. Hegedű      | zongora, zeneelmélet, karének, zenetörténet, ak. (II.o.) | orgona             |
| 4. Zongora     | zeneelmélet, karének, (zenetörténet; ak. II.o.)          | orgona<br>hegedű   |
| 5. Ének        | zongora, zeneelmélet, karének, (zenetörténet, ak. II.o.) | orgona<br>hegedű   |

Minden tanszakhoz a következő *Segéd tanulmányok*: római katolikus liturgikus ének, illetőleg egyházi ének és zene; partitúra-olvasás; hangszerelés, esetleg más speciális kollégiumok, a magyar zene története, elmélete; zeneesztétika; esetleg egy modern nyelv; fonétikai, akusztikai, pedagógiai tanulmányok stb. A jelölt az öt tanszak közül választhatott. Helytelennek látták, hogy a magyar zene története és elmélete a segéd tanulmányok között szerepelt, holott a tanítóképzés szempontjából ennek nagy

<sup>18</sup> VKM 23223/1922.

<sup>19</sup> VKM 23223/1922. sz. rendelet Főv. Lev. VIII.2.b.51.



volt a jelentősége. Nagyon intenzív művészeti képzést igényeltek a tanítóképző-intézeti zenetanárok számára (Kosáry, 1924). Kosáry János véleményét a következőkben foglalta össze: „... nem hiszem, hogy a tanítóképző-intézeti zenetanárok képzésének mai rendje megfelelő volna. Véleményem szerint el kell érnie a művészi színvonalat; azon felül alapos didaktikai képzésben kell részesülnie, a mai mértéket nem tartom elegendőnek; főleg pedig alapos tájékozottságot kell szereznie mindabban, ami összefügg a magyar zene elméletével, esztétikájával és történetével.” (Kosáry, 1924, 80. o.).

A huszas években is élő probléma volt a hallgatók túlterhelése. A szakvezető tanárok jelentéseikben állandóan jelzik a problémát. A túlterhelés ebben az időben is több területen jelentkezett: részben magasak voltak a főiskolai és kollégiumi heti óraszámok 1922-ben például a kollégiumi pótló előadások ideje is valamivel gyarapodott, túl méretezett volt a pedagógiai elméleti oktatás és a didaktikai gyakorlat. A túlterhelés problémája éveken keresztül megoldatlan volt. 1924. május 30-án tartott szakértekezleten a két Apponyi Kollégium tanárai újra foglalkoztak a túlterhelés kérdésével.<sup>20</sup> A túlterhelést csökkentő rendelkezések meghagyták a képzés alapját. Könnyítés történt az Apponyi Kollégium óráiban és a didaktikai gyakorlatban. A képzés kerete állandósult, tehát a képzés anyagát nyugodt keretben sajátíthatták el a tanárjelöltek.<sup>21</sup> Az Apponyi Kollégium életében a huszas évek végén változást jelentett, hogy a minisztérium a két állami polgári iskolai tanárképző főiskolát egyesítette, a képzés idejét négy évre emelte és a főiskolát 1928-ban Szegedre helyezte (Simon, 1979). Ez a nagymértékű átszervezés érintette a tanítóképző-intézeti tanárképzést is.

## A Szegedi Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata

### A tanítóképző-intézeti tanárképzés átszervezése

A huszas évek végén a tanítóképző-intézeti tanárképzés reformja két közoktatási tényezővel függött össze. Az egyik a tanítóképzés reformjának, a másik a polgári iskolai tanárképzés átszervezésének és Szegedre helyezésének kérdése volt. 1920-ban a tanítóképzés idejét hat évre emelték. A gazdasági nehézségek miatt 1923-ban a képzés idejét öt évben állapították meg. A tanítóság azonban a főiskolai tanítóképzésre törekedett.

A polgári iskolai tanárképzés reformja 1928-ban következett be (Simon, 1979). A miniszter, a polgári iskolai tanárképző főiskola Szegedre helyezése után, a tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatban az 1929. július 18-i rendeletével<sup>22</sup> a következőképpen intézkedett: „a tanítóképző-intézeti tanárképzésnek eddigi alapelveit megtartva, a tanárképzést az 1929/30-i tanévtől kezdődően a szegedi Ferenc József Tudományegyetemmel és a szegedi római katolikus tanítóképzővel, s az ugyanottani római

<sup>20</sup> OL. K. 502. 1924. 258. csomó 1. tétel 69 242. alapszám.

<sup>21</sup> VKM 84161/VI/1924. sz.

<sup>22</sup> VKM 830-5-5/1929.

katolikus tanítónőképzővel utóbbiakkal mint a tanárképzés gyakorló iskoláival kapcsolatban, 1 évfolyamos intézmény alakjában a 4 évfolyamú polgári iskolai tanárképzés fölé szervezem és a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskolai igazgató-tanács elnökének, mint a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek egyesített férfi és női Apponyi kollégium miniszteri biztosának felügyelete alá, s a polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatójának, mint az Apponyi Kollégium igazgatójának vezetése alá helyezem.”<sup>23</sup> Ez a rendelet nem változtatta meg az Apponyi Kollégium szervezetét képzési és képesítési rendszerét. A képzési idő – a második világháborús éveket kivéve – továbbra is két évig tartott. A rendelet fontos módosítása a rajz és zenetanárok képzésével kapcsolatos. „A tanítóképző-intézeti rajztanárok és zenetanárok képzését azonban továbbra is Budapesten az Országos Képzőművészeti Főiskolával, illetőleg az Országos Zeneművészeti Főiskolával kapcsolatban, az eddigi gyakorlat alapján szerzett tapasztalatok figyelembevételével óhajtom szervezni” – mondja a miniszteri rendelet. Ezzel a rendelkezéssel lényegében létrejött az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata.<sup>24</sup>

### Zenetanárképzés és képesítés a Budapesti Tagozaton

Az Apponyi Kollégium 1929/30-es tanévben létrehozott Budapesti Tagozata egyben azt is jelentette, hogy az Apponyi Kollégiumnak az az egysége, amely egy intézményben fogta össze a humán és reál, a rajz és zene szakos, továbbá torna mellékszakos tanárjelölteket, megszűnt. A Budapesten maradt hallgatók nem elsősorban az Apponyi Kollégiumhoz kötődtek, hanem a főiskolához és a tanítóképző-intézethez, ahol a főtanszak stb. anyagát sajátították el, illetve a didaktikai gyakorlatot végezték, a tanítóképző-intézeti pedagógiát és szakmódszertant tanulták. Erre utal az a tény is, hogy a zene szakos tanárjelöltek a Budapesti Tagozat időszakában az Apponyi Kollégiumnak kültagjai voltak, tehát nem voltak bentlakó kollégisták. A miniszter a Tagozat igazgatását a budai tanítóképző mindenkori igazgatójára bízta. 1930–1944-ig *Padányi Frank Antal*, 1944–1949-ig *Szabó Béla* volt a Tagozat igazgatója. A Budapesti Tagozat természetesen a Szegedi Apponyi Kollégium miniszteri biztosának hatáskörébe tartozott. A miniszteri biztos *Dr. Huszti József* egyetemi tanár volt. A szegedi Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata a zenetanárképzés területén folytatta azt a munkát, amit az 1907. évi rendelet és az 1922. évi reform megfogalmazott. Az 1930. szeptember 27-én megjelent miniszteri rendelkezés, amely előírta a férfi és női Apponyi Kollégium egyesítését, vonatkozott a zeneszakosokra is.<sup>25</sup> A miniszter 1929-ben egy újabb szabályzatot adott ki az énekszaktanítói és iskolai ének- és zenetanári képzésről.<sup>26</sup> Ez előírta, hogy a nyolc féléves tanfolyam első két féléve az elemi iskolai énektanítási állásra, hat félév a polgári iskolai, továbbá a fiú és leány középiskolai ének-zenetanári állásra és a nyolc félév a tanítóképző-intézeti ének-zenetanári állásra adjon képesítést.

<sup>23</sup> OL. K. 502. 1929. 31–930–5. – Csm. L. VIII. 22. 2. doboz

<sup>24</sup> Lásd az 51. jegyzetet

<sup>25</sup> OL K.502. 1929–31. 351. csomó 810–930.

<sup>26</sup> Az országos énekszaktanítói és iskolai ének- és zenetanárképző tanfolyam szabályzata. (VKM 320-0/22-1929). Az Országos Magyar Királyi Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Évkönyve az 1928–29. tanévről. Budapest, 1929, 66–76.



A rendelet évenként felsorolta azokat a tárgyakat, amelyek felkészítik a jelölteket az illető iskolatípusba való tanításra. A negyedik évfolyam (7., 8. félév) tárgyai, amelyek a tanítóképző-intézetre készítik fel a jelölteket a következők: módszertan, ellenponttan, hangszerelés és partitúraolvasás, gyakorlati tanítás, főtárgy, orgona, zongora, hegedű, magánének, orgonaismeret, gregoriánének, egyházzenei rendeletek (protestáns liturgia). A nyolc félév befejezését képesítő vizsga zárta le. A miniszter a vizsgabizottságot 3–3 évre nevezte ki. A tanítóképző-intézeti ének- és zenetanári képesítő vizsga a következő volt: 1) írásbeli vizsga: a) iskolai vagy templomi használatra szánt mű kíséretének hangszerelése, b) egy orgona diszpozíciójának megszerkesztése, adott feltételek mellett; 2) szóbeli vizsga: a) tanító(nő)képző ének és zenetanár módszere, b) egy nagyobb Bach fuga analízise; 3) gyakorlati rész: a) gyakorlati tanítás, b) rögtönzés orgonán, vagy zongorán adott téma fölött, vagy előjáték rögtönzés valamely (egyházi) énekkel, c) egy nehezebb ének (műdal, egyházi kompozíció, gregorián metódika stb.) előadása zongora, harmonium, vagy orgona kísérettel, d) nehezebb gregorián dallam leéneklése, e) zenekari partitúraolvasás lapról, és előzetes készülés után.

A miniszteri rendelet előírta azt is, hogy addig míg a szabályzat szerint a négy évfolyam ki nem épül az 1922. évi rendelet van érvényben. Az 1929. évi rendelkezés nem érintette a polgári iskolai énektanári képzés rendjét. A Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola a humán és reál szakok mellett, mellékszakként polgári iskolai ének tanárképzés is folyt.

Az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozatának időszakában a polgári iskolai ének mellékszakos tanárok közül a régi szabályzat<sup>27</sup> értelmében vettek fel zenetanárjelölteket és azok abban a rendszerben végezték tanulmányaikat. A zenetanárjelöltek képzése továbbra is két év volt.<sup>28</sup> Az 1942. évben a zenetanárképzés idejét ideiglenesen egy évben állapították meg a rendkívüli körülmények (tanítóképző-intézetek számának növekedése, tanárhiány stb.) miatt.

A Zeneművészeti Főiskola rektora, 1932-ben a miniszterhez írt levelében, beszámolt arról, hogy 1932/33-es tanévben nyilna meg, az 1929. évi rendelet értelmében, a negyedik évfolyam (ez adná a tanítóképző-intézeti tanári képesítést), ahova csak a harmad évet végzett, középiskolai énektanári oklevelet szerzett jelölteket lehet felvenni. A miniszter azonban pénzhiány miatt az 1932/33-es évben szüneteltette a tanítóképző-intézeti zenetanárképzést.<sup>29</sup> A zenetanárképzés tehát továbbra is az Apponyi Kollégiumi keretben a Zeneművészeti Főiskolán és a gyakorló iskolában folyt. A tanítóképző-intézeti zenetanárjelöltek nagy része a Budapesti Tagozat időszakában, előzőleg középiskolai énektanári oklevéllel rendelkezett. A zeneszakos tanárjelöltek egy, illetve két éves keretben a következő tantárgyakat tanulták (a példát az 1935/36-os évről vetjük): általános pedagógia, neveléstan, az énektanítás módszertana, gyakorlati énektanítás, ének-(kar) gyakorlat, magánéneklés, főtárgy, összhangzattan, zenei formatan, általános zenetörténet, a magyar zene története, transzponálás, hangegészségtan, zongora (mint melléktárgy), hegedű (mint melléktárgy), orgona (mint melléktárgy),

<sup>27</sup> 23223/1922.

<sup>28</sup> Csm. L. VIII. 22. 1923–35. 3. doboz

<sup>29</sup> OL K. 636. 1932–36. 681. csomó 20–210. sz.

gregoriánének, zeneesztétika, hangszerelés és partitúraolvasás, zenekari gyakorlat.<sup>30</sup> A Zeneművészeti Főiskola tárgyain túl az Apponyi Kollégium szakvezetése gondoskodott a tanítóképző-intézeti pedagógia és iskola-szerveztan anyagának elsajátításáról (*Padányi-Frank Antal, Árpácssy Gyula*), a zenepedagógia (*Sztankó Béla, Kishonti Barna*), és a különböző melléktárgyak (*Hoffmann Rudolf* hegedű, *Zalánfi Aladár* orgona, *Hernádi Lajos* zongora, *Ország Tibor* hegedű) tanításáról.

A zenetanárjelöltek iskolai gyakorlatát vizsgatanítás fejezte be. A vizsgatanítás bizottság előtt történt, ahol a gyakorlatvezető tanáron kívül az Apponyi Kollégium igazgatója, a főváros ének-zene szakfelügyelője és a Zeneművészeti Főiskola több tanára is részt vett. Például a főiskola tanárai közül 1932–33-ban *Bárdos Lajos*, 1938–39-ben *Harmath Artur, Ádám Jenő, Ország Tibor*, 1942–43-ban *Harmath Artur, Werner Alajos* stb. tanárok vettek részt a vizsgatanításokon.<sup>31</sup> Az előző korszakhoz hasonlóan a jelöltek tanulmányait, az *Országos Tanítóképző-intézeti Zenetanárvizsgáló Bizottság* előtti vizsga zárta le.

A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzése is megszűnt azzal a rendelettel, amely 1948-ban kimondta az első évfolyam megszüntetését. Az utolsó tanítóképző-intézeti zenetanári oklevelet 1948-ban adták ki a végzett tanárjelölteknek.<sup>32</sup>

### Az Apponyi Kollégium zene szakos hallgatói

Az 1908–1948 között végzett 136 tanítóképző-intézeti zene szakos tanárjelölt statisztikai és szociológiai adatait – a többi tanítóképző-intézeti tanárjelölttel (humán és reál szak, rajz szak) együtt – bemutattuk a Magyar Pedagógia 92. évfolyam 4. számában (1992). Itt csak a zene szakos hallgatók főtanszak szerinti megoszlására kívánunk utalni.

Az első időszakban a főtanszak szerint a következő arányokban végeztek a hallgatók: zongora 37,0%, orgona 37,0%, hegedű 7,5%, zeneszerzés 18,5%. A Budapesti Tagozat időszakában a főtanszakon végzetek megoszlása a következő volt: zongora 54,1%, orgona 21,0%, hegedű 12,0%, zeneszerzés 12,0%, ének 0,1%. A képzés egész idő szakát figyelembe véve a hallgatók fele (51,0%) választotta a zongorát, negyede az orgonát (24,5%) főtanszagnak. A hegedű (11,0%), a zeneszerzés (13,0%) és az ének (0,7%) együttesen tette ki a végzett hallgatók negyedét. Érthető a zongora és az orgona főtanszak kiemelkedő aránya (a hallgatók 3/4-e végzett ezeken a szakokon), mert a tanítóképző-intézetben, a tanítóképzéshez szükséges ének-zene ismeretek mellett, kántorképzés is folyt.

A tanítóképző-intézeti zenetanárokat az Apponyi Kollégium, a Zeneművészeti Főiskola és a gyakorló tanítóképző együttesen készítette fel, a magasszintű szakmai ismereteken, jártasságokon és készségeken túl arra a feladatra, amelyeket a tanítóképző-

<sup>30</sup> OL K. 636. 1932–36. 699. csomó 54. fősor.

<sup>31</sup> A budapesti VII. kerületi magyar királyi állami elemi népiskolai tanítónőképző-intézet értesítője az 1932–33, 1938–39, 1942–43 iskolai évről.

<sup>32</sup> VKM 190370/1948. VI. 1. sz. rendelet.



## 1. táblázat A zene szakos hallgatók főszaak szerinti megoszlása (1910–1930–1948)

| Év:                   | Össz.hallg. | zongora     | orgona      | hegedű      | zeneszerzés | ének      |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| 1910–30               | 27          | 10<br>37,0% | 10<br>37,0% | 2<br>7,5%   | 5<br>18,5%  | –<br>–    |
| 1931–48               | 109         | 59<br>54,1% | 23<br>21,0% | 13<br>12,0% | 13<br>12,0% | 1<br>0,9% |
| Összesen:<br>1910–48. | 136         | 69<br>51,0% | 33<br>24,3% | 15<br>17,0% | 18<br>13,0% | 1<br>0,7% |

intézetekben el kellett látniok. Az ének-zene tanításában nem egyszerűen az egyének muzikális felkészítése volt a feladatuk, hanem az, hogy a tanítójelöltekkel sajátítsák el a népiskolai énektanításhoz szükséges zenei ismereteket, fejlesszék a tanítójelöltek zenei képességét, valósítsák meg a vallásos, hazafias, esztétikai és társadalmi érzelmek ápolását. Ezt a feladatot az ének és zenetanítás (hegedű, zongora, iskolai harmonium, orgona) keretében magas óraszámmal oldották meg (például az öt éves képzőben heti 12 óra). A tanárok fontos feladata volt a karének szervezése és vezetése (legalább heti 1 óra), a zenekari tevékenység (legalább heti 1 óra), a tanítójelöltek által önként vállalt egyházi ének-zene (a kántorképzés III–V. évfolyamon 1–1 óra), továbbá az öt évfolyamon keresztül a heti 2–3 óra zenegyakorlat ellenőrzése. Ezeket a tantervi feladatokat egészítették ki azok a tevékenységek, amelyeket az illető városban végeztek (zèneóra adása, ének és zenekarok karvezetői tevékenysége, városi hangversenyek szervezése stb.). Az a szakmai munka, amelyet a tanítóképző-intézeti zenetanárok végeztek az egész magyar zenekultúra ápolását, fejlesztését jelentette.

## Irodalom

- Bartalus István (1892): A zenetanárképzés kérdései. *Magyar Paedagogia*, 243–246.
- Dékány Mihály (1916): Gyakorlati irány a tanítóképző-intézeti tanárképzésben. *Magyar Tanítóképző*, 73–75.
- Eötvös József (1957): Az 1868. XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. In: *Eötvös József válogatott pedagógiai művei*. Budapest. 198–201.
- Gyertyánffy István (1882): *A Budapesti Állami Elemi és Polgári Iskolai Tanárképző múltja és jelene*. Budapest. 248.
- Gyertyánffy István (1898): *A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének kérdései*. Budapest. 125–127.
- Gyertyánffy István (1898): Tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről. Budapest. 62.
- Harrach József (1892a): A zenetanárképzés ügye hazánkban. *Magyar Paedagogia*, 23–28.
- Harrach József (1892b): Válaszul Bartalos István úrnak. *Magyar Paedagogia*, 246–248.

## A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzése

- Kapitánffy István (1977): A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola szervezete és működése. In: *Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve*. Budapest. 9. sz.
- Kosáry János (1924): A tanítóképzői zenetanárok képzésének és képesítésének reformjáról. *Magyar Tanítóképző*, 76-81.
- Moyzes Miklós (1907): A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzése és képesítése. *Magyar Tanítóképző*. 5-13.
- Nagy László (1897): Tanítóképző tanárjelöltjeink az egyetemen. *Magyar Tanítóképző*. 481.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Budapest. 195-196.
- Szente Pál (1904): Néhány szó a képzőintézeti zenetanárok képzéséről. *Magyar Tanítóképző*. 97-98. o.
- Tóth Gábor (1991): A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetei. *Pedagógusképzés*, 1. sz.
- Tóth Gábor (1992): A tanítóképző-intézeti tanárképzés Budapesten. *Pedagógusképzés*, 1. sz.
- Tóth Gábor (1993): A szegedi Aponyi Kollégium. *Pedagógusképzés*, 1. sz.
- Vélemények az elemi iskolai tanítóképző-intézeti tanárképzésről*. Kézirat gyanánt. Budapest. 1914.

## ABSTRACT

### GÁBOR TÓTH: MUSIC TEACHER TRAINING IN TEACHER TRAINING COLLEGES

Between 1887 and 1898, music teacher training in teacher training colleges was accomplished within the framework of a one-year course, based on the qualification of higher elementary school singing teachers. In 1898, the training was referred to the competence of the Hungarian Academy of Music by the minister's order. The organization of music teacher training in teacher training colleges (arts and sciences) in 1906 and the establishment of Apponyi Kollégium (Apponyi College) created the framework of training music teachers specialized in different subjects in teacher training colleges. In 1908, The Minister of Religion and Education regulated by decree the training of music teachers in teacher training colleges. The two-year course was partly based on the studies of higher elementary school singing teachers, partly on the studies in the Academy of Music. Music teacher training in teacher training institutes involved the joint work of Apponyi Kollégium, the Academy of Music and the Practising Teacher Training College. Until 1930, Apponyi Kollégium in Budapest co-ordinated the training of the trainees of different subjects in teacher training colleges. From 1930, music teacher training together with drawing teacher training functioned in Budapest as the Budapest section of the Apponyi Kollégium in Szeged. This music teacher training was extincted in 1948.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 1-2. 95-111. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Gábor, H-1221 Budapest, Városház tér 6.





# SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

94. évf. 1-2. szám 113-126. (1994)

## Neveléstörténet – OPKM

*Kelemen Elemér*

*Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum*

Az 1873-as bécsi világiállítás oktatási pavilonjában több ezer különféle oktatási eszköz jelezte, hogy az ipari forradalom az iskolába is betört. A tömegessé váló oktatás modernizációja a szemléletesség és a tanulói tevékenység jegyében új, szokatlan szemléltető- és kísérleti eszközöket vonultatott fel.

A kiállítás látogatói között volt *Gönczy Pál* osztálytanácsos, a kiegyezés utáni első magyar kultuszminiszter, *Eötvös József* közeli munkatársa, később minisztériumi államtitkár, akinek korszakos érdemei voltak a magyar polgári átalakulásban döntő szerepet játszó népoktatási törvény létrehozásában és végrehajtásában. *Gönczy* javaslatát, hogy tudniillik a kiállítás érdekes és értékes darabjait, mintegy 3000 tanszert, megvásároljanak és Budapestre hozzák a magyar tanítók és tanárok okulására, továbbképzésére, olyan kiváló kortársak támogatták, mint *Kiss Áron* és *Mayer Miksa*. *Kiss Áron* javasolta azt, hogy a gyűjteményt – a lipcsei pedagógiai könyvtár mintájára – a régi és új hazai tankönyvekkel és egyéb pedagógiai kiadványokkal is gazdagítsák.

Ez a kollekció jelentette az alapjait az 1877-ben *Trefort Ágoston* miniszter előrelátó döntése alapján létrehozott Országos Tanszermúzeumnak, a mai Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum „ősének”. Az intézmény első igazgatója *Mayer Miksa* lett. A külföldi mintagyűjtemény a hazai tanszergyártók és tankönyvkiadók termékeivel, a magyar iskolákban használatos taneszközökkel gyarapodott – tervszerűen és folyamatosan. A „tanszermúzeum” – a megtévesztő elnevezés ellenére – nem régi dolgok poros gyűjteménye, hanem élő pedagógiai műhely, a magyar tanítók és tanárok didaktikai-módszertani tájékozódásának, továbbképzésének központja volt.

Feladatköre a következő évtizedekben – elnevezésében is tükröződően – fokozatosan kibővült, kiterjedt a pedagógiai könyvtári szolgáltatásokra is. Ennélfogva az „Országos Paedagógiai Könyvtár és Múzeum” a magyar közoktatás polgári átalakulásának, az iskolai tevékenység korszerűsítésének egyik fontos, meghatározó intézményévé vált a dualizmus évtizedeiben.

Amikor az első világháború után, 1922-ben *Klebelsberg Kunó* – a kultusztárca szégyenségével indokolva – kimondta felette a halálos ítéletet, az intézmény



gyűjteményébe mintegy 15 000 taneszköz és kb. 70 000 tankönyv és pedagógiai szakkönyv tartozott. A taneszközgyűjtemény java része, sajnos, felderíthetetlenül elkallódott. A könyvek nagyobb hányada azonban, részben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, részben a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium könyvtárában – szerencsére – túlélte ezt a megpróbáltatást.

Ez a múlt igazán akkor vált érdekessé és tanulságossá, amikor bölcs döntések alapján 1958-ban ismét létrehozták az Országos Pedagógiai Könyvtárat, majd 1968-ban feladatkörét kibővítették a pedagógiai múzeumi gyűjtőmunkával is. Az intézmény ettől fogva viseli mai nevét: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (röviden: OPKM). Az előző viharos évtizedek után szinte mindent előlről kellett kezdeni. Csodával határos, hogy a könyvállomány nagy része és – hála néhány budapesti iskolának, a lelkiismeretes szertáröröknek – jónéhány régi taneszköz is szerencsésen előkerült a történelem süllyesztőjéből. Álljon itt emlékeztetőül az intézményt újrateremtő vezetők, *Waldapfel Eszter* és *Arató Ferenc* neve (lásd *Gyertyánffy*, 1923; *Kelemen*, 1992; *Kokovai*, 1966; *Pechóné*, 1988; 1993; *Zibolen*, 1977).

### Az OPKM gyűjteményei

Ma az OPKM Kelet-Középeurópa legnagyobb pedagógiai szakkönyvtára, *állománya* megközelíti a félmillió könyvtári egységet. Gyűjtőköre elsősorban az oktatásügy és a pedagógia, valamint a pedagógia társtudományainak szakirodalmára, továbbá a tankönyvekre, a gyermek- és ifjúsági irodalomra terjed ki. A magyar szakirodalom mellett az állomány jelentős részét az idegen – főképpen angol, német, orosz – nyelvű könyvek és folyóiratok képezik. Könyvtárában – az egyre szigorúbb öncsonkításra kényszerítő gazdasági körülmények ellenére – kb. 300 magyar és mintegy 250 idegen nyelvű *folyóirat* olvasható. A bővülő technikai lehetőségek révén – elvileg – minden olvasói igényt ki tud elégíteni. A könyvtári munkafolyamat a szerzeményezéstől a tájékoztatásig házilag kidolgozott, *korszerű elvekre* és *technológiára* épül. Az egységes feldolgozás alapja a PRECIS nevű indexelő nyelv magyar adaptációja és az erre épülő pedagógiai tárgyszórendszer, illetve az ezt segítő számítástechnikai háttér. Ez a rendszer 1989-től működik. A számítógéppark folyamatos fejlesztése a jövőben lehetővé teszi a hazai szakirodalom retrospektív feldolgozását, a szolgáltatások jelenlegi színvonalának minőségi megújítását (*Horváth*, 1988).

A következőkben röviden szeretném bemutatni a könyvtár értékes, az olvasók általán kevéssé ismert *különgyűjteményeit*, illetve a múzeumi gyűjteményt – az intézményben folyó neveléstörténeti forrásfeltáró és – feldolgozó tevékenység elsődleges bázisát.

A *múzeális értékű könyvgyűjtemény* mintegy 5000 régi szakkönyvből, tankönyvből, gyermekkönyvből áll. Nagy becsben tartott darabjai *Comenius*, *Apáczai Csere János*, *Bél Mátyás*, *Locke*, *Rousseau*, *Pestalozzi* és mások korabeli, eredeti művei. Külön is említésre méltó *Rousseau* „Emil”-jének 1774. évi amszterdami első kiadása, vagy *Locke* magyarul 1769-ben megjelent „A gyermek neveléséről” című munkája. Legrégibb könyveink XVI. századból származnak, többnyire latin nyelvű, egykor tankönyvként használt művek, így például *Cicero*, *Homérosz* munkái, *Melanchton*, *Heltai*



*Gáspár, Bonfini* munkái. Itt említhetem tankönyvtörténetünk korai magyar nyelvű relikviáit, – a többi között – például *Geleji Katona István* 1645-ben kiadott „Magyar grammatikatska ...” című művét, valamint első gyermekkönyveinket (A kis Gyula könyvét *Döbrentei Gábertől* vagy *Bezerédy Amália* – hasonló kiadásban is megjelentetett – gyermekművét, a Flóri könyvét.) Legrégibb szótáraink közül *Calepinus* 1590-ben nyomtatott 11 nyelvű – a magyart is magában foglaló – szótára, iskolai térképgyűjteményünkben pedig Budai Ésaásnak 1804-ből származó „Oskolai magyar új átlás”-a érdemel figyelmet (*Hegedűsné*, 1988).

A *tankönyvi különgyűjtemény* egyedülálló, mintegy 80 000 kötetes állománya talán Közép-Európa legnagyobb, legjelentősebb ilyen kollektívja. Régi, 1867 előtti darabjairól korábban már esett szó. A gyűjtemény 1867 és 1945 közötti, illetve 1945 utáni, teljesnek mondható állománya feldolgozottan, jól áttekinthetően áll az érdeklődő olvasók és kutatók rendelkezésére. Jelentős, bár korántsem teljes a Magyarországon élt nemzetiségiek s még kevésbé a határainkon túl élő magyarság tankönyveinek a gyűjteménye. Erős válogatásra kényszerülve, de gyűjtjük a fejlett tankönyvkultúrával rendelkező országok tankönyveit is. Ez a különgyűjtemény egyébként egyik fontos intézménye a hazai tankönyvtörténeti és elméleti kutatásoknak, s hosszabb távon nemcsak a történeti, hanem a nemzetközi összehasonlító érdeklődés és kutatás intézményi bázisává is válhat (*Kondor*, 1984).

A *gyermek- és ifjúsági különgyűjtemény* mintegy 40 000 kötetből áll. A Magyarországon megjelenő szépirodalmi és ismeretterjesztő könyvek gyűjtésében a teljességre törekszik, hasonlóképpen a szomszédos országok gyermek és ifjúsági könyveit illetően is. Gyűjti – a világ minden tájáról – a külföldi gyermek és ifjúsági irodalom kiemelkedő értékű, reprezentatív alkotásait, a díjnyertes és a magyar vonatkozású könyveket, valamint a díjazott szerzők munkáit. A gyűjtemény alaposan feldolgozott katalógusaiban sokféle szempont alapján tájékozódhatnak az érdeklődők. Az OPKM-nek ez a becses állományrésze könyvtári bázisa lehetne a gyermek- és ifjúsági irodalom szervezettebb hazai kutatásának – történeti vonatkozásokban is, valamint a hiányzó nemzetközi kapcsolatoknak (*Kondor*, 1984).

Különös figyelmet érdemel napjainkban a mintegy 80 000-re rúgó *iskolai értesítőgyűjtemény*, amely a magyar iskola- és művelődéstörténet felbecsülhetetlen forrásértékű kincstára. A gyűjtemény első darabjai a XVIII. századból származnak és a XIX. század derekáig a tanulók iskolai előmeneteléről, érdemjegysorozatáról, illetve a tanárok iskolai tevékenységéről adnak tájékoztatást. Az Entwurf alapján a középiskolák számára kötelezően előírt értesítők a kiegyezés után más iskolatípusokban is elterjedtek, tartalmukban egyre gazdagodtak és elhalásukig, 1948/49-ig évről évre hiteles képet adnak az iskolák életéről. Külön értéket jelentenek az értesítőkből rendszeresen közölt szaktudományi és pedagógiai értekezések, melyek közül most elsősorban az iskolatörténeti feldolgozásokra és a ma már nemegyszer pótolhatatlan forrásközlésekre szeretném felhívni a figyelmet. Az értesítőgyűjtemény kiegészítése folyamatos – beszerzés vagy másolás útján –, s katalogizálásukon túlmenően megkezdődött teljes körű bibliográfiai feldolgozásuk, illetve számítógépes repertorizálásuk (*Kondor*, 1984; *Léces*, 1988).



Az intézmény múzeumi részlegét, amely mintegy 40 000 tárgyat, dokumentumot foglal magába, s amelynek legrégebb darabjai a XVIII. század elejéről származó természettudományi és csillagászati kísérleti és szemléltető eszközök, jelenleg egy budapesti, XI. kerületi bérház különféle vezetékkel behálózott alagsora rejti, szinte állandó veszélyhelyzetben. „Földalatti tevékenysége” ritkán kerülhet napvilágra, hiszen az OPKM székhelyén, Budapesten sem állandó, sem alkalmi kiállításra szolgáló helyisége nincsen.

Az OPKM-ben folyó *múzeumi gyűjtőmunka* célja az, hogy az iskolai élet minden „tényezőjének”, személyi és tárgyi feltételének múltját, történeti változásait, tehát a hazai oktatás és nevelés történetét tárgyi emlékeiben ragadja meg, regisztrálja – és felmutassa az érdeklődők, természetesen a kutatók számára is. Minél teljesebben és érdekesebben szeretné felidézni a hajdani iskolák életét, légkörét az egykori diákok és tanítóik, tanáraik mindennapjait.

A múzeumi gyűjtemény hat nagyobb egységre tagolódik. A *tárgyi gyűjtemény* iskolai bútorokat, berendezési tárgyakat, szemléltető eszközöket, taneszközöket, tanulási felszerelést, iskolai egyenruhákat, jellegzetes tanulói és tanítói-tanári viseleteket, iskolai és más pedagógiai vonatkozású jelvényeket, iskolai kézimunkákat tartalmaz. A legnagyobb és legteljesebb gyűjteményrész a természettan (fizika) oktatásának XVIII. századtól fellelhető kísérleti és demonstrációs eszközeiből áll. Gazdag a természetrajzi, a történelmi és a földrajzi szemléltető- és munkaeszköz kollekcója, valamint az ásvány- és kőzetgyűjtemény. Folyamatosan gyarapodik a *fényképgyűjtemény*. Az archív fotók (iskolai csoport-, tabló- és életképek, iskolaépületek, portrék stb.) mellett diaposzítív képsorozatok, sztereoképek és a közelmúlt válogatott dokumentumfotói tartoznak ide. Itt található a technikai és módszertani megfontolásokból elkülönített *képeslapgyűjtemény* is – iskolákról, iskolabelsőről, internátusokról stb. Ezt egészíti ki a korabeli könyvekből, folyóiratokból, lapokból és albumokból válogatott pedagógiai tárgyú képek több ezer darabból álló fotóanyaga.

Az *érem- és képzőművészeti gyűjtemény* keretében neveléstörténeti vonatkozású grafikák, metszetek, rajzok, festmények és plasztikák gyűjtése történik – szerény eredménnyel. Az éremgyűjtemény viszont igen jelentős (jutalomérmek, oktatási intézmények ünnepi érmei, személyi vonatkozású darabok).

A *neveléstörténeti dokumentumgyűjtemény* legrégebb darabjai XVII. századi eredetűek. Közöttük szép számban találhatunk mind a pedagógusok, mind a tanulók munkájával összefüggő emlékeket (személyi okmányok, óratervek, vázlatok, bizonyítványok, füzetek, naplók, levelek stb.).

A *személyi különgyűjtemények* közül a legjelentősebb az első magyar közoktatási miniszter, *Eötvös József* életpályáját szemléltető relikviagyűjtemény, amely a korabeli népoktatási viszonyokat bemutató kiállítással együtt Ercsiben, a róla elnevezett emlékmúzeumban található. Ugyancsak jelentős különgyűjteményt alkotnak a *Nagy László*, valamint a *Kemény Gábor* életét és munkásságát tárgyakban és dokumentumokban megőrző hagyatékok (lásd *Az OPKM Múzeumi Gyűjteményei*, 1990; *Eötvös József Emlékmúzeum*, 1992).

Sajnálatos, hogy ez a viszonylag gazdag múzeumi gyűjtemény általában rejtve marad a közönség elől. Az OPKM egyetlen állandó kiállítása ugyanis a már említett ercsi



Eötvös József Emlékmúzeum. Igaz, az elmúlt években – a korábbinál gyakrabban – sikerült több időszakos kiállítás (Budapest, Deák téri Általános Iskola, Újpest, Klagenfurt, Várpalota, Szeged, Győr, Baja, Karcag) és társrendezvény (Magyar Nemzeti Múzeum, Ópusztaszer) keretében bemutatni a múzeum „rejtett” értékeit. Egy „magamutogató” intézménynek természetesen sokat jelentenek ezek a sok munkával járó, ritka alkalmak is, hiszen a múzeumi gyűjtő- és kutatómunka nem önmagáért való, közönséget kíván. Ezek a szerény lehetőségek ugyanakkor újra meg újra egy *állandó magyar iskolatörténeti kiállítás, a valóságos országos pedagógiai múzeum hiányára emlékeztetnek.*

### Az OPKM neveléstörténeti feladatai

Az OPKM kettős funkciója, gyűjteményeinek összetétele, történeti jellege eleve meghatározta az intézmény sajátos szerepét az elmúlt évtizedek hazai neveléstörténeti kutatásaiban. Neveléstörténeti szakirodalomnak jelentős hányada nem kis részben az itt őrzött forrásanyag feltárásán, feldolgozásán alapul.

Számottevő eredmények születtek az intézmény történetének feltárásában is. Tervszerűen folyt a hatalmas könyvtári anyag feldolgozása: a katalogizálás nagyarányú munkálataival párhuzamosan megindult a különböző kurrens és retrospektív bibliográfiák – köztük jelentős történeti vonatkozású összeállítások – kiadása.<sup>1</sup> Már a hatvanas években elkezdődött az iskolai értesítők áttekintése és elsődleges feldolgozása, ami a kutatók számára fokozatosan hozzáférhetővé tette ezeket a felbecsülhetetlen értékű kiadványokat (*Kondor, 1984; Léces, 1988*). A tankönyvi gyűjtemény feldolgozása megalapozta a tankönyvkatalógusok későbbi rendszeres kiadását.<sup>2</sup> A pedagógiai múzeum történetével foglalkozó kutatások és a gyarapodó gyűjtemény áttekintését segítő

<sup>1</sup> 1959-től 1970 végéig Magyar Pedagógiai Irodalom, 1971-től Magyar Pedagógiai Információ, 1981-től ismét Magyar Pedagógiai Irodalom címen jelenik meg a hazai szakirodalmat felölelő kurrens bibliográfia. A külföldi pedagógiai szakirodalmat 1971-ig a Külföldi Pedagógiai Figyelő, 1971 szeptembertől a Külföldi Pedagógiai Információ című periodika közli.

Az 1945–1958 között megjelent pedagógiai művek könyvészeti feldolgozásai: *Valér Pálné (1975): Magyar Pedagógiai Irodalom 1945–1958. Önálló művek. Budapest. Valér Pálné (1983): Magyar Pedagógiai Irodalom 1945–1950. Folyóiratcikkek, Budapest. Toldy Sára (1990): Magyar Pedagógiai Irodalom 1951–1954. Folyóiratcikkek, Budapest. Felkai Lászlóné-Tóthpál Józsefné-Varga Kovács Amarilla (1992): Magyar Pedagógiai Irodalom 1955–1958. Folyóiratcikkek, Budapest. A korábbi időszakokra vonatkozóan: *Jáki László (1970): Magyar pedagógiai irodalom 1920–1944. Önálló művek. Budapest. Jáki László (1991): Magyar pedagógiai irodalom 1920–1944. Folyóiratcikkek. Budapest. Az OPKM-ben készült témabibliográfiák feldolgozása: *Lőrinczy Lászlóné (1985): Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban készült témabibliográfiák bibliográfiája, 1958–1982. Budapest. (OPKM Kötetkatalógusok)***

<sup>2</sup> *Hegeđős Mihályné-Tóthpál Józsefné (1984): Népiskolai tankönyvek, 1867–1945. Budapest. Tóthpál Józsefné (1985): Ismétlő (továbbképző) iskolai tankönyvek, 1868–1945. Budapest. Sasi Margit (1985): Felsőbb leányiskolai tankönyvek, 1869–1945. Budapest. Tóthpál Józsefné (1985): Tanonciskolai tankönyvek, 1868–1945. Budapest. Hegeđős Mihályné-Tóthpál Józsefné (1983): Polgári iskolai tankönyvek, 1868–1945. Budapest. Bakonyi Karola (1987): Reáltanodai, reáliskolai, reálgimnáziumi tankönyvek, 1867–1945. Budapest. Hobok Ferencné (1985): Leányközépsikolai és leánykollégiumi tankönyvek, 1916–1935. Budapest. Tóthpál Józsefné (1987): Gimnáziumi tankönyvek, 1868–1944. Budapest. Tóthpál Józsefné (1985): Szakközépsikolai tankönyvek, 1868–1945. Budapest. Sasi Margit (1987): Tanítóképzői és óvónőképzői tankönyvek, 1868–1945. Budapest. Bakonyi Karola (1988): Nemzetiségi tankönyvek, 1867–1948. Budapest.*



szakszerű nyilvántartó munka mellett megkezdődött egyes állományrészek, elsősorban a különgyűjtemények tudományos igényű feltárása is.

Az OPKM történetében e tekintetben új fordulatot jelentett a „*Kulturális és történelmi emlékeink feltárása, nyilvántartása és kiadása*” című tárcaszintű kutatási főirány (később: kutatási program) megszületése 1982/83-ban. A kutatási program az akadémiai intézetekben, egyetemi tanszékeken, közgyűjteményekben stb. folyó kutatások összehangolását, szervezettebbé tételét szolgálta. A hangsúly kezdetben a forrásfeltáró tevékenységen volt (a közlés korlátozott mértékű támogatásával), később az addigi kutatási eredmények publikálására helyeződött át (sajnos, a megkezdett kutatások folytatásának érdemi támogatása nélkül).

Az OPKM – a kutatási főirány megkeresésére – 1983 novemberében jelezte csatlakozási szándékát. A neveléstörténeti kutatások állapotával és az intézmény helyzetével kapcsolatos aggályok megfogalmazása mellett az OPKM akkori vezetése egyetértett a kutatási főirány céljaival és kifejezte közreműködési szándékát „*A magyarországi oktatás és tudomány történeti forrásainak és adatainak összegyűjtése és feldolgozása*” című alprogram munkálataiban.<sup>3</sup> Abban a reményben, „hogyan az a többletfeladat elősegíti majd alaptévékenységünk magasabb szintű, tudományos igényű ellátását” és „segítője lehet egy történelmileg megalapozott és következetesebb közoktatáspolitikai-pedagógiai fejlesztési programnak és javára válhat az egyre szélesebb körű művelődéstörténeti kutatásoknak.” (Tervjavaslat, 2. o.)

„Az OPKM a magyar pedagógiai információ bázisintézménye – olvashatjuk az 1983-ban készült »Tervjavaslatban« –, felbecsülhetetlen értékű, nagyrészt még feltáratlan iskola- és oktatástörténeti forrásanyag gyűjtőhelye... Sajátos helyzetünk indokolja, hogy a közép- és hosszútávú kutatási programok keretében fokozatosan kiterjeszhető kutató és koordináló tevékenység megalapozása érdekében ... erkölcsi és anyagi segítséget kérjünk az önerőnket meghaladó, alapvető feltáró-feldolgozó munka megkezdése, elmaradásaink felszámolása érdekében. Az eddigi – elsősorban könyvészeti jellegű – feltáró tevékenység folytatásával és elmélyítésével fokozatosan szeretnénk kiterjeszteni tájékozódásunkat a más gyűjteményekben ... őrzött vagy felkutatásra váró neveléstörténeti forrásokra (tárgyi, kézirat, könyvészeti és ikonográfiai emlékekre) és a magyar neveléstörténet határainkon túl található emlékeire is ... Szeretnénk elérni azt, hogy ... OPKM információs központjává, koordinációs bázisává váljék a neveléstörténeti feltáró és feldolgozó munkának, tevékenységével közvetlenül is segítve az egyetemi és főiskolai oktatást és a művelődéstörténeti kutatómunkát.” (Tervjavaslat, 2–3. o.)

A ma már kétségtelenül maximalistának minősíthető programból – a kezdeti tapasztalatlanság és az igények töredékét fedező, korlátozott anyagi lehetőségek ellenére – a tervidőszak végéig, 1990-ig több elképzelést sikerült megvalósítani. Megkezdődött a neveléstörténeti forráskutatás és -feldolgozás addigi eredményeinek áttekintése és bibliográfiai feldolgozása, folytatódott a tankönyv-bibliográfiák kiadása, az iskolai

<sup>3</sup> Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum bekapcsolódása a kulturális és történelmi emlékeink feltárása, nyilvántartása és kiadása című Kutatási Főirány munkálataiba. Tervjavaslat. Készült 1983. november 14-én (3 melléklet). OPKM-irattár. Az OPKM-ben folyó munkálatok Balázs Mihály és Kelemen Elemér vezetésével kezdődtek el 1983-ban, majd Léces Károly, illetve Jáki László irányításával folytatódtak. – A Kutatási Főirány Antall József vezette 6.sz. alprogramjáról 1. Klaniczay (1992) és Peteki: i.m. 71–81. o.



értésítők, valamint a magyar neveléstörténet kéziratok emlékeinek feltárása és feldolgozása. Megindult a történeti értékű magyar pedagógiai művek hasonló kiadása, valamint az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága és az MPT Neveléstörténeti Szakosztálya közös felolvasó ülésein elhangzott előadások rendszeres közreadása a „Neveléstörténeti Füzetek” sorozatában. A munkálatokat ebben az időszakban *Léces Károly* fogta össze (*Léces*, 1988).<sup>4</sup>

A millenniumi előkészületek jegyében 1988-ban alakult meg – *Balázs Mihály* irányításával – az a munkabizottság, amelynek tagjai (*Benda Kálmán*, *Horváth Márton*, *Kardos József*, *Kelemen Elemér* és *Mészáros István*) önálló tanulmányokban vázolták fel a magyar iskoláztatás ezeréves évfordulójának méltó megünneplésére vonatkozó elképzeléseiket, javasolataikat. 1990-re elkészült – *Mészáros István* és *Kardos József* közreműködésével – egy állandó magyar iskolatörténeti kiállítás forgatókönyvének szakmai alapvetése is.<sup>5</sup> A millenniumi előkészületeket, illetve az OPKM-ben megindult neveléstörténeti kiadói tevékenységet az 1980-as évek második felétől – szerény mértékben – a Művelődési Minisztérium is támogatta.

### Neveléstörténeti kiadványok

E kétirányú ösztönzésnek és támogatásnak köszönhetően az elmúlt évtized  *hazai neveléstörténeti könyvkiadásának* legjelentősebb teljesítménye – mennyiségi szempontból mindenképpen – az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadói tevékenysége*. Az intézményben folyó, illetve az intézményhez kapcsolódó kutatómunka eredményei több kiadványsorozatban láttak és látnak napvilágot. A következőkben – röviden – ezeket a kiadványokat ismertetem.

„*A magyar neveléstörténet forrásai*” című sorozatban<sup>6</sup> elsőként *Körmendy Kinga* és *Mázi Béla* munkája, „A Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára Kézirattárában őr-

<sup>4</sup> A Kutatási Főirány támogatásával jelentek meg a tankönyvkatalógusok (1. 7. sz. jegyzet), ill. a neveléstörténeti vonatkozású reprintek (1. később) egyes kötetei, valamint A magyar neveléstörténet forrásai és a Neveléstörténeti Füzetek című kiadványsorozatok első kötetei.

<sup>5</sup> Millenniumi iskolatörténeti kiállítás. Tanulmányok, Budapest. 1990.

<sup>6</sup> „*A magyar neveléstörténet forrásai*” (sorozatszerkesztő: *Kardos József*, *Léces Károly*: 1–6., *Kelemen Elemér* 7. sz.) eddig megjelent kötetei: I. *Körmendy Kinga - Mázi Béla* (1988): A Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára kézirattárában őrzött pedagógiai vonatkozású kéziratok jegyzéke. Budapest. II. Korszerűsítési törekvések a századforduló iskolaépítésében. Összeállította *Jáki László* Budapest. 1989; III. A magyarországi iskolai értesítők bibliográfiája. 1. XVIII. századi érdemsorozatok. Összeállította *Dörnyei Sándor*, *V. Ecsedy Judit*, *Pavercsik Ilona* Budapest. 1989 (1990); IV. *Fabulya László* (1990): A nagy múltú középiskolák könyvtárai. Budapest. V. *Kiss György* (1991): Magyar pszichológiatörténeti bibliográfia, 1870–1944. Budapest. VI. *Mészáros István* (1991): Magyar iskolatípusok, 1996–1990. Budapest. VII. Systema rei scholasticae evangeliorum aug. conf. in Hungaria. – Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaügyének rendszere Magyarországon. Fordította *Terray Barnabás* (szerkesztette *Barkó Endre*) Budapest. 1992; VIII. *Kiss Istvánné* (1991): Szemelvények a Budapesti Egyetemi Tanárképző Intézet gyakorlógimnáziumának jegyzőkönyveiből (1924–1944) Budapest. Önálló sorozatként jelentek meg a „*Neveléstörténeti Bibliográfiák*” egyes kötetei: *Beke Manó* 1862–1946. Összeállította *Gráberné Bősze Klára* (1987) Budapest. *Az óvoda és az óvónőképzés története Magyarországon*. Válogatott bibliográfia. Összeállította *Tóthpál Józsefné*, *Varga Kovács Amarilla* (1987) Budapest. *Vajthó László*, 1887–1977; Készítette: *Gráberné Bősze Klára* Budapest. 1987; *Drózdny Gyula* 1881–1963; Összeállította *Bakonyi Karola Tóthpál Józsefné*, Budapest, 1989 (1990); *Gaal Mózes*, 1863–1936; Összeállította, szerkesztette *Gráberné Bősze Klára* Budapest. 1989 (1990); *Karacs Teréz* (1808–1892). Összeállította *László Gézné Szarka Ágota* (1993) Budapest. *A magyar gyermek- és*



zött pedagógiai vonatkozású kéziratok jegyzéke” jelent meg. A csaknem 1500 tételt tartalmazó jegyzék magában foglalja a kéziratárban levő összes olyan dokumentumot, amely az iskolatörténetre, az oktatási intézményekre, a pedagógusok és a diákok életére, tevékenységére vonatkozik (kéziratok, fényképek, sokszorosítások, a személyi hagyatékokhoz tartozó nyomtatványok). A kötetet névmutató egészíti ki, amelyben a magyar közoktatáspolitikai és neveléstudomány jeles képviselői mellett neves tanárok és diákok *Arany Jánostól Vörösmarty Mihályig* terjedő névsora is fellelhető. A „Források” fontos darabja a XVIII. századi érdemsorozatokot regisztráló 3. kötet, *Dörnyei Sándor, V. Ecsedy Judit és Pavercsik Ilona* összeállítása. Az iskolai értesítők hazai előtörténetét és e műfaj legrégebb ismert darabjait bemutató kiadvány nélkülözhetetlen segédeszköz az iskolatörténeti kutatók számára. A bibliográfia csaknem 40 iskola adatait tartalmazza, az eligazodást az egyes iskolatípusok szerinti, valamint időrendi mutató segíti. *Fabulya László* a nagy múltú középiskolák könyvtárainak állapotáról, a felbecsülhetetlen értékű könyvgyűjtemények helyzetéről adott gondos tájékoztatást az OPKM által szervezett 1988/89-es felmérés alapján. Eszerint 142 iskola rendelkezett múzeális értékű könyvekkel, amelyek között 23 ősnymtatvány és több mint 40 000 darab 1801 előtti dokumentum található. 1991-ben jelent meg *Mészáros István*-nak a magyar iskolatípusok 996-tól 1990-ig bemutató munkája. A kötet több mint 150 iskolatípus szabatos leírását, egymáshoz való viszonyuk és történeti fejlődésük gondos áttekintését kínálja. Közli például a különböző iskolatípusok XIX–XX. századi óraterveit. *Kiss Istvánné* a budapesti Egyetemi Tanárképző Intézet gyakorló gimnáziumának 1924 és 1944 közötti jegyzőkönyveiből adott közre terjedelmes válogatást. A jegyzőkönyvek betekintést engednek az iskola mindennapi munkájába, a középiskolai műveltséganyag, a pedagógiai kultúra és a tanárképzés fejlődésének-fejlesztésének hétköznapi – olykor sziszifuszi – erőfeszítéseibe. A bemutató tanítások óraterveinek, bírálatainak és önbírálatainak révén a magyar kultúra, tudomány és a közélet számos kimagasló személyiségének szakmai indulását, pályakezdését ismerheti meg az olvasó.

Kétnyelvű – latin és magyar szövegeű – kiadványban jelent meg a magyar tantörténet egyik legjelentősebb dokumentuma, „*Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaügyének rendszere Magyarországon*”. Az 1806-os keltezésű tanügyi dokumentum az 1777-es Ratio Educationis nyomán megpepszdülő magyar reformtörekvések egyik meghatározó irányát, az evangélikus iskolaügyet szabályozta évtizedeken át, egészen a XIX. század végéig. A *Schedius Lajos* nevéhez kapcsolható dokumentumot teljes terjedelmében közli a kötet – utószóval és a szükséges magyarázatokkal.

Bár formailag nem, tartalmilag feltétlenül ide számítható *Jáki László* napjainkban megjelent nagyszabású munkája „*A magyar neveléstudomány forrásai*” (1993). A több, mint harminc ív terjedelmű összeállítás a pedagógiai kutatásokhoz, tájékozódáshoz szükséges segédleteket, bibliográfiákat tartalmazza. A szerző tudatosan törekedett arra, hogy hozzáférhetővé tegye „a neveléstudomány számtalan érintkezési pontjának – határterületeinek – a bibliográfiáit is.” A könyv nélkülözhetetlen segédeszköz a neveléstudomány bármely területével, tehát a neveléstörténettel foglalkozó, illetve

---

*ifjúsági mozgalmak, szervezetek, egyesületek történetének válogatott bibliográfiája (1945–1990).*  
Összeállította és szerk. P. Miklós Tamás (1993) Budapest.



bármely téma történeti összefüggéseire kíváncsi érdeklődő, tájékozódó, kutató szakember számára.

A „*Neveléstörténeti Füzetek*” című kiadványsorozat nagyrészt a különböző neveléstörténeti tárgyú konferenciák előadásait közli,<sup>7</sup> elsősorban az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya által közösen szervezett felolvasó ülések anyagait, mint például az 1., a 2., a 4. és a 7. kötet. De található a sorozatban néhány jelentős, elsődleges forrásfeldolgozást tartalmazó kismonográfia is, mint például *Náhlik Zoltán*: A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében; *Kállay István*: Székesfehérvár szabad királyi város iskolaügye, 1688–1848; *Kordován László*: A Rezik-Matthaeides-féle Gimnaziologia kéziratai; *Kovács Éva és Pöcze Gábor*: Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon (Viták az iskola államosításáról).

A sorozat legutóbbi kötetei közül a 10. a Magyar Paedagógiai (Paedagógiai) Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés anyagát öleli fel, élén *Mészáros István* gazdag tényanyagra épített bevezető előadásával. A 11. kötet az 1991-es év neveléstörténeti eseményeihez, évfordulóikhoz kapcsolódó tudományos felolvasó ülés előadásait tartalmazza. Az előadások túlnyomó többsége a magyar oktatási törvénykezés történetének különböző állomásait idézi fel az 1777-es Ratio Educationistól az 1960–80-as évek szokatlan gyakorlatáig, amikor ugyanis a parlament által hozandó törvényeket központi párhatarozatok helyettesítették. A 12. kötet – *Vivéstől Kodályig* címen – az 1992-es év neveléstörténeti évfordulóira emlékező konferencia előadásait közli.

A „*Magyar Pedagógusok*” című neveléstörténeti életrajzsorozat első kötetei – *Tőkéczy László*: *Prohászka Lajos*; *Mészáros István*: *Sík Sándor*; *Gáspár László*: *Székely Endréné*; *Szarka József*: *Szokolszky István*; *Gácsér József* – *Pukánszky Béla*: *Tettamanti Béla* – 1989-ben jelentek meg.<sup>8</sup> Az időközben csaknem két tucatnyira bő-

<sup>7</sup> „*Neveléstörténeti Füzetek*” (Sorozatszerkesztő: *Kelemen Elemér*) eddig megjelent kötetei: 1. Az 1983-as budapesti neveléstörténeti felolvasó ülés előadásai. Budapest; 1984; 2. Tanulmányok a Tiszántúl XVI–XX. századi nevelésügyének történetéből. Budapest; 1985; 3. *Náhlik Zoltán* (1986): A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében. Budapest; 4. Tanulmányok a magyar nevelés felszabadulás utáni történetéből. Budapest; 1986; 5. *Mezei Gyula* (1986): Az igazgató vezetői hatáskörének alakulása a felszabadulástól 1985-ig. Budapest; 6. *Kállay István* (1987): Székesfehérvár szabad királyi város iskolaügye, 1686–1848. Budapest; 7. A Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya sárospataki és zalaegerszegi tanácskozásainak anyagából. (1981–1987) Budapest. 1988; 8. *Kordován László* (1988): A Rezik-Matthaeides-féle Gimnaziologia kéziratai. Budapest; 9. *Kovács Éva - Pöcze Gábor* (1988): Az állami iskolamonopólium kialakulása. (Viták az iskola államosításáról.) Budapest; 10. A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai. Budapest. 1992; 11. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események, 1991. Budapest. 1992; 12. *Vivéstől Kodályig*. 1992 neveléstörténeti évforduló. Budapest. 1993.

<sup>8</sup> A „*Magyar Pedagógusok*” (sorozatszerkesztő: *Balázs Mihály*, 1989–1990., *Kelemen Elemér*, 1991–1992, *Jáki László*, 1992–) eddig megjelent kötetei: *Tőkéczy László*: *Prohászka Lajos*. Budapest. 1989. (1992); *Gácsér József-Pukánszky Béla* (1989): *Tettamanti Béla*. Budapest; *Szarka József* (1989): *Szokolszky István*. Budapest; *Gáspár László* (1989): *Székely Endréné*. Budapest; *Mészáros István*: *Sík Sándor*, a pedagógus. Budapest. 1989. (1992); *Zibolen Endre* (1990): *Faragó László*. Budapest; *Horváth Márton* (1990): *Kiss Árpád*. Budapest; *Pukánszky Béla* (1990): *Schneller István*. Budapest; *Németh András* (1990): *Weszely Ödön*. Budapest; *Hunyadi Zoltán* (1991): *Oldal Anna*. Budapest; *Kovács László* (1991): *Mikola Sándor*. Budapest; *Dánielisz Endre* (1992): *Arany János* a szalontai iskolában. Budapest; *Kontra György* (1992): *Karácsony Sándor*. Budapest; *Mezei Károly* (1992): *Lukács Sándor*. Budapest; *Németh András* (1992): *Lubrich Ágost*. Budapest; *Franyó István* (1992): *Stolmár*



vült kiskönyvtárban – a többi között – *Lubrich Ágoston*, *Felméri Lajos*, *Schneller István*, *Mikola Sándor*, *Karácsony Sándor*, *Kiss Árpád*, *Faragó László*, *Stolmár László* és *Öveges József* biográfiaja látott napvilágot. A sorozat iránt megnyilvánuló érdeklődés több kötet újranyomását tette szükségessé.

Az említett sorozatokon kívül több *önálló neveléstörténelmi monográfia* kiadására is sor került.<sup>9</sup> Így például a közelmúltban jelent meg az 1867 és 1918 közötti korszak művelődéspolitikusait – Eötvössel kezdődően – bemutató kötet, *Mann Miklós* munkája. Megjelenés előtt áll *Felkai László* könyve, amelyben a millennium évtizede, az 1890-es évek magyar közoktatásának viszonyairól nyerhetünk részletes és átfogó helyzetképet.

Megjelent néhány forrásértékű, neveléstörténelmi jelentőségű széleskörű visszaemlékezés, napló is, mint például *Stolmár László* kortörténelmi dokumentumnak számító önéletrajza, illetve *Kovács Mihály* naplója, a második világháború végén németországi gyűjtőtáborokba hurcolt magyar fiatalok, a félkatonai szolgálatra behívott leventék kálváriáját, megpróbáltatásait felelevenítő füzet.<sup>10</sup>

Az OPKM neveléstörténelmi kiadói tevékenységéről beszámoló áttekintés befejezésekként feltétlenül szólnom kell a ma már nehezen hozzáférhető, *régi neveléstudományi művek vagy történelmi jelentőségű tankönyvek hasonmás kiadásáról*.<sup>11</sup> Közülük a legnagyobb sikert *Karácsony Sándor: Leckék a leckéről* *Weszely Ödön: Pedagógia és iskola* című műve aratta. Népszerű kiadványnak bizonyult – az „1000 éves a magyarországi iskola” alapítvány gondozásában megjelent – két tankönyv-reprint is: *Kosáry Domokos: Magyarország története a szatmári békéig és a Betűvár-Mesevár című ábécés könyv.*

A nehezen hozzáférhető régi pedagógiai szakirodalom megismertetését célozza – a sikeres próbaszámnak bizonyult „Elfelejtett, mellőzött pedagógiai források” három füzetének a folytatását jelentő – „*Pedagógiai olvasókönyv*” 1993-ban megjelent, közel 35 ív terjedelmű gyűjteményes kötete. A könyv öt fejezetben – A neveléstudomány helye, szerepe a tudományok rendszerében; A nevelés fogalma, célja és feladatai; A nevelés

László. Budapest; *Ágoston György* (1993): *Felméri Lajos*. Budapest; *Kovács Mihály* (1993): *Öveges József*. Budapest; *Szecska Károly* (1994): *Somos Lajos*, Budapest

<sup>9</sup> *Eötvös és Trefort* válogatta, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta *Felkai László* és *Mann Miklós* (1988) Budapest; *Mann Miklós* (1993): *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest. Az „Ercsi Eötvös Füzetek” sorozat 1. köteteként (sorozatszerkesztő: *Villangó István*) jelent meg 1993-ban az „Eötvös József a művelődéspolitikus” című füzet – a többi között – *Köpeczi Béla*, *Kelemen Elemér* és *Bényei Miklós* tanulmányaival.

<sup>10</sup> *Stolmár László* (1992): *Életem, életünk*. OPKM, Budapest. *Kovács Mihály* (1993): *Negyvenezer magyar levente kálváriája a második világháború végén*. Napló 1945. február 16-tól 1946. május 14-ig. Budapest.

<sup>11</sup> *Kunfi Zsigmond* (1984): *Népoktatásunk bűnei*. (Budapest, 1908) Budapest; *Bezerédy Amália* (1986): *Flóri könyve*. (Pest, 1840) Szekszárd; A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája. (Budapest, 1937, illetve Budapest, 1961) Budapest. 1987; *Mátrai Ernő* (1987): *A kolozsvári egyetem mint kulturális szükséglet*. (Pest, 1871) Budapest; *Faragó László - Kiss Árpád* (1990): *Az új nevelés kérdései*. (Budapest, 1949) Budapest; *Prohászka Lajos* (1990): *Az oktatás elmélete*. (Budapest, 1937) Budapest; *Weszely Ödön* (1990): *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban*. 2. átdolgozott kiadás (Budapest, 1933) Budapest; *Karácsony Sándor: Leckék a leckéről*. Budapest, 1931) Budapest. 1991 (1993); *Kosáry Domokos* (1991): *Magyarország története az őskortól a szatmári békéig*. (Budapest, 1945) Budapest; *Betűvár-Mesevár. Ábécéskönyv a székesfővárosi elemi népiskolák I. osztálya számára*. (Budapest 1936) Budapest. 1991.



gyakorlata és módszerei; A pedagógus; Modern pedagógiai irányzatok, útkeresések – ad személyes áttekintést *Kármán Mórtól és Fináczy Ernőtől Bognár Cecilig és Várkonyi Dezső Hildebrandig* terjedően a huszadik század első felének elfelejtett, mellőzött neveléstudományi szakirodalmából.<sup>12</sup>

Utalásszerűen említtem végül az OPKM gondozásában negyedévente megjelenő news-letter típusú kiadványt, a *Neveléstörténeti Tájékoztatót*, amely 1991-es megjelenésétől kezdve a neveléstörténet és az összehasonlító pedagógia hazai és nemzetközi eseményeit kíséri figyelemmel.<sup>13</sup>

### Kiadói tervek

Az OPKM neveléstörténeti forrásfeltáró és kiadói tevékenységének közeli terveiben első helyen a korábbi években megindított sorozatok folytatása szerepel. A „Neveléstörténeti Források” következő kötete a tervek szerint *Sz. Fehér Erzsébetnek* a XVII–XVIII. századi magyar nyelvű tankönyveket ismertető munkája. A folytatás további lehetőségeit kínálják az „1000 éves a magyarországi iskola” alapítvány pályázataival által ösztönzött és támogatott kutatások, így például a magyar diákok egyetemjárása, illetve a peregrináció témaköre, a tanyai iskoláztatás adatai, különös tekintettel *Klebsberg* iskolaépítési programjára, valamint a készülő magyar iskolatörténeti adattárak (Bács-Kiskun, Veszprém, Zala) lehetséges kötetei, továbbá a XIX. század első felének iskolai értesítői, érdemsorozatai.<sup>14</sup>

A Neveléstörténeti Füzetek következő köteteiben az elmúlt évek regionális neveléstörténeti konferenciáinak (Szeged; Veszprém, Debrecen) kiadásra előkészített anyagai, valamint az 1993-as budapesti neveléstörténeti felolvasó ülés előadásai várnak közlésre. A sorozat folytatásában kaphatnak helyet – reményeink szerint – a következő évek millenniummal kapcsolatos nevelés- és művelődéstörténeti konferenciáinak gyűjteményes kötetei is.

Terveink között szerepel a Neveléstörténeti Tájékoztató terjedelmének fokozatos bővítése; megfelelő anyagi források esetén pedig negyedéves neveléstörténeti-összehasonlító pedagógiai folyóirattá fejlesztése.

Az OPKM gyűjteményeinek feltárásában, hozzáférhetővé tételében – a hagyományos forráskiadványok mellett – nagy szerepet szánunk a számítástechnikai eszközökkel rögzített és ezúton hozzáférhető adatbázisoknak. Így készül mindenekelőtt – az alapítvány támogatásával – az 1849 után megjelent *középiskolai* (elsőként a gimnáziumi) *értesítők katalógusa*, valamint az iskolai értesítők többéves feldolgozást igénylő *repertórium*a. Az iskolai értesítőkben őrzött tanulmányok és a sokrétű, gazdag tényanyag (a tanárok és a diákok adatai, az iskolák épülete, felszereltsége stb.) feltárása

<sup>12</sup> *Elfelejtett, mellőzött pedagógiai források*: Szemelvények a két világháború közötti pedagógiai irodalomból. Összeállította *Jáki László*. 1–3. köt. Budapest. 1990, 1990, 1991; *Pedagógiai olvasókönyv*. Válogatta, összeállította *Jáki László*, *Kelemen Elemér*, szerkesztő *Balogh László*. Budapest. 1993.

<sup>13</sup> *Neveléstörténeti Tájékoztató*. (A szerkesztő bizottság elnöke *Kelemen Elemér*, szerkesztő *Balogh László* (1991) Budapest. (Megjelenik negyedévente)

<sup>14</sup> Az Alapítvány tevékenységéről, illetve a pályázatokról 1. Millenniumi Tájékoztató, Budapest. 1991–93 1–3. sz.



és hozzáférhetővé tétele elengedhetetlen feltétele a millennium jegyében megújítandó iskolatörténeti kutatásoknak. Hasonlóképpen jelentős vállalkozás a különböző közgyűjteményekben található neveléstörténeti vonatkozású fotóanyag számítógépes feldolgozása.<sup>15</sup>

Ehhez a programhoz kapcsolódik *Jáki László* két folyamatban lévő nagyszabású munkája: *a magyar neveléstudományi folyóiratok* teljeskörű számbavétele, valamint a *magyar neveléstörténeti adattár* kialakítása, amelynek első lépcsője a hazai neveléstörténeti publikációk számítógépes regisztrálása és tematikus feldolgozása. (A későbbiekben ez az adattár más egyéb adatokkal – életrajzi vonatkozások, történetstatistikai források stb. – bővítve a magyar neveléstörténet széles körű és könnyen hozzáférhető információs bázisát jelentheti.)

Kiadói terveink között szerepel a magyar neveléstudomány alapvető műveinek – az eddigi munka folytatását jelentős – hasonmás kiadása „*A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai*” című sorozat keretében. Megjelenés előtt áll a sorozat első három kötete: *Finácz Ernő* „Didaktikája”, *Imre Sándor* „Neveléstana” és *Weszely Ödön* „Bevezetés a neveléstudományba” című művének 1923-as kiadása. (Az egyes kötetekhez *Ballér Endre*, *Pukánszky Béla* és *Németh András* írt a szerzőt és művét bemutató, a munka pedagógiai hasznosítását ajánló utószót.) Az első lépésben tíz kötetesre tervezett sorozatot a neveléstudományi kutatás és a pedagógusképzés segédeszközének ajánljuk.<sup>16</sup>

Nagyrészt az OPKM munkatársainak szakmai és kiadói közreműködésével készül a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának kezdeményezésére illetve anyagi támogatásával és a Fővárosi Pedagógiai Intézet gondozásában megjelenő „*Bárczy István Könyvtár*”. A sorozat egyes kötetei az oktatásügy időszerű kérdéseinek kettős: hazai problémátörténeti és nemzetközi, összehasonlító pedagógiai megközelítését kínálják tanulmányok, dokumentumok és részletes könyvészeti tájékoztatás révén. Az 1993-ban megjelenő kötetek az oktatási törvénykezés, az iskolai könyv- és könyvtárhasználat, valamint a kisgyermekkorai nevelés, az óvoda kérdéskörét ölelik fel.

## Neveléstörténeti feladatok

Az OPKM-ben folyó neveléstörténeti munkálatok mégoly vázlatos áttekintése is érzékelteti talán azt a hiánypótló tevékenységet, ami – a neveléstörténeti kutatás megfogható hazai végvárainak egyikeként – intézményünk sok gonddal járó, súlyos, ám elháríthatatlan szakmai kötelezettségét és felelősségét is jelenti. A magyar neveléstörténeti kutatás válságos helyzetében ezek az erőfeszítések minden bizonnyal nem lebecsülhető hozzájárulást jelentenek a szakmai túléléshez, a magyar neveléstörténeti

<sup>15</sup> Az iskolai értesítők katalógusain *Gráber Jánosné* és *Léces Károly*, a repertóriumon – *Jáki László* közreműködésével – *Bakó Anna* és *Szilágyi Erzsébet* dolgoznak. A neveléstörténeti vonatkozású fotóanyag számítógépes feldolgozását *Munkácsy Gyula* szervezte és irányítja.

<sup>16</sup> „A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai” sorozatban a továbbiakban *Felméri Lajos*: A neveléstudomány kézikönyve; *Waldapfel János*: Közműveltség és nevelés; *Tettamanii Béla*: A személyiség nevelésének magyar elmélete. *Schneller István* rendszere; *Finácz Ernő*: Elméleti pedagógia; *Várkonyi Dezső*: Bevezetés a neveléslélektanba című művét tervezzük közreadni.

kutatások egy és egynegyedszázados – kétségtelenül ellentmondásos – hagyatékának őrzéséhez és ápolásához.<sup>17</sup>

A modern neveléstörténet igényei és feladatai azonban messze túlmutatnak egyetlen intézmény – és az egyes intézmények – elszigetelt törekvésein és korlátozott lehetőségein. Már a közeli jövőben meg kell találni annak a módját, hogy a hazai neveléstörténeti kutatások az akadémiai alap kutatások rendszerébe illeszkedve és bővülő intézményi – egyetemi-főiskolai és közgyűjteményi – bázison teljesíthessék azt a feladatot, amelyet Kiss Áron, Fináczy Ernő és Imre Sándor jelöltek ki, s amelynek megvalósításán – másokkal együtt – oly sokat fáradoztak. Nagyszabású terveik közül mindmáig megvalósulatlan – vagy csupán töredékesen valósult meg – a *Monumenta Hungariae a Paedagogica*, a magyar neveléstörténet hiányzó emlékeinek, dokumentumainak tervszerű és módszeres felkutatása és közreadása. (L. Fináczy, 1896, 1903; Imre, 1935; Kiss, 1872a, 1872b; Mészáros, 1985).

A magyar nevelés tárgyi és írott (kéziratos és nyomtatott) emlékei, tényei és adatai minél teljesebb számbavételének felelősségére figyelmeztet bennünket 1996 is: a magyar iskola közelgő millenniuma.

## Irodalom

- Fináczy Ernő (1903): Pedagógiai irodalmunk némely hiányairól. *Magyar Paedagógia*, 12. 108–109.
- Fináczy Ernő (1906): Monumenta Hungariae Paedagogica. *Magyar Paedagógia*, 15. 61–63.
- Gyertyánffy István (1923): *Az Országos Tanszermúzeumról és Pedagógiai Könyvtárról*. Budapest.
- Hegedős Mihályné (1988): Legrégibb múzeális könyveink és az új beszerzések néhány jeles darabja. In: Balázs Mihály (szerk.): *Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum évkönyve*. OPKM, Budapest. 107–117. (A továbbiakban: *OPKM-évkönyv*.)
- Horváth Tibor (1988): A pedagógiai információs rendszer. In: *OPKM-évkönyv*, 45–51.
- Imre Sándor (1935): *A neveléstudomány magyar feladatai*. Szeged.
- Jáki László (1993): *A magyar neveléstudomány forrásai*. Budapest.
- Kelemen Elemér (1992): Bemutatkozik az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. *Budapest Nevelő*, 28. 1. sz. 57–67.
- Kiss Áron (1872): Egy korszerű vállalat s a hazai nevelési irodalom. *Néptanítók Lapja*. 6. 20. sz. 466–469.
- Klaniczay Tibor és Petekji Áron (1992): *Nemzeti örökségünk. A „Kulturális és történelmi emlékek feltárása, nyilvántartása és kiadása” című kutatási program tevékenységének összefoglalása*. Budapest.
- Kokovai Lajos (1966): Az „első” Országos Pedagógiai Könyvtár állománya, katalógusa és forgalma. In: Waldepfel Eszter (szerk.): *Az Országos Pedagógiai Könyvtár évkönyve*. OPKM, Budapest. 97–120.
- Kondor Imre (1984): Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum három hagyományos különgyűjteménye: az iskolai értesítők (évkönyvek), a tankönyvek és a gyermek- és ifjúsági irodalmi gyűjtemények. In: *OPKM-évkönyv*, 66–80.
- Léces Károly (1988): Az iskolai értesítők bibliográfiájáról és repertóriumáról. In: *OPKM-évkönyv*, 77–79.
- Mészáros István (1985): Fináczy Ernő, a neveléstörténetíró. *Pedagógiai Szemle*, 34. 9. sz. 878–892.

<sup>17</sup> Amint ez a felsorolásokból is kitűnik, csupán az elmúlt évtizedben az OPKM gondozásában mintegy száz neveléstörténeti jellegű kiadvány látott napvilágot, hozzávetőleges becslés szerint 160–180 szerző, szerkesztő, lektor közreműködésével. Ezt a hazai viszonylatban kétségtelenül jelentős neveléstörténeti kiadói tevékenységet 1992 óta az OPKM Kiadói Osztályának vezetőjeként Balogh László fogja össze nagy szakértelemmel; munkáját Jáki László és Kelemen Elemér segíti.



## Szemle

- Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Múzeumi Gyűjteményei. (1990) OPKM, Budapest.
- Pechó Zoltánné (1988): Törekvések a pedagógiai múzeum elhelyezésére (1968–1987) In: *OPKM-évkönyv*, 53–65.
- Pechó Zoltánné Bálint Márta (1993) Mayer Miksa és az Országos Tanszermúzeum. In: Kelemen Elemér (szerk.) *Vivéstől Kodályig. Neveléstörténeti évfordulók, 1992*. OPKM, Budapest. 27–36. (Neveléstörténeti Füzetek, 12.)

## A tantervfejlesztés és értékelés feladatai Magyarországon

*T. Neville Postlethwaite*

*Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg*

### Észrevételek a tantervfejlesztés aktuális problémáival kapcsolatban

#### Néhány előzetes megjegyzés

1. A tanterv szó, ahogy ezekben a megjegyzésekben használok, három specifikációs szintet ölel fel az oktatás legáltalánosabb céljaitól a tanárok számára készített speciális útmutatókig, arra vonatkozóan, hogy a tananyag tekintetében mi az amit el kell érni, kiegészítve az adott tananyag tanításának ajánlott módszereivel.

2. Feltételezhető, hogy normális körülmények között a tananyag a társadalomban bekövetkezett gazdasági-társadalmi változásokkal változik. Ebben a forradalmi változások helyett inkább a fokozatos fejlődés kell, hogy jellemző legyen.

3. A tananyagot operacionális módon kell megadni, hogy világos legyen, hogy mit kell a gyerekeknek elsajátítaniuk (tudás, készségek, értékek tekintetében) minden egyes osztály elvégzéig, hiszen a tanárok tudni szeretnék, hogy melyik félévben, tanévben mit kell tanítaniuk. Jellemző módja egy ilyen munkának az, amikor az elsajátítási célokat (attainment targets) az iskolarendszer minden átmenetére, illetve fokozatzáró pontjára megadjuk.

4. Általában már felismerték, hogy se a kizárólagosan felülről lefele, se a kizárólagosan alulról felfele épülő tanterv nem működik a gyakorlatban, és hogy a két megközelítés irányított fúziójára van szükség. A fő kérdés az, hogy hogyan lehet ezt a legjobban megvalósítani.

5. Ahol országos vizsgák vannak, ezeknek a vizsgáknak azt kell mérniük, hogy mit kellett volna a diákoknak elsajátítani, nem pedig valami mást. Vagyis a tanterv kitételeinek összegzésképpen úgy kell megfogalmazódniuk, hogy a tantervi mátrix egyben a vizsgához is vezérfonalként szolgáló mátrix legyen.

#### Észrevételek a magyarországi helyzetről

A következőkben az én saját, nem megkérdőjelezhetetlen meglátásaim következnek, amelyek a Magyarországon töltött idő alatt folytatott beszélgetése során értek meg bennem, így nem feltétlenül tükrözik azoknak is a véleményét, akik belülről látják a rendszert.



1. Az oktatásirányítás decentralizálása nagyon sietve történt. Az önkormányzatok és az iskolák egyik napról a másikra lettek felelősek saját intézményeikért, és nem is pontosan tudták, hogy mit kell csinálniuk.

2. Új iskolák létesültek, amelyeket az önkormányzatoknak fel kellett vállalniuk.

3. Több iskolában, lelkes tanárok kezdeményezésére, új tantárgyakat vezettek be.

4. A tanárok többsége már korábban tudatában volt annak, hogy politikai indíttatású tantervi változtatások vannak készülöben, és elbizonytalanodtak abban, hogy mit várnak el tőlük.

5. Igény jelentkezett a nyolc és a hatosztályos gimnázium bevezetésére. Mindenki érezte, hogy az egyes iskolatípusokra más elsajátítási célokat kellene megfogalmazni, vagyis, hogy bizonyos osztályokban gimnáziumi tanterv lenne, máshol pedig szakközépiskolai illetve szakmunkásképző tanterv.

6. Az iskolalátogatási kötelezettséget a jövőben 16 éves korig terjesztik ki, a mostani 14 helyett. De mi lesz a tananyag ebben a plusz két osztályban?

7. Hogy tovább bonyolódjon a kép, az is felmerült, hogy lennie kellene egy központi tantervnek, amit a helyi (iskolai, kerületi, megyei, vagy körzeti) tantervek kiegészítenének. Az alaptanterv kifejezést két értelemben használják:

a) országosan előírt (szemben a helyileg kifejlesztettel);

b) a tanítandó anyagnak minden egyes osztályra vonatkoztatott közös része, ami nem függ az iskolatípustól. Vagyis, akár gimnáziumról, akár általános iskoláról van szó, a hetedik osztályban közös tantervük lenne, illetve a gimnáziumban többet adnának. De az, hogy mi ez a több, és hogyan fogják meghatározni, még nem tisztázott.

Mind a két értelmezés él a köztudatban. Vagyis, például a gimnáziumi hetedik osztályban lenne egy alaptantervi szabályozás, plusz egy országosan előírt gimnáziumi többlet plusz egy, az iskolában hozzáadott rész.

8. Az iskolaépületekért, valamint a felszerelésért, illetve az ellátottságért nem a Művelődési és Közoktatási Minisztérium a felelős hatóság, hanem a helyi önkormányzat. Eszerint, bár a minisztérium olyan elsajátítási célokat határozhat meg, amelyek például bizonyos laboratóriumi felszereltséget kívánnának meg (például a természettudományos tárgyak esetében), ezt a helyi hatóságoknak, és nem a minisztériumnak kell biztosítania.

9. Bár az oktatást biztos, hogy országos és helyi szinten is tervezik, ittlétem alatt nem láttam, hogy kik ezek a tervezők, milyen végzettséggel rendelkeznek, és pontosan mi a feladatuk. Olyan típusú tantervkészítőkre gondolok itt, mind országos, mind pedig helyi szinten, mint például akiket az UNESCO IIEP-nél (International Institute for Education Planning) is képeznek.

### **Megjegyzések a célok meghatározásával kapcsolatban**

A következőkben a célok meghatározásának három szintjét mutatom be. Feltételezhetően az első két szinten megfogalmazott célokat törvényben, illetve rendeletekben rögzítik. Ezek nagyon fontosak. A harmadik szint viszont azoknak az ajánlásoknak a szintje, ahonnan a tanárok választhatnak. Ez a céloknak az a részletes kifejtése, ami a

tanárokat hivatott segíteni, továbbá utal az előfeltételekre, a különböző rendelkezésre álló forrásokra, illetve módszereket javasol.

### *Egyetemleges célok (1. szint, Oktatási alapelvek)*

Az oktatás egyetemleges céljai: ezen a szinten a teljeskörű oktatás és a szelektivitás fogalmazódik meg nagy vonalakban. A kormány filozófiáját fejtik ki azzal kapcsolatban, hogy milyen típusú oktatást kíván biztosítani. Tipikus állítás ezen a szinten például a következő: „A Művelődési és Köznevelési Minisztérium minden gyermek részére biztosítja az elégséges oktatást ahhoz, hogy kognitív, affektív és szociális képességei fejlődhessenek, hogy önmagát megvalósíthassa egyénként és abban az értelemben is, hogy képes legyen a társadalomnak, amelynek a tagja az előrehaladásához hozzájárulni, stb.” Ezek az egyetemleges alapelvek általában nem használhatók fel közvetlenül az oktatásban, tehát szükség van olyan tantervi célokra, amelyek útmutatóként is szolgálhatnak a tanárok és a tankönyvírók számára.

### *Általános célok (2. szint)*

Ezeket a célokat, célkitűzéseket nem könnyű megfogalmazni. Nem lehetnek túl részletesek, mert különben az a situáció állhat elő, hogy a tanároknak hatalmas táskában kell cipelniük a „tantervi dokumentumot”. Viszont eléggé specifikusnak kell lenniük ahhoz, hogy egy kis kiadványt tegyenek ki, és minden tanár pontosan értse, hogy mit is várnak el tőle, hogy megtanítsa. A kulcs elem itt annak a megfogalmazódása, hogy milyen tevékenységek elvégzésére legyenek képesek a tanulók.

Vegyük a következő két példát:

— Idegen nyelv hallás utáni megértése.

Cél

Olyan hosszabb instrukciók, üzenetek és párbeszéd megértése, amelyek ismert nyelvi elemeket tartalmazó rövid mondatokból állnak, illetve az ezekre való reagálni tudás.

Tevékenység

Egy helyi időjárásjelentés meghallgatása után térképen jelek elhelyezése vagy rövid interjú meghallgatása után összefoglaló írása.

— Földrajz (természeti)

Cél

Különböző talajtípusok jellemzőinek összehasonlítása.

Tevékenység

A talaj jellemzőinek összehasonlítása kisszámú kiválasztott helyszínen, mélység, szín, állag és a szerves tartalom vizuális bizonyítékainak szempontjából.

Az első cél megfogalmazásában a kulcsszó a „megérteni”, és a „reagálni”. A tevékenységre adott példák tulajdonképpen már a célok 3. szintjéhez tartoznak. A 2. szintű célokat úgy kell megírni, hogy jól megfigyelhető legyen a vertikális elrendezés. Emellett azt is szem előtt kell tartani, hogy milyen kapcsolat van az egyes tantárgyak, megtanítandó anyaga között, és ha szükség van rá, a horizontális integráció is bizto-



sítva legyen. Vagyis, kívánatos megadni 2. szintű célok megfogalmazásának pontos standard formáját. A pontos standard formát előzetesen a minisztériumnak kell megfogalmaznia, mégpedig olyan kompromisszum eredményeképpen, ahol az egyik oldal a tanárok felfogása szerint jelenleg létező formulációkat jeleni, a másik pedig az érthetőség, a világosság és a megfelelő elrendezés követelményét. Ráadásul ezeket a követelményeket úgy kell formába önteni, hogy kiindulási pontként szolgálhassanak a 3. szint konkrétan megfogalmazandó célkitűzéseiseihez.

Ahogy már említettük, ez egyáltalán nem könnyű feladat az előbbieken a 2. szintű célok megírásának két módját mutattuk be a függelékben pedig további példákkal szolgálunk, (persze más példákat is bemutathattunk volna). Én például a *Báthory-féle NAT* követelményrendszer is jól megfogalmazottnak találtam, ami viszont az előzőektől különböző formára ad példát. Szólhatnánk még több minisztériumi követelményrendszerrel, vagy *Nagy* professzoréról is. Melyik formát kívánja meg tehát a minisztérium, és milyen indoklással? Sürgősnek tetszenék, hogy egy standard formát írjanak elő, megfelelő indoklás kíséretében. Az is világos, hogy ha a minisztérium a különböző, egymástól függetlenül dolgozó munkacsoportokra hagyja, hogy olyan formában fogalmazzák meg a tantervi célokat, úgy ahogyan ők gondolják. Az így létrejövő követelmények szükségszerűen nagyon eltérő formába lesznek öntve. Ebben az esetben viszont gigászi, ha nem lehetetlen feladat lesz majd egységesíteni ezeket.

Ezen kívül azonban még három fő oka van annak, hogy miért van szükség egy standard forma megkövetelésére. Az első a tantervi szekvencia következő lépcsőjével van kapcsolatban. A 2. szintből automatikusan kellene következniük a 3. szintű, specifikus követelményeknek. A múltban ennek biztosítása általában a tankönyvírókra maradt. A 2. szintű célokat figyelembevéve úgy írták meg a kérdéses tankönyvet, hogy az adott tantárgyban, az adott tanítási osztályban lefedje a 2. szintű célokat. Most azonban a tantervi decentralizációval — amit persze a minisztérium irányít — a minisztérium felelőssége lesz az is, hogy a specifikus célokat is megfogalmazza a tanárok számára, és emellett a felhasználható alternatív megközelítések bemutatásával, a hozzáférhető létező források megnevezésével, az előfeltételek megadásával is segítse a munkájukat. A 3. szinten a tanárok szabadon választhatják meg, hogy mit és milyen megközelítéssel tanítanak. Útmutatásra azonban szükségük van, illetve afelett is meg kell valósítani valamiféle ellenőrzést, hogy a 3. szinten milyen anyagok készülnek, különben a rendszer teljesen ellenőrizhetetlenné válhat. Lehetőség szerint a 3. szintű anyagoknak minél többet kellene tartalmaznia a következőkből:

- az általános célok újbóli megfogalmazása (2. szint);
- minden egyes 2. szintű cél specifikusabb megfogalmazása;
- az új célok eléréséhez szükséges előfeltételek megfogalmazása;
- a célokhöz tartozó ajánlott tananyag megadása (esetleg alternatíváké – az alternatív modulok fogalma);
- más tantárgyi területek az adott célhoz tartozó témáinak megnevezése (horizontális integráció);
- a tanár számára hozzáférhető forrásanyagok megadása (tankönyv(ek), enciklopédiák stb).



Ha a 2. szintű célok megfogalmazása valamilyen standard formát követ, és a 3. szintű célok is standard formában vannak megfogalmazva, akkor oda-vissza ellenőrizhető, hogy biztosított-e a 2. teljeskörű lefedése. Példaként vehetjük a 2. szintű célok és a 3. szintű célok közötti kapcsolatot.

A standard forma használatára a második ok az, hogy a célok összegzését a vizsgáért felelős munkacsoportnak is át kell adni, hogy a megfelelő vizsgát kidolgozhasák. Fontos, hogy a tanulókat az alapján értékeljük, amit valóban meg kellett tanulniuk, és nem pedig az alapján, hogy a vizsgakészítők közül egyesek szerint mit kellene tudniuk. (Ezzel nem azt akarom mondani, hogy a vizsgának a tanulásra való visszahatása – backwash effect – nem elismert tény. Persze, hogy az. Induljunk viszont itt ki abból, hogy a tantervet folyamatosan megújítják, és így bármilyen új anyagnak a bevezetése a vizsgán nem következhet be anélkül, hogy előzőleg ne szerepelne a tantervben. Ilyesmire csak akkor lenne szükség, ha a tantervkészítők nagyon lemaradnak a munkájukkal!)

A harmadik ok a helyi tantervekkel kapcsolatos. A Profil Project azt mutatja, hogy 15 iskola képes volt együttműködni abban, hogy összegezze, amit több évfolyamban, több tantárgyi területen tanítottak. Ez továbbra is követendő gyakorlat lesz. Amit kiváló tanárok egy csoportja megfogalmaz, az általában sok iskola számára használható, a minisztériumnak pedig képesnek kell lennie arra, hogy az ilyen tanterveket sok, ha nem az összes iskola számára elérhetővé tegye. Ehhez viszont az kell, hogy mások is relevánsnak tarthassák ezeket, és megfelelőek legyenek arra, hogy beépülhessenek az egyetemleges oktatási célok rendszerébe. Vagyis, olyan standard formában kell megfogalmazódnuk, amit mindenki ismer. A „Profil” iskolák képesek voltak standard formában dolgozni, más iskolák is képesek lesznek. Tehát most már a minisztériumon van a sor, hogy megadjon egy ilyen formátumot.

### *Specifikusabb célok (3. szint)*

A 2. szinten megfogalmazott célok arra elegendőek, hogy általános képet adjanak arról, hogy a tanárnak mit kell tanítania. Nem elégségesek azonban a tanár munkájának részletekre is kiterjedő segítségére. A 3. szintű célok és modulok kifejlesztése a minisztérium égisze alatt kellene, hogy történjen, de lehetséges volna alszerződéses keretében is, amennyiben nincs a minisztériumnak tantervi osztálya vagy központja.

### *A 2. és 3. szintű célok eljuttatása a tanárokhöz*

Nem maradhatott Magyarországon sem észrevétlen az, hogy Nagy-Britanniában az oktatási miniszternek majdnem a pozíciójába került az, hogy nagyjából ugyanabban az időben egyszerre túl sok tantervi anyagot adtak a tanárok kezébe. A tanárok oldalán olyan tantervi kötegek álltak, amelyeket amúgy se nagyon szoktak figyelembe venni. Nagy tömegeknek kellett intenzív továbbképzéseket szervezni, és mint tudjuk, ezek gyakran igen kevésbé hatékonyak (kivéve a programszervezők szemében).

A probléma tehát az, hogy hogyan juttassuk el a célokat ezen a két szinten a tanárokhöz, anélkül, hogy túlterhelnénk őket. A 2. szintű tanterv nem lehet nagyobb terje-



delmű egy könyvnél, és nagyon jó visszakereső index-rendszerekkel kell rendelkeznie. A 3. szintű célok talán úgy lehet a leghatékonyabban közreadni, ha egy tantárgyból egy évfolyamra lebontva tesz ki egy kis füzetet (például kísérletképpen a tankönyvet kísérő kisméretű tanári kézikönyv formájában). Ahogy egyre több tanítási segédanyag lát napvilágot, úgy lesz egyre nagyobb a jelentősége egy ilyen „tanári kézikönyvnek”, melyek, útbaigazíthatják a tanárokat az újabb anyagokkal kapcsolatban is.

Itt kell említést tennünk az adatbázis technológiáról. Ma már tény, hogy a személyi számítógépek ára mindenhol rohamosan csökken. 2000-re, valószínűleg elmondható lesz, hogy Magyarországon is minden iskolában van számítógép, és így egy olyan hálózatra is rákapcsolódhatnak majd, amelyet a minisztérium vagy valamilyen szerződéses partnere kezel. Amint ez a technológia elérhetővé válik, az is lehetséges lesz majd, hogy minden tantervi szinten jól indexelt adatbázist hozzanak létre. Hosszú távon ezek az adatbázisok vehetik majd át a tantervi kiadványok helyét. Vagyis, ez tulajdonképpen újabb ok arra, hogy miért van szükség standard formátumra (előre egyeztetett kulcsszavakkal) a tantervezés minden szintjén. Már most minden lépést meg kell tenni ahhoz, hogy ha eljön az ideje, ezek az adatbázisok megszülethessenek. Már maga az a tény, hogy a „Profil projectben részvevő tanárok” megtanulták, hogy hogyan írjanak standard formában, és hogy hogyan használják a rendelkezésükre álló adatbázist, bizonyítéka annak, hogy nem álmvilágról, hanem olyasmiről van szó, amit már Magyarországon is sikerrel folytattak.

### **A továbblépés néhány lehetséges útja**

A következőkben az elvégzendő feladatokat az időbeli távlatok szerint csoportosítva tekintem át. Az első rész a közvetlen feladatokról szól, a második a rövidtávú, a harmadik a középtávú, a negyedik pedig a hosszútávú lehetséges tervekről.

#### *Közvetlen feladatok*

A célok és követelmények kiadása legsürgősebb tennivaló. Egyértelmű, hogy a tanároknak ezekre azonnal szükségük van. Az is világos azonban, hogy ezeket a célokat nem is olyan könnyű megfogalmazni. Minél kevésbé árnyaltan vannak megfogalmazva, annál könnyebb őket elfogadtatni; De elég világosak lesznek-e akkor? Lehet-e majd látni, hogy hogyan következik belőlük a 3. szint? Ezt hamarosan meg fogjuk tudni. Az azonban, több, mint valószínű, hogy rengeteg munkát kell még ebbe a területbe befektetni!

#### *Rövidtávú feladatok*

— Az eddig kidolgozott célok felülvizsgálata több munkát és hosszabb időt igényel. Az 1. szintű célok értékelését tanárok és tantreivi szakértők együttműködésével kell elvégezni, hogy biztosítva legyen a széles körű megegyezés. Szükség esetén eze-ken is változtatni. (Itt feltételezem, hogy nem ütközik különösebb nehézségekbe az ilyen jellegű törvénymódosítás.)

- Az elsajátítási célok felülvizsgálata a 4, 6, 8, 10 és 12. osztályban. Szükség szerint ezek módosítása.
- A standard formában való megegyezésnek, ahol szükséges, tantárgyakra lebontva kell létrejönnie. Ezután pedig, a fent említett elsajátítási célokhoz az egyes követelmények standard formában való megfogalmazása következik a 2. szinten. A 2. és a 3. lépést valószínűleg egyszerre is el lehet végezni.
- Tanárok és tantervi szakemberek együttes bevonásával a 2. szintű célok kidolgozása az eddig nem megcélzott osztályokra (vagyis 1, 2, 3, 5, 7, 9 és 11). Mivel ezek a 4, 6, 8, 10, 12-ik évfolyam elsajátítási céljaihoz szorosan kötődnek, nyilvánvaló, hogy addig ezeket sem lehet kidolgozni, amíg az elsődleges célok nincsenek jól formába öntve.  
Meg kell említenem itt azt, hogy szerintem a *Báthory Zoltán* és munkatársai által kidolgozott célok jó kiindulási pontként szolgálhatnak, hiszen az országban minden iskolában látták már ezeket és – egy-két kivételtől eltekintve – kedvezően is fogadták azokat.
- A 3. szintű anyagok prototípus kidolgozásának megkezdése.

### *Középtávú tervek*

Az előzőekben felsorolt feladatok elvégzése után következik a 3. szintű anyagok kidolgozásának megkezdése minden évfolyamra és minden tantárgyi területre. Ez nem kevés munkát jelent. Itt is be kell vonni mind tanárokat, mind pedig tantervi szakembereket. A tantervi szakértő nem feltétlenül szakértője az adott tantárgynak is. A tantervi szakértő a tantervfejlesztés és értékelés fogalmainak, módszertanának és eljárásainak avatott ismerője. A tanároknak és a tantervi szakértőknek tehát olykor-olykor a tantárgy szakértőjéhez kell majd fordulniuk segítségért. Azért hangsúlyozom azt, hogy a tanároknak és a tantervi szakértőknek, mert a múltban a minisztériumok nem kevés pénzt és időt pazaroltak el azzal, hogy a tanárképző intézmények és az egyetemi oktatók végezték el ezt a munkát. A tapasztalat azt mutatja, hogy a megfelelő osztályban tanító gyakorló tanárok és a tantervi szakemberek együttes munkája jelenti a legoptimálisabb kombinációt.

Ugyanakkor létre kellene hozni egy olyan mechanizmust is, ami nyomon követi, hogy egyes tanári csoportok milyen munkákat kezdeményeznek. Ezek jónéhány olyan magas színvonalú is lehet, hogy az eredmény hasznosnak bizonyulhat az egész országban, de legalábbis az adott régió, vagy iskolahálózat számára. Lehetnek ezek között a kezdeményezések között régi anyagok felélesztései, vagyis nem túl magas színvonalúak, illetve egészen gyenge próbálkozások is. Az ezeket figyelemmel követő mechanizmus egyfajta koordináló központ lehetne, ami az alapját képezhetné egy későbbi állandó tantervi központnak (lásd Hosszú távú tervek). Itt tantervi szakértők dolgoznának. A végső eredményeket pedig mind kiadványok, mind pedig adatbázis formájában kellene közreadni.



### Hosszú távú tervek

Mire a harmadik lépcső is megvalósul, körülbelül 3 év telik el. Addigra remélhetőleg a gazdaság stabilizálódása is megindul. Az is előre látható, hogy a gazdasági szerepek (a betöltendő állások jellege tekintetében) is világosabbak lesznek. Ebben az esetben viszont az is világosabban látható lesz majd, hogy a munkaadók milyen tudás, milyen készségek és értékek elsajátíttatását várják el az iskolától (általában, illetve bizonyos területeken). Vagyis, a gazdasági szerepek változása kihathat majd arra is, hogy a tanterv mit tartalmazzon. Kell tehát egy olyan-mechanizmus tehát, ami azt követi nyomon, hogy a változó gazdasági helyzetben milyen készségekre és értékekre van szükség. Hasonlóképpen, a nők és a férfiak társadalmi szerepében is bekövetkeznek majd változások. Tisztában kell majd lenni ezekkel, és azzal, hogy a tantervre nézve mi a jelentőségük. 1996-ra annak ki kell derülnie, hogy az iskolától milyen értékrendszer közvetítését várják el. Magyarországi tartózkodásom rövid ideje alatt például sokat hallottam azt, hogy fontos a gyerekeknek megtanulniuk magyarnak és hazafinak lenni. Amikor azonban megkérdeztem, hogy ezalatt mit értenek, és hogy ennek mik az implikációi a tantervkészítésre nézve, sohasem kaptam koherens választ. Arról is halottam, hogy a gyerekeknek meg kell tanulniuk „európainak” lenni. Nagyon fontos tehát, olyan mechanizmus létrehozása, amely nyomon követi a társadalmi, gazdasági és a politikai gondolkodás olyan változásait, amelyek szükségessé tehetik az iskolai tantervek megváltoztatását. Jelenleg csak a szóbeszéd és találgatás sok arról, hogy mi lenne kívánatos, szisztematikus, de mért adatok nincsenek ezzel kapcsolatban, holott ez alapvető fontosságú lenne.

Ahogy már jeleztem, szükségesnek tartom egy tantervi központ létrejöttét. Ez egy olyan állandó egység lenne, amit a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogat anyagilag. Lehetne a minisztérium része, vagy félig önálló egység. Ennek a tantervi központnak lenne a feladata:

1. Szisztematikus információk szerzése érdekében a 2. és 3. szintű követelmények meghatározásához.
2. A 2. szintű követelmények folyamatos felülbírálata.
3. A 3. szintre készült anyagok folyamatos megújítása.
4. A 2. és 3. szintű anyagok adatbázisként való kifejlesztése és fenntartása, és annak a biztosítása, hogy minden, vagy legalábbis majdnem minden tanár hozzáférhessen ehhez az adatbázis rendszerhez.
5. A tankönyvek és más tanítási segédanyagok prototípusainak kifejlesztése, azzal a céllal, hogy ezek a piacon jelenlevő kiadók számára olyan specifikus normát jelentsenek, amelynek meg kell felelniük.
6. Olyan tanári továbbképzések (in-service) anyagainak tervezése, amelyen a tanárok az új anyagok használatát sajátíthatnák el. Felkérésre a tanárképzés (on-service) idevágó kurzusainak segítése.
7. Együttműködés azokkal az egységekkel való, amelyek az iskolákból származó népességi adatokért, és amelyek az értékelési adatokért felelősek, azzal a céllal, hogy két-három évvel a munka megkezdése után nyomonkövethetőek legyenek a következők: megvan-e a tantervi célok megvalósításához a megfelelő felszereltség az is-

kolákban, az országos, illetve alaptantervi célkitűzések melyikét teljesítik jól, átlagosan, gyengén, a helyi tanterv célkitűzései közül mit teljesítenek jól, átlagosan, gyengén.

Ha a tantervi központ ezeket az információkat megkapja, akkor, elkezdhet a 2. és 3. szintű célok, illetve könyvek és más anyagok módosításán dolgozni.

### *Menetrend*

A minisztériumnak kell majd kidolgoznia a fentebbiek pontos menetrendjét. Az első lépésként 1993 végéig kellene teljesíteni, a másodikat 1994 augusztusának végére, míg a harmadikat 1996 nyarára. A mindezekre fordított idő azonban majd attól is függ, hogy mennyire áll rendelkezésre képzett munkaerő, és mennyire tudják azt megfizetni. Tudom, hogy ilyen munkaerő létezik Magyarországon, és normális esetben a kormányok tudnak pénzt előteremteni, ha a politikai akarat is megvan hozzá.

A legközelebbi jövőben meg kell tenni a lépéseket egy olyan tantervi koordináló központ megalapítása érdekében, amiből később a tantervi központ válhat. Ezt jogilag fontos is megalapozni, és a kormányzati szervet megillető hatáskörrel felruházni.

### *Költségek*

Az 1. 2. és a 3. lépcső legnagyobb részének a költségeit a sok különböző bizottság összehívása teszi majd ki. A bizottságok összetételét, és azt, hogy hányszor kell majd összeülniük, részletesen ki kell dolgozni, és azután ennek a költségeit felmérni. A tantervi központ költségei az összes általános és középiskolai költségvetési pénzeknek körülbelül a 0,25 és 0,50%-a között kell, hogy legyenek. Ez más országok esetében is így van. Az általános és középiskolai teljes költségvetés magában foglalja az épületek tőke-jellegű, illetve folyamatos költségeit, valamint a felszerelést, a bútorzatot, az ellátmányt és a fizetéseket is. Ha nagyobb mértékben vesz részt a tantervi központ a prototípusanyagok elkészítésében, tovább növekedhetnek a költségei, de akkor sem lehet több 0,50%-nál. Azt alapul véve, hogy a tanterv az az eszköz, ami ahhoz segít hozzá, hogy a gyerekekből teljesen felkészített emberek, egy állandóan fejlődő kompetitív társadalom és gazdaság produktív tagjai lehessenek, akkor ez igazán nem nagy ráfordítás.

## **Mérés és értékelés**

Mindig szükség van arra, hogy egy ország oktatási minisztériuma információt szolgáltatson a hatáskörébe tartozó oktatási rendszerről. Mind az országgyűlés, mind pedig a köz felé elszámoltathatónak kell lennie. Az elmúlt két évtizedben az oktatási minisztériumoknak egyre többször az UNESCO és az OECD számára is kellett információt szolgáltatniuk oktatási rendszereik mutatóiról. Ebben az értelemben valamiféle nemzetközi elszámoltathatóságról is beszélhetünk. A minisztériumoknak azért is szük-



ségük van szisztematikus információkra, hogy rálátásuk legyen saját országuk oktatási rendszerének gyengébb, illetve erősebb pontjaira, és így kezelni tudják a gyengeségeket. Míg az UNESCO-t és az OECD-t az országos statisztikák érdeklik (leginkább az országos átlagok, illetve bizonyos mutatók esetében a szórás), addig az országon belül az oktatási minisztériumnak legalább három különböző statisztikai területre kell figyelnie. Az első az országos adatok köre. A második a főbb hatásköri megoszlások köre az oktatáson belül, amelyek általában egyben földrajzi megoszlás szerinti is. Esetleg beszélhetnénk itt még a megyéről is, mint különálló második szintű egységről. A harmadik pedig az egyes iskolákra vonatkozó adatok köre.

Az iskolarendszerek mutatói általában a következő csoportokba tartoznak: input, iskolán belüli folyamatok, output és költségek. Ezek között van olyan, amiről, legalább évente egyszer szükséges információt kapni, míg másokról ritkábban is elég. Speciális esetben csak olyankor kérnek információt egy adott mutatóról, amikor olyan rendkívüli helyzet alakul ki, hogy az országgyűlésnek, vagy a minisztériumnak azonnal szüksége van az információra. Ezekkel az esetekkel később foglalkozom majd. Előbb viszont nem kerülhetem el, hogy meghatározzam, mit értek szisztematikus információ alatt. A szisztematikus információ szabályos időközönként nyert, érvényes és megbízható adatokat jelent. Érvényes, amennyiben validitást mutat az elemzett vagy vizsgált egységre. Tehát, ha országos adatokról van szó, akkor az egész országra érvényes jelenségeket kell az adatoknak megmutatniuk.

Szabadjon egy kis kitérőt tennem. Nagyon sok minisztérium nagyon sok vezető tisztviselőjével volt már dolgom, és nem ritkán teljesen megdöbbenett az, hogy némelyüknek mennyire fogalma sincs arról, miből áll az országosan valid információ. Gyakran az anekdotikus ténnyel tévesztik össze. „Aha!” – mondják, ilyenkor, – „Lehet, hogy úgy van, ahogy Ön mondja, de az én unokaöcsém ebbe és ebbe az iskolába jár, és neki ez és ez volt a tapasztalata.” Vagy: – „Dehát nekem is négy iskoláskorú gyerekem van, én csak tudom, hogy ez és ez a helyzet!” Még akkor is, ha a kutatók megfelelő országos adatokkal rendelkeznek egy bizonyos mutatóra, ezek a tisztviselők nehezen hiszik el, hogy az  $n=1$  vagy  $n=4$  méretű mintából származó tapasztalataik nem eshetnek egybe az összes iskolában tapasztalható helyzettel. (Remélem, hogy az Önök országában nem ilyenek a tisztviselők.)

Az adatoknak megbízhatóknak (reliabiliseknek) is kell lenniük, vagyis pontos mérések eredményeit kell tükrözniük. Végül pedig, az adatoknak arról is információt kell szolgáltatniuk, hogy az idő múlásával milyen változások következnek be. Az iskolaépületek állapota javul, ugyanolyan marad, vagy romlik? A tanár-diák arány javul-e vagy éppen ellenkezőleg? A teljesítmény nő, ugyanolyan marad-e, vagy csökken? A minisztériumi input normákat tartani tudja-e az ország összes iskolája, vagy vannak olyan régiók, ahol valamilyen okokból ez nehézségekbe ütközik? Ezek persze csak kiragadott példák olyan kérdéskörökre, amelyekben a minisztérium elszámoltatható.

## Néhány eldöntendő kérdés

### *Milyen adatokat és milyen gyakran?*

Erről a pontról már korábban is szó volt: néhány mutató esetében minden évben, minden iskolától szükség van információra. Az ilyen jellegű információt azután szükség szerint helyi, megyei, regionális vagy akár országos szinten is fel lehet dolgozni. Más esetekben csak három, négy vagy ötévente egyszer van szükség az adott információra. Amikor az adatgyűjtésről döntés születik, a minisztériumnak mindig meg kellene indokolnia, hogy az egyes mutatók esetében miért pont olyan gyakorisággal kéri az adatokat. Természetesen a minisztériumi tisztviselők legszívesebben minden adatra minden évben igényt tartanának, arra az esetre, ha valaki kérdez tőlük valamit. Ha azonban belenézünk a korábbi aktákba (már ahol megvannak), általában azt találjuk, hogy a legtöbb begyűjtött adatot sohasem használták semmire. Vajon az országos oktatási statisztikák legutóbb kiadott táblázatait hányan olvasták el azokon kívül, akik készítették őket?

### *Felmérés vagy mintavétel?*

Az iskolai felmérés jellegű (census) adatok azok, amelyeket az összes iskolaigazgató illetve megbízottjaik által kitöltött kérdőívekből kapnak. Vannak olyan országok, ahol akár három ilyen jellegű felmérést is végeznek évente, persze minden kérdőív más és más információkra kérdez rá. Ezek a kérdőívek általában viszonylag rövidek, jól szerkesztettek, könnyű őket kitölteni – ha nem, akkor a kitöltő motivációja csökken, és a szolgáltatott adatok kevésbé pontosak. Az adatok bevitele viszont hosszadalmas munka, és az adatok tisztítása is sok időt vesz igénybe.

Adatokat természetesen mintavétellel is lehet gyűjteni. A tanulók egy valószínű mintáját megkaphatjuk úgy, hogy a mintavétel hibája nagyon kicsi és a kérdéses iskolai populációra nagy pontossággal általánosíthatunk. Ezek az eljárások gyorsan lefuttathatóak, és az adatok rövid idő alatt a minisztérium rendelkezésére állhatnak. (Nemrégiben vettem részt egy ilyen mintavételes vizsgálatban Zimbabwében, ahol a minisztérium által feltett kérdésekre pontosan 11 hét múlva már megvoltak a válaszok. Az adatok nemcsak input hanem output jellegűek is voltak, — konkrétan az olvasási teljesítménnyel kapcsolatban — az input és output közötti kapcsolatra is utaltak. Ha output adatra nincs szükség, akkor még kevesebb idő is elég az eredményhez. Ehhez természetesen az kell, hogy a felméréshez rendelkezésre álljon egy nagyon jó oktatási mintavételi statisztikus, akit fel lehet kérni erre a munkára. Ez persze nem lehet probléma abban az országban, ahol *Leslie Kish*-ek nevelődnek ki! A döntés itt is mindig a minisztérium kezében van abban a kérdésben, hogy „Ennek a bizonyos mutatóknak az esetében felméréssel vagy mintavétellel gyűjtünk adatokat?”



### *Melyik mutatóért és melyik kutatásért ki legyen a felelős?*

A tizennégy éves korosztály milyen arányban jár iskolába, és az iskolába járók között milyen arányban vannak a nyolcadik osztályosok? Mennyi az összes egy főre eső költség minden egyes évfolyamra lebontva, iskolatípusok szerint? Van-e minden tanteremben jó minőségű (definíció?) tábla? A magyar általános iskolákban a gyerekek hány százaléka tanul túlzásfolt (definíció?) tantermekben? A 6. osztályos tanulók hány százaléka tud írni-olvasni? (definíció?) És a 12. osztályosoknak? (Ez tulajdonképpen persze két teljesen elkülönülő kérdés). Milyen a nyolcadik osztályosok relatív teljesítménye az elbeszélő próza, az értekező-próza és a dokumentumok olvasásában? Milyen a nemek közötti interakció tanárok és diákok esetében a törtek tanulásánál az X. osztályban? Más-más hatása van-e egyes tanári személyiségjegyeknek a tanulók önbecsülésének kialakulására? Ezek nagyon eltérő jellegű kérdések. Majdnem mindegyikük esetében problémába ütközik bizonyos fogalmak, értékek definiálása. Például mi az, hogy 14 éves, az iskolaévben mikor kérdezik mindezt? Mi az, hogy az összes, egy tanulóra eső költség? Milyen tőkejellegű és milyen forgó kiadások tartoznak ide? Hogyan lehetne meghatározni az „írni-olvasni tudás” szintjeit? Egyes kérdések megválaszolása más más típusú szakértelmet igényel. Például az első kérdések megválaszolásához szükséges adatokat (rendszeresen?) gyűjthetné egy iskolai adatszolgáltató egység. A teljesítménnyel kapcsolatos adatok viszont nem kevés kognitív és affektív értékelési szakértelmet kívánnak meg. Az ilyen szakemberek viszont nemegyszer teljesen más intézménynél dolgoznak. A tanítással kapcsolatos kutatások sokkal inkább az egyetemen folynak, mint kutatóintézetekben.

A fenti szembeállítások persze nem mindig valóságok, és sokszor átfedés is van közöttük.

### **Az értékelést végző intézmények típusai**

Én legszívesebben három fajta intézménytípusról beszélek. Az egyik az oktatási minisztériumon belüli adatszolgáltató osztály lenne. A második egy félig független intézmény lehetne, ahol a teljesítmények országos értékelésével foglalkoznak. A harmadikat pedig az egyetemi (pedagógiai, gazdasági, szociológiai) tanszékek kutatási részei jelentenék.

#### *Az adatszolgáltató osztály*

Ennek az osztálynak újra kell majd gondolnia – a minisztériumi irányadókkal együtt –, hogy pontosan milyen adatokat kell gyűjteni, milyen lebontásban, és milyen szempontok szerint. Az OECD, az „Education at a Glance” című vizsgálata, jó előtanulmány lehet ehhez. Az adatok bevitelét és tisztítását a minisztériumban kell végezni, és a megfelelő felelősségi szintekre való visszaforgatásuk az adatgyűjtés után három hónapon belül meg kell történnjen. Idővel pedig, ahogy a számítógépek minden közigazgatási egységénél használatban lesznek, az adatokat adatbázisrendszeren is hozzáférhetővé kell tenni.

El lehetne gondolkodni egy „tanulói adatbank” létrehozásáról is, hasonlóan ahhoz, amit a szingapúri oktatási minisztérium valósított meg. Ennek az az előnye, hogy a minisztériumból minden évfolyamban minden gyereket nyomon tudnak követni, és naprakészen rendelkezésre áll minden információ a tanuló iskolai előmenetelével és tanáraival kapcsolatban. Az adatbank természetesen csak a minisztérium által kívánatosnak ítélt adatokat tartalmazza.

### *Felmérési és értékelési osztály*

Ennek az egységnek félig önállóan kell lennie. Folyamatosan rendszeres értékeléseket kell végeznie, de emellett végezhetne ad hoc felméréseket is a minisztérium kívánságára. A minisztériumi tisztviselőkkel együtt ki kell dolgoznia, hogy milyen értékelési adatokra van folyamatosan szükség (milyen tantárgy, melyik évfolyam, milyen gyakorisággal), és azt is, hogy az ad hoc felméréseket milyen adatok gyűjtésére használják. Nagyon fontos, hogy ez a központ megfelelő anyagi forrásokkal rendelkezzen a minisztérium éves költségvetésének egy fejezeteként, illetve, hogy további anyagi támogatást kapjon az ad hoc felmérésekhez.

Szeretnék rámutatni arra, hogy az értékelési eszközök (mérészközök) sok előkészítést és nagy szaktudást igényelnek, nem lehet egyik napról a másikra előállítani őket. A pszichometriai szaktudás szintén sok idő alatt sajátítható el. Ha a tanterv decentralizált (és most Magyarországon éppen alaptantervről és helyileg kifejlesztett tantervekről van szó), és ha szükségét látják annak, hogy minden magyar tanuló minden tantárgyból elhelyezhető legyen egy egységes teljesítményskálán, akkor igen fontosá válik valamilyen Item Response Theory használata mind az alaptanterv, mind pedig a helyi tantervek felhasználásával. (Természetesen a pszichometrikusokat arra is meg kell kérni, hogy indokolják meg, miért pont azt a paraméter modellt kívánják használni). Ez az eljárás viszont egy item bank kifejlesztését és fenntartását kívánja meg. (Nagyon fellelkesedtem, amikor megtudtam, hogy már javaslat történt a hollandiai CITO és a magyar OKI közötti ilyen jellegű együttműködésre. Lelkesedésemet azonban jócskán lehűtötte, amikor azt hallottam, hogy magyar oldalról még nem áll rendelkezésre a megfelelő mennyiségű pénz, és hogy a projekt így nem is kezdődhetett még el.)

Mint kívülálló, – megengedve, hogy akik belül vannak, valószínűleg másképp láthatják – azt kell mondanom, hogy a legközelebbi jövőben több tantárgyban is nagy figyelmet kell fordítaniuk a 4. és 8. osztály végén történő értékelésre. A 8. osztály néhány év múlva tizedik osztály lesz. Ha a tantervi követelményeket megfelelően fogalmazzák meg, lehetővé válik az, hogy a tanterveket készítő munkacsoportok egyszerűen átadják a tantervi mátrixokat minden egyes tantárgyra, amelyek aztán az értékelés vezérfonalai lehetnek. Azt gondolom, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium tisztviselőinek – értékelési kutatókkal együttműködve – ki kell majd dolgozniuk az értékelés minimális technikai normáit, és meg kell állapítaniuk, hogy melyek lesznek azok az elemzési egységek, amelyekre pontos értékelési adatokat kérnek. Például más mintanagyságra van szükség, ha országos szinten kérnek minél pontosabb adatokat, és megint másra, ha ugyanilyen pontosságú adatokat regionális szinten kér a minisztérium. Olyan technikai normákra gondolok itt, mint például:



- Milyen pontosságú mintára van szükség? (Az olyan mintát, ami 400 tanuló egyszerű ekvivalens mintáját adja, általában megfelelőnek tartják.)
- Milyen reliabilitást várnak kognitív, és milyen affektív mérések esetében? (Ez nagyrészt az adott elemzési egységtől függ.)
- Hogyan számolják ki a validitási mértékeket?
- A különböző változók esetében, milyen hiányzó adatszázalék a még megengedhető ahhoz, hogy az adatok közreadhatóak legyenek?

Az OECD éppen most dolgozik ilyen jellegű technikai normák megfogalmazásán azokkal az adatokkal kapcsolatban, amelyeket a különböző országoktól ők kérnek, ez feltehetőleg jó útmutató lesz majd. Ez a munka megfelelő visszacsatolást biztosít a minisztériumnak nemcsak az outputról, hanem az inputról, illetve az input és output közötti kapcsolatról is.

Azt a testületet, amelyik ezt a munkát végzi, a minisztériumnak arra is fel kell kérnie majd, hogy részt vegyen olyan nemzetközi kutatásokban, mint például az IEA, IAEP, IALS által irányítottak, illetve természetesen az UNESCO és az OECD által kért adatok gyűjtésében is.

Rövid ittlétem alatt sokat hallottam arról, hogy az új tantervnek biztosítania kell azt, hogy az iskolák jó magyarokat neveljenek. Az viszont mindenképpen tény, hogy Magyarországnak gazdaságilag más országokkal versenyképesnek kell lennie. Az iskolarendszernek azt kell biztosítania, hogy az iskolát elvégzett diákok olyan tudással, készségekkel és értékekkel rendelkezzenek, amelyekre egy kompetitív gazdaságban szükség van. Ennek a célnak az eléréséhez viszont a teljesítményről és annak meghatározóiról folytatott nemzetközi kutatómunkában nemcsak, hogy kívánatos, hanem, szerintem, kötelező is részt venni.

Az igényelt ad hoc felmérések céljait természetesen nagyon pontosan kell megadnia a minisztériumnak. Ezeket a célokat a minisztériumi tisztviselőknek és a kivitelező kutatóknak előzetesen meg kell vitatniuk, hogy biztosak lehessenek benne, hogy a munkát a kitűzött határidőig és a javasolt költségvetésből el lehet végezni.

### *Egyetemi kutatóegységek és egyéni kutatók*

Az oktatási minisztériumnak bizonyára több kisebb volumenű kutatásra is szüksége lesz majd, vagy egy bizonyos probléma, vagy az ország egy kisebb területére korlátozva. Például az énképről korábban feltett kérdés vizsgálatához esetleg csak ennek a fogalomnak egy-két mérésére van szükség. Az ilyen feladatokat gyakran egyetemi pedagógia tanszékeken működő kisebb kutatócsoportnak adják ki. Ma például, az adatszolgáltató, vagy az értékelési osztály munkája alapján kiderül, hogy az ország egy bizonyos területén valami probléma merült fel. Ilyenkor a helyi egyetem pedagógia tanszéke van leginkább abban a helyzetben, hogy részletes vizsgálatokat folytathasson a kérdéses iskolákban. Vagy, hogy még egy példát vegyünk, az értékelési osztály, mondjuk, miután hatékonysági elemzéseket végzett az iskolákban, kimutatja, hogy néhány gyengébbnek ítélt iskola jóval az elvárható fölött teljesít. Ezek az iskolák pedig mindig érdekesesek a minisztérium számára. Mi történik ezekben az iskolákban, amitől ennyire hatékonyak? Lehetne-e ezt a valamit más iskolákban is hasznosítani? Ha ott

bevezetik, hatékonyabbak lesznek-e azok is? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása gyakran részletes megfigyeléseket kíván meg az adott iskolákban. Vagyis itt megint a helyi egyetem az, (néha egy központi ügynökség segítségével), ahol a minisztérium számára ezt a munkát a legjobban el tudják végezni.

Végezetül, az oktatás finanszírozásával kapcsolatos kutatásokat a leggyakrabban az az emberfajta tudja elvégezni, akit oktatási közgazdásznak hívnak, őket pedig általában az egyetemek közgazdaságtani illetve a pedagógiai tanszékein lehet fellelni. Nekik mindenképpen amúgy is szorosan együtt kell működniük a minisztériumokkal, hiszen a munkájukhoz minisztériumi dokumentumokra van szükségük.

Mint ahogy bizonyára észre is vették, szándékosan fentről lefelé haladva közelítettem meg a tárgyat kérdést. Abból indultam ki, hogy a minisztériumnak mire van szüksége. Ez nagyon fontos a hatékony iskolarendszer működtetése szempontjából. Az egyes kutatóknak azonban természetesen gyakran sokkal jobb ötleteik vannak azzal kapcsolatban, hogy mit kellene vizsgálni vagy értékelni, mint a minisztériumi tisztviselőknek. Nyilvánvaló, hogy az alulról felfelé haladó okfejtésnek is lennének előnyei, és hogy amire szükség van az a két megközelítés ötvözése. A minisztérium, mivel az oktatással foglalkozik, kész kell legyen arra, hogy az ígéretes kisebb kutatási munkákat anyagilag támogassa, illetve erre külön mechanizmust tartson fenn. Feltételezem, hogy ez már létezik is. Ha nem, akkor létre kell hozni.

Korábban szoltam már a vizsgarendszerről. Úgy tudom, hogy lesz egy választható 10. osztályos vizsga, ami a minisztérium felelősségi körébe tartozik majd. Jelenleg viszont egy 12. osztály utáni (érettségi) vizsga van. Egy olyan decentralizált tantervi megközelítéssel, ahol az előírt alaptanterv mellett helyi tantervek is léteznek, hatalmasnak tűnik annak a feladatnak a nagysága, hogy e két tantervi tényező alapján, az összes tanulóra érvényes országos skálát lehessen összeállítani. Erre az országos skálára mind az osztályozáshoz, mind pedig a bizonyítványkiadáshoz, valamint szelekciós célokra is szükség van. Kidolgozásra vár az, hogy mi a legjobb módja az ilyen országos vizsgák lefolytatásának. Egy vizsga legyen csak, vagy egészüljön ki folyamatos értékeléssel? Használjanak esetleg portfóliós értékelést? Nagyon sok olyan kérdés merülhet fel ennek kapcsán, amelyek mindegyikét meg kell válaszolnia annak, aki védhető álláspontot akar képviselni.

Ami teljesen egyértelmű, az az, hogy vizsgálatokra és értékelésre szükség van. Ezeket megfelelő anyagi támogatásban kell részesíteni, és hogy kellenek olyan mechanizmusok, amelyek az eredményeket a fejlődés elősegítésére tudják felhasználni.

*Fordította: Kiss Anikó*

---

A szerző 1993 őszén a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére szakértőként tartózkodott Magyarországon. Ez az írás az akkor készített elemzéseket foglalja össze.





## Szemléltető oktatás a XIX. század második felében Magyarországon

Schöner Alfréd  
Telaviv University School of Education

### Fejezetek egy kiskunhalasi pedagógus életéből

A dolgozat célja egy XIX. század második felében élt, pedagógiai újításokat bevezető tanító életútjának bemutatása, – fiának feljegyzései és korabeli dokumentumok alapján – aki egy kis magyar város hitközségi iskolájából eljutott a londoni és bécsi világhiálításig.

A Feljegyzések írója, *Grósz Adolf* művelt ember volt, stílusa kitűnő, azonban – lévén, hogy az édesapjáról ír – feltételezhetően nem mindig tárgyilagos, s jegyzeteinek belső logikája sem kristálytiszta. A jobb áttekinthetőség érdekében az anyagot proporcionáltuk, hogy így nyerjünk betekintést Grósz Mór életébe, munkásságába és a korszakba, amelyben élt és alkotott.

### Élete

*Grósz Mór* 1830. április 3-án született Izsákon.<sup>1</sup> „Grósz Lipótnak, egy szorgalmas, jóra való »magyar szabónak« volt legkisebb gyermeke, hét közül. Magyar szabónak hívták, a paraszti népnek testi gúnyját (nadrágját, lajbiját, bandzsúrját) készítő mesterembert. Óriási legelők lévén akkor még Pest megyében, sok volt a pásztoreMBER. Ezek közül volt sok »kuncsaftja« öregapámnak, mert a pitykés lajbit, gombsoros pásztorpantallót nagyon megelégedésükre szokta készíteni. Emellett még egy foglalkozása volt. Ő volt az egész falu tanácsadója. Zsidó, nem zsidó egyforma bizalommal fordult ügyes-bajos életsorában Lebli szabóhoz, mint elismert okos emberhez, és leginkább megnyugodott az ő véleményén. A mindenkit szívesen útbaigazító okossága mellett persze, hogy szegény maradt, mint a templom egere.”<sup>2</sup>

*Grósz Mór* iskolai tanulmányairól nem maradt feljegyzés, de kiváló képességeit bizonyítja, hogy már 15 éves korában az izsáki gyógyszerész vele korrepetáltatta fiát. Édesapja halála után Kiskőrösre került magántanítónak, de a helyi nyilvános zsidó

<sup>1</sup> Izsák község Pest – Pilis – Solt – Kiskun körzetében található, 17 kilométerre Kecskeméttől. 1840-ben 450 zsidó élt a helységben. Az elkövetkezendő 100 esztendőben fokozatosan csökkent a zsidó lakosok létszáma. Ma nem lakik zsidó Izsákon. A közösség történetéről lásd: 151. o.

<sup>2</sup> Ez és az elkövetkezendő idézetek mind *Grósz Adolf* feljegyzéseiből valók. Tekintettel arra, hogy a Feljegyzések rendszertelenek, így a pontos helymegjelöléstől el kell tekintenünk!



iskolában is segédkezett.<sup>3</sup> Itt ismerkedett meg *Veigelsberg Chajim*mal, a kiskőrösi járási rabbival. „Mindig a legmelegebb szeretet és határtalan nagyrabecsülés érzett ki apám beszédjéből, valahányszor az öreg Veigelsberg rabbiról szó esett, aki apám szavaiból ítélve országos hírnő, nagy zsidó tudós volta mellett széles látókörű, fennkölt gondolkodású férfiú lehetett”.<sup>4</sup>

Két fiával, Leóval és Sámuellel életreszóló barátságot kötött. Leó országos hírnő ember, publicista lett.<sup>5</sup> *Veigelsberg* rabbitól, még nősülése előtt a „chávér” címet és oklevelet érdemelte ki.

1848 és 1856 között Kiskőrösön tartózkodik. Élete második fő állomása, ahol haláláig tevékenykedett, Kiskunhalas. „Így folyván dolgai Kiskőrösön, 1856-ban meglepetés érte apámat. A szomszédos Halason már akkor némileg rendesebb zsidó iskola volt. A zsidó eklézsia akkor kezdett itt gyarapodni és berendezkedni. A régi, kis templom helyett, új nagyobbak építését, a papi állás betöltését, és még egy tanító alkalmazását akkor határozták el. A jeles kiskőrösi tanítónak híre Halasra már korábban eljutott, és így esett, hogy egyszer csak megjelent Kiskőrösön édes apámnál (sic) a halasi községnek egypár kiküldött vezető tagja felajánlani neki az egyik tanítói állást, persze a kiskőrösinél jóval kedvezőbb feltételekkel.”<sup>6</sup> Ugyanabban az évben került Kiskunhalasra *Háráv Eliezer Susman Szofér*, aki 30 évig állt a helyi ortodox hitközség élén. A híres rabbi méltányolta és elismerte *Grósz Mór* pedagógiai munkásságát.<sup>7</sup> *Háráv Susmanról* a következőket találjuk a Feljegyzésekben: „Ugyanabban az időtájban – de talán valamivel később – hívta meg a halasi község papjának Szofér Sussmann (sic) fiatal rabbit, aki a világhírű pozsonyi Szofér rabbi dinasztíának sarja volt. Apósa pedig volt a szintén nevezetes és igen tiszteletre méltó (sic) Ungár Joél ...”<sup>8</sup> „...Komoly Talmud iskola volt ott a Sussmann (sic) rabbi vezetése alatt. Ide az ország minden tájáról jöttek az ifjak, a bocherok tanulni. Volt rá eset, hogy 25 fiatal ember is volt a halasi jesivában, ami elég nagy szám volt a hitközség arányaihoz képest, mert ezeknek, a nagyobbára szegény fiúknak az ellátása – úgynevezett – „nap –

<sup>3</sup> A kiskőrösi zsidók történetéről lásd:

- Kecskeméti: Zsidó évkönyv, IV. p. 297. h.é.n.

- Borovszky: Pest - Pilis - Solt Kiskun vármegye, I. pp. 85–86. in. Magyarország vm-i

- Magyar Zsidó Almanach. 1911. p. 263.

- *Lévai Jenő*: Zsidósors Magyarországon. p. 415.

- *Schindler József*: Körlevél. II. 1955. p. 9.

<sup>4</sup> *Grósz Adolf* információjának – mármint, hogy *Veigelsberg Chajim* országos hírnő rabbi volt – ellentmond, hogy neve nem szerepel sem az *Újvári Péter* szerkesztette Magyar Zsidó Lexikonban (Budapest, 1929), sem című (Jerusalem, 1978) kötetében.

<sup>5</sup> *Veigelsberg Leó* (1846–1907) a bécsi egyetemen az orvosi fakultást hallgatta, majd pedagógusként tevékenykedett. Publicistaként nemzetközi hírnévre tett szert. 1872-től kezdve a Pester Loyd helyettes főszerkesztője, majd főszerkesztője. Ignótus Hugó édesapja.

<sup>6</sup> A kiskunhalasi zsidóság történetéről szóló bibliográfiát lásd: Idézett munka p. 504.

<sup>7</sup> *Háráv Eliezer Sussmann Szofér* Pozsonyban született 1828-ban. Gyermekkorában a *Chátám Szofér*, majd később *Ktáv Szofér* tanítványa volt. Három évi paksi működése után foglalta el a kiskunhalasi rabbiszéket. Harminc évi áldásos tevékenység után újból Paksra költözött. Ott hunyt el 1902-ben.

Jesivája nagy elismertséget szerzett. Munkái: Jálkut Eliezer és Dámeszek Eliezer. Életéről lásd: Idézett munka. pp. 262–265.

<sup>8</sup> *Sussmann* 1856-ban választották meg rabbinak Kiskunhalason.

*Háráv Joél Ungár* (1800–1886) paksi rabbi.



évés ” – meglehetősen terhet rótt a kosztadó zsidó családokra... Ennek a halasi Jesivának életét nemcsak a templom udvaráról ismertem, hanem közelebbről is, amennyiben egyikét bochernek mi is adtunk lakást, és így módomban volt ezeknek a szegény, de túlnyomóan nagyon kedélyes ifjaknak életét, tanulási módját figyelemmel kísérni.”

Két évvel a kiskunhalasi tanítói munkásságának megkezdése után megházasodott. Özv. Rosenberg Ábrahámné Minka nevű lányát veszi feleségül, a házasságukból egy fiúgyermek, Adolf – a Feljegyzések írója – született. Az iskolai pedagógiai munkáján kívül magántanítással foglalkozott, a gyengébb képességű zsidó gyerekeket az iskolai tárgyakból korrepetálta, a „...keresztény úri házaknál pedig német szóra oktatta az úrficskákat és kisasszonykákat.” A Polgári Olvasókönyvben magyar nyelvű újságokból értesült az ország és a világ eseményeiről, lakására héber nyelvű periodikákat járatott. A pedagógiai munkán túl volt még egy, a közösséget érintő feladata. A zsidó hitközség és valamennyi zsidó egyesület jegyzői tisztségét is betöltötte. Több évtizedes eredményes pedagógiai munkássága alatt egy alkalommal hospitáltak nála. Erről így ír fia: „Kis iskoláskoromból emlékszem, úgy gondolom 1869-ben lehetett, amikor az új népi iskolai törvényt életbe léptették, hogy valami részletes, rendes tantervet kellett akkor az iskoláknak készíteniük. Az első tanfelügyelőket akkor nevezték ki. A jász-kun kerületek első tanfelügyelője, valami Papp nevű úr volt. Ez a kerületi iskolák első megvizsgálása alkalmával betoppant apám iskolájába is. Egy pár halasi úr (Vári Szabó István, Török Elek) voltak a kíséretében. Apám pár szép szóval üdvözölte az iskola vendégeit, mire a tanfelügyelő némileg barátságatlanul annyit mondott:

»Jó, jó kedves tanító uram, de én arra volnék kíváncsi, mi van a tantervvel? Ezt én zsidó iskolában, eddig egyben sem láttam.«

Erre apám szó nélkül odavezeti egy falon függő új, táblázatos íráshoz. A tanfelügyelő nézi, egyszerre leakasztja a falról, leteszi az asztalra és hosszasan tanulmányozza, jegyzetget noteszébe, végre feláll az asztaltól, odalép apámhoz, kezét nyújtja, és vállára vereget: »No, kedves tanító úr, a halasi uraktól hallottam már egyet-mást önről, de ez a precízen kidolgozott tanterv meglepett, ahogy ebben össze van egyeztetve a zsidó tárgyak oktatása, a többi kötelező tárgyakkal, az mintaszerű. Nagyon derék!«

Ezután egy pár kérdést intézve hozzánk, tanulókhoz, az iskola falán látható táblák és térképek megtekintése után, apám vállát ismét megveregetve, távozott.

Keresztény urak látogatása zsidó iskolában akkor még szinte hallatlan esemény-számba ment. Ezért maradt meg a jelenet oly jól emlékezetemben.”<sup>9</sup>

Grósz Móricz 30 éves tanítói jubileumát 1886. augusztus 24-én rendezték tanítványai Deutsch Samu, tekintélyes földbirtokos vezetésével és a halasi „...zsidó körök részvételével.” Még három évig dolgozott. 1889-ben, az őszi Nagyünnepek előtt megbetegedett, tüdőgyulladást kapott, s a gondos családi és orvosi ápolás ellenére december harmadikán meghalt. A negyven évvel később *Újvári Péter* szerkesztésében megjelent Magyar Zsidó Lexikon címszót szentel a kiskunhalasi tanítónak: „Grósz Mór pedagógus, szül. Izsákon (Pest vm) 1831, megh. Halason. Nevét azzal örököltette meg, hogy a Biblia II. könyvének leírása alapján kifaragta a Miskónt, az eredeti

<sup>9</sup> 1869-ben a tanítóképzők számára adtak ki tantervet, amelyet a múlt században két alkalommal, 1877-ben és 1879-ben módosítottak.



frigyszekrényt, ugyanazon alakban, ahogy azt a Biblia leírja. Az összes tárgyakat ezüsttel, arannyal bevont fából, az egykori leírás szerint állította elő, a Chosennal és Efoddal. A művészies munkáért G. a magyar kultuszminisztérium, a londoni és a bécsi világkiállítások elismerését és tiszteletbeli diplomáját nyerte el.”

### Pedagógiai munkássága – didaktikai módszerei

A kiskunhalasi iskola épülete – átalakítva ugyan –, de ma is áll. Az 1860-as években alacsony, nádfedeles ház volt. Két nagyobb „tanterem” állt a nyugati részén, a keletin egy kisebb. Ezt a másik kettőtől egy keskeny bejáró választotta el. A két nagyobb egymásba nyílt. A nyugati szobának közvetlenül az udvarra vezetett az ajtaja. A volt iskolában ma a helyi zeneiskola működik.

„Az iskola, kiváltképpen pedig az udvarra nyíló szoba volt az édesapám birodalma, a szó teljes értelmében. Fölényes ura volt ennek az iskolának 33 esztendőn át: 1856-tól haláláig. Ura, de rabszolgája is. Itt töltötte el – az éjjeleket és az ünnepnapok néhány óráját leszámítva – egész életét. Itt és ezért dolgozott reggeltől napestig. Vértelű pedagógus volt. Hivatásának nála jobban élő-haló tanítót, gyermeknevelőt el sem lehet képzelni. Aki az ő iskolájába belépett, megérezte, hogy itt szentelt helyre lép.” Megértette, majd a gyakorlatban alkalmazta a szemléltető oktatást, korabeli vizuális eszközök segítségével. Sajátkezűleg festett képeket az ABC (magyar, héber, német) tanításához. Akkor még a nyomdák nem ontották az ilyen jellegű anyagokat, így minden betűhöz egy – könnyen érthető – képet festett, s olvasóablákot szerkesztett. A földrajz oktatásánál ún. „néma térképeket” készített. Sorozatképeit a napi penzumhoz illesztve mutatta be tanítványainak. Példaképpen hadd említsük meg, hogy amikor Magyarországról tanított, az első képen nem volt más, mint az ország határainak körvonalai. A másodikon már a fő folyók (Duna, Tisza, Dráva, Száva, Maros, Szamos) képe látszott, írás nélkül. Utána – az akkori politikai felosztásnak megfelelően a kerületek határvonalait: Dunán innen, Dunántúl, Tiszán innen, Tiszántúl, Erdély. Később Horvátország, Szlavónia, Határőrvidék, meg a tengerpart is.<sup>10</sup> A következő táblán kirajzolódtak a megyéknek, az országos térképbe belerajzolt határvonalai, egy-egy ponttal jelölve a vármegyék székhelyeit. Mindezeket egy betű írás nélkül! A formák, a helyzetképek így jobban belevésődtek az emlékezetbe. „Magamról tudom, ha a gyermeket, aki ezekről a térképekről tanult, éjjel álmából keltették is fel, el tudta mondani hogy fekszenek egymáshoz a megyék, melyik van, mondjuk Békés megyétől keletre, délre, északra, nyugatra, melyik a székhelye.”

Az államilag elfogadott tanterv keretén belül a Bibliát is tanította. Itt is a magakészítette térképet használta fel. A lányok, a narratív módszer segítségével, hallás útján jegyezték meg a történeteket. „Apám érdekesen mesélt, s ez annyira megragadt a gyermekek emlékezetében, hogy könyvből való készülés alig kellett hozzá.” A fiúk azonban az eredeti héber szöveget könyvből olvasták és a fordítást is ismerniük kellett.

<sup>10</sup> A korabeli – múlt századvégi – Magyarország térképét, területi felosztását és mindenekelőtt az e térségben élő zsidóság települési struktúráját bemutató munka *Gazda Anikó*: Zsinagógák és zsidó községek Magyarországon. Térképek, rajzok, adatok. Magyar Tudományos Akadémia Judaisztikai Kutatócsoport Budapest. 1991.



Az 1850–60-as években még német fordításban tanultak. Akkor, már a vidéki zsidóság körében is elterjedt a magyar nyelv – annak ellenére, hogy sok helyen ragaszkodtak a jiddishez – így a diákoknak a bibliafordításnál egyszerre két nyelvvvel, a héberrel és a némettel is meg kellett küzdeniük.<sup>11</sup>

Számtan táblákat és számoló gépeket is készített, valamint nap- és holdfogyatkozást és a földpályát bemutató szemléltető rajzokat. Az iskolaszerekben példás rendet tartott. A szépírás-füzeteket, irkákat, tollakat, tollszárazakat az iskolában tartotta. Minden írás előtt fiúk vagy lányok osztották szét – hiszen koedukációs oktatás folyt – a tanulók között, majd szedték ismét össze. Több osztályt tanított egyszerre. Amíg az egyik teremben szóbeli leckéztetés folyt, a másíknak ún. „csendes foglalkozást” adott, első sorban írást és számtani feladatokat. Felismerve a „testnevelés” fontosságát, nemcsak eltúrte, hogy a szünetekben a gyerekek szaladgáljanak az udvaron, hanem ő maga bízta őket, a minél több mozgásra.

„A hazainduláshoz párosával állította fel a gyermekeket, lehetőleg az egy utcába, egy tájra menőket csoportosítva, és figyelemmel kísérte a vonulásikat, amennyire tehetette.

Akkor még a fiúk az esti istentisztelethez naponta jártak. Templomba csak lábújjhegyen volt szabad menni, amíg csak padjukba nem értek. A templomi közönség, mely zsidó templomokban a bejáratnak hátatfordítva sorakozik, sohasem vette észre (sic) ha az ő tanulói bevonultak.”

Érdekes módon értékelte a tanulók teljesítményét. Mindegyik fiú kapott egy hosszúkas leckefüzetet. A lecke eredményét ebbe jegyezte be. Aki hibátlanul tudott, annak füzetébe egy nullát írt, ami azt jelentette, hogy a teljesítmény kifogástalannak volt értékelhető. Aki tévedett, annak füzetébe bejegyezte a hibásan mondott szót vagy kifejezést és ezt a következő óra elején a rendes penzum felmondása előtt kellett helyesen újra elmondani. Ezt ő napi javítóvizsgaként értékelte.<sup>12</sup> „Persze rettentő vetélkedés volt a nullákért, és mondták is a fiúk a bibliát (sic), mint a vízfolyást. Íráshoz (magyar, német, héber írás) maga vette a tollhegyeket, és osztotta szét, hogy jó, alkalmas és egyforma legyen. A héberhez pedig lúdtollakból ő maga készítette a faragott íróttolat, lúdtollfaragásban valóságos mester volt. Apró külsőségek, csekélységek ezek, de jellemzőek.”

Pedagógiai módszerében nagy szerepe volt az ún. „karban” mondásnak. „Imákat, verseket, amit csak lehetett, karban mondtunk a gyerekekkel. Az eredmény meglepően jó volt. Amit a gyerekek egymagukban csak ímmel-ámmal tanultak volna, így együtt harsogó kedvvel tanulták, kipirulva, lelkesen.” (A Feljegyzések szerzője itt azért használt többes szám első személyt, mert felnőtt korában kiegészítő tanítóként, apja mellett dolgozott.)

<sup>11</sup> A későbbi időben számos kiváló hittankönyv látott napvilágot. Ezek közül kiemeljük a Kiskunhalastól nem messze lévő Szeged városának világhírű rabbija által készített munkát *Lóv Immánuel: Melo chofnájum és Mivchor Szeged. 1929*; A szegedi zsidó iskolák múlt század elejei pedagógiai rendszeréről lásd: *Kármán György* visszaemlékezései; Tel Aviv Egyetem Pedagógiai Archivumának hanganyaga. A felvétel 1992-ben készült Jeruzsálemben.

<sup>12</sup> A korszak iskoláiban és jesivaiban elfogadott, de különböző jellegű osztályozási, értékelési módszerekről több – az egykori diákokkal készített beszélgetést – magnetofon felvételt találunk a Tel Aviv Egyetem Pedagógiai Archivumának hanganyagában.



## A „Miskán”, a pusztai „Szentély”

A pedagógus életművét kétségkívül, és elsősorban oktatói tevékenysége minősíti. *Grósz Mór* munkássága is a tudás átadásában érzékelhető legjobban. Korábban már láttuk, milyen didaktikai módszerrel dolgozott, milyen – főleg vizuális – pedagógiai segédeszközöket használt. Alkotói munkásságának, technikai eszköztárának csúcsa azonban a – tervei által elkészített – bibliai Sátor kivitelezése, mely nemzetközi elismerést szerzett neki. Hallgassuk meg, mit ír erről a krónikás, *Grósz Adolf*, a fiú és egyben tanítvány. „Egy tavaszi délutánon egyszer csak nyílik ám az ajtó, tolódik be rajta a *Juhász László* bátyám hóna alatt valami ládaformájú, gyalútt, de festetlen alkotmánnyal, és teszi azt le – apám intésére – a katedra kis pódiumára, és húz elő zöld köténye alól még néhány pálcika formájú rudacsát, azt is mellé teszi, s azzal megy.<sup>13</sup>

Mi nebulók lopva pislogtunk oda, hogy hát ez vajjon, mi lehet, mert a lecke zavaratlanul folyt tovább. Láda formája volt, de csak oldala volt három, kettő hosszában, olyan 60–70 centiméternyi, egy (a hátsó fala) széltében 40 centiméternyi körül, az eleje nyitott. Az oldalak recésen bevagdosva, mintha sok kicsi deszkát akarnának belőlük hasítani, és az oldalak szélén középtájon lyuk volt, úgy látszott, hogy az oldal végéig ki van fúrva. Magassága is olyan 40 centiméternyi lehetett az egésznek. Sehogy se tudtuk elgondolni, hogy ez mi lehet.

Aztán nem is láttuk többé jó ideig. Másnap azonban már egy valóságos csukott ládát láttunk a katedra mellett.

Jó néhány hét múlva, amikor a Biblia Schemosz részében, a Therumo szidrához értünk tanulmányaink során, amelyben a pusztai frigyszátor építéséről, annak berendezéséről, asztallal, frigyszekrényvel való felszereléséről vagyon szó, egyszerre csak nyitja ám édes apám (sic) a ládát, amely formájáról meglepődve ismertük fel azt a készítményt, amelyet *Juhász László* bátyánk szállított vala. De mennyire megváltozva. Amint apám az asztra helyezte, elálmélkodtunk. Valami mesebeli, tündéri játékszernek látszott az egész, bár úgy hiszem csak aranypapírossal volt bevonva.

És elkezdett apám magyarázni, sorjában mesélni, amint a Szentírásban tanultuk. Hány arannyal bevont deszkából, hány talpba illesztve épült a sátor, hány részre volt oszlopos függőnyel osztva (Szentek Szentélye), hogy tartották végigfutó rudak az oldaldeszkákat együvé, hogy volt körülötte a rácsos udvarkerítés, miképpen védték függönyök a bejáratot, miképpen védték többrétű, különféle anyagú szőnyegtakarók a nyitott tetőt, hogyan és hol helyeződött el a frigyszekrény, a kerub, angyalpallos szegéllyel, a külső nagy oltár, a belső kis oltár, az állólámpa, a szentkenyértartó asztal stb.

És amint sorjába ment a magyarázat, azon sorjában jöttek elő, helyeződtek el az egyes tárgyak, egyes alkatrészek, szőnyegek, függönyök, bronz és arany oltárok, arany frigyszekrény stb... Szemünk előtt épült az egész, mint valamikor hajdanában, a Sinai pusztában ősapáink előtt. Minden minuciózus pontossággal, miniatűrben kidolgozva.

Ez volt az első (később készülhet képest) primitívebb formája a Miskánnak. A Therumo, Teczáve, Ki Sziszo, Vájákhél szidrák tanulása közben, hetekig tartó szóbeli

<sup>13</sup> *Juhász László* asztalos mester volt a *Grósz Mór* tervezte Miskán kivitelezője.

magyarázatok után sem tudta a tanuló megközelítően sem elképzelni és megérteni ezeket a dolgokat. És íme egyszer, mint egy varázslatra, előtűnk állt az egész, s játék volt a megértése. Játék volt a megértése, de éjt s napot, hosszú hónapokon át igénybevevő kemény munka és mélyreható tanulmány eredménye lehetett csak a tervezése és a kivitele. Később, jóval később tudtam meg és éreztem át, mennyi szellemi munka, mennyi tanulmány, mennyi biblia-kommentár, bűvárlat előzte meg a hozzákezdést, mennyi aprólékos tervdrajz és leírás előzte meg a kivitelét.

És bár szemléltető eszköznek az első is megfelelt, apám folyton dolgozott a minta tökéletesítésén. A második kiadása az 1871-i világkiállításra készült el. Emlékszem a levelezésekre, amit apám a kiállítás magyar biztosával, Posner Károly Lajossal folytatott a munka kiállítása érdekében.<sup>14</sup> A harmadik még tökéletesebb kivitelű munka az 1873-i bécsi világkiállításon mutatódott be.

Mindkét kiállításról elismerő oklevelet kapott.

A Miskán kicsinyített másának elkészítése elsősorban pedagógiai célkitűzéseket szolgált. A két világkiállítási siker azonban meghozta a magyarországi elismerést is. Fölkelte a dolog még *Ballagi (Bloch) Móricz* ref. teológiai (sic) professzor, valamint *Hatala Péter*, pesti egyetemi tanár, jeles r. kath. teológus (sic) és hírneves orientalista figyelmét is.<sup>15</sup> Persze teljessé az tette volna a mű sikerét, ha az iskolákba (sic) „tanszer” gyanánt lehetett volna bevezetni. De ennek akadálya volt az, hogy egy-egy példány, nagy költségbe került volna, ami az illusztrálandó bibliai téma viszonylag szűk körével nem állt arányban. Ilyeténképpen a siker nagy és szép volt ugyan, de csak erkölcsi maradt...”

Valóban özönlött az erkölcsi elismerés, amely *Grósz Mór* levelezéséből is kitűnik, de amint az ókori frigyszekrénynek megvolt a maga tragikus sorsa, a kiskunhalasi tanító makettjének útja is csak egy bizonyos pontig követhető nyomon. Két évvel a bécsi világkiállítás sikere után levélben fordul az Országos Rabbiképző Intézethez.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Az 1871. évi világkiállítás Londonban volt.

*Posner Károly Lajos*nak (1822–1887) jelentős szerepe volt a könyvnyomdászat, a litográfia, műkönyvkötészet és térképészet meghonosításában Magyarországon. Az 1871. évi londoni, az 1873. évi bécsi s az 1882. évi triesti világkiállítás magyarországi biztosja.

<sup>15</sup> *Ballagi (Bloch) Mór* (1815–1891) zsidó család sarja. Pápán a jesivában alapozta meg talmudi műveltségét. 1840-ben lát napvilágot a kommentárral ellátott magyar nyelvű Chumas fordítása. 1843-ban kitért. Résztvett az 1848-as magyar szabadságharcban. 1855-től a Református Teológiai Akadémia professzora. Református szellemiségű lapalapításokkal, szociális tevékenységgel, a nyelvészet és a bibliakutatás terén szerzett hírnevet magának.

*Hatala Péter* 1832-ben született. A világosi fegyverletétel után fogságba került. Papi pályára lépett. 1861-től a pesti egyetem tanára, majd rektora. Kiváló orientalista hírében állott.

<sup>16</sup> Az Országos Rabbiképző Intézet működéséről több összefoglaló munka jelent meg. A legutolsó: *The Rabbinical Seminary of Budapest. 1877–1977.* Edited by Moshe Carmilly – Weinberger New York, 1986.



„Az országos rabbiképző – intézet Tekintetes Tanári Karának Budapesten

Tekintetes Tanári Kar!

Alázattal alulírott a bibliai frigsátorról és a hozzá tartozó szent eszközökről mintákat készítettem, melyek az 1871.-ik évi londoni és az 1873. ik évi bécsi világkiállításon ki voltak állítva. – Az idecsatolt héber-, német - és magyar nyelvű bizonyítványok fölmentenek az alól, hogy magam szóljak a műnek sikerült és hasznos volta felől. A Tekintetes Tanári-karnak becses figyelmét csupán Szász Károly püspök úr Ő Méltósága bizonyítványának egy helyére vagyok bátor felhívni, amely azt mondja, hogy e mű nem csupán izraelita, hanem általában minden theológiai és tanítóképző intézet számára megbecsülhetetlen taneszközt képez. – Legyen szabad továbbá megemlítenem azon körülményt, hogy Trefort Miniszter Úr Ő Nagysága 1873-ban e művet megtekintés végett lakásába vitette, a látottak fölött ismételve legnagyobb meglegedését nyilvánítja és további ajánlat szempontjából engem a szintén ide mellékelt látogató jegyével megtisztelt.

Miután most e művet eladni szándékozom, mint izraelita, a Tekintetes Tanári-karhoz fordulok azon alázatos kéréssel, közölné velem abbeli szíves véleményét, hogy művet mint taneszközt az országos rabbiképző intézet számára megvenni hajlandó volna-e. Igenlő válasz esetében hajlandó volnék a művet valamely kölcsönösen megállapítandó időben szíves megtekintés végett Budapestre vinni. Az ár tekintetében a megtekintés után – úgy hiszem – nem lesz nehéz a megegyezés.

Azon reményben, hogy szerény ajánlatom hitfeleim által visszautasítatni nem fog maradok kitűnő tisztelettel a Tekintetes Tanári karnak alázatos szolgája.

Halason, 1885. évi augusztus 14-én

Grósz Mór  
okl. tanító

*Grósz* „alázatos” kéréséhez nem kevesebb, mint 13 ajánló, illetve munkáját méltató levelet csatol. Héber nyelven elismerését fejti ki – többek között – *Susman Szofér*, halasi rabbi, *Ungár J.* paksi rabbi, *Sofer S.B.*, pozsonyi rabbi, *Wolf Sussman* pesti rabbi. Németül gratulál *Dr. Yellinek A.*, bécsi hitszónok, *Dr. Kaiserling* pesti rabbi, *Fischmann* kecskeméti rabbi. Mindez hiába! Választ csak 15 hónap (!) után kap a Rabbiképzőtől.

„Tekintetes Grósz Mór tanító Úrnak Halason<sup>17</sup>

„Az országos rabbiképző intézet tanári kara őszinte sajnálattal kénytelen Uraságod kérvényét a mellékletekkel együtt azon nyilatkozat kapcsán visszaszámaztatni, hogy az intézet nem rendelkezik semmiféle alappal az Ön által készített frigsátor-minta, megvételére. Midőn az érdemes mű följánlása által tanusított figyelmességéért köszönetet mondunk, sajnáljuk egyúttal, hogy iratait ily hosszú ideig magunknál tartottuk.

Maradtunk tisztelettel

Budapest, 1886. szeptember 15 én

A tanári kar nevében:

Bloch Mózes  
e.i. elnök

Bánóczy József  
e.i. titkár”

A Miskán-makett útját a Rabbiképző elutasító levele után csak 21 évvel követhetjük nyomon. Akkor *Grósz Mór özvegye* a kiskunhalason később működő Házkorá Egyletnek ajánlja fel ajándékképpen. *Schwarcz Ignác* egyesületi titkár levelében így ír:

„ Tekintetes  
Özv. Grósz Mórné Úrnőnek  
Helyben!

Azon kegyes elhatározása, hogy nagytehetségű boldogult férjének nagybecsű művét, a frigsátort ábrázoló alkotását az iskolánk tanulóival való szemléltetésre és hittudományi terjesztése céljából a hitoktatást eszközöző Házkorá egyletnek adomány képpen átengedni sziveskedik, egyesületünk f. év augusztus hó 31-ikén tartott igazgatósági ülésén előterjesztett.

<sup>17</sup> *Bloch Mózes* (1815–1909) rabbiképesítő oklevelét, híres talmudisták, többek között Jehuda Slomo Rappaport írták alá. Kiváló Tálmid háchám hírében állt. 1877-től a budapesti Rabbiképző tanára, a tanári kar elnöke. Kilencvenedik születésnapja tiszteletére emlékkönyvet jelentettek meg. Megjelent tanulmányai elsősorban a zsidó jog tárgyköréből merítenek.

*Bánóczy József* (1849–1926) filozófus, irodalomtörténész, pedagógus, kritikus. 1887-től az Országos Izraelita Tanítóképző igazgatója, melynek történet-írója, pedagógiai reformjának megvalósítója. 1879-től a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja. 1884-től Bacher Vilmossal megindították a Magyar Zsidó Szemle című társadalmi, tudományos folyóiratot.



Az igazgatóság az adományozás tudomásulvétele mellett Önnek jegyzőkönyvileg köszönetet szavazott.

Midőn tehát az Igazgatóságnak e határozatáról Önt tisztelettel értesíteni van szerencsém, fogadja egyszersmind nagyrabecsülésem és mély tiszteletem kifejezését.

Kiskunhalas, 1907. szeptember hó 3-ikán

Schwarz Ignác  
egyleti titkár”

*Grósz Mór*, kiskunhalasi tanító, akinek tehetsége, szorgalma, megszállottsága által generációk ismerték meg az egyetemes és zsidó műveltség alapjait, a szemléltető oktatás bevezetésével megelőzte korát. Tanítványai, kortársai, felettesei elismerték munkásságát. A korszak anakronizmusa és talán a sors fintora, hogy legnagyobb szabású műve, a Miskán makettjének kivitelezése azonban csak érintőlegesen érte el célját. Bürokratikus buktatók, talán szakmai féltékenység, valamint a legilletékesebbek értetlensége nem tette lehetővé, hogy újítása által új távlatok nyíljanak meg a vizuális módszerrel történő bibliaoktatás területén.

## KÖNYVEKRŐL

### **Max A. Eckstein és Harold J. Noah: Középiskolai vizsgák: nemzetközi kitekintés a vizsgák rendszerére és gyakorlatára.**

*Yale University Press, 1993. 283 o.*

*Eckstein* és *Noah* „Középiskolai vizsgák” c. munkája nyolc fejlett ipari ország vizsgarendszerének gyakorlatát mutatja be négy éves vizsgálódás eredményeképpen. A kötet az amerikai, svéd, angol, walesi, francia, a volt szovjet, a japán és a kínai vizsgákat mutatja be és hasonlítja össze. Megfigyeléseiket jobbra a volt Szovjetunió és az egyesült Németországon végigsöpülő változások előtt végezték, így azok az 1990 végéig érvényes elméletet és gyakorlatot tükrözik a fenti országokban.

A könyv két megállapítással kezdődik, amelyet *Eckstein* és *Noah* a későbbiekben megfelelően alátámaszt. A szerzők elítélik az állapítást, hogy a tanulmányozott vizsgák, különösen pedig a középiskolai záróvizsgák, igen erősen visszahatnak az adott ország tantervére, a tanítás gyakorlatára, valamint az oktatás színvonalára. A másik megállapítás szerint a vizsgák mélyen beágyazódtak az adott ország oktatási rendszerébe és így társadalmi és kulturális értékeket illetve azok gyakorlatát tükrözik. Ezen álláspont ismeretében egyértelmű, hogy a könyv nem pszichometriai elemként foglalkozik a vizsgákkal, hanem inkább azok politikai, illetve társadalmi felhasználásával és jelentőségével. Ez a fontos tanulmány hiányt pótol az összehasonlító pedagógiai irodalomban, s mindenkinek meg kell ismernie, aki vizsgákkal és azok gyakorlatával foglalkozik.

Az adatok jórészt ismeretében bármely ország önmagában is értékes forrás az elemzéshez. A tanulmány igazi erőssége azonban az összehasonlító megközelítésben rejlik, amely kiterjed mind az országon belüli, mind pedig az országok közötti összehasonlításra. A vizsgák minden országban sokoldalú jelentőséggel bírnak. A vizsgák tartalma, formája, hossza, levezetése és értékelése más-más jelentést hordoz tanárok, szülők, politikusok, munkaadók, és nem utolsósorban a vizsgázók számára. Ami a vizsgázókat illeti, *Eckstein* és *Noah* országonként két-két címkével érzékelteti a vizsgázás „élményét”; a címkék a diákok tapasztalatait tartalmazzák, és az ő szemszögükből írják le a vizsgák tartalmát és jelentőségét. A címkék egy-egy férfi és nő vizsgázó tapasztalatairól számolnak be, akik más-más szándékkal és más-más képességekkel a záróvizsgák, vagy azok megfelelőjének letételére készülnek középiskolai tanulmányaik befejeztével. Ezek a címkék csupán felvillantják a diákok élményeiben megjelenő változatosságot, a fő cél azonban a sokszoros ellentmondások bemutatása. A szerzők ráadásul azt a másodlagos célt is elérik, hogy bevezessék az olvasót az egyes országok vizsgarendszerébe. A jelöltek vizsgatapasztalatainak pontosabb elemzésére külön fejezetben kerül sor, amely a vizsgázókra nehezedő teherrel és a vizsgák követelményével foglalkozik. Hogy valójában mekkora is az indokolt megterhelés, az legalább ugyanolyan fontos kérdés, mint a kiválasztás vagy a képzés odaítélése.

Az országok közötti összehasonlítás jóval komolyabb feladat, de nem olyan, amelyben *Eckstein* és *Noah* ne volna jártas. A vizsgák különböző elemeinek egy országon belüli összehasonlításakor a vizsga állandó, vagy legalábbis szűk skálán helyezkednek el a lehetséges változók. Országok közti összehasonlítás



esetén semmi sem állandó; a vizsgált országok közül kettőben tulajdonképpen nincs is a középfokú végzettséget igazoló kötelező záróvizsga. Ezekben a több országot átfogó összehasonlításokban a vizsgarendszert is magába foglaló teljes, összetett társadalmi és kulturális közeg jelenik meg. Ezzel is meg kell birkóznunk a szerzőknek, s hogy meg is birkóznak, az nyilvánvaló azokból az megfontolt következtetésekből, amelyeket megfigyeléseikből levonnak. Megközelítésük lényege, hogy olyan tematikus síkokat választanak ki, amelyek túlmutatnak a vizsgák jellemzőin. Az egyik, már említett ilyen sík a vizsgázók terhelése és a követelmények. A két másik fő sík pedig, hogy ki szabja meg a vizsgák gyakorlati menetét és rendszerét, illetve hogy melyek a siker összetevői.

A terhelést a vizsga formájának, a benne szereplő tananyagok számának, és időtartamának függvényében állapították meg. A vizsgák e jellemzőinek elemzése azt mutatja, hogy a legmagasabb követelményeket állítja és a legnehezebb a német „Abitur” és az érettségihez vezető francia záróvizsga, a legkönnyebbek pedig az amerikai vizsgák. Az elemzés során az egyes feladatok tartalma volt a döntő tényező. Franciaországban és Németországban (akárcsak Angliában vagy Wales-ben) a nyelv-, irodalom- és matematika vizsgák elsősorban információelemzést és szintézist igényelnek a jelölttől. Ezzel szemben, az USA-ban (és Japánban) a vizsgázóktól leggyakrabban számonkért kognitív funkciók a megértés és az alkalmazás.

A szerzők által vizsgált talán legkonkrétabb kérdés, hogy ki határozza meg a vizsgarendszert és a vizsgázás módját. Mindkettő nagyrészt attól függ, hogy milyen mértékben központosítja a kormány az oktatásügyet általában. Ebben az összefüggésben nyilvánvaló különbségek kerülnek feksznre, de nem mindig azok, amelyekre számítanánk. Japánban, Kínában és Franciaországban a vizsgáztatás kormányzati szempontból erősen centralizált. Az USA-ban, Németországban és a volt Szovjetúnióban viszont nagyobb beszólásuk van a regionális szerveknek. Az utóbbi évek legrámaibb változásai é téren Angliában, Walesben és Svédországban következtek be. 1988-ban Angliában és Wales-ben a törvényhozás visszajára fordította az addig érvényes gyakorlatot és az oktatás gyakorlatának nagyobb egyöntetűsége érdekében központosította az oktatásügyet. Svédországban 1972-ben eltörölték a kizárólagos, kötelező és egységes középfokú vizsgát, s azóta a helyi és központi hatóságok a legteljesebb összhangot érték el. A megkülönböztetés semmi esetre sem abszolút. A rendszerek a legtöbb esetben állandó változásban vannak, egyik irányból a másik felé haladnak, vagy visszafelé. Ezek a fejezetek a tanárok szerepét és a rendszer egészében elfoglalt helyüket illetően is érdekes kérdéseket vetnek fel. Emellett a szerzők foglalkoznak a vizsgák mechanizmusának különböző érdekcsoportok által történő befolyásolásával is egyes országokban.

Az eddigiekkel ellentétben, a sikeresség sokkal megfoghatatlanabb, mint akár a terhelés, akár a felügyelet. Végső soron, itt csak szubjektív ítéletek léteznek, s a szerzők ennek tudatában is vannak. A kérdés ezzel együtt is meghatározó, s a szerzők módszeresen és körültekintően foglalkoznak vele. Három mutatót alkalmaznak az eredményesség mérésére: a jelöltek közül sikeresen vizsgázók számát, a sikeres vizsgázók számát az évfolyamba beiratkozottak számához képest, valamint a sikeres vizsgák számát a korosztály létszámához viszonyítva.

Az adatok összegyűjtése után a szerzők továbblépnek és országról országra haladva leírtják azt a társadalmi és kulturális közeget, amely jelentést ad a „megfelelt/nem felelt meg” kifejezéseknek. Mint minden más fő dimenzió esetében, itt is különbségek mutatkoznak, s a vizsgasikerek egy-egy országra jellemző vonásokat mutatnak. Vannak teljesen egyértelmű esetek is. A kínai vizsgázók közül például kb. húsz százaléka ér el egy előre meghatározott pontszámot, ami biztosítja az egyetemre való bejutást. Ez a teljes korosztálynak mintegy két százalékát teszi ki. Az Egyesült Államokban, ezzel szemben, a SAT vagy ACT vizsgát tettek csupán olyan pontszámot kapnak, amely nem tartalmaz „megfelelt” vagy „nem felelt meg” kategóriát. E pontszámok mellett a teljes korosztály mintegy hatvan százaléka egyetemre kerül. Az USA-ban vannak olyanok, akik számára már az is siker, hogy kijárják a középiskolát. Sokan mások csak azt



tekintik eredménynek, ha valamelyik neves egyetemre nyerne felvételt, a pontszám pedig csak egy a számos felvételi kritérium között. Tágabb értelemben a siker annak függvényében ítéltető meg, hogy milyen mértékben érik el a vizsgák az országos oktatásügyi és társadalompolitikai célkitűzéseket. A szerzők megjegyzik, hogy bár országonként jelentősen különböznek az alkalmazott mérési módszerek, minden országban él az a nézet, miszerint az adott viszonyszám illetve értékelési mód inkább tükrözi a dolgok természetes rendjét, mint valamilyen, végső soron mesterségesen létrehozott, ráerőltetett módszer.

Az összehasonlító anyag nagy része inkább leíró mint magyarázó jellegű. Összefoglalásként a szerzők a vizsgaeredmények értékelésének okaiból és következményeiből felállítható modellt vázolják fel. Gondosan elemzik egyes országok modelljének előnyeit másokéval szemben, illetve a sikeresség egyes összetevőit másokkal összevetve.

A modell és a fő síkok mentén történő összehasonlítás tekintetében világos, hogy kivételek mindig vannak. Ezeket sem kell azonban kivülesőként kezelni vagy felületes magyarázattal félretenni őket, hanem önmagukban, különféle jelenségek összetett rendszereként kell őket értékelni. A tanulmányozott országok és dimenziók egyedi konfigurációja miatt a kivétel nagyon gyakran Kína, a maga egyedülállóan restriktív beiskolázási politikájával; néha az USA, mint az egyetlen olyan ország, ahol a vizsgákat önálló, a kormányzervektől és az iskoláktól is független szervezetek készítik elő, ellenőrzik és küldik szét; néha pedig Svédország, ahol a beiskolázási politika a legliberálisabb, alternatív vizsgarendszert alkalmaznak és jelentős a tanárok bevonása a rendszerbe. Ezek a leggyakoribb kivételek, de bármelyik ország esetében vannak olyan elemek, amelyek megkülönböztetik a többitől. E különbségek tanulmányozása igen tanulságos lehet.

A könyv záró része politikusok, a közigazgatásban dolgozók és más, az oktatásüggyel országos szinten foglalkozók részéről tarthat számot a legnagyobb érdeklődésre. Ez a rész közvetlenül a vizsgapolitikával foglalkozik. Mai világunkban az oktatás olyan nagyléptékű, nyílt vállalkozás, amely a társadalom minden tagjának életét érinti, akár résztvevőként, akár kirekesztettként. Az oktatás folyamatos kiszélesedésével a vizsgák politikai vonzatai feltehetőleg egyre nyilvánosabbá, egyes esetekben instabilabbá és dinamikusabbá válnak. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a vizsgált országok közül négyben (Anglia és Wales, Franciaország, Kína, Japán) a záróvizsgák gyakorlatilag meghatározzák a középiskolai oktatást és a tantervet. A vizsgák ilyen vagy más lehetséges hatásait hiba lenne alábecsülni. Ebben a helyzetben a szerzők a vizsgapolitika következő fő változási irányait azonosítják: mindenki számára egységes vizsgák a jelöltek választási lehetősége helyett; gazdasági előnyök és kihatások pedagógiai előnyök és kihatások helyett; a hitellességet hangsúlyozó típusok az összevethető formák helyett. Ezen kívül a vizsgapolitika és gyakorlat nyolc dilemmáját fogalmazza meg, amelyek annyiban dilemmák, hogy állandóak, és végül is meg kell tanulnunk együtt élni velük. A könyv ezen része e dilemmákra irányítja a figyelmet.

*Eckstein és Noah* jelentős munkát végzett: olyan könyvet szerkesztettek, amely oktatók és oktatásszervezők számára gazdag forrásként fog szolgálni, az oktatáspolitikával foglalkozók pedig nélkülözhetetlenek fogják találni. A szöveg bővelkedik történelmi anekdotákban, leíró jellegét tekintve pedig igen részletes. Országonkénti tesztminták találhatóak a függelékben, a nyelv és irodalom, matematika, történelem, társadalomtudományok, valamint az angol mint idegennyelv vizsgák leírásával együtt. Amerikaiak lévén, a szerzők még egy fejezetet csatolnak a könyvhöz „Leckék az Egyesült Államok számára” címmel. Meg vagyok róla győződve, hogy sokat nyom majd a latban az USA oktatási reformjának vitája során. Értékes forrásnak bizonyulhat ez a könyv akkor, amikor a magyar oktatók, fejlesztők és oktatáspolitikusok a középiskolai tanterveket és középfokú záróvizsgákat dolgozzák át. A vizsgarendszerek és oktatáspolitikai megfontolások általában nem exportálhatók, a világ számos részén mégis egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a külföldi gyakorlat iránt. Napjainkban fontosabb a nemzetközi összehasonlítás és az átjárhatóság, a hatások pedig



túlmutatnak az országhatárokon. Ezt állapítja meg Eckstein és Noah a nemzetközi gyakorlat sok hasonlóságának azonosítása során. A könyv valószínűleg része lesz minden összehasonlító oktatásügyi szakirodalmi gyűjteménynek.

Paul Ewald  
Fordította: Weisz György

**Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.**  
*Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1993. 156 o.*

A dualizmus közoktatás- és neveléstügyéről bőszeges szakirodalom áll rendelkezésünkre. Különösen a közoktatásügy, a tanügyi törvénykezéshez kapcsolódó események feltárása történt meg. Nem beszélhetünk azonban teljességről ezen a területen. Tulajdonképpen a kutatók problémaérzékenységén múlik, milyen „mélyfúrásokat” végeznek még el.

*Mann Miklós* legújabb kötete a dualizmuskori kultuszminiszterek pályafutását áttekintve gazdagítja a korszak művelődéstörténetéről meglévő ismereteinket. Nemcsak a szűken vett oktatáspolitikai tevékenységüket veszi sorra, hanem a kevésbé ismert, a kultúra egyéb területein kifejtett erőfeszítéseiket és eredményeiket is tárgyalja. A miniszterek munkájának bemutatása mellett, annak részeként a szerző névszerint megemlékezik a kultúra sok olyan közkatónájáról, akik valamilyen beosztásban a minisztériumban dolgoztak, részesei voltak a kor kulturális- és oktatási koncepciók kidolgozásának és megvalósításának, de nevüket ma már a szűk szakmai közvélemény sem nagyon ismeri (például *Szalay Imre* miniszteri tanácsos, aki *Trefort* munkatársa volt, vagy *Halász Ferenc*, a népoktatási alosztály vezetője *Wlassics* minisztersége idején).

A bevezetés röviden ismerteti a dualizmus közjogi jellemzőit, az oktatáspolitikai helyét, szerepét ebben a rendszerben. Az egyes fejezetek felépítése hasonló: a szóban forgó miniszter életének ismertetését követi tevékenységének kimerítő bemutatása. Ezt az elvet a szerző akkor is fenntartja, amikor egy kevésbé ismert közéleti szereplő (például *Zichy János*, *Jankovich Béla*) miniszteri tevékenységéről ír.

A tárgyyszerűsége, tényekre, ezek számbavételére összpontosító történetírói szemlélet alapján az egyes fejezetek akár külön tanulmányként is megállnák a helyüket. A szerző azonban éppen a tények aprólékos, gondos feltárásával, bemutatásával és egymásra vonatkoztatásával egy *folymatot* ír le: az oktatáspolitikai egymásra épülő elemeit, a társadalmi igényekhez igazodni próbáló törvénykezés kontinuitását. A korszak kultuszminisztereinek egyéni kezdeményezései ebben a felfogásban részei annak a polgárosodási folyamattal, amely az oktatás és a kultúra területén a modernizáció kívánalmait tartotta szem előtt. Ilyen értelemben szól az *alapvetésről Eötvös* és *Pauler* miniszteri működése kapcsán. Oktatáspolitikai koncepciójuk kiteljesedését és megvalósítását látta *Trefort* miniszterségében. A *Trefortot* követő miniszterek munkásságában is a koncepcionális elemekre fűzi fel tevékenységük fonalát, például *Csáky Albin* oktatáspolitikai koncepciója részeként említi a tanfelügyelet és a tanítóképzés újjászervezését, az Országos Közoktatási Tanács új szervezeti szabályzatának megalkotását (71.1.).

A szerző a feltárt levéltári és egyéb források alapján jut el arra a következtetésre, hogy a dualizmus korának kultuszminiszterei szinte kivétel nélkül „megértették a polgári fejlődés követelményeit, s éppen ezért igyekeztek ezen igényeknek megfelelni. Egyéni törekvéseik összhangban voltak a társadalmi elvárásokkal” (147.1.). A korszak mindegyik miniszterének tevékenységét egyén és pozíció olyan szerencsés ta-

## Könyvekről

lálkozásának írja le, amely ritkán adatik meg a történelemben. Felfogása további adalék annak a nézetnek az alátámasztására, amely a dualizmus korának nagy jelentőséget, modernizációs szerepet tulajdonít a magyar történelemben.

A kötet függelékében jól használható táblázatokat, összesítéseket találunk a korszak iskolatípusairól, a felsőoktatásban részt vevő hallgatókról, az óvodaügyről. Külön táblázat foglalja össze a VKM ügyosztályait, ezek felépítésének változásait az egyes miniszterek működése idején. Egy név-és tárgymutató további segítséget jelentett volna az eligazodásban és a kötet óriási adathalmazában.

A könyv segítséget nyújthat, mindazoknak akik a dualizmus közoktatási és kulturális törvénykezésében szeretnének eligazodni, és pontos, precíz adatokra van szükségük.

*Szabolcs Éva*





# INFORMÁCIÓK

## Doktori programok

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék*

### **A neveléstudomány teoretikus és empirikus kutatásának és fejlesztésének útjai**

Programvezető: Bábosik István tanszékvezető egyetemi tanár

#### **1. A doktori program célkitűzései**

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Tanszéke, együttműködésben a Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézetével, a Magyar Testnevelési Egyetem Testnevelélmélet és Pedagógiai Tanszékével, az Oktatáskutató Intézettel, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógiai Tanszéke, valamint a Magyar Iparművészeti Főiskola Művelődélméleti és Tanárképző Intézete vezető oktatóival olyan, a PhD fokozat elnyerését biztosító pedagógiai tudományos képzési programot kíván megvalósítani, mely hozzájárul

- a neveléstudomány elméleti és történeti alapjainak, fogalomrendszerének korszerűsítéséhez,
- a nemzeti és egyetemes pedagógia, valamint iskolaügy történetének további feltárásához és objektív tudományos értékeléséhez,
- a neveléstudomány modern nemzetközi eredményeinek rendszeres nyomkövetéséhez és alkotó hazai alkalmazásához, különös tekintettel az európai kooperációs törekvésekbe való beilleszkedésre,
- a hazai pedagógiai gyakorlat alternatív fejlesztő és kísérletező tevékenységének ösztönzéséhez,
- a hazai közoktatáspolitikai törekvések tudományos megalapozottságának erősítéséhez
- a pedagógia új ágazatainak, speciális interdiszciplináris területeinek elméleti és empirikus fejlesztéséhez,
- a pedagógus társadalom innovációs készségű, elmélet iránt fogékony, tehetséges képviselőiből a tudományos kutatói és felsőszintű oktatói utánpótlás szélesítéséhez.



## 2. A doktori program tartalma

A program több, párhuzamos modulból építkezik. Ezek

- a valamennyi jelölt számára kötelező, magas szintű elméleti stúdiumok,
- a választott speciális kutatási téma modern hazai és nemzetközi tudományos eredményeit közvetítő ismeretanyag feldolgozása és annak egyetemi oktatásában való részvétele,
- tudományos kutatások, kísérletek talaján doktori értekezés elkészítése.

### 2.1. Az általánosan előírt elméleti stúdiumok

Az elméleti stúdiumok az egyetemen folyó középiskolai tanárképzés pedagógiai tartalmára épülő, azt nem ismétlő, magasszintű, a legújabb tudományos eredményeket közvetítő tanulmányok. Tartalmuk az alábbi komplex diszciplinákból áll:

- a legnagyobb hatású modern nevelésfilozófiai irányzatok és iskolák,
- komplex pedagógia és művelődéstörténet,
- az emberrel foglalkozó tudományok új eredményeinek neveléstudományi alkalmazhatósága, különös tekintettel az új pszichológiai kutatások pedagógiai aspektusaira,
- a társadalomtudományi kutatásoknak a nevelésre és oktatásra vonatkoztatható legújabb eredményei,
- a nevelés-oktatás új nemzetközi trendjének összehasonlító tanulmányozása,
- új kísérletek a pedagógia különböző ágazataiban (személyiségelméletek, pedagógiai értékek, nevelésmélelet, oktatás- és tanulásméleletek, metodológiák), alternatív pedagógiai mozgalmak, iskolák itthon és külföldön.

Az általános, minden jelöltre kötelező magasabb szintű alapok elsajátítása elsősorban igényes előadások, szakirodalom önálló feldolgozása és konzultációk útján történne, s egy-egy témakör önálló tanulmányi egységet (kredit) képezne. A 3 éves tanulmányi periódusban összesen 6 kreditre tervezett komplex diszciplinákat félévente vizsga (szigorlat) zárja, mely szóbeli, vagy esszé jellegű írásos formát öltene.

### 2.2. Választható kutatási témakörök és speciális tanulmányi programok

Az ELTE Neveléstudományi Tanszéke a doktori programban résztvevő intézményekkel együttműködve az alábbi speciális témakörökben vállalja doktori fokozat megszerzését előkészítő programok és folyamat gondozását.

- 2.2.1. A pedagógiai gondolkodás fejlődése az egyetemes és magyar neveléstörténet folyamatában.
- 2.2.2. Pedagógiai komparatiztika, különös tekintettel a modern civilizáció globális igényeire, az egyes régiók és országos művelődési értékeire.
- 2.2.3. Személyiségformálás a nevelési-oktatási folyamatban.
- 2.2.4. A pedagógiai folyamat kutatásának módszerei.
- 2.2.5. Hatékony tanítás és tanulás.
- 2.2.6. Tantervemlélet: az iskolai műveltségtartalom fejlesztésének elméleti alapjai.
- 2.2.7. Esztétikai nevelés: képességfejlődés, tananyagtervezés, értékelés.

- 2.2.8. A testi nevelés és sport pedagógiai kutatása.
- 2.2.9. Pedagóguskutatás, pedagógusképzés – továbbképzés.
- 2.2.10. Felsőoktatáselmélet, felsőoktatáspedagógia.
- 2.2.11. Andragógia.
- 2.2.12. A mezőgazdasági mérnök-tanárképzés pedagógiája.
- 2.2.13. A szociálpedagógus felkészítésének sajátos pedagógiai kérdései.
- 2.2.14. Regionális és kisebbségi tanulmányok.
- 2.2.15. Felsőoktatáspolitikai és szociológiai tanulmányok.
- 2.2.16. Közoktatás-szociológiai és -politikai tanulmányok.

### 3. A képzés szerkezete, módszerei és a vizsgarend

#### 3.1. A képzési idő

A doktori képzés ideje 6 szemeszter (3 tanév), mely a jelölt egyéni teljesítményétől függően összevonható, vagy saját anyagi terhére szükség esetén növelhető.

#### 3.2. A speciális képzés szerkezete

Az általánosan kötelező alapstúdiumokkal párhuzamosan indulnának az egyéni érdeklődés által meghatározott speciális képzés stúdiumai. Itt kerülne sor azon ágazatokban (témákban) való kiegészítő, elmélyítő szakirányú tanulmányok folytatására, mely meghatározott tudományos vizsgálódási területekre összpontosulna.

A választott szakosodási irány programja a szakstúdiumok kötelező és fakultatív egységeiből, a tudományos értekezés elkészítését célzó kísérletekből, kutatásokból, külföldi tanulmányutakból (3–6 hónap), valamint felsőoktatási képzési gyakorlatból alakulna ki egyéni tanulmányi és kutatási terv alapján.

Minden doktorandusz egyéni tudományos szakmai tanácsadóval, programfelelőssel (közreműködő vezető oktató) rendelkezne, akinek kiválasztásában a jelölt igényét lehetőség szerint figyelembe kell venni. Az egyéni tanácsadókkal egyeztetett tanulmányi, kísérletezési-kutatási, idő- és pénzügyi terv alapján zajlik a program, melynek teljesítményéről a jelölt évente köteles számot adni a doktori program vezetője által kijelölt szakértők előtt.

#### 3.3. A speciális program fő foglalkozási formái

A foglalkozások formái:

- kötelező szakstúdiumok félévente 1–2 kredit (előadás, szeminárium vagy kötelező konzultációs formában),
- ajánlás illetve egyéni érdeklődés alapján választott fakultatív foglalkozások (előadások, speciális kollégiumok),
- önálló, alkotó tanulmányi munka,
- tapasztalatgyűjtés, kutató-kísérletező tevékenység,
- előadások tartása, vitavezetés,



– tanulmányírás, értekezés készítése.

### 3.4. A tanácsadói irányítás fő módszerei:

Magas elméleti és informatív tartalmú előadások szervezése, szakirodalomjegyzék összeállítása, egyéni tanácsadás, konzultatív megbeszélési formák, kiscsoportos vezetésű foglalkozások, szakterületi gyakorlatok, kísérletek irányítása, külföldi tanulmányúton, konferenciákon való részvétel biztosítása, ezek elemzése, értékelése.

A hat alaptanegység, a tizenkét speciális kredit, az egyéni tanulmányi-tudományos kutatási program teljesítésével párhuzamosan minden jelölt, választott kutatási témájából 3 éves tanulmányai alatt egy tanegységnyi oktatásra kötelezett (előadás, szeminárium, speciális kollégium, gyakorlatvezetés stb. formájában). Oktatási gyakorlata szóbeli értékeléssel zárul, melyet az Egyetemi Doktori Tanács kiküldöttje, a tudományos tanácsadó és a hallgatók képviselőjéből álló munkacsoport végez.

A szóbeli értékelés nem elsősorban minősítő, mint inkább útmutató funkcióval rendelkezik. A gyakorlat elvégzésének írásos igazolása a doktori szigorlatra bocsájtás feltétele.

A speciális képzés kötelező, ajánlott és egyéni kezdeményezéssel választott stúdiomainak összetétele jelentős mértékben attól függ, hogy miként alakul a doktoranduszok kutatási témája, értekezésének tárgya. A jelzett témakörök a jelöltek érdeklődésének megfelelően a tudományos kutatások, vizsgálódások, az egyéni tanulmányi programok konkrét irányának számos alternatívájára adnak lehetőséget.

## 4. Speciális tárgyak programjai

- 4.1. Modern nevelélméleti és nevelésfilozófiai áramlatok nemzetközi összehasonlítása.
- 4.2. A gyermekkép történeti alakulása.
- 4.3. Az oktatási rendszerek összehasonlító vizsgálata (Országok – régiók összevetése).
- 4.4. Motivációs teóriák és empirikus megközelítések a pedagógiában.
- 4.5. Pedagógiai kutatások elemzése, tervezése, szervezése, gyakorlati hasznosítása.
- 4.6. Az iskola mint szervezet fejlesztése/önfejlődése.
- 4.7. A pedagógiai értékelés.
- 4.8. Pedagógiai gondolkodás – pedagógiai tevékenység.
- 4.9. A testkultúra elmélete.
- 4.10. Aktuális neveléspolitikai ismeretek.
- 4.11. Az egyetemi-főiskolai képzés speciális pedagógiai kérdései.
- 4.12. Diák a felsőoktatásban.
- 4.13. Nemzetiségi és etnikai kisebbségek.
- 4.14. Bevezetés a felsőoktatáspolitikába.
- 4.15. A magyarországi felsőoktatás története 1945–1985 között.
- 4.16. Társadalmi tér és oktatási rendszer
- 4.17. Csoporttechnikák.

- 4.18. Mezőgazdasági szakmódszertan.
- 4.19. Mezőgazdaság I.–II.–III.
- 4.20. Pályapedagógia.
- 4.21. Tanácsadási elméletek.
- 4.22. Életútelelemzés pszichológiája.
- 4.23. Pályaanalízis.
- 4.24. Munkaerőpiaci információk.
- 4.25. Állami és egyházi oktatáspolitikai kapcsolata Magyarországon I–II.

## 5. A felvételi eljárás és a záró értékelés

### 5.1. A felvételi eljárás

Doktori stúdiumok folytatására azok jelentkezhetnek, akik jó eredményű egyetemi diplomával (középfiskolai tanári oklevéllel) rendelkeznek, s alávetik magukat a felvételi követelményeknek. A felvételi vizsgán a jelölt:

- neveléstörténeti és elméleti alaptájékozottsága;
- kutató-kísérletező, újító törekvései és készségei;
- a dolgozatokban, pályázatokban, dokumentumokban, publikációkban tükröződő generalizációs képessége;
- választott témájában hazai és nemzetközi tájékozottsága;
- kritikai, szuverén és kreatív gondolkodásmódja;
- idegennyelv tudásának színvonala (kívánatos egy idegennyelv középfokú – c – vizsgája mellett második idegennyelv szakirodalom olvasási és értési szintű ismerete) képezné a mérlegelés tárgyát. (A második idegennyelv ismeretének hiányát a 3 éves tanulmányi periódusban pótolni lehet.)

A felvételi bizottság összetételét, amelyben a kapcsolódó intézmények képviselői is helyt kapnak – a jelöltek témaválasztásától függő arányban –, az ELTE Doktori Tanácsa hagyja jóvá.

### 5.2. A záró értékelés

A doktori tanulmányok doktori szigorlattal és a kutatási eredményeket összegző doktori értekezés megvédésével zárulnak. A szigorlat tárgyai: egy választott alaptárgy és két szakirányú diszciplína. A szigorlati bizottság az Egyetemi Doktori Tanács által delegáltakból, a doktori program vezetőjéből, illetve vezető közreműködő oktatóiból és külső szakértőkből áll. Az értekezést az Egyetemi Doktori Tanács által jóváhagyott opponensek bírálják.

A szigorlat értékelő minősítése a vizsgaeredmények és a védés kumulált értéke alapján: „summa cum laude”, „cum laude” és „rite”.



## **6. A doktori programban közreműködő vezető oktatók, oktatók és kutatók**

A programban szereplő speciális témakörök (alprogramok) gondozásában a 2.2.1. – 2.2.5-ig, illetőleg 2.2.7., a 2.2.9. – 2.2.11.-ig a vezető szerepet elsősorban az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszékének, a 2.2.6. témában a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Pedagógia Tanszékének, a 2.2.8. témában a Testnevelési Egyetem Testnevelélmélet és Pedagógiai Tanszékének, a 2.2.12. és 2.2.13. témában a Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézetének, a 2.2.14. – 2.2.16. témában az Oktatáskutató Intézetnek a vezető oktatói látják el.

E megoszláson belül az egyes témák stúdiumainak vezetésében, illetve gondozásában valamennyi közreműködő vezető oktató és kutató, illetve közreműködő oktató és kutató – igény és érdeklődés szerint – részt vállalhat. A külföldi egyetemi professzorok és tudósok a profiljuknak megfelelő témákban kurzusok vezetésével, előadások tartásával, konzultációval, illetőleg saját intézményeikben a doktori programok látogatásának biztosításával kapcsolódnak be.

## **7. Tanévenként felvételre javasoltak létszáma**

Tanévenként felvételre programunkhoz kapcsolódóan – a jelentkezők számától és minőségétől függően – 10–12 főt javasolunk.

## **8. A képzésben közreműködő külföldi felsőoktatási intézmények**

Tizennyolc nemzetközi hírű külföldi intézmény tudósai készségüket fejezték ki a doktori program megvalósításában való közreműködésre.

## **9. Külföldi doktoranduszok a programban**

A doktori képzés nyitott külföldi hallgatók számára angol és német nyelven, önköltséges alapon.

## **A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése**

Programvezető: Nagy József tanszékvezető egyetemi tanár

### **1. A doktori program tárgya**

A kognitív tudományok, azon belül a kognitív pszichológia viharos fejlődésének lehetünk tanúi, melynek eredményeként a megismerés, a gondolkodás, a tanulás egymást átfedő fogalmi gyökeresen újraértékelődnek. Mindennek alapvető jelentősége van a pedagógia, közelebbről az oktatás elméletében és gyakorlatában egyaránt. A pedagógia mint multidiszciplináris tudomány a saját tárgyának, szempontjának megfelelő kutatásokkal építheti magába a társtudományok eredményeit. Ez a tárgy a személyiség fejlődése, szempontja pedig a személyiség fejlesztése, fejlődésének segítése.

A kognitív kompetencia a megismerést, a kommunikációt, a gondolkodást, a tanulást lehetővé tevő pszichikus struktúrák (képességek, készségek, ismeretek) komplex rendszere. A pedagógiai kutatás egyik központi feladata a kognitív kompetencia fejlődésének megismerése abból a szempontból, hogy ezt a fejlődést hogyan lehetne minél hatékonyabban segíteni. Felfogásunk szerint a pedagógiai kutatás e fejlődés sikeres segítéséhez a kognitív kompetencia alapvető struktúráinak feltárásával, a felnőttkorig lezajló fejlődésük teljes ívének és e folyamatot alakító, befolyásoló tényezőknek a megismerésével, fejlesztési kísérletekkel járulhat hozzá.

Tanszékünk az elmúlt két évtizedben a kognitív kompetencia különböző összetevőinek struktúráját és elsajátítási folyamatát, fejlődési ívét tárta föl. Vizsgáltuk például a 3–8 éves magyar gyerekek körében az artikulációs készség, a relációszókinccs, a tapasztalati következtetés, a gondolkodás manipulatív szintű műveleteinek struktúráját és kialakulásának folyamatát, részletesen elemeztük számos alapkészség struktúráját és fejlődését az iskoláztatás teljes időtartamában, feltártuk a gondolkodási műveletek rendszerét és azok elsajátítási folyamatait az iskoláskorúak körében. A struktúrák és a fejlődési folyamatok részletes ismerete alapján több fejlesztési kísérletet végeztünk.

E kutatások során számos olyan téma halmozódott fel, amelyek kidolgozása ideális feladatot jelent a doktori programban résztvevő hallgatók számára. Ezek a témák a kognitív kompetencia valamely összetevőjének az elemzését és fejlődésének kismintás felmérését, feldolgozását kívánják meg, és/vagy a fejlődést befolyásoló tényezők (a tantárgyi tudás, a motiváció, a szociális faktorok szerepének) felmérését és elemzését, avagy a fejlesztés lehetőségeinek kísérleti kipróbálását.

A kognitív fejlődéssel foglalkozó kutatások körében is egyre nagyobb szerepet kap a kontextus vizsgálata. Régóta ismeretes ugyan, hogy az intellektuális fejlődés, a teljesítmény meghatározásában milyen nagy szerepe van a kognitív szférán kívül álló tényezőknek, a személyiségnek, a környezet motiváló hatásának, azonban csak a legutóbbi időben értek meg a feltételek (elméleti modellek, kifinomult adatelemző eljárások, az intenzív kommunikációt igénylő, nagyszabású kulturaközi összehasonlító vizs-



gálatok infrastrukturális háttere) a kognitív fejlődést befolyásoló tágabb feltételrendszer szisztematikus feltárására. A JATE Pedagógiai Tanszékén a korábbi kutatási témák keretében is mindig szerepelt a háttérváltozók vizsgálata, míg az utóbbi időben megjelentek azok a kutatási témák is, amelyek már túlmutatnak a kognitív fejlődésen. E kutatási háttér lehetővé teszi, hogy a doktori program hallgatói olyan komplex vizsgálatokba kapcsolódjanak be, amelyeknek a kognitív és az affektív fejlődés, az oktatás és a nevelés irányába egyaránt lehetnek leágazásai.

A tárgyi tudásnak a kognitív kompetencia, vagyis a megismerés, a gondolkodás, a tanulás képességeinek fejlődésében játszott szerepe tehető empirikus kutatás tárgyává. Ismereteket szerezhetünk arra vonatkozóan, hogy az egyes tantárgyak adott tanterv/tankönyv szerint tanított tárgyi tudásanyaga, azon belül egyes témái és tudáselemei mennyiben járulnak hozzá a kognitív kompetencia egy vagy több összetevőjének fejlődéséhez, a különböző tantervi/tankönyvi koncepciók, megoldások ebből a szempontból értékelhetők. Egyszóval olyan tantárgyi (módszertani) kutatások végezhetők, amelyek elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt fontos új ismereteket ígérnek. E megközelítés alapján végzendő kutatások a megismerésen túl hozzájárulhatnak hazai oktatásmódszertanunk elméletének fejlődéséhez, a módszertant oktatók és kutatók képzéséhez is.

A tanulási motiváció két alapvető módját (a teljesítménymotivációt és az érdeklődést) tekintve különböző pedagógiai irányzatok és iskolai mozgalmak léteznek a századfordulótól napjainkig. Újabban nálunk is fölerősödtek a teljesítménymotivációra építő, keményen követelő iskolák és az érdeklődést fetiszáló iskolák szélsőségei egyaránt. Kérdés, hogy a tanulási motiváció módjai, azok különböző kombinációi mennyiben járulnak hozzá a kognitív kompetencia, a különböző képességek fejlődéséhez. A doktori program keretében végezhető kutatások egész sora segíthetné, hogy e téren is tényekkel, adatokkal szembesülhessünk.

Ha a kognitív kompetencia fejlődését befolyásoló szociális faktorok válnak kutatási céllá, akkor a fejlődés már meglévő értékelő eszközeit felhasználva megismerhetjük a szociális tényezők hatását, valamint az iskolában folyó nevelés négy alapvető szociális struktúrájának szerepét a kognitív kompetencia fejlődésében: a frontális osztálymunka, a verseny, az individualizált oktatás és a kooperatív tanulás, valamint ezek különböző variációinak a hozzájárulását a kognitív kompetencia fejlődéséhez. A kognitív kompetencia működésében és fejlődésében meghatározó szerepe van a kommunikációs képességeknek, ezért fejlődésük és fejlesztésük kutatását kiemelt irányként műveljük.

Végül a kognitív kompetencia értékelése sajátos problémákat vet föl, amelyek megoldása a téma sikeres kutatása szempontjából nélkülözhetetlen.

## 2. A felvételi vizsga koncepciója

A tanárképzés egyetemi szinten történő egységesítése miatt a következő években jelentősen növekedni fog a pedagógiai tanszékeken a magasan képzett oktatók és kutatók iránti igény. Mivel az elmúlt évtizedekben az ország mintegy 30 pedagógiai tanszékének oktatói közül csak egy egészen szűk kör tartott lépést a nyugati tudományos fejlődéssel, fiatal szakemberek külföldi tanulmányutakat is magában foglaló képzésével

sokéves lemaradást kell pótolni. Ez a helyzet egyfelől jelzi, hogy milyen nagy szükség van PhD-színvonalú képzésre, másfelől rámutat arra, hogy a képzés első időszakában a mintegy 30 tanszék fiatal oktatóinak kell prioritást élvezniük, amennyiben a felvétel feltételeinek megfelelnek.

A pedagógiai PhD-kurzusra csak tanári vagy pszichológusi oklevéllel lehet jelentkezni. További feltétel, hogy a jelöltnek pedagógiából „master's degree”-nek megfelelő végzettséggel is rendelkeznie kell. (Mivel Magyarországon ilyen végzettséget eddig csak kevesen szereztek, pedagógiai szakértő szakunk keretében a doktori programmal párhuzamosan lehetőséget adunk a master-fokozat megszerzésére is.) Enélkül reménytelen, hogy a jelölt a kognitív kompetencia valamely résztermájából sikeres empirikus kutatást végezzen. Akinek pedagógia szakos oklevele van, egyéni elbírálás alapján egyes tárgyakból fölmentést kaphat. Külföldiek pedagógiából vagy pszichológiából „master's degree” szintű végzettséggel nyerhetnek felvételt.

A jelöltnek angolból legalább középfokú nyelvvizsgával kell rendelkeznie (a témától függően az első idegen nyelv német is lehet) és vállalnia kell, hogy egy másik idegen nyelvből is középfokú nyelvvizsgát tesz a védés előtt.

A felvétel feltétele, hogy a jelölt publikált és/vagy kiadatlan tanulmány(oka)t adjon be (ez utóbbi sikeresen védett szakdolgozat is lehet), amelyeket a felvételi bizottság tagjai előzetesen tanulmányoznak.

Mindezeknek a feltételeknek a teljesülése esetén maga a felvételi vizsga egy hosszabb elbeszélgetés, amely a leendő kutatási témáról folyik, miközben tájékozódhatunk a jelölt elkötelezettségéről, felkészültségéről és képességeiről.

### 3. Az előadások, gyakorlatok rendje és tematikája

#### 3.1. Közös kötelező kurzusok

Azok a jelöltek, akik pedagógia szakot végeztek, pszichológusi oklevéllel rendelkeznek, elvégezték tanszékünk hároméves pedagógia szakértő szakját vagy pedagógiából M.A. fokozatuk van, egyes kötelező közös kurzusok vagy valamennyi alól fölmentést kaphatnak a végzettség dokumentumai alapján. Az alábbi hat tárgy összesen  $12 \times 30 = 360$  óras képzést jelent.

- a) Matematika pedagógiai szakértőknek
- b) Informatika és számítógéphasználat
- c) Kutatásmódszertan
- d) Pedagógiai pszichológia
- e) Kognitív pszichológia
- f) Pedagógiai szociológia

#### 3.2. A jelölt kutatási témájához igazodó képzés

A tanulmányoknak ez a része négy összetevőből áll.

- a) Haladó kutatásmetodikai kurzus (egy kötelezően választható irány)



A képzésnek ez a része:  $2 \times 30 = 60$  óra. Speciális kísérleti technikák és speciális adatelemző eljárások, a témához igazodó választható szakirodalommal. Választható irányok:

- a1) Az osztálytermi kutatás módszerei.
- a2) Kvalitatív adatelemzés.
- a3) A pedagógiai értékelés alternatív módszerei.

*b) A kutatási témához igazodó négyféléves kötelezően választható elméleti képzés*

Időtartama  $4 \times 30 = 120$  óra. Valamennyi jelölt számára témájának megfelelő tartalmakat definiálunk. Néhány lehetséges témakör (egy témakör választható):

- b1) Kogníció és motiváció.
- b2) Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.
- b3) Az olvasás fejlődését befolyásoló tényezők.
- b4) A kognitív kompetencia értékelése.
- b5) Problémamegoldás következtetés.
- b6) Tesztelmélet és tesztfejlesztés.
- b7) A műveleti gondolkodás fejlesztése.
- b8) Az induktív gondolkodás fejlesztése.
- b9) Tudásemélet és tananyagelemzés.
- b10) Szociálpszichológia.

*c) Egyféléves külföldi részképzés*

Tapasztalataink szerint a külföldi részképzés tartalmait nem lehet befolyásolni, de elegendően gazdag a kínálat, amiből a hallgató választhat, illetőleg a kutatási témájához olvashat.

*d) Hatféléves kutatási kurzus*

Időtartama  $6 \times 30 = 180$  óra. Mindegyik félév írott anyag beadásával végződik. A hat félév programja: (1) Részletes kutatási terv (tervtanulmány, pályázat), (2) Szakirodalmi tanulmány („State of the art” jellegű elemzés), (3) Elméleti előmunkálatok, (4) „Pilot study” (kismintás vizsgálatok, részeredmények), (5) A disszertáció egyes fejezeteinek megírása, (6) A disszertáció elkészítése (a disszertáció mint írásmű befejezése és megvédése a doktori képzés után következhet).

A kutatási kurzus a kutatás irányítását jelenti, ami rendszeres együttműködéssel megvalósuló képzést, irányítást feltételez.

#### 4. A vizsgák rendje

- a) A közös kötelező kurzusok az első három félév tárgyai vizsgával zárulnak (az „Informatika és számítógéphasználat” gyakorlati jegyekkel).
- b) „Haladó kutatásmetodikából” a negyedik félév végén kell szigorlatozni.
- c) Szigorlattal zárul a hatodik félév végén a négyféléves – kutatási témához igazodó – kötelezően választható kurzus.
- d) A hatféléves „kutatási kurzus” valamennyi félévét gyakorlati jeggyel minősítjük.

## **5. Külföldi részképzés**

A jelölteknek féléves külföldi részképzést írunk elő, amit lehetőleg a képzés 2-4. félévének valamelyikén teljesíthetnek. Tanszékünk tagja egy ERASMUS/TEMPUS forrásból támogatott egyetemi hálózatnak (NESA), amelynek keretében évente 3-4 hallgatót küldhetünk féléves részképzésre.

## **6. Felvételi keret**

A jelentkező hallgatók számától és a rendelkezésre álló keretektől függően évente 3-6 új hallgató felvételét javasoljuk.

## **7. Külföldi jelöltek**

Cserealapon a NESA hálózatból részképzésre vállalunk jelölteket, de költségtérítés esetén a teljes PhD-program is nyitott. Angol és német nyelven tudunk jelölteket fogadni.

## **8. Infrastruktúra**

A tanszék rendelkezik az empirikus pedagógiai kutatásokhoz szükséges számítógépparkkal és szoftverrel. A személyi számítógépekről az egyetemi hálózaton keresztül elérhetők az INTERNET szolgáltatásai. A Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékcsoport könyvtára a program szakterületén jelentős angol nyelvű gyűjteménnyel rendelkezik. A hallgatók igénybe vehetik az egyetemi könyvtár közvetlen informatikai és könyvtárközi kölcsönzési szolgáltatásait. A tanszék sokszorosító gépei a doktorjelöltek szükségleteit is kielégítik. A programban résztvevő oktatók rendszeres empirikus kutatásainak köszönhetően a régióban a pedagógiai adatgyűjtésre, felmérésekbe való bekapcsolódásra és egyéb kutatási együttműködésre felkészült pedagógusok segíthetik a doktorjelöltek kutatómunkáját.





*Kossuth Lajos Tudományegyetem*

## **Pedagógiai eszmék, problémák és az iskolakultúra fejlődése az új- és legújabb korban**

Programvezető: Vaskó László

A program az embernevelés gyakorlatának és elméletének történeti elemzését kívánja szorgalmazni és segíteni. A téma történeti vizsgálati időkerete a 17–20. századot íveli át elsősorban. Számos, történetileg eddig már kutatott kérdésnek – újabb források feldolgozása illetve bevonása alapján történő – újragondolása, illetve teljesen új, feltáratlan neveléstörténeti események, jelenségek, összefüggések felderítése, bemutatása szükséges és lehetséges. Különösen így van ez a két világháború közötti magyar nevelési gyakorlatra vonatkozóan, illetve ebben az időszakban élő és ható pedagógiai elméletekkel.

A 19–20. század problémátörténeti kérdéseinek feltárása, összehasonlító elemzése irányulhat a nevelés és oktatás tényleges gyakorlatának, a nevelési intézmények, neveléspolitikai, nevelési elméletek történetének egyetemes, hazai, régióbeli bemutatására. Források alapján kellene feldolgozni egy-egy jelentős pedagógiai gondolkodó munkásságát, elméletének hatásait megmutató történeti mozzanatokat analizálva.

Hasonlóan fontos egy-egy nevelő-oktató intézménytípus vagy pedagógiai szervezet – például az állami irányítás, felügyelet vagy éppen a pedagógiai kutatásokat végző szervezet – történeti vizsgálata.

Kiemelten és preferáltan kívánjuk a programban kezelni intézményünk – a debreceni KLTE – képzési sajátosságainak, az itt tevékenykedő és a pedagógia elmélete illetve gyakorlata területén jelentőset, meghatározót alkotó személyek (például *Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla* stb.) munkásságának történeti bemutatását. A tanárképzés gyakorlatának, történeti tényeinek elemző feltárásához kapcsolódhatnak egyes tantárgyak eredményes tanítását megvalósítani kívánó módszertan oktatásának történeti kutatásai is. Ebben a lényegében nagyobb ívet átfogó témakörben kívánunk lehetőséget biztosítani arra, hogy leendő doktoranduszok saját érdeklődési körüknek, eddigi felkészültségüknek megfelelően választhassanak kidolgozandó témát.

A tanszék könyvtára gazdag szakirodalmi lehetőséget kínál hazai és részben idegennyelvi szakmunkákból. A doktoranduszok használhatják a tanszék rendelkezésére álló oktatástechnikai eszközöket és felszereléseket. Itt kell megemlítenünk egyetemünk és a Református Kollégium Nagykönyvtárát, illetve ezen intézmények folyóirattárait, melyek majdnem minden kutatási igényt kielégítenek. A városban a regionális levéltár és sajtótár mellett megyei jellegű archívum, könyvtár és múzeum is rendelkezésre áll.



## A tervezett oktatási tevékenységek

### I. félév

Az első évben a jelentkezők alapképzésben részesülnek, s csak a harmadik félévtől csökken az oktatásra fordított órák száma.

#### 1. Kultúrtörténet

Az általános műveltség kultúrtörténeti elemeinek ismertetése, melyek kiterjednek az egyetemes és hazai kultúra nagy vívmányaira, az anyagi és szellemi kultúrára egyaránt. Ezek az elemek a különböző oktatási intézményekben az egyes humán és természettudományi tárgyakban fordulnak elő.

#### 2. Iskolaelméletek a XX. században

Klasszikus tanító-tanulói iskolai koncepció. Az európai reformmozgalmak iskolaelméletei s hatásuk a hazai iskolázásra. A harmadik világ adaptív iskolafejlesztési törekvései. Az USA államainak alternatív megoldásai. Kísérletek a hazai iskolakoncepció megalapozására:

- a) Szervezetelméleti,
- b) irányítási iskolatípológiák,
- c) fejlesztő-önfejlesztő iskolai törekvések,
- d) az iskola szociálpedagógiai (szolgáltató) szerepei.

#### 3. Fejezetek az intézményes nevelés polgári rendszerének történetéből

A felvilágosodás pedagógiai eszmevilága és kritikája. A tekintélyelvű nevelés eszmei alapjai. A nemzeti elvű nevelésezemény jelentkezése a különböző európai iskolakultúrákban. A hazai iskolakultúra fejlődése a 18–19. században. Katolikus és protestáns iskolák és kollégiumok. Pedagógiai irányzatok a 19–20. századforduló időszakában. A szocialista eszmék a pedagógiában és az iskolában. A két világháború közötti időszak iskolarendszere. A második világháború utáni iskolaügy fejlődése. Az európai iskolakultúra újjászervezése, átalakulása. A magyar iskolarendszer vázlatos története 1945–1990 között. (A következő félévben folytatódik.)

#### 4/a. Kutatásmódszertan I. (választható)

(A történelem kutatás módszertana)

A történelmi forrás fogalma, fajtái. Az egyes történeti korok legfontosabb, legjelentősebb forrásai. A neveléstörténet forrásainak sajátosságai. A hozzáférés és feltárás lehetőségei és módjai. A források elemzésének, feldolgozásának és kritikájának technikái. A források dokumentálása az elméleti feldolgozásban, a tudományos művekben.

*4/b. Kutatásmódszertan II. (választható)*

A pedagógiai kutatómunka sajátosságai, folyamata, elvi problémái, tudományos feltételei, a kutatási program kiválasztása, hipotézis, a kutatások alapvető szakaszai. Dokumentumok elemzése, összehasonlító módszerek. A mérés helye a pedagógiai megismerésben, kvantitatív vizsgálat szerepe a pedagógiában, eredmény-mérés funkciója, tárgya a neveléstudományban. Összefüggések vizsgálata.

*5. Kitekintés az európai felsőoktatási rendszerekre*

Németország, Anglia és Franciaország felsőoktatási rendszereinek és az európai kis-államok felsőoktatási rendszereinek összehasonlítása.

*6. A hazai pedagógusképzés történetének áttekintése*

Nevelők az intézményes pedagógusképzés megszületése előtt hazánkban. A papnevelés és a pedagógus-nevelés összefonódása, illetve az elkülönülés első kísérletei. – Az iskolafenntartók és a nevelőképzés. Az iskolarendszer kiépülése és a nevelőképzés differenciálódása. Az I. Ratio Educationis elképzelései a pedagógusképzésről. A tanítóképzés, illetve a tanárképzés intézményi kialakulása. A „pedagogicum” szerepe a pedagógusképzésben – a gyakorlati képzés jelentősége, történeti alakulása. Az 1848-as tanítógyűlés és a többi nevelésügyi kongresszus vitái a pedagógusképzésről. A különböző iskolai törvények a pedagógusképzésről – a törvények megvalósulása. Képzés és képesítés történeti összefüggései. – Az egyetemek tanárképzési gyakorlata a két világháború között. A középfokú tanító-, illetve óvóképzés. Az államosítás és a pedagógusképzés. A tanárképzés két szintje, a tanárképző főiskolák megjelenése. Felsőfokú tanítóképzés.

*7. A XIX–XX. század eszmetörténetének főbb kérdései Magyarországon.*

A KLTE Történeti Intézetének doktori programjában meghirdetett előadássorozathoz kapcsolódás. A programban résztvevők számára kötelező.

## II. félév

*1. Fejezetek az intézményes nevelés polgári rendszerének történetéből – Pedagógusportrék a 19–20. századból*

Folytatjuk az I. félévben elkezdett stúdiumot, bemutatva, elemezve a jelzett korszak kiemelkedő hazai pedagógusainak, pedagógia-elméleti szakembereinek munkásságát: például *Eötvös József, Kármán Mór, Fináczy Ernő, Klebelsberg Kunó, Korniss Gyula, Schneller István, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla.*



## *2. A neveléstörténetírás történetének főbb kérdései*

A kurzus az egyetemes és magyar neveléstörténetírás fejlődésének legjellemzőbb vonásait elemzi és értékeli a legrégebb időktől napjainkig. Így például: a nevelés gyakorlatának történetét, az iskolai és a nevelési intézmények történetét, a nevelési elméletek, a pedagógiai irodalom történetét, a nevelés problémáinak, eszméinek történetét, a neveléstörténeti kutatás módszereit.

## *3. Intézménymodellek hazai és nemzetközi értékelése*

Intézménymodellek a dinamikus társadalmakban. Autonómiatörekvések. A helyi rendszerek sajátos modellváltozatai. Nemzetközi tapasztalatok az iskolaszervezetek változásaiban. Hazai korszerűsítési törekvések. Az intézménymodellek integratív és differenciáló elemei, a fejlődés és fejlesztés organikus útjai.

## *4. A reformpedagógia korszakai és alternatív iskolái*

A 19–20. század fordulóján keletkezett és több hullámban megújuló pedagógiai mozgalom ma is ható eszméit és iskolaelképzeléseit tekinti át a kurzus. Vizsgálja a változásokban mutatkozó folytonosság és megszakítottság, illetve a kölcsönhatások problémáit. A kurzus igyekszik képet alkotni a szemléleti és módszertani újításokat célzó törekvések iskolai megvalósításáról, továbbá a mozgalom szakmai megítélésének, fogadtatásának korszakos változásairól.

## *5. A korszerű oktatási folyamat tervezése, szervezése és irányítása*

A didaktika története, fogalma, tárgya, rendszere. Az oktatás, képzés, művelés, művelődés, tanulás, tanítás, ismeretrendszer, képesség, jártasság, permanens művelődés fogalmak új értelmezései és kapcsolataik rendszerszemléletű megközelítése. A didaktikai rendszer struktúrája, dinamikája. A tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelése az értékelés függvényében.

## *6. A szociológiai gondolkodás és kutatás fejlődésének hatása a pedagógia elméletére és gyakorlatára*

A pedagógia és a szociológia kapcsolata. Hazai előzmények, jelen helyzet. Szocializációs folyamat és nevelés. A szociológiai kutatások, elméletek hatása a különböző nevelési – és iskolarendszerek kialakulására, működésére.

## *7. A pszichológiai gondolkodás és kutatás fejlődésének hatása a pedagógia elméletére és gyakorlatára*

Alapvetően pszichológiatörténeti a kurzus: áttekinti – elsősorban a XIX. századtól azokat a főbb pszichológiai irányzatokat, amelyek a legnagyobb hatással voltak a

pedagógiára. Többek között feldolgozásra kerül a kísérleti pszichológia, a német tudatlélektan programja, az evolúciós gondolkodás pszichológiai vetületei, funkcionálizmus és strukturalizmus, behaviorizmus, alaklélektan, pszichoanalízis, a szovjet pszichológia kutatásai, valamint a mai kognitív és szociálpszichológiai irányzatok. Természetesen speciális jelleget ad a feldolgozásnak a pedagógia elméletével és gyakorlatával való összefüggések keresése.

### III-IV. félév

Differenciálódik a képzés a jelöltek érdeklődési irányai szerint. Külföldi tanulmányútjaik is itt esedékesek.

### V-VI. félév

Disszertációs tervhez és munkálatokhoz igazodva egyéni program megvalósítása, illetve a VI. félévben a szigorlat letétele.

#### A kidolgozandó témakörök

a) *Nemzeti törekvések a hazai iskolakollégiumokban*

b) *A hazai, erdélyi és a felvidéki kollégiumok történeti fejlődése*

Az „a)” témakör mind egyetemes, mind hazai vonatkozásban a nemzetté válás periódusát fogja át s egyben a nemzeti nevelés kezdeteinek időszaka is. Az anyanyelvi oktatás követelése mellett a népoktatás kötelező jellegének megteremtéséért, a szakrendszerű oktatásra való áttéréséért, a nőnevelés megindításáért, az óvodák és tanítóképezdek felállításáért kemény küzdelem folyik.

A „b)” témakör a könyvszeti anyagok mellett alapvetően egy-egy intézmény belső dokumentációjának és forrásainak feldolgozását jelentené egymással is összevetve, és bizonyos kitekintéssel is.

c) *A polgári társadalom közoktatásiügyének egyes iskola- illetve problémátörténeti kérdései*

d) *Közoktatáspolitikai törekvések a két világháború között*

A „c)” és „d)” témakör az 1848-as forradalmat követő időszakot öleli fel. Hazai, sőt egyetemes vonatkozásban a 19. század második felében jelentős előrelépés történt valamennyi iskolatípusban, mind tartalmi, szervezeti, mind személyi és tárgyi vonatkozásban. Külön is utalhatunk a felekezeti iskolák oktató-nevelő munkájára, a tanítórendek iskolaügyi tevékenységére, az iskolai diákifjúsági szervezetek nevelő törekvéseire és ezek árnyalt bemutatására. A két világháború közötti időszakból is kiemelhetünk néhány közoktatáspolitikust, akiknek ezirányú munkássága értékelésre vár. Természetesen utalnunk kell még az iskola- illetve intézménytörténeti kutatások fontosságára, a szakmai folyóiratok, társadalmi egyesületek, tanító- és tanárérdekvédelmi szervezetek pedagógiai múltjának feltárására.



*e) A Tanárképző Intézetek történeti sajátosságai*

*f) A középfokú tanítóképzés gyakorlatának történeti értékelése*

Az „e)” témakör: a tanárképzés feladatainak elkülönülése az első magyar egyetemen illetve felsőfokú intézményekben. Mi volt a működés törvényi alapja? Az intézet funkciói, szervezeti sajátosságai – elhelyezkedése a felsőoktatási intézmény struktúrájában. Kapcsolat a tanárok alkalmazóival. A gyakorlóiskolák szerepe az intézet működésében. – A képesítő vizsgák története. – A Tanárképző Intézetek II. világháború utáni megszüntetésének társadalmi körülményei, pedagógiai következményei. – A „Tanárképző Intézetek” nemzetközi összehasonlításban.

Az „f)” témakör: a tanítóképzés kialakulásának előzményei és az első képzők létrejöttének sajátosságai. Az 1868-as törvény ide vonatkozó részének elemzése. A tanítóképzők a magyar közoktatási rendszerben. A tanítóképzők hálózatának létrejötte, megszilárdulása. A tanulók szociális helyzetének sajátosságai. A képzési célok, tanítási anyag (tantervek, tankönyvek) összehasonlító elemzése. A gyakorlati képzés jelentősége a magyar tanítóképzésben. A tanítóképzés gyakorlóiskolái. – Törekvések a tanítóképzés gyakorlatának reformjára a századfordulótól. A tanítóképzés jeles egyéniségeinek illetve egyes tanítóképzők működésének történeti elemzése. A tanítóképzés és a tanárképzés (polgári iskolai illetve gimnáziumi tanárképzés) kapcsolata. – A tanítóképzők mint a magyar pedagógiai gondolkodás és újító törekvések intézményei. – A felsőfokú tanítóképzés megszületésének történeti vizsgálata.

*g) Az intézményi autonómia történeti és elméleti gyökerei*

Autonómia-törekvések s azok problémátörténeti feltárása. Hazai reformpedagógiai tapasztalatok. Az organizmus fejlesztés és önfejlesztés egysége. Önkormányzó intézmények és a tanulói önállóság kérdései.

*h) Az oktatóiskola, a nevelőiskola és a munkaiskola kölcsönhatásának történeti vizsgálata*

A három iskolatípus elméleti és gyakorlati elemzésének összehasonlítását kívánja meg a téma, áttekintve valamennyi iskolafokozatot.





E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium  
támogatta.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke  
A szerkesztés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült  
Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszövetkezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor  
Megjelent 12,11 (A/5) ív terjedelemben  
HU ISSN 0025-0260







## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kézíratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézírathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.





# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*3-4. SZÁM*



1994



# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892  
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*  
CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,  
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*  
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),  
ARIEH LEWY (Tel Aviv) FERENCÉ MARTON (Göteborg)

*Szerkesztőség:*

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék  
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: (62) 321034

Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla  
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences  
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: 36-62-321034 E-mail: CSAPO@EDPSY.U-SZEGED.HU

TARTALOM

TANULMÁNYOK

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Paul Ewald: Az amerikai felsőoktatási értékelési trendek áttekintése             | 179 |
| Csapó Benő: Középkorú tanulóknak véleménye a társadalmi és iskolai változásokról | 207 |
| Nagy Attila: Hol terem a jó olvasó?                                              | 231 |
| Tímár Éva: Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai            | 253 |
| Tóth Gábor: A tanítóképző-intézeti rajztanárképzés                               | 275 |
| Zsolnai Anikó: A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban    | 293 |

SZEMLE

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bajkó Mátyás: Az autonóm törekvések néhány történeti mozzanata a pedagógusképzésben | 303 |
| Halász Gábor: Az iskolai autonómia lehetőségei                                      | 307 |
| Kelemen Elemér: Az iskolai oktatásügyi autonómia történetéről                       | 313 |
| Kiss Tiborné: Az iskolai autonómia lehetőségei                                      | 323 |
| Kotschy Beáta: A pedagógusok autonómiája napjaink iskolai gyakorlatában             | 327 |
| Kozma Tamás: Iskolai autonómia                                                      | 337 |
| Petrikás Árpád: Iskolai autonómia és önkormányzás a helyi nevelés rendszerében      | 341 |
| Szűjártó Imre: A jó, a rossz és a hamis - Tanárszemmel a tanári autonómiáról        | 345 |
| Vastagh Zoltán: Az alternativitás kérdése a neveléstudományban                      | 349 |



## KÖNYVEKRŐL

- Bárdossy Ildikó: Várnagy Elemér: Cigány fiatalok a nagyvilágban 355
- Nahalka István: Farkas Gyula és Varga Tibor: A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája (oktatási segédlet középiskolák számára) 357
- Laczkó Mária: Ingvar Lundberg és Pirjo Linnakyla: Teaching reading around world (Olvasástanítás világszerte) 363
- Petriné Feyér Judit: Horánszky Nándor: (szerk.) Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből 367

## INFORMÁCIÓK

- Jelentés az MTA Pedagógiai Bizottsága 1994. évi tevékenységéről 373
- Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága 1993. évi tevékenységéről 375
- Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának megalakulásáról 377

## AZ AMERIKAI FELSOÓKTATÁSI ÉRTÉKELÉSI TRENDEK ÁTTEKINTÉSE

**Paul Ewald**

*Department of Social and Behavioral Sciences  
University of New England*

### Bevezetés

Ebben a dolgozatban az amerikai felsőoktatásban honos értékelési gyakorlatokat kívánom bemutatni. Az amerikai felsőoktatás értékelési rendszerét kísérő figyelem több tekintetben előzmény nélkül való. Ennek számos, egyenként meglehetősen összetett oka van. Ezek közül három:

Először, a felsőoktatás kiszélesedése az intézmények és az egy bizonyos helyen tanuló diákok számának növekedését, ezáltal a képesítési programok és akkreditációs elárások még nagyobb sokszínűségét eredményezte. A huszadik század folyamán a re-laív növekedés és a stagnálás periódusai ciklikusan ismétlődtek, és minden egyes ciklus a színvonallal, a célokkal és az elszámoltathatósággal kapcsolatos újabb kérdéseket hozott magával. A tesztelés és értékelés sokféle gyakorlatát ajánlották.

Másodszor, a felsőoktatás egyre inkább támaszkodik állami erőforrásokra, miután mind a társadalomban betöltött szerepe, mind a beiratkozott hallgatók száma nőtt. Mivel az egyes államok a költségvetési pénzekből egyre nagyobb részt juttatnak a felsőoktatásnak, a köz egyre jobban érvényesíti akarátát a törvényhozásban és követel elszámoltathatóságot. Sok államban ennek eredményeképpen az intézményes értékelést előíró állami utasítások születtek. Az államok a költségvetési ösztönzőket gyakran az általuk kiadott utasításoknak való megfeleléssel kötik össze. Az állam és az intézmények ilyen jellegű kapcsolatát később részletesen tárgyalom.

Végül az értékelés néhány formája lehetővé tette az oktatók számára, hogy tanterveiket átalakítsák, dialógusba bocsátkozzanak egymással a tanítás és tanulás problémaival kapcsolatban. Elsősorban két okból foglalkozunk a középfokú oktatás utáni, nem pedig az alapfokú, illetve a középfokú oktatással. Az oktatás színvonala és általában az alap- és középfokú (K 12) oktatás miatti aggodalmak a 1980-as években nagyon erőteljesen jelentkeztek. Ezért számos államban sok osztályában kötelező értékelést vezettek be standardizált objektív mérések felhasználásával. Az elmúlt tíz év folyamán a fejlődés ilyen alakulása nem sok teret hagyott az innovációnak, így az alap- és középfokú értékelési eljárások (bár van néhány figyelemre méltó kivétel) gyakorlatilag nem is változtak. Valószínű, hogy az értékelés elméletében, gyakorlatában és technológiájában bekövetkező majdani változások a felsőoktatásból fognak kiindulni és innét „szivárognak



le” az alap- és középfokú oktatásba. Az értékelési szaktudásnak a felsőoktatásban való koncentráltóságán kívül ez specifikusan a tanárképzésben bekövetkezett változásoknak is lesz majd köszönhető. Általánosabban, ha az értékelési eljárásoknak ebben a dolgozatban vázolt válfajai még szélesebb körben elterjednek, akkor a leendő gyakorló tanárok, mint minden más középiskola után továbbtanuló diák, többféle értékelési alternatívával találkozhatnak, melyekből jónéhányat átültetnek saját oktatási gyakorlatukba. A középfokú és a középfok utáni oktatást a dolgozatban később részletesen tárgyaljuk.

A dolgozat négy részből áll. Az első rész háttéranyagot szolgáltat, felvázolja azokat az eseményeket, amelyek elvezettek az állami szerepvállalásig és a kötelező vizsgákig. A második részben az alkalmazott értékelési eljárások részletesebb ismertetésére kerül sor. A harmadik részben megpróbáljuk azonosítani a jelenlegi eljárások kihatásait. Az utolsó fejezet pedig azokat a kérdéseket vizsgálja, amelyek még megválaszolatlanok, illetve konfliktusok forrásai lehetnek, és amelyeket az értékelési eljárások továbbfejlesztésének biztosításához körül kell járni.

## Háttér

Az értékelés fejlődése az amerikai felsőoktatásban mindig is az alap-, illetve középfokú oktatásban bekövetkezett változások és reformok nyomán ment végbe. Ez a fejlődés úgy folyt le, hogy az alsóbb osztályok információt adtak arról, mi várható a középfokú oktatást követően, továbbá olyan tanulságokkal szolgáltak, amelyekből a felsőoktatás is profitálhatott.

Az 1970-es évek elejétől kezdődően az alap- és középfokú oktatás szintjén több állam is elszámoltathatósági törvényeket hozott a helyi oktatási intézménystruktúra a színvonalának emelése és az oktatás fejlesztésének serkentése érdekében. A hangsúly az oktatási módszereken volt és nagyfokú helyi beleszólást tett lehetővé. Ez az 1970-es évek végére megváltozott. Mivel az adott irányú fejlődés nem volt kielégítő, az oktatáspolitikai kidolgozói először a kompetenciateszteket tették kötelezővé és a hangsúlyt a tudásanyagra helyezték. A minimum-kompetencia tesztelésé kezdetben csak a középiskolásokat célozta meg, később azonban a kötelezően előírt követelményeket az alsóbb osztályokra is kiterjesztették. A 80-as évek közepén az állami törvényhozások már tantervi útmutatásokat is kötelezővé tettek, melyek a tesztek anyagához igazodtak. *Darling-Hammond* (1988) szerint ezeknek az egymást követő hullámoknak az eredménye a szűken meghatározott, tantervre épülő tesztelés lett. Ezeket a teszteredményeket ma már olyan célokra, olyan döntések meghozatalára használják, amelyek nem felelnek meg a tesztfejlesztők eredeti szándékának. Így a tanárok ma a tesztek megoldására tanítanak, ami csorbítja a helyi ellenőrzést és döntéshozatalt.

Az 1980-as évek közepén már egyre gyakrabban lehetett hallani az oktatási reformot sürgetők hangját (*Ewell*, 1991). 1984-ben és 85-ben négy, széles körben ismertté vált cikk jelent meg az elsődipomás képzésről. Az egyik ilyen felmérést a *Southern Educational Regional Board* (1985) végezte *Access to Quality Undergraduate Education* címmel. A felmérés az egyetemi tanulmányaikat megkezdő nagyszámú hallgatót vizsgált meg és alapvető készségbeli hiányosságokat mutatott ki, ami a középfokú oktatás súlyos problémáit jelezte. Ez a jelentés nyilvánvalóvá tette, hogy az alapvető



készségek tesztelésére a felsőoktatásban is szükség van. Egy, a National Institute of Education által 1984-ben közreadott felmérésben (*Involvement in Learning*, 1984) a fejlődés három lehetséges útját emelte ki: magasabb követelmények, a diákok aktív részvétele és világos visszajelzés a diáknak saját teljesítményéről. A másik két felmérésben (*Integrity in the College Curriculum*, American Association of Colleges, 1985; *To Reclaim a Legacy*, Bennett, 1984) a hangsúly a tanterven, a tananyagon és a struktúráján volt. Ez a négy felmérés az oktatásban hatalommal rendelkező vezetők figyelmét az elszámoltathatóság és a fejlesztés kérdéseire irányította, továbbá kijelölte az amerikai felsőoktatás reformjának menetrendjét.

Ezeket a felméréseket elsősorban oktatási szakemberek publikálták oktatási szakembereknek és az oktatásban képviselt érdekcsoportoknak, vagyis egy belülről eredő reformelmozdulást képviselnek (*Ewell*, 1991). 1986-ra azonban a National Governor's Association és az Education Commission of the States egyaránt közzétett egy olyan beszámolót, amely az elszámoltathatóságot sürgeti. Ezek a vizsgálatok azt sugallták, hogy a diákok teljesítménye és ezáltal maguknak a felsőoktatási intézményeknek a hallgatók képzésében mutatott teljesítménye olyan információ kellene, hogy legyen, amely a nagy nyilvánosság számára is hozzáférhető. Így a diákok és szüleik ennek tudatában hozhatnának döntést az oktatásba fektetett pénzeikről és az államok kormányai is felhasználhatnák a költségvetés elosztása során.

Az 1980-as évek végén érezhetővé vált, hogy az amerikai közvélemény nagyon is figyelemmel követi a felsőfokú oktatás színvonaláról folyó vitákat. 1987-ben két egyetemi tanár, *Hirsch* (University of Virginia), és *Allan Bloom* (University of Chicago) könyvet írt az amerikai elsődiplomás képzésről és általában az egyetemi oktatásról. Ezek a tanulmányok egyszerre jelentek meg a New York Times sikerkönyvlistáján (*The New York Times Best Seller List*). Ez valószínűleg példa nélküli volt az amerikai népszerűsítő kultúrában. *Bloom* a *Closing of the American Mind* című könyvében azt állítja, hogy a felsőoktatási tantervek teljesen szétestek, és mivel nem tartalmazzák a klasszikus nyugati hagyományok legnagyobb műveit, megfosztják valamilyen ma egyetemeken tanuló generációkat. *Hirsch* *Cultural Literacy* című könyvében szintén azt fejti ki, hogy a felsőoktatásban tanuló diákok kevesebbet tudnak, mint az előző generációk. A közös tudásbázis, illetve a közös intellektuális nemzeti nyelv hiánya mára összevisszaságot eredményezett és már-már a kulturális örökség hiányával fenyeget. E tanulmányokat a felsőoktatás reformjáról szóló könyvek egész sora követte, de az ismertségüket egyik sem tudta már megközelíteni.

Ez a három elem – a fejlődés szükségességének megfogalmazása belülről, az elszámoltathatóság követelése kívülről, valamint a növekvő közfigyelem és érdeklődés, – a velük párhuzamosan jelentkező fejlődési irányokat is képviseli. Közös vonásuk, hogy a háttérben egy átalakulóban levő amerikai gazdaság áll, változó oktatási követelményekkel. *Lawrence Cremin* (1990) ezt a gazdasági helyzetet veszi kiindulópontnak. *Cremin* szerint ebben az évszázadban az amerikai gazdaság már túl van harmadik fő korszakváltásán. (1920-ban az iparban dolgozók száma először haladta meg a mezőgazdaságban dolgozók számát. Az 1950-es évek közepére az értelmiségi, igazgatási munkakörökben dolgozók száma túlszárnyalta a fizikai dolgozókéét. 1990-re pedig az amerikai munkaerőnek durván a fele az információfeldolgozás valamilyen ágában dolgozott). A



gazdaság azok fejlődésben levő szektorainak mindegyike magas szintű kommunikációs, problémamegoldó és analitikai készségeket kíván, amelyeket pedig éppen a felsőoktatás hivatott megadni. A felsőoktatás iránti kereslet az USA-ban változatlanul sohanem látott méretű. Ez azonban egyre magasabb elvárásokkal és az elszámoltathatóság egyre növekvő igényével jár.

Az elvárások és a kereslet ilyen mértékű növekedése több intézményi változást eredményezett. *Ewell* (1989) az amerikai felsőoktatás történetében két éles váltást lát. Az egyik a növekedéstől a sokszínűsödés felé, a másik pedig a tantárgyközpontú egyetemi tanulástól a hivatásra való felkészítés felé mutat.

Mint azt korábban megjegyeztük, a növekedés állandó tényező az amerikai felsőoktatásban. Gondoljunk csak el, hogy 1910-ben a 19–24 évesek 2,9%-a volt beiratkozott vagy bentlakó diákja az egyetemeknek, illetve felsőoktatási intézményeknek (*Cremin*, 1990; 554–555. o.). Az 1920-as években az egyetemekre és főiskolákra való beiratkozások száma megkétszereződött, 1920 és 1940 között pedig bizonyos felsőoktatási intézmények, a junior college-ok (elő-egyetemek) száma megháromszorozódott (*Cremin*, 1990. 248–249. o.). Jelentős volt a növekedés a második világháború után is, amikor az 1944-es Serviceman's Readjustment Act illetve később a Truman Commission Report, Higher Education for American Democracy (*Cremin*, 1990 251. o.) életbe lépett. 1950 és 1970 között a felsőfokú oktatási intézményekbe való beiratkozások száma megháromszorozódott. 1980-ban pedig az USA 3000 intézményében több mint 12 millió diák tanult. Az a növekedés és sokszínűsödés, amelyről *Ewell* beszél, csak a legújabb keletű változás. A hivatásközpontú oktatás azonban nem új az amerikai felsőoktatásban, már az 1890-es évekről *Cremin* (1988) a következőket mondja: „Gyakorlatilag minden fajta felsőoktatás szakmai jellegű, amennyiben diákokat a felnőtt munkaszerepekre készíti fel”. (243. o.)

*Ewell* megfigyelése fontos az 1990-es évek szempontjából. A XX. század első évtizedei meghatározóak voltak az amerikai kutatóegyetemek megeremelésében és későbbi dominanciájának kialakulásában. A német egyetemi modell erőteljes hatására, a *Morrill* telekadományoknak, adóbevételeknek és a filantrópia által is biztosított bőséges anyagi forrásoknak köszönhetően az amerikai egyetemek a tudományos kutatásokat tudományágak szerint szerveződő tanszékekben szilárdították meg, melyek aztán az amerikai egyetem strukturális középpontjába kerültek. Ezen tudományágak befolyása a század folyamán csak megerősödött, az egész Amerikára kiterjedő szövetségek, társaságok, szakcéhek megalakulásával. Sokszor mondták már, hogy az amerikai egyetemi oktató elsődlegesen a tudományága iránt elkötelezett, anyaegyeteme iránt pedig csak távoli, másodlagos elkötelezettséget érez.

*Ewell* meglátása szerint a hivatásra felkészítés felé való váltáson belül két strukturális fejlődési irány lelhető fel. Az első a nyilvánosság felé való elszámoltathatóságra, a második pedig újra a hivatásfelkészítésre helyezett hangsúlyból következik. *Ewell* szerint a tudományág-központú szervezeti és ösztönzési struktúra összeegyeztethetelenséget jelent a mai diákok oktatási igényei, szükségletei között. Ezek a fejlődési irányok és szerkezeti váltások komoly kihívást jelentenek az amerikai felsőoktatásban és fontos következményei vannak az értékelés gyakorlata és felhasználása szempontjából is.



Az amerikai felsőoktatásban dolgozó vezetők tudatában vannak ezeknek a váltásoknak. Közülük például *Donald Stewart*, a College Board elnöke nyilvánosan is reagált ezekre a kérdésekre. Az 1987-ben az American Association for Higher Education konferenciáján tartott beszédében *Stewart* több olyan kihívást nevezett meg, amivel a felsőoktatásnak szembe kell néznie. Például a hallgatók kellő számban való vonzása, kiválasztása, felvétele és megtartása a kisebbségi hallgatók és egyéb, alulreprezentált rétegek felsőoktatásba való áramoltatása, a hallgatók felzárkóztató, illetve fejlesztő csoportokba való besorolásának lehetősége, hatékony oktatási intézkedések megtervezése, a tanárok és a tanárképzés színvonalának emelése, a diákok teljesítményének megfelelő szintfelmérése, a „hozzáadott érték” dokumentálása az egyes intézményekbe járó diákok számára, a végzősök kompetenciájának igazolása. Ezek a kihívások, illetve célok az egész USA-ban érvényes oktatáspolitikai célkitűzéseit is mutatják. Ezeket egyre inkább lehet direkt módon az értékelési gyakorlathoz kötni. Mint azonban ahogy *Stewart* is rámutat, az értékelés felhasználásáról és értékéről többféle felfogás uralkodik. Az egyetemeken kívül az egyetemi problémák megoldását sokszor csak újabb és újabb tesztekben látják. Az egyetemeken belül azonban, különösen azok, akik az értékelés felé való elmozduláshoz tartozóknak tartják magukat, sokkal többféle tevékenységet tartanak az értékelési gyakorlat körébe tartozónak.

Az amerikai felsőoktatásban az értékelést újabban legalább három különböző szintérhez tartozónak képzelik el, amelyek mindegyikének más a célja, felépítése és az eszköze (*Cross*, 1990). Az első ezek közül az állami szintű elszámoltathatóság a törvényhozás, a kormányzók, az egyetemi és más felsőoktatásbeli tisztségviselők, igazgatótanácsok felé. A második az intézményes értékelés, ami rendszerint az egyetemi oktatóktól, illetve a vezetéstől indul ki. A harmadik pedig az oktatási célú értékelés, amelyet az oktatók maguk terveznek és saját céljaikra használnak. Az értékelést felhasználhatják még a diákok minősítésére és osztályzására, elsőrendű célja azonban hatást gyakorolni oktatás fejlődésére. Az államok szintjén az elszámoltathatóságra irányuló, illetve intézményes értékelésnek mindig el kell különülnie a diákok osztályzásától és minősítésétől.

Az oktatási célú értékeléssel bővebben fogunk foglalkozni az értékelés gyakorlatának keretében. Azt azonban itt is fontos megjegyezni, hogy mind az intézményi értékelésben, mind az állami szintű elszámoltathatóság szintjén van fejlődés. Érdekes szem előtt tartani (*Astin*, 1988), hogy a felsőoktatási intézményeket hagyományosan a következő kritériumok szerint ítélték és ítélik meg: (1) felvételizők és a felvettek színvonala (az input); (2) az anyagi források és a (3) a hírnév. *Astin* szerint azonban az ilyen információk keveset árulnak el az intézményben folyó oktatás hatékonyságáról és minőségéről. *Astin* korábbi, a National Merit Scholarship Corporation számára végzett munkái azt mutatják, hogy azok az intézmények, amelyek diákjai kevésbé jó előmenetelűek, kevesebb forrásra támaszkodhatnak és kisebb a hírnevük, sokkal hatékonyabbak voltak a később PhD fokozatot is szerzett diákok diplomáig való eljuttatásában, mint azok az iskolák, amelyek a fenti kritériumok szerint jobb megítélés alá estek. Ezekre az adatokra és egy nagyszabású, az egész USA-ra kiterjedt, a Cooperative Institutional Research Project keretében végzett értékelésre alapozva, hívta fel a figyelmet *Astin* arra, hogy szükség van olyan intézményi értékelésekre, amelyekkel nemcsak input adatokhoz lehet jutni, hanem a tanuláshoz kapcsolódó környezeti válto-



zók többszörös értékeit, illetve a többszörös outcome értékeket is fel lehet tárni. Longitudinálisan kombinálva, ezek az adatok biztosabb alapot adnak az intézményi hatékonyság kvalitatív megítéléséhez. Az output-ot az input függvényében vizsgáló értékelési megközelítés *Astin* korai munkájából következett és a „hozzáadott érték” elnevezést kapta. Ez a longitudinális elő-utó tesztes megközelítés most is használatos nagy mintájú felméréseknél. Az utóbbi évtizedben fordult csak a figyelem ezzel egyenlő mértékben a környezeti tanulási változók értékelése felé.

A tudástartalmat és a tananyagot figyelembe véve *Astin* és mások a kognitívon kívül az affektív és nem-kognitív outcome értékelése mellett érveltek. Sok intézmény, ha nem is a túlnyomó többség, ma is azt tartja, hogy céljuk olyan értékek fejlődésének elősegítése, mint az empátia, a tolerancia, a másokkal való törődés és az állampolgári érzés. Több érv is szól e tulajdonságok értékelése mellett. Legkevesbé persze az elszámoltathatóság, bár az intézmények részéről van olyan igény, ami erre alapot nyújthatna. Egy másik érv az, hogy ezeknek a tulajdonságoknak az értékelése nagyon értékes forrása lehetne olyan intézményi szinten nyilvántartott adatoknak, amelyek segítenének abban, hogy az intézmények képesek legyenek teljesítményüket növelni a hagyományosan affektív területek fejlesztésében. A harmadik, egy többé kevésbé teoretikus vélemény és ezzel *Astin* nem áll egyedül, hogy a hallgatói fejlődés effektív és kognitív területei közötti hagyományos megkülönböztetés önkényes és mesterséges. Holisztikusabb megközelítések szerint az egész személyiség számít. Talán felesleges felhívni a figyelmet arra, hogy az ilyesfajta értékelés csakis az intézményes hatékonyság javítását szolgálhatja és nem lehet alapja a hallgatókról alkotott minősítő ítéleteknek.

*Ewell* (1991) az 1980-as évek értékelési kísérleteire alapozva három, a felsőfokú oktatásban kialakuló értékelési trendet ír le: a „polcra levehető” tesztelési technológia helyett új eszközök kifejlesztését, a hallgatói fejlődés változó modelljét (az additív lineáris modell felől a nem lineáris komplex modell felé), valamint a teszteredmények alapján történő megítélés helyett a naturalisztikusabb megközelítések felé való elmozdulást. E trendek közül kettőről itt lesz szó bővebben, míg az eszközökről a tesztelés gyakorlatáról szóló részben.

A hallgatói fejlődést ma már nem lineárisnak, inkább sok összetevőjűnek tekintjük, ami nem teszi lehetővé az egy tényezőre visszavezetett magyarázatot. Ez olyan értékelési gyakorlatot jelent, amelyben inkább az ismételt, semmint egyszeri mérés, illetve tesztek és ellenőrző tesztek szükségesek a hallgató fejlődésének értékeléséhez. Az értékelt eredményeket mint kognitív és nem kognitív tulajdonságok komplex kombinációját holisztikusan modellezik (*Ewell*, 1991, 17–23 o.).

Jól látható jelei vannak annak is, hogy elmozdulás történt a hagyományos tesztelési eljárásoktól a természetesebb értékelési formák felé. Ez, a kurzusokhoz ténylegesen jobban kötődő megközelítéseket, szemináriumi projekteket, „klinikai gyakorlatot” (internship), terepgyakorlatot (field placement), portfóliót (szintfelmérési anyagok gyűjteményét), szimulációkat, tudásdemonstrációkat, a felsőbb évfolyamokon pedig tényleges gyakorlatot (capstone experience) foglal magában. Legtöbbször több értékelővel és javítóval dolgoznak. Bár így az értékelő tevékenység reliabilitása némileg csökken, de jobban illeszkedik a tanítási folyamatba, hitelesebb képet ad arról, hogy a hallgatók mit tanultak meg, hogy mit tudnak kezdeni azzal, amit megtanultak. A hallgatói fejlődés



elemei a naturalisztikusabb megközelítések és az eszközök kiválasztásának területén (ez utóbbiról később szólunk majd) sok olyan értékelési eljárásban láthatóak, amelyekről ebben a dolgozatban szó van.

1987-ben *Boyer, Ewell, Finney, és Mingle* egy, mind az ötven államra kiterjedő felmérést végzett annak a kiderítésére, hogy hány állam ír elő kötelező értékelést és hogy hogyan látják az állam szerepét a felsőoktatásban. Abban az időben az államok kétharmadában éppen készülöben volt a formális értékelés. 1991-ben már az államok 82%-ában számoltak be formális értékelési tevékenységről (*Hutchings és Marchese, 1991*). *Boyer és munkatársainak* felmérésre válaszolva az államok szakértőinek többsége úgy gondolta, hogy az értékelések megtervezése és kivitelezése az egyes intézmények dolga, saját szerepüket a támogatásban, továbbá a lehetőségek megte-mé-sében látták. Ezzel szemben tíz állam az értékelési programok megtervezésében és lebonyolításában való aktív részvételben látta saját szerepét. Az állam aktívabb szerepét olyan tényezők határozzák meg, mint például az államnak az oktatásba való beleszólásával kapcsolatos hagyományok, illetve az állam rendelkezésére álló anyagi erőforrások (*Ewell és Boyer, 1988*). Több államban bőséges anyagi támogatást adtak az értékelési tevékenységhez, ami néhány esetben az intézménynek az utasításokra és a kezdeményezésre adott reagálásától függött. Az egyes államok kormányainak utasításain és kezdeményezésein túl az USA Művelődésügyi Minisztériuma (Department of Education) 1988-ban, a Felsőoktatási Akkreditációs Tanács (Council on Postsecondary Accreditation) pedig 1987-ben kezdte megkövetelni az akkreditációs ügynökségektől, hogy információt szerezzenek a tanulási eredményekkel kapcsolatos információk gyűjtését.

Ezen adatok és arányok ellenére még mindig nehéz pontosan meghatározni az értékelési tevékenység szintjét az amerikai felsőoktatási intézményekben. Rendelkezésünkre áll néhány anekdotikus jelzés is. 1987-ben az American Association of Higher Education létrehozta az AAEH Assessment Forum-ot. Ez a projekt szolgáltatásokat, konzultációkat, anyagi forrásokat valamint tanulmányírási támogatást nyújt és évenkénti értékelési konferenciát rendez. Az első konferencia 1987-ben 700 érdeklődött vonzott, ez a szám 1991-re megduplázódott. Az Assessment Forum szerint a felsőoktatási intézmények 90%-a értékeli valamilyen formában, de ez keveset árul el ezeknek a törekvéseknek a minőségéről, mélységéről, illetve sikerességéről. *Peter Ewell* valószínűleg több látogatást tett az egyetemeken az értékeléssel kapcsolatban, mint bárki más az USA-ban. Az ő nem hivatalos becslése alapján az egyetemek 15%-án folyik olyan jellegű értékelés, ami valószínűleg hatással van az alsóbb évfolyamokon folyó oktatás hatékonyságára. *Ewell* szerint, egy másik 15%, vagy ellenáll az értékelésben való részvételnek, vagy teljesen tanácstalan azzal kapcsolatban, hogy mit kellene csinálnia. A közepén levő nagy csoport pedig lehetőség szerint megpróbálja végrehajtani az utasításokat (*Hutchings és Marchese, 1991*).



## Értékelési eljárások

### *Az értékelési eljárások megközelítése*

Az USA-ban használatos értékelési eljárásokról valaki azt jegyezte meg, hogy ezek az eljárások részben az európai gyakorlat újrafelfedezéséből és a standard objektív tesztek kritikájából állnak és csak részben újítások (*Darling és Hammond, 1988*). Ez a megfigyelés nagyon hasznos a jelenlegi gyakorlat tárgyalásához. Az USA oktatási szakemberei minden szinten, alternatív megoldásokat keresve, továbbra is elégedetlenségüknek és aggodalmuknak adnak hangot a standard tesztek oktatási gyakorlatban teljesen félresiklott szerepével kapcsolatban. Az újítások nagy része nem más, mint újrafelfedezés, bár vannak tényleges újítások is, egyelőre nehéz belátni, hogy ezek életképesek.

Az „amerikai gyakorlat” bármely területen való áttekintésének kísérlete során hamar szembetaláljuk magunkat a sokszínűség tényével. Nem meglepő tehát, hogy az értékelés is sokféleképpen, sok forma, tipológia kategória szerint tagozódhat. Mivel az értékelés változatlanul kritikus helyet foglal el a felsőoktatásban, ezek az osztályozások és leírások a kétségtelen konvergenciákon és divergenciákon keresztül végül nagyobb áttekinthetőséghez fognak vezetni.

Az értékelés legtágabb értelmű osztályozása a tevékenység funkciójából indul ki és az elszámoltathatóságra irányuló, illetve a fejlődést mérő tesztekkel különböztet meg. Hagyományos terminológiával, ezek a formák tipikusan az összegző (szummatív), illetve segítő (formatív) értékelést jelentik. Ezeknek a funkcióknak a finom módosítása, illetve kiterjesztése látható az értékelés *Cross* által definiált hármason vonulatában. *Cross* legfőbb meglátása az, hogy ez a három terület – az állami szintű összevethetőség, intézményes értékelés és oktatási célú értékelés – különböző módokon kezd összeolvadni és kiegészíti egymást.

Az értékelés alapvető taxonómiáját *Ewell* (1991) egy kétszer kettes mátrixként vizsgálja fel, egyéni és csoport, illetve fejlődés és demonstráció dimenziókkal. Az egyéni-fejlődési rubrikába például egy olyan alapkészség-teszt található, amit besorolás, korrepetálás majd újratestelés követhet. Az egyéni-demonstráció alá sorolt értékelések minősítési, illetve szelektálási célokra a legértékesebbek. A felsőoktatásban az utóbbi időkből a csoport-fejlődésre helyeződött a hangsúly, ez az a terület, amely a legtöbb újítási lehetőséget nyújtja. Ide sorolható például az általános oktatási eredmények felmérése, illetve azok az eszközök, amelyek egy-egy szak hatékonyságát mérik. A leggyorsabban valószínűleg a mátrix csoport-demonstráció cellája változik, mivel egyre inkább a hallgatócsoportok összehasonlításának irányában mozdul el, illetve a tandíjfizető nyilvánosság számára elszámoltathatóságot biztosít. Az akkreditációs ügynököket éppen a ilyen csoport-demonstráció értékelés érdekli a legjobban.

Adminisztratív nézőpontból, *Rossmann és El-Khawas* (1987) korlátozott és átfogó megközelítéseket különböztet meg. A korlátozott megközelítések a tanuló teljesítményének egyetlen aspektusát, esetleg egy bizonyos tanítási programot vesznek célba. Erre példa többek között a *junior capstone projekt* vagy a hallgatók memóriájának fejlesztését célzó értékelések. Az átfogó megközelítések több komponenst is figyelembe



vesznek és többszörös mérésrel, több időpontban dolgoznak. Ennek példái a fokoztatáró, illetve a felvételi standardizált tesztek. Egy másik példa lehet a szakmai kompetenciára épülő tanterv. Az értékelésnek és lebonyolításnak ezek a különböző felfogásai egyáltalán nem összeegyeztethetetlenek, és legtöbbször éppen kiegészítik egymást.

### *Az értékelési eljárások formái*

A legtöbb értékelési program alapját változatlanul a standard tesztek képezik, melyeket továbbra is nagyfokú ambivalencia övez. Ezekből az eljárásokból való kiábrándultság volt a legfontosabb ösztönzője annak, hogy nagyon sok oktatási szakember vehetett részt az alternatív értékelési megközelítések kidolgozásában. Bár a pszichometrikusok gyakran hangoztatják, hogy az objektív tesztformák magasabb szintű kognitív készségek értékelésére is alkalmasak, ezt igazán nem sok empirikus tény igazolja. *Darling-Hammond* (1988) egyszerűen azt állítja, hogy van valami furcsa abban, hogy standard feleletválasztós kérdéseket használnak a felsőoktatásban. A standard feleletválasztós tesztek problémái mindenki által jól ismertek és még az alapvető tanárképzési szakirodalom is a kimúlásukat jósolja, amint más alternatívák jelennek meg (például *Gage-Berliner* 1991. 613–617 o.). Ha azonban gondosan áttekintjük a problémát, világossá válik, hogy a feleletválasztós tesztekkel szembeni aggodalmak inkább azok kizárólagos vagy rossz célra való felhasználásával és az eredmények nem megfelelő interpretálásával kapcsolatosak. A feleletválasztós tesztek kritikáinak fő célpontja az USA-ban a többi forma rovására való elterjedtsége. Az ambivalencia abból ered, hogy az oktatási szakemberek nagyon is tudatában vannak e tesztelési formák előnyeinek (a gyors, könnyű és olcsó adminisztrálhatóságnak). Ezek a tulajdonságok, amelyek különösen a tapasztalat hiánya esetén nyilvánvalóak, az egyetemi szakemberek számára meg éppen-hogy jól jönnek. Nekik ugyanis az idő elsődrendű fontosságú. Ezek a szakemberek ugyan megnevezik a feleletválasztós teszteléssel folytatott értékelés problémáit és buktatóit, de azon az állásponton vannak, hogy megfelelő előkészítéssel ezek a problémák kiküszöbölhetőek. A legfontosabb annak a figyelembevétel, hogy a feleletválasztós tesztelés kizárólagos alkalmazása nagyon gyenge értékelési programot ad. Az a felfogás viszont, hogy a standard tesztek részét képezhetnék egy többszörös mérési megközelítési formának, egyre inkább elfogadottá válik (*Kean*, 1993).

Az eszközök tekintetében több olyan fejlődési irány is van, amely megérdemli, hogy foglalkozunk vele. Az 1980-as évek elején és közepén megnövekedett az értékelés iránt, minek következtében újra hadrendbe állították a polcra levetett standard tesztek (például a Graduate Record Field Exam, CLEP vizsgák, stb). 1989-re már négy, az általános oktatási eredményeket tesztelő vizsga volt kipróbálás alatt, illetve használatban. Ezek közül három mátrixos felépítésű. Az ACT College Outcomes Measures Project (ACT-COMP) például három tartalmi és három folyamati kategória mátrixából áll, így mind a tudást, mind pedig a készségeket méri. Az ACT-COMP egyéb tulajdonságai között említést érdemelnek még a sokrétű problémamegoldó formátum, a csoportszintből becsült eredmények és a teszt-ellenőrző teszt különbségeinek értékei a tantervi hatás kimutatására. A másik két mátrixos felépítésű vizsga az Educational Testing Service *Academic Profile* nevű tesztje és a College Basic Subjects



Examination (College Base). Az ilyen természetű vizsgák közül a negyedik az ACT-COLLEGE Assessment of Academic Proficiencies (CAAP), amely egyben a leghagyományosabb is. Ezt a vizsgát a felsőoktatási intézményekben félidős vizsgaként szokták alkalmazni. Öt negyvenperces feleletválasztós tesztet tartalmaz az íráskészség, matematika, szövegértés, kritikus gondolkodás és a tudományos érvelés területén. Bármilyen más kombinációban igen rugalmasan kivitelezhető és norma-orientált.

1990-ben indították el a talán legújított erejű nagyszabású értékelést a New Jersey General Intellectual Skills Assessment-et, röviden GIS-t. *Ewell* szerint a GIS olyan utat jelent, amely a jövődő standard általános célú értékelés számára töri az utat. A GIS szintén egy mátrixra épül, s négy készségterület az információgyűjtés, az információelemzés, az információbemutató, illetve a kvantitatív elemzés alapján fejlesztették ki. Ezen készségek mindegyike egyúttal a három tudományterület (társadalomtudományok, természettudományok, bölcsészettudományok) szerinti csoportosításban is szerepel. Az eredmények mindhárom esetben készségek szerint csoportosítva is kombinálhatók. A vizsga száz százalékban teljesítménycentrikus. Minden diák kap egy feladatot a készség-tudásanyag mátrixból és minden egyes feladat értékelése körülbelül 90 percet vesz igénybe. Az 1988/89-es próbatesztesztelés azt mutatta, hogy a taxonómiát minimum hét feladat fedi le megfelelően és 200 diák szükséges ahhoz, hogy használható csoporteredményeket kapjunk. Az egyetemi oktatók munkacsoportokban az Educational Testing Service (ETS) kifejlesztett a core pontozási (core scoring) technikával pontozzák a feladatokat. A pontozási útmutató alapján minden feladatra meghatározzák a minimálisan elegendő pontértékeket. A próbatesztesztelés általában alátámasztották a GIS kivitelezhetőségét nagyszabású tesztelés esetén, továbbá kimutatták, hogy (a feleletválasztós teszteléssel összehasonlítva) sokkal inkább alkalmazható az oktatóra és a diákokra, mint a felsőoktatási intézmény szintjének a képviselőire. A GIS-szel további vizsgálatokat és kísérleteket is folytatnak intézményi szinten, például spirális mátrix szerkesztéssel, core judgmental pontozással és intakt osztálytermi mintavételi stratégiákkal (*Ewell*, 1991. 15–17. o.).

Az értékelés teljesítménycentrikus megközelítését *Marchese* (1987) Assessment Center Method-ként mutatja be (az értékelési központ módszere). *Marchese* szerint ez az értékelési gyakorlat az 1930-as években Németországban, Angliában és az USA-ban honos egyetemi kutatásból nőtt ki. Alapvető kiindulási pontja az, hogy bármely emberi teljesítmény túl komplex ahhoz, hogy egy írásbeli vizsgával (paper and pencil exam) értékelni lehessen, az ugyanis egyszerűen nem adhat elég információt. Az Assessment Center Method szimulációs és egyéb olyan feladatokkal dolgozik, amelyek közvetlen megfigyelést tesznek lehetővé. Szakértők minősítik a teljesítményt és megfigyeléseik alapján szelekciós döntéseket hoznak. Ezt a módszert használták a brit tisztképzésben megfelelő férfiak kiválasztáskor, és az USA-ban a második világháború alatt a képek toborzásánál. Az 1950-es évek közepén az American Telephone and Telegraph értékelési központokat hozott létre vezetőinek minősítésére, ezt a gyakorlatot ma több mint kétezer amerikai nagyvállalat követi. Az elmúlt években a különböző módosított assessment center-szerű megközelítéseket több egyetemi program is magáévá tette.

Egy másik olyan értékelési alternatíva, ami a standard tesztek gyenge pontjainak felderítéséből nőtt ki, a portfóliós értékelés. A képzőművészetekben hosszú hagyomá-



nya van a portfólióknak, sok jelenlegi gyakorlat is a művészetektől kölcsönöz és használnál fel vizsgákhoz különböző eljárásokat. Ebben az értelemben a portfólió értékelés bármely olyan, a hallgató bizonyos időszakban végzett munkája alapján koordinált mintavételi eljárást jelent, amelyet bírálatra, minősítésre be lehet nyújtani, továbbá a diák kompetenciájának, teljesítményének és hozzáértésének bemutatására szolgál. Sok olyan intézmény, ahol régóta használják a portfóliós értékelést, jelentős haladást ért el a pontozási eljárások fejlesztésében és a reliabilitás javításban. Mivel produktum-centrikus és az autentikusságot hangsúlyozza, a validitás bizonyos típusait éppen a portfóliós értékeléseknél lehet tetten érni (Forrest, 1990).

Egy másik olyan tevékenység, amely az európai gyakorlatok újrafelfedezése címszó alá illik, a külső vizsgáztatók igénybevétele. Ez Európában széleskörben elterjedt és az amerikai felsőoktatásban is használatos volt körülbelül a XIX. század közepéig. A taniszékek létrejöttével azonban, a tantervkészítés fokozatosan helyi szintre került, bevezették a választható tantárgyak rendszerét, a külső vizsgáztatók meghívása átadta helyét a tanár által kifejlesztett teszteknek és minősítő eljárásoknak (Brubacher és Rudy, 1958). A külső vizsgáztató közreműködésének előnyei között a legfontosabb, hogy különválik az oktatás és a minősítés funkciója, a tanárok és a minősítők együttműködése, nő a validitás és lehetővé válik a magasabbrendű kognitív készségek értékelése (Fong, 1987).

Az oktatási célú értékelés – másképpen visszacsatolás – kategóriájába széles skálán helyet foglaló értékelési tevékenységek tartoznak (Cross, 1989; Cross és Angelo 1988). Cross (1989) az oktatási értékelés különböző megközelítési módjait egy olyan hipotézis formájában adja közre, amely abból indul ki, hogy az értékelési tevékenység akkor a leghasznosabb, ha folyamatos, ha annyira közel áll a tanítás és tanulás folyamatához amennyire csak lehetséges, továbbá ha diagnosztikus visszacsatolást biztosít mind a tanár, mind pedig a diák felé. Az oktatás visszacsatolási lehetőségeit Cross a tanárok és diákok, illetve a visszacsatolás adói és fogadói kétszer kettes mátrixában vázolja fel. Az oktatási értékelés leggyakoribb formája az, amikor a tanár nyújt visszacsatolást (feedback) a diáknak. Az amerikai felsőoktatásban azonban ma már ennek fordítottja — diák-tanár feedback — is teljesen elfogadott gyakorlat. Ez a két forma különböző megítélések alapja, egyrészt az érdemjegyeké, másrészt az előléptetéseké, az oktatói kinevezéseké. A másik két kvadráns a tanárok közötti konzultációt és a hallgatók egymásra vonatkozó értékelését, illetve a hallgatók együttműködő tanulási formáit tartalmazza. Cross áttekinti az egyes kvadránsokkal kapcsolatos kutatásokat és azt tárgyalja, hogy hogyan lehet ezeket a formákat úgy használni, hogy a tanteremben folyó tanítást és a tanulást fejleszthessék.

A fentebb leírt különböző gyakorlatok és eljárások egyedül vagy egymással kombinálva is előfordulhatnak. Céljuk lehet a kognitív vagy nem-kognitív fejlődés mérése, az általános oktatás vagy csak a humán tárgyak eredményeinek értékelése, tanulmányi irányok meghatározása. Használhatók besorolásra, átsorolásra, visszacsatolásra, bizonyítványkiadásra, minősítésre. Formájuk lehet tesztelés-újratesztelés, folyamatos értékelés, egyszeri értékelés. Szinte bármilyen kombináció létezhet és valószínűleg létezik is. Néhány konkrét példát a későbbiekben leírunk majd. Bár semmiképpen sem a teljeség igényével, a jelenleg használatos értékelési programok áttekintésére törekszünk. A



következő példákat úgy választottuk ki, hogy jól illusztrálják a legmarkánsabb programokat és eljárásokat, az intézményeknél most jelentkező problémákat, valamint azokat az intézményeket, amelyek érintettek az ilyenfajta értékelésben.

### *Példák az értékelési gyakorlatokra*

Az értékelési szakirodalomban az egyik legtöbbet említett intézmény a wisconsini *Alverno College*, amely jó példája az Assessment Center Method-nak és sok más korábban leírt fogalomnak. Az *Alverno* tanterve nyolc hallgatói képességre épül, melyek a következők: kommunikáció, elemzés, problémamegoldás, értékmegítélés, társadalmi érintkezés, a környezetért való felelősségvállalás, a mai világ dolgaiba való bekapcsolódás és az esztétikai reagálás. E felfogás szerint ezek olyan integrált képességekről van szó, amelyek nem értékelhetők külön-külön, vagy nem teljesítményre épülő környezetben. A képességek mindegyikét hat egymásra épülő szinttel írják le. A diákokat rendszeresen külső vizsgáztatók mérik teljesítménycentrikus formában. Az *Alverno* 1973 óta dolgozik ezekkel a módszerekkel, megközelítésekkel és megkezdődött a képzési-program, illetve intézményi szintű értékelés (*Paskow és Francis, 1990*).

A külső vizsgáztatókat folyamatosan alkalmazó vizsgarendszer valószínűleg legjobb intézményi példája az USA-ban *Swarthmore*. Ezt a rendszert 1923-ban vezették be az iskola kiemelkedő diákjai számára. A módszer lényeg, hogy harmadév alatt a diákok tanulási tervet készítenek, amibe az utolsó éves szemináriumokat veszik bele. Ezeket a szemináriumokat olyan átfogó vizsgák zárják le, amelyeket más egyetemek tanárai készítenek és értékelnek. Az az időtartam, amelyet ez a program eddig megélt, már maga a siker jele, s az oktatók is nagyra értékelik, mivel elősegíti együttműködésüket és munkájuk szakmai ellenőrzését is (*Fong, 1987*).

Az ilyen jellegű értékelésre a harmadik példa a *Baldwin-Wallace College*, ami szintén bölcsészettudományi jellegű intézmény. A *Baldwin-Wallace* egy módosított Assessment Center módszert a felkészített külső vizsgáztatók rendszerével kombinálja. A diákok olyan, hivatáshoz kapcsolódó készségeit értékelik, mint vezetői készség, szóbeli kommunikáció és problémamegoldás. A megközelítés célja, az iskola és a munkábaállás közötti átmenet megkönnyítése (*Paskow és Francis, 1990*).

Ez a három példa jól mutatja a teljesítménycentrikus szimulációk és a külső vizsgáztatók rugalmas alkalmazhatóságát. *Swarthmore* azért használ külső vizsgáztatókat, hogy a különböző tantárgyakban minősítse és ellenőrizze (validate) a diákok tanulmányi haladását. *Baldwin* inkább a szakmai kompetencia szempontjából fontos készségekre koncentrálna, különösen a manager- és a tanárképzés területén. Az *Alverno* pedig a diákok fejlődésének összetett leírásából kiindulva kísérli meg a tanulás és a tanulást elősegítő képességek közötti kapcsolat megerősítését.

Az amerikai felsőoktatásban nagy érdeklődés övezte és övezi a portfólió értékelést is (*Forrest, 1990; Eckstein és Noah 1993, 193, 242 o.*). A portfólió vonzó tulajdonságai közé tartozik, hogy az oktatás folyamatára épít és így nem bontja meg azt és a komplex készségek értékelését is magában foglalja. Az oktatók szerint ez elősegíti az oktatási folyamat megújítását, a diákok pedig olyan produktumokkal rendelkeznek, ami mutatja, hogy mit tudnak és mit tudnak kezdeni ezzel a tudással. A portfólió iránti kezdeti



lelkesedést azonban gyakran lelohasztják annak látható korlátai. Újabban a *William and Mary College* kísérletezett a portfólió értékelési móddal. A programban 50 hallgató vett részt. A diákok munkáit több értékelő gyűjtötte és olvasta, specifikus pontozási kritériumokat használva. Úgy találták, hogy ezzel a módszerrel jól értékelhető az íráskészség és a kritikus gondolkodás, más általános képességek mérésére azonban nem igazán alkalmas. A *William and Mary College* általános oktatási tantervében az íráskészség értékelésére azóta is a portfólió módszert használják (*College of William and Mary*, 1988; *Ewell* 1991).

Az értékelési programok kifejlesztésében, különösen a felvételi utáni tesztelés területén az Egyesült Államokban mindig is nagyon aktívak voltak az alsóbb szintű felsőoktatási intézmények (junior college). Mivel ezekben a felsőoktatási intézményekben a legtöbb esetben nincsen semmiféle felvételi követelmény nagyon változó képességű és teljesítményű hallgatói populációval rendelkeznek. Emiatt aztán gyakran céltáblái az állami törvényhozásnak és minőségkontrollra irányuló mechanizmusokat kívánnak tőlük. Egy ilyen átfogó tesztprogram jó példája a *Miami-Dade Community College*. Ez azért is figyelemre méltó példa, mert annak ellenére, hogy állami szintű utasítások először 1985-ben születtek, a program néhány eleme 1960-ból származik. Emellett, a *Miami-Dade*-nek évente közel 75 ezer rendes hallgatója és 40 ezer egyéb hallgatója van, ezáltal a nagyszabású vizsgáztatási gyakorlatnak is szép példáját adja (*Paskow és Francis*, 1990). Minden olyan diáknak, aki valamilyen kurzust fel akar venni a *Miami Dade*-en, standard felvételi szintű teszt sorozatot kell megoldania. A teszteredmények döntenek el, hogy az illető milyen kurzust vehet fel. Ahhoz pedig, hogy egy tanulmányi programot teljesítsen valaki, illetve megkapja két év után az associate degree-t, továbbá ahhoz, hogy felsőbb szintű kurzusokra beiratkozhatson sikeres, záróvizsga jellegű standard vizsgát kell tennie. A felvételi szintű vizsgát mind a diákok, mind pedig a tanárok nagyon kedvezően ítélik meg, mivel a diákok olyan kurzusokba kerülnek, amelyben szakmailag jól érzik magukat. A záróvizsga jelű tesztelés kritikája azonban vegyes. A legfontosabb ellenvetés az, hogy az etnikai kisebbséghez tartozó diákok jelentő részben nem tudja teljesíteni ezt a vizsgát és így az megakadályozza őket tanulmányaik folytatásában, illetve befejezésében. *Robert McCabe* (1988) a *Miami-Dade* rektora, kétségbeejtőnek tartja a záróvizsga hatását az etnikai kisebbségekre nézve. A kritikák rámutatnak arra is, hogy vannak olyan diákok, akinek bár nem sikerült ez a vizsga, de mégis folytatták tanulmányaikat (még az állami utasítás előtt) magasabb szinten sikeresen teljesítettek, ez pedig igencsak megkérdőjelezi a vizsga előrejelző validitását. A *Miami-Dade* ugyanakkor felvételi szinten sikeresebb programot képvisel a nyitott egyetemi felvételi rendszerénél. A fokozatszáró vizsgával kapcsolatos problémák nem korlátozódnak a *Miami-Dade*-re, viszont jó példái annak, hogy a szigorúan vett állami utasítások milyen következményekkel járhatnak. Ez a bizonyos vizsga, a College-Level Academic Skills Test, (röviden CLAST) Floridában az egész államra kiterjedően kötelező. Néha „feljövő junior”-ként beszélnek róla, mivel az összes junior (harmadik év előtt álló) diákot átvilágítja. Az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos hatása mellett további kritika vele szemben, hogy megköti a tantervet és az oktatást, csorbítja a helyi intézményi ellenőrzés szerepét, állami szinten központosítja a felsőoktatást és a sokszínűség ellen hat



(McCabe, 1988). A következőkben néhány példa következik arra, hogy hogyan reagálnak az intézmények az állami utasításokra.

A virginiai *State Council for Higher Education* (Felsőoktatási Tanács) úgy reagált egy bizonyos minőségi oktatásról szóló törvényhozási döntésre, hogy 1987-ben elfogadott egy dokumentumot *Guidelines for Student Assessment* címmel (Hutchings és Marchese, 1991). Ez az útmutató meglehetősen szabadságot hagyott az egyes intézményeknek és később, mint az állami előírás iskolapéldáját emlegették. A University of Virginia, amit *Thomas Jefferson* alapított és amit a legjobb egyetemek között tartanak számon Amerikában, mint minden más virginiai felsőoktatási intézmény, szintén arra kényszerült, hogy megfeleljen ezeknek az előírásoknak. Ezen az egyetemen évente 13 ezer diák verseng az betölthető 2600 helyért. Az igen engedékeny állami előírások és az egyetem kiválósága ellenére az értékelési kísérletek, illetve az egyetem és a tanács közötti viszony már a kezdetektől problematikusnak bizonyult. Az egyetem az utasítás kiadása után nagyratörő tervet fogadott el. Ennek központi elemei voltak a diákok egyetemi tapasztalatainak időszakos megismerésére szolgáló elbeszélgetések, a diákok fejlődésének nyomonkövetése, a főszak eredményeinek mérése és a végzetek szakmai fejlődésének nyomonkövetése. A tervet a Tanács elfogadta. Az elfogadás után az egyetem 35 ezer dollár kiegészítő támogatást igényelt elképzeléseinek megvalósításához a Tanács azonban alig több mint háromezer dollárt adott erre a célra.

Az értékelési programban dolgozó oktatók végülis nagyon elégedetlenek lettek az állami utasítással, mondván, hogy az állam nem mondta meg pontosan mit ért értékelésen és hogy nem áll rendelkezésre olyan megfelelő szakirodalom, ami segítené őket erőfeszítéseikben, továbbá, hogy nem jelölték meg a kijavítandó problémákat. Az egyetemi tanács szintén visszautasította azt az elképzelést, hogy oktatási szakemberek meg tudnának egyezni az oktatás kívánatos eredményeiben (Hutchings és Marchese 1991. 52. o.). A Felsőoktatási Tanács elfogadta ugyan az első évekről adott beszámolókat, de nagyon kritikusan viszonyult az átfogalmazott tanrendekhez, lecsökkentett tervekhez, a tudományos kutatás megtervezéséhez és a csekély anyagi támogatással kapcsolatos panaszokhoz. 1988/89-ben az egyetem új koordinátort vett fel a hallgatók értékelésének munkálataihoz és a munkát kiterjesztette az első diplomáig tartó négy év hallgatóinak longitudinális vizsgálatára. Kifejlesztettek egy 15 oldalas kérdőívet és kiosztották a felvett diákok egynegyede között. A diákok egyharmada elbeszélgetésen vett részt. Emellett öt tanszék hozzájárult a szakjukat érintő hármas próbaértékeléshez. A végzett diákok nyomonkövetésének a tervét egyelőre felfüggesztették. Az évvégi beszámolót megküldték a Felsőoktatási Tanácsnak. A tanács válaszul kilencoldalas kritikát küldött a 37 oldalas évvégi beszámolóra, amit ellenséges hangú levélváltás követt és a kapcsolat a két fél között egyre romlott. Az egyetem folytatta a longitudinális vizsgálatot és az állami utasítások általános betartását is (hiszen ilyen esetben az állami ösztönző juttatások forognak kockán). A University of Virginia esete több kérdést is jól illusztrál. Az állami hivatalnokok és az egyetemi oktatók nagyon gyakran nagyon különbözően látják az értékelési tevékenység formáit és szerepét. Amikor ezek az eltérő vélemények ütköznek, a valószínű eredmény az, hogy az intézmény az utasítás betűjéhez igen, de a szellemiségéhez nem lesz hű. Néha ez is elég. Az azonban valószínűtlen, hogy bármelyik fél ideálisnak tartson egy ilyen állapotot.



Tennessee államban, ezzel ellentétes példaként, szorosabb együttműködést mutat az állam és az egyetem. Tennessee állam már 1979-ben egy teljesítmény-támogatásos rendszert kezdeményezett. Eszerint az állami támogatás egy részét a teljesítménycentrikus kritériumok határozzák meg: az akkreditált programok száma, a diákok teljesítménye, a végzett hallgatók oktatással szembeni elégedettsége és az oktatás javítását célzó tesztelés tervezete. Bár az ennek való megfelelés teljességgel önkéntes, az egyetemek költségvetésének több mint 5%-a a teljesítménykritérium szerint kerülhet odaítélésre (Hutching és Marchese, 1991). A University of Tennessee-Knowville (UT-K) számára például ez akár évi 5 millió dollárt is jelenthet. Ez az egyetem volt a legnagyobb intézményi felhasználója az ACT-College Outcomes Measure Project (ACT-COMP) által közreadott tesztnek. Minden évben a felvett hallgatók felével és minden végzős hallgatóval megoldatják. 1988 óta az UT-K emellett az Educational Testing Service Academic Profile tesztjét, az ACT Collegiate Assessment of Academic Proficiencies és a College Basic Academic Subjects Exam tesztjeit is folyamatosan próbatesztezik (Paskow és Francis, 1990), hogy lássák, az oktatási eredmények mérésében melyik bizonyul jobbnak ACT-COMP-nál. A főszaconkénti értékeléshez körülbelül 50 oktató által kifejlesztett, illetve tanszékenként tervezett értékelési eszközök is használatban vannak. A UT-K értékelési program nagyságrendje igazán lenyűgöző, ami az egyetemi vezetés elkötelezettségének is köszönhető. Az egyetem így nagymértékű anyagi támogatásban is részesül, az értékelés eredményeit pedig a hosszú távú tervezéshez használják fel.

Végül az utolsó két példa olyan kiemelkedően erős egyetemeket idéz, amelyek egyéni értékelési tevékenységet folytatnak. Mind a *Harvardnak* mind pedig a *Stanfordnak* sajátos programja van.

A *Harvard* értékelési programja, bármely más ilyen programnál jobban, az intézményen belüli kutatás formájában folyik, igencsak hagyományos módszerű mintavétel-lel, tervezéssel és elemző technikákkal. Az ilyen természetű kutatás ösztönzése céljából 1986-ban létrehozták a Harvard Seminar on Assessment-et (Harvard Értékelési Műhely), mely már a harmadik évben száz résztvevőt vonzott. Az eredményekről két beszámolót adtak ki és több mint egy tucat projektje volt folyamatban. A tanulmányozott témák között volt például a nemek közötti különbségek a felsőoktatásban, a tanácsadás gyakorlata, vitacsoportot alkalmazó módszerek, a középiskolai felkészítés és a felsőfokú tanulmányok sikere, valamint különböző, az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos eredmények (Paskow és Francis 1990). Ezeknek a kutatóműhelyeknek a fő jellemzői a következők: egyaránt résztvesznek bennük az oktatók és az egyetemi, intézményi vezetők, teljesen önkéntes alapon szerveződik, a kutatási feladatokat olyanok tervezik meg, akik maguk is a tanulmányozandó tanítási-tanulási környezetben vannak, és a hangsúly a már meglévő programok megújításán és fejlesztésén van.

A Stanford University Teacher Assessment Project-et (Stanford University Tanárértékelési Projekt) a National Board for Professional Teaching Standard -dal (a Szakképzési Színvonal Országos Tanácsa) karöltve, a Carnegie Corporation anyagi támogatásával végzi (Paskow és Francis, 1990). A projekt célja a tanárok és a diákok értékelése a tanárképzésben a tárgyi tudásra, a tanártól megkívánható gyakorlati készségekre és stratégiákra irányuljon. A programigazgató, *Lee Shulman* meggyőzően érvel a kiegyen-



súlyozott módszer-tartalom megközelítés mellett mind a tanárképzésben, mind pedig az egyetemi oktatók értékelésében (Shulman, 1987). A projekt mind a hagyományos, mind pedig az Assessment Center értékelési megközelítéseinek módszereit alkalmazza. Az értékelendő személyeket megkéri például arra, hogy vizsgálják meg szakterületük tankönyveit, vagy vegyenek részt a közös tervezési tevékenységben más tanárokkal, illetve minősítsék a többiek és maguk teljesítményét a tartalom és a pedagógia oldaláról. Ezeket az anyagokat összerakják és portfólióként betekintésre, továbbá értékelési célokra megőrzik. Ezek az eljárások szándék szerint a tanári diplomaeredményekhez és a tanárképzés tanterveinek fejlesztéséhez is kapcsolódnának.

Az itt áttekintett példák közül több általános következtetést is levonhatunk. Nagyon sok felsőoktatási intézményben, illetve néhány, példaként felhozott program (Alverno Swarthmore, UT-K) esetében az értékelési tevékenység egyáltalán nem újdonság, jó néhány esetben tizenöt vagy annál több éve dolgoznak saját értékelési eljárásokon. Az értékelési eljárások változatossága erős helyi jellegzetességeket mutat. Az amerikai oktatás története – és az amerikai karakteré is talán – az idők során az egységesség ellenében bontakozott ki, ellenállt a központosításnak. Néhány esetben, amikor az egységesség és a központosítás jelen van, csak csekély siker tapasztalható (Miami-Dade Community College, University of Virginia). Az erősebb programok, mint például a *Harvardé*, szigorúan az önkéntes részvételen alapulnak.

Bár az értékelési tevékenység nagyon sok esetben nem újkeletű, két aspektusa azonban az. Először az állami törvényhozás és az oktatási bizottságok nagy befolyása, néhány esetben ellenőrzési tevékenysége az állam felsőoktatási intézményeiben folyó értékelési tevékenységnek mind a kiterjedésére, mind pedig a formájára vonatkozólag. Ezt a tényezőt a szakirodalom nemegyszer az intézményi szintű értékelési programok legfőbb motivációs tényezőjének tartja és valószínűleg a jövőben sem lesz kevésbé jelentős. Másodszor, míg a tényleges értékelési eljárások közül sok valóban nem új, az oktatók számára azonban mégiscsak újak. Sokak véleménye szerint a felsőoktatásban a probléma a szaktudás tekintetében éppen az ellenkezője az alap és középfokú oktatásban jelentkeznek. Az alsóbb osztályokban a tanárok pedagógiailag nagyon képzettek, de rendszeresen bírálják őket tárgyi tudásuk hiányosságai miatt. A felsőoktatásban tanítók viszont saját területüknek, tudományáguknak szakemberei, de nincs képzettségük arra vonatkozóan, hogy hogyan kell tanítani. Ez vezetett ahhoz a paradox helyzethez, hogy jelenleg a legtöbb elemi iskolai tanár lényegesen többet tud az értékelésről és a tesztelésről, mint az átlag egyetemi professzor (McCabe, 1988). Következésképpen, a felsőoktatást érő bírálatok nagy része, csakúgy, mint az oktatók érdeklődése az értékelés iránt, éppen ebből az aránytalanságból fakad. Az értékelés néhány esetben éppen annak a lehetőségét adja meg az oktatók számára, hogy tanárként fejlődhessenek.

#### *Az értékelés hatása*

A tesztelési és értékelési eljárások halmazati hatása igen paradox módon jelentkezik az USA-ban. Egyrészt, a végzős középiskolásokra váró vizsgák száma minimális a fejlett országokban élő társaikhoz viszonyítva (Eckstein és Noah 1993). Másrészt pedig, a folyamatos értékelés és a nemrégiben kötelezővé tett alap- és középfokú iskolai



tesztek következtében az amerikai diákoknak kell a világon a legtöbb tesztet kitölteniük, hiszen évente több mint százmillió standard tesztet íratnak Amerika-szerte (Neill, 1992). Mivel a felsőoktatási értékelési eljárások megváltoztatását célzó állami utasítások és ösztönzők csak az 1980-as évek vége óta vannak jelen, túl korai lenne még ezek hatásának pontos természetét és nagyságrendjét megítélni. Vannak azonban jelei annak, hogy ezt a hatást nemsokára, vagy a közel jövőben legalább négy területen lehet majd érezni a középfokú és az azt követő oktatás közötti kapcsolatban, a tanárképzésben, a felsőoktatásban oktatók felkészítésében, illetve a pszichometriában és a tesztfejlesztésben. A következőkben egyenként foglalkozunk ezekkel.

Az amerikai középfokú és az azt követő oktatás kapcsolatát elemző problémafelvetések a XVII. század végéig nyúlnak vissza (Brubacher és Rudy, 1958). Ezt megelőzően a klasszikus tanulmányok megkezdése előtt latinból és görögéből felvételi vizsgáztatták diákokat. A XVIII. század közepén egyes intézmények már aritmetikából is vizsgáztattak, a XIX. század elején pedig néhány intézmény földrajzi, történelmi, angol nyelvani és irodalmi ismereteket is elvárt a hallgatóktól. Ez a tantervi kiszélesedés nehezítette a középiskolák számára azt, hogy pontosan tudják, miből készítsék fel diákjaikat. Ezt a nehézséget tovább súlyosbította a felsőfokú oktatási intézmények közötti egyeztetés hiánya, illetve a középiskola utáni továbbtanulás iránti igény növekedése. A XIX. század utolsó évtizedeitől kezdődően többféle intézkedést próbáltak foganatosítani a közép- és a felsőfok közötti átmenet megkönnyítésére. E próbálkozások közé tartozott például az, hogy az egyetemi oktatók feladata középiskolák rendszeres látogatása, az ott folyó oktatás, tantervek megfigyelése és az ezekről való vélemény alkotás (például Michiganban). Ugyancsak ilyen kísérlet volt az egyetem által jóváhagyott vizsgák (regents exams) és a hozzájuk tartozó tanmenetek bevezetése a középiskolákban (például New Yorkban). Az Association of Colleges and Secondary Schools (Felsőfokú és Középfokú Oktatási Intézmények Szövetsége) az 1890-es években megpróbálta bevezetni az egységes felvételi vizsga rendszerét, az első világháború után pedig kötelezővé tették a képességvizsgát (aptitude test). Hasonló törekvés volt a Carnegie Unit alkalmazása, a standardizálási gyakorlat időbeli megközelítése a junior college-nak a megjelenése és széles körben való elterjedése. A junior college tulajdonképpen átmenetet képez a középiskolai és az egyetemi szintű tanulmányok között (Brubacher és Rudy, 1959. 235–257 o.).

A középfokú és az azt követő oktatás közötti átmenet természetesen továbbra is kihívást jelent az oktatási szakemberek számára. Minden egyes korszak valami olyan fogas kérdést vet fel, amit nem lehet kikerülni. A felsőoktatási értékelési projektek és törekvések ennek szellemében készülnek és újító szándékú programokat ajánlanak (Boyer és munkatársai, 1987). Néhány ígéretes példa látható erre Ohio-ban, Texasban, Michiganban, Indianában. Az Ohio-beli Early Assessment of High School Juniors (középfokú oktatás harmadéveseit megcélzó korai értékelés) címet viselő program olyan eszközökkel méri a középfokú oktatás harmadik évében tanulókat matematikából és íráskészségből, amelyeket az Ohio State University és a Youngstown University fejlesztett ki. A felmérést, az egyetemre való jelentkezést megelőzően a hiányosságok felismerése és felzárkóztatás követi. Az indianai program szintén a középiskola alsóbb éveit célozza meg és a diákok fejlődését végig, a középiskolai tanulmányaikon keresztül,



egészen az egyetem elkezdéséig követi nyomon. A diákok felméréséről készített eredménylapokat, beszámolókat a szülők és a felkészülési tanácsadó szakemberek számára is hozzáférhetővé teszik. Törekvéseik közé tartozik még visszajelzés az iskoláknak az egyetem előkészítő jellegű tantervi programjaiknak a hatékonyságáról (*Boyer és munkatársai, 1987*).

A valószínűsíthető hatás egy másik területe a tanárképzés. A *Lee Shulman* által vezetett stanfordi projekt a legjobb példája a tanárképzésben használatos megreformált értékeléseknek, s hatása valószínűleg a stanfordi egyetemen kívül máshol is érezhető lesz. *Shulman* (1987) szerint a jelenlegi tanárképzés teljesen a módszerrel kapcsolatos készségekre épül (process skills) és nem fordít figyelmet a tudásanyagra. Ennek bizonyítékként rámutat arra, hogy a tanárminősítésnél használatos értékelési eszközök és módszerek vizsgálatakor kiderült, a mérésnél nincs különbség abban, hogy alsótagozatos matematika vagy tizenkettedik (középiskola utolsó évfolyama) osztálybeli biológia tanításáról van-e szó. A mérés kizárólag a készségekre épül, néhány általános készséget hangsúlyozva és független a tanítandó osztály évfolyamától és a tananyagtól. *Shulman* úgy látja, hogy a tanítási módszereket nem lehet a tanítás tartalmától elválasztani és ennek alátámasztására a tanítási transzfer irodalmára hivatkozik. Az erre vonatkozó irodalom szerint kevés érv szól amellett, hogy a módszerrel kapcsolatos készségek egyik ismereti területről a másikra transzferálódnának. Az USA-ban a tanárképzésben éles határ húzódik a pedagógia tanszékek, valamint a természet- és bölcsészettudományi tanszékek között. Az előbbieket pedagógiát és módszertani készségeket tanítanak, a tananyag tanítását pedig a bölcsész és a természettudós oktatókra hagyják. *Shulman* álláspontja szerint mind a tantervben, mind pedig az értékelési gyakorlatban változtatásokra van szükség. *Shulman* és kollégái által kifejlesztett értékelési eljárások mindegyike kombinálja a tananyagot és a módszert. Az állami utasítások és az elszámoltathatóság felől közelítve a tanárképzés mindig a figyelem középpontjában volt. 1987-ben *Boyer* és munkatársai 50 államban felmérést készítettek arról, hogy mekkora mértékű az állam beavatkozása az értékelésbe. Ebből kiderült, hogy az értékelési gyakorlatnak ez az egyik fő területe. Bár a felmérésben nem is kérdeztek rá konkrétan a tanárképzésre, kilenc államban jelezték, hogy a tanárképzésben tesztelésre irányuló kezdeményezések vannak, három másik államban pedig próbatesztek folynak. A leggyakrabban alkalmazott forma ebben az időben a standard alapkészség teszt, ezek közül is a Pre-Professional Skills Test (PPST) volt, amit az Educational Testing Service adott ki. *Shulman* munkássága kifejezetten arra irányult, hogy minden állam, egyetem, főiskola és minősítő intézmény részére hozzáférhetővé tegyen egy alternatív tananyag-módszer értékelési könyvtárat. Jelenleg mindenki a standard tesztek használja, mivel nincsen elérhető alternatív forma. A képzési programok pedig ezekre a tesztekre készítene fel, így a tanárképzésben egy általános, a tananyagot figyelmen kívül hagyó megközelítés állandósul.

Egy másik olyan terület, ahol a tanítás mindennapi gyakorlata javulhatna, az egyetemeken és főiskolákon folyó oktatás. Az 1984/85-ben kiadott reformbeszámolóban megjelenő, a felsőoktatást érő bírálatok legnagyobb része éppen a felsőoktatásban végzett oktatást és annak az egyetemi feladatok között való alárendeltségét érte. A kutató egyetemeknek a század elején való előretörése és a felsőoktatás ezt követő bürokratizá-



lódása miatt a tanítás csak egy lett az oktatói feladatok között (Cremin, 1988). *Jacque Barzun* (1993), a Columbia egyetem volt dékánja és igazgatója írta 1967-ben: „A tanítástól való eltávolodás kétségtelen tény, de ... kultúrához kötődő tény. Másképpen kifejezve ez az új egyetem egy új társadalom produktuma, melynek mellékterméke az oktatástól való eltávolodás” (54. o.). Az 1970-es években a felsőoktatási tandíjak növekedésével az amerikai közvélemény és az oktatók maguk is lassan kezdték megkérdőjelezni a publikált kutatások értékét és minőségét. Követelni kezdték, hogy több figyelmet kapjon az első diploma előtti oktatási tevékenység. Tekintettel arra, hogy az egyetemi tanszékek valóban nem a tanítást tartják elsőrendű fontosságúnak, az értékelési tevékenység célja az ezen való változtatás lehet. Ennek ellenére mindig is voltak kiváló oktatók a felsőoktatásban, voltak és vannak olyan intézmények is, amelyek anyagi forrásaik és energiáik legnagyobb részét a minőségi oktatásra fordítják. Ezekben az esetekben az értékelés célja éppen ennek a ténynek és az elszámoltathatóságnak a demonstrálása.

Az oktatók autonómiájának és az egyetemi szabadságnak a fényében az értékelésben tapasztalható oktatói részvétel dinamikája is érdemel néhány szót. *Hutchings* (1987) az egyetemi oktatói szakszervezetnek az állami utasításokra történt reagálásokrak egy lehetséges példáját adja. Az idézett példában a szakszervezeti képviselők az egyetemi szervezeti vezetők és az állam képviselői közötti tárgyalások olyan értékelési alapelveket eredményeztek, mint például az értékelés célja a tanulás fejlesztése, az oktatók szabadon fejleszthetik ki a saját oktatási programjukhoz szabott mérőeszközöket, az értékelés eredményeit nem használják fel tanulási programokba való felvételhez, illetve azok lezárásának ellenőrzésére, az eredményeket csak intézményen belül dolgozzák fel, de nem használják a tanárok, az oktatók, a tanszékek, a karok vagy az intézmények bármilyen jellegű összehasonlítására. Az ehhez hasonló elvek az egyetemi vezetők, oktatók, a kívülről utasítók és esetleg a szakszervezetek közötti hatékony, informális, néhány esetben teljesen hivatalos érvényű szerződésekké válhatnak. Ezek mögött az alapelvek mögött meghúzódó engedmények alapvetően az oktatók bevonásának áráként foghatók fel. Az egységesség és az összehasonlíthatóság itt áldozatul esik egy, az oktatók által irányított cselekvésközpontú megközelítésnek. Ez az oktatói szabadság kérdéskörével függ össze és sok intézményben ez az egyetlen irány, amely felé az értékelés fejlődhet. Akkor, amikor az ilyen alapelvekben megegyezés történik, rendszerint két feltételnek kell teljesülnie. Először is kell egy olyan intézményi struktúra, amely nyilvánvalóan elismeri és jutalmazza a magas színvonalú oktatást és hajlandó erre anyagi forrásokat is áldozni. Másodszor pedig maguknak az oktatóknak is el kell gondolkodniuk saját tanítási gyakorlatukon. Ahol ez a két feltétel megvan, ott az értékelési tevékenység a szakmai fejlődés eszközévé válhat. Az oktatási célú értékelés használatához és megismeréséhez a természetes ösztönzőerő magától adódik olyan fiatal oktatók esetében, akik másoddiplomájukon/szakképesítésükön dolgoznak (graduate training) és tanítási tapasztalat, illetve tanári előképzettség nélkül töltenek be oktatói állásokat. Az általam átnézett értékelési szakirodalomban a felsőoktatásban végzett értékelési tevékenység leggyakrabban idézett hatása az, hogy olyan munkatársi légkört teremt és tart fenn, amelyben az oktatók pedagógiai kérdéseket, problémákat vitathatnak meg egymással. Ezzel ellentétes hatás (ami az intézményi szintű ösztönzők és elismerések szem-



pontjából fontos), hogy szakmai, egyetemi előmeneteli szempontból a rendszeres értékelés többet kíván meg az oktatóktól, mint amit egyébként az egyetemek általában. Az értékelés megtervezése, kifejlesztése, végrehajtása, adatainak felhasználása időigényes feladategyüttes, ami azt kívánja meg az oktatóktól, hogy elgondolkodjanak a tudás, tanítás, tanulás problémáin. Azt, hogy végülis a felsőoktatásban az oktatás, és ezzel összefüggésben a tanulás fejlődik-e az értékelési gyakorlat eredményeképpen, az fogja meghatározni, hogy az egyes intézmények hogyan kezelik az alapelvek felállításának, az ösztönző és premizálórendszereknek és az oktató munkatársak egyéni érzékenységének kérdését.

Azok, akik a felsőoktatási értékelésről írnak, általában meglehetősen kritikus álláspontot képviselnek a hagyományos pszichometria elméletével és hatásaival kapcsolatban. A bírálatok célpontja szerzőről szerzőre más, és összességükben igen széles alapon nyugszanak. Egyformán bírálják a tesztfelhasználókat és a tesztfelkészítőket, de a céljuk általában nem a pszichometria-elmélet elvetése, hanem más irányba való terelése, ahol egyéb célokat szolgálhatna. Rá kell mutatni arra is, hogy ezeknek a bírálatoknak a nagy része már régóta ismert és a mérési, értékelési eljárások valós problémáit vetik fel. Ezzel a bírálók is tisztában vannak. Álláspontjuk szerint az az érv, hogy ez az elmélet alkalmatlan ezekkel a hiányosságokkal való megbirkózásra, nem elégséges ma már a hagyományos eljárások védelmében való érvelésre. Néhány olyan terület, amelylyel kapcsolatban aggodalmak, kérdések és a nagyobb elméleti előrehaladás igénye fogalmazódott meg, a következők:

- Szükség van a természetes környezetben végzett mérések pontosságának növelésére; a tanulók eredményeinek longitudinális megközelítéssel való modellálására és értékelésére, valamint sokkal nagyobb gondot kell fordítani a validitásra (Ewell, 1991).
- A standard pontozási (scoring) eljárások hatalmas információvesztéssel járnak főként a tanulásra és a tanításra vonatkozóan. A norma-orientált pontozási eljárások pedig nem adnak elégséges visszacsatolást sem a hallgatónak sem az oktatóknak, ellemel hatnak a jó diák-tanár kapcsolatnak, és az igazodást bátorítják a szellemi függetlenség szemben (Austin, 1988). A mérési eljárások visszahatnak a viselkedésre is. A standard eljárások a komplex gondolkodási tevékenységek kerülését, valamint nem elégséges olvasási, írási és problémamegoldási készségeket eredményezhetnek (Darling-Hammond, 1988).
- Azt sem helyénvaló feltételezni, hogy az egyes tesztfeladatok (itemek) önálló tudáselemek, amelyek egymástól teljesen elkülönülve alkotnak univerzumot és elég belőlük véletlen eljárásokkal mintát venni. Önmagában egy teszt reliabilitásának (megbízhatóságának) és validitásának a kimutatása nem elég ok arra, hogy azt a tesztet használjuk. Egy teszt akkor jó, ha azt méri, amit a hallgatókkal el akarunk sajátítani, a validitás és a megbízhatóság csak ez után következik (Shulman, 1987).
- A hagyományos tesztek annyit árulnak el, hogy a diák tanult, de azt nem, hogy hogyan tanult, így tanítási eszközként nem alkalmazhatóak (Mentkowski, Astin, Ewell, és Moran 1991).
- Ennél elsőbb bírálatok is léteznek: szűklátókörűnek, félrevezetőnek, primitívnek jellemzik a hagyományos pszichometriai teszteseteket (Novak és Ridley 1987). Néhányan úgy tartják, hogy az ok-okozati interferenciák iránti hagyományos igény a társada-



lom- és viselkedéstudományi paradigmákban gátolja az emberi tanulás, fejlődés és viselkedés megértését, végül pedig a pozitívizmus fényében bírálják gyenge pontjait (Mentkowski, Astin, Ewell, Moran, 1991). Ezek a bírálatok általában azzal a dorgálással járnak együtt, miszerint az sem védhető ki az egyetemi oktatók és értékelést végzők részéről, hogy ha semmit sem tudnak a hagyományos testelméletről és annak gyakorlatáról. Hiányosságai ellenére ugyanis ez az alapja a továbblépésnek.

Shulman (1987) úgy látja, hogy az oktatóknak az értékelési eljárások és technikák kifejlesztése mellett az ezzel foglalkozó tudományos kutatásban is el kellene mélyedjenük, főleg annak a tudásnak a növekedésével kapcsolatban, amit mérni vélnek. Bár a kritikák legnagyobb részben nem fogalmazzák meg a hagyományos pszichometria elvetését, mindenképpen elvetik azokat az eljárásokat, amelyek ennek nyomán létrejöttek. Amit itt ki kell emelnünk az az, hogy a felsőoktatási értékelés szélesedésével és sokszínűsödésével, a tesztfelkészítőknek egyre jobban informált és egyre igényesebb felhasználókat kell kielégíteni. Emellett, a felsőoktatásban dolgozók sokkal jobb hatalmi pozícióban vannak – az alsóbb szinteken tanító kollégáikhoz képest – ahhoz, hogy nyomást gyakoroljanak a pszichometrikusokra és tesztfelkészítőkre annak érdekében, hogy azok a tudományos kutatás ilyen irányait is figyelembe vegyék.

### **Konklúzió: Négyféle dilemma és a jövő**

Az amerikai felsőoktatásban az értékelés, ahogy eddig bemutattuk és tárgyaltuk, valamiféle mozgalomként van jelen, folyamatosan mutatva a lendületesség és a terjeszkedés jeleit. A törvényi ösztönzők és a közvélemény támogatása következtében nem is valószínű, hogy ez a közeljövőben megváltozna. A mozgalomban résztvevő egyetemi munkatársak és az értékelést támogató felsőoktatási szövetségek határozottan állást foglalnak ezen az oktatási szinten folyó különböző értékelési tevékenységek helyénvalósága és célja is mellett. Mozgalmi jelleg miatt azonban megvan annak a kockázata, hogy egyre jobban ideologizálódik és inkább a retorika, mint sem az eredmények lesznek meghatározóak (Ewell, 1989). Ebben a pillanatban több véleményütközés és dilemma is világosan látható, továbbá az is nyilvánvaló, hogy a valójában létrejövő változások, attól is függenek, hogy ezeket az ellentéteket hogyan lehet feloldani.

### *Ésszerűség és politika*

Az egyetemi oktatók büszkék arra, hogy rendkívül racionális emberek, az ésszerűség talaján pedig szinte lehetetlen az értékelés ellen érveket felhozni. Tágabb értelemben, az értékelés nem más, mint információgyűjtés azokról a tevékenységekről, amelyekben mindannyiunk közös érdekében részt veszünk (Ewell, 1989). Az amerikai felsőoktatásra vonatkoztatva, általában elfogadottak azok az érvek, amelyek a miért és hogyan mellett szólnak. Ráadásul a tanulás elősegítésének szempontjából az értékelés szószólóit közvetlenül is érinti az értékelés használhatósága és gyakorlati haszna. A legutóbbi időben például a Harvard Assessment Seminars életrehozója és kollégái egy kitűnő könyvet állítottak össze felsőoktatási dolgozók számára a kutatástervezésről a (Light, Singer és Willet, 1990). A könyv egyik célja annak a bemutatása volt, hogy a



pedagógiai és a társadalomtudományi kutatás nem szükségszerűen ezoterikus tevékenység, hanem inkább olyasmi, amiben minden tájékozott oktató résztvehet. Fontos látni, hogy maga a Harvard Assessment Seminars is viszonylagosan elvont és komplex kutatási tervekkel és elemzésekkel indult, de azóta egyszerűsítette megközelítéseit (Ewell, 1989), vonzóvá vált a gyakorlati használhatóságra helyezett hangsúly. Másrészről viszont politikai és/vagy praktikus szempontból is lehet az értékelés ellen érvelni. Lényegében olyan aggodalmakról van szó mint például az, hogy az információ nem megfelelően kerül felhasználásra, hogy csorbitja az oktatók függetlenségét, vagy az oktatókkal szemben támasztott követelmények túlzottak, nem reálisak. Ezek az aggodalmak legtöbbször konkrétan egy dologra vonatkoznak és egy-egy helyhez kötődnek. Az hogy hogyan, milyen mértékben lehet összebékíteni a politikai indíttatású és praktikus szempontokat az ésszerűekkel talán az első kihívás az értékelés széleskörben történő elterjedéséhez vezető úton.

#### *A hagyományos a megreformált tesztelmélet kapcsolata*

Második kihívást az jelenti, hogy mennyire képesek az értékelés hívei valamint a méréselmélettel foglalkozók és tesztfejlesztők közös álláspontra jutni. Mint az az előző részből látható volt, sokan szembehelyezkednek a hagyományos tesztelmélet számos alapvető feltételezésével. Ennél is kibékíthetlenebbek azonban azok az érték-konfliktusok, amelyek a gyakorlattal és használattal kapcsolatos döntésekben játszanak szerepet. A felsőoktatási értékelési megközelítések és eljárások fejlődése az elmúlt tíz évben lényegében a hagyományos mérési területen kívül eső, önálló kezdeményezések eredménye volt. Az értékelésben résztvevők számára a kritikus kérdés itt a validitás. Az az állítás, hogy a reliabilitás (megbízhatóság) becslött értékei határt szabnak a validitásnak és releváns következményei vannak a tesztkészítők számára, a felsőoktatásban működő értékelők legtöbbször számára elfogadhatatlan. Az tesztkészítők legfontosabb célkitűzése az éppen mért szerkezet minél pontosabb meghatározása és annak az összefüggésnek a megértése, amiben a mérés történik, továbbá annak a tisztán látása, hogy az eredményeket hogyan fogják majd felhasználni. Ezek tulajdonképpen mind validitási problémák (Mentkowski és munkatársai, 1991).

#### *Az oktatás és a kutatás viszonya*

A harmadik dilemma az, ami mindenütt jelen van a felsőoktatásban és igen jelentős akadályt jelenthet az eljárások megváltozásának széleskörű elterjedésében. Ugyanabban az időben, amikor Barzum a „tanítástól való eltávolodást” írta le (1968), Jencks és Reisman (1968) olyan a körülményekről számolt be, amelyek alsóbbrendű tevékenységgé fokozzák le a tanítást. Szerintük a tanítás nem olyan hivatás, mint a kutatás. Ha valaki sikeres tanár, nem jelent nagyobb presztízszt, elismerést vagy befolyást, mintha csak középszerű tanár lenne. Leírtak néhány módszert arra vonatkozóan, hogy azok akik erre a pályára akarnak lépni, hogyan szerezhetnének „klinikai gyakorlat”, illetve műhely-szerű formában tanári képzettséget. Akkoriban még kevés intézmény kínált ilyen képzési lehetőséget, és ez mind a mai napig így van. Legújabbban is csak *Keokane*



(1993) a Duke University rektora jelölte meg a kutatóegyetem egyik kötelezettségéként a posztgraduális hallgatók tanári pályára történő felkészítését. A következőket írja: „A legtöbb posztgraduális hallgatónak csak halvány elképzelése van arról, mit jelent előadássorozatot összeállítani, tanmenetet készíteni, egy kurzus teljes szellemi irányultságáért felelősséget vállalni. Ennek eredményeképpen, az oktatói pálya első éve a legtöbb egyetemi oktató számára rendkívüli nehézségekkel járnak, pedig a képzés néhány ponton történő nagyon egyszerű megváltoztatásával ezek egy részét ki lehetne küszöbölni”. (114. o.)

Ennek ellenére intézményi, sőt kulturális szempontból is hatalmas tehetetlenségi erő hat az olyan törekvésekkel szemben, amelyek a felsőfokú oktatási tevékenységet hivatássá és más tevékenységekkel egyenrangúvá szeretnék emelni. Az értékelés újabb keletű központi szerepének a legbiztatóbb aspektusa éppen az, hogy a tanítás szakmai előrelépésének formája lehet. Optimális körülmények között az értékelés egy olyan folyamat része lehet, amelynek az elején a magasszintű oktatással kapcsolatos elvárások fogalmazódnak meg, a végén pedig olyan szakmai ösztönzők és elismerés következik, amit a kitűnő oktatási tevékenységért adnak. Néhány figyelemreméltó kivételtől eltekintve (ezeket az USA-ban leginkább az elit egyetemeken találhatjuk) ennek az elterjedésére még várni kell. A lehetőség azonban már létezik és ha kihasználják, az amerikai felsőoktatás módszeres fejlődését eredményezheti.

#### *Egységesség és összevethetőség szemben az egyéni felhasználással*

Ez az a dilemma, ami mindig is jelen volt és az értékelési tevékenységek különböző fajtáival, azok felhasználásával kapcsolatban folyamatosan figyelmet kell rá fordítani. Azok a feltételek, amelyek mellett az intézmények és az egyes oktatók bekapcsolódhatnak a tanítás, a tanulás és a programok színvonalának értékelésébe, általában teljesen vagy részben ellene hatnak a hallgatói teljesítmények egységes és összevethető mérésének. Ezt a kérdést az előzőekben többször is tárgyaltam, itt már nem szükséges róla külön szólni. Talán csak annyit jegyeznek meg, hogy mindig voltak és lesznek is olyanok, akiknek ez az „alku” nem elfogadható. Olyan pontról van szó, ami mindig részletes tárgyalásokat fog megkövetelni az érdekelt felektől.

Ezt az áttekintő tanulmányt a magyar olvasóknak készítettem, olyan időszakban, amikor a magyar felsőoktatás is átalakulóban van. Talán helyénvaló lenne a dolgozat végén az előbbieket lehetséges helyi jelentőségéről szólni.

1992-ben a Rectori Konferencia, a Felsőoktatási Egyeztető Tanács és a Magyar Ekvivalencia és Információs Központ kiadott egy dokumentumot *Hungarian Higher Education 1992* címmel. Ebben a dokumentumban szerepelt egy javaslat, „A felsőoktatás fejlesztése Magyarországon 2000-ig: tézisek és javaslatok” címmel. Valószínűleg más vázlatok és javaslatok is megfogalmazódtak, ám ezek áttekintése túlnőne ennek a tanulmánynak a keretein. A szóban forgó javaslat azonban rámutat azokra a kihívásokra, amelyekkel az elkövetkezendő években a magyarországi felsőoktatásnak szembe kell néznie. Vegyük például a következőket: az általános és középiskolai tanárképzést egységesíteni fogják és az egyetemek tevékenységi körébe utalják (1.6 bekezdés); a központi támogatás hatékonysági és eredményességi mutatók alapján kerül felosztásra



(1.9); a legjobb oktatók megtartásának problémája (2.1); az értékelés új rendszerének kidolgozása (2.5) a felvételi vizsgák felváltása egy, a hallgató kezdeti teljesítményén alapuló szelektációs rendszerrel (3.4); nagyobb lemorzsolódási arány, részbizonyítványok kiadása azoknak, akik a diploma megszerzése előtt hagyják abba tanulmányaikat (3.5); a posztgraduális hallgatók bevonása az oktatásba (4.1.2.a) a minőségi és hatékonysági mutatók új ellenőrző rendszerének bevezetése, akkreditációs és minősítő intézmények felállítása, illetve módszerek kidolgozása arra, hogy ezeknek a mutatóknak az értékeit hogyan érvényesítsék (4.1.7).

A fentiek mindegyikének az értékelési eljárásokra is vannak következményei. Ide tartozik a tanítás, a tanulás, a programok és intézmények értékelése a köz felé való elszámoltathatóság és a színvonal tartása céljából. Sok értékelési és minősítési eljárás, módszer még hiányzik, s ezeket viszonylag rövid idő alatt kell majd kifejleszteni és a különböző célokra kiválasztani. Az egyetemi oktatókra és vezetőkre, valamint a köztitárságviselőkre marad annak eldöntése, hogy a fejlődési folyamat által követett politikát szem előtt tartva milyen értékelési formákat és eljárásokat válasszanak. Magyarországon most olyan kérdések vannak napirenden, mint centralizáció vagy decentralizáció, helyi autonómia és ellenőrzés, valamint a szűkös anyagi források elosztásának a kérdése. A problémák tehát általánosságban ugyanazok mint az amerikai intézmények esetében, de a megoldás teljes mértékben azok kezében van, akik maguk is közvetlenül érintettek. Ebben a dolgozatban a magam szerény eszközeivel talán sikerült olyan információkat nyújtani, amelyek segítenek felhívni az érdekeltek figyelmét a különböző lehetséges értékelési megközelítésekben rejlő csapdákra és buktatókra, de ugyanakkor rámutatnak azok előnyeikre, erényeikre is.

Fordította: Kiss Anikó és B. Németh Mária

## Irodalom

- Association of American Colleges (1885): *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*, Association of American Colleges, Washington D. C.
- Astin, A. W. (1988): *Assessment and Human Values: Confessions of a Reformed Number Cruncher*. (előadás) American Association for Higher Education Assessment Conference, June 8–11, Chicago.
- Barzum, J. (1993): *The American University: How it Runs, Where It's Going*. Second edition. University of Chicago Press, Chicago.
- Bennett, W. J. (1984): *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. National Endowment for the Humanities, Washington D. C.
- Bloom, A. (1987): *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. Simon and Schuster, New York.
- Boyer, C. M., Ewell, P. T., Finney, J. E., és Mingle, J. R. (1987): *Assessment and Outcomes Measurement: A View From the States*. AAHE Bulletin, March.
- Brubacher, J. S., és Rudy, W. (1958): *Higher Education in Transition. An American History: 1636–1956*. Harper and Row, New York.

- College of William and Mary, Office of the Provost (1989): *Assessment of Undergraduate Liberal Education: A Report to the State Council of Higher Education of the State of Virginia*, Office of the Associate Provost, College of William and Mary Williamsburg, Virginia.
- Cremin, L. A. (1988): *American Education. The Metropolitan Experience: 1876-1980* Harper and Row, New York.
- Cremin, L. A. (1990): *Popular Education and its Discontents*. Harper and Row, New York.
- Cross, K. P. és Angello, T. A. (1988): *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty*. National Center for the Improvement of Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor.
- Cross, K. P. (1989): *Feedback in the the Classroom: Making Assessment Matter*. AAHE Assessment Forum, Association for Higher Education. Washington D. C.
- Cross K. P. (1990): Streams of Thought About Assessment (előadás) American Association for Higher Education Assessment, Conference, June 27-30, Washington D. C.
- Darling-Hammond, L. (1988): Assessment and Incentives: The Medium is the Message. In: *Three Presentations From the Third AAHE Conference on Assessment in Higher Education* No. 6. 1988, Chicago American Association for Higher Education Assessment Forum, Washington D. C.
- Eckstein, M. A. és Noah, H. J. (1993): *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*. Yale University Press, New Haven.
- Education Commission of the States (1986): *Transforming the State Role in Undergraduate Education: Time for a Different View*. Education Commission for the States, Denver.
- Ewell, P. T. és Boyer, C. M. (1988): Acting out State Mandated Assessment: Evidence from Five States, *Change*, 20. 4. sz. 40-47.
- Ewell, P. T. (1991): To Capture the Ineffable: New Forms of Assessment in Higher Education. In *Reprise 1991: Reprints of Two Papers Treating Assessment's History and Implementation*. American Association for Higher Education, Washington D. C. 1-45.
- Ewell, P. T. (1989): Hearts and Minds: Some Reflections on the Ideologies of Assessment. In: *Three Presentations from the Fourth AAHE Conference on Assessment in Higher Education*. American Association for Higher Education Assessment Forum, Washington D. C. 1-26.
- Fong, B. (1987): *The External Examiner Approach to Assessment*. AAHE Assessment Forum, Second National Conference on Assessment in Higher Education, No 6. Denver. American Association for Higher Education, Washington D. C. 14-17.
- Forrest, A. (1990): *Time Will Tell: Portfolio Assisted Assessment of General Education*. AAHE Assessment Forum, American Association for Higher Education, Washington D. C.
- Gage, N. L. és Berliner, D. C. (1991): *Educational Psychology*, Fifth edition. Houghton Mifflin, Boston.
- Hefferman, J. M., Hutchings, P. és Marchese, T. J. (1988): Standard Tests and the Purposes of Assessment. *American Association for Higher Education Assessment Forum*, Washington D. C.
- Hirsch, E. D. (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Houghton Mifflin, New York.
- Hungarian Rectors' Conference (1992): *Hungarian Higher Education 1992*. Coordination Office for Higher Education and Hungarian Equivalence and Information Centre, Budapest.
- Hutchings, P. (1987): Six Stories: *Implementing Successful Assessment*. (előadás) AAHE Second Conference on Assessment, Denver.
- Hutchings, P. és Marchese T. J. (1991): Watching Assessment: Questions, Stories and Prospects. In *Reprise 1991: Reprints of Two Papers Treating Assessment's History and Implementation* American Association for Higher Education, Washington D. C. 47-71.
- Jencks, C. és Riesman, D (1968): *The Academic Revolution*. Doubleday. New York.
- Keane, M. H. (1993): Getting It Right: Authentic Assessment and the True Multiple Measures Approach *Education Week*, October, 27-29.
- Keohane, N. O. (1993): The Mission of the Research University. *Daedalus*, fall, 101-125.
- Light, R. J., Singer J. D. és Willet, J. B. (1990): *By Design: Planning Research on Higher Education*. Harvard University Press, Cambridge, Ma.



- Marchese, T. J. (1987): Third Down, Ten Yards to Go. *AAHE Bulletin* 40, 4. sz. 3-6.
- Mentkowski, M., Astin, A. W., Ewell, P. T. és Moran, T. (1991): *Catching up Theory with Practice: Conceptual Frameworks of Assessment*. American Association for Higher Education Assessment Forum, Washington D. C.
- National Governors' Association (1986): Time for Results: The Governors' 1986 Report on Education. National Governors' Association, Washington D. C.
- National Institute of Education, Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education (1986): *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. U.S. Government Printing Office, Washington D. C.
- Neill, M. (1992): *Assessment and the 'Educational Impact Statement' Education Week*, September 23.
- Novak, J. D. és Ridley, D. R. (1987): *Assessing Student Learning in Light of How Students Learn*. (előadás) AAHE Assessment Forum, American Association for Higher Education, Washington D. C.
- Paskow, J. és Francis, E. (1990): *Assessment Programs and Projects: A Directory*. American Association for Higher Education, Washington D. C.
- Rossman, T. E. és El-Khawas, E. (1987): Thinking about Assessment: Perspectives for Presidents and Chief Academic Officers. *American Council on Education and the American Association for Higher Education*, Washington D. C.
- Shulman, L. S. (1987): *Assessing Content and Process: Challenges for the New Assessments*. (előadás) AAHE Assessment Forum Second National Conference on Assessment in Higher Education, June 14-17, Denver.
- Southern Regional Education Board (1985): *Access to Quality Undergraduate Education: A Report to the Southern Regional Education Board by its Commission for Educational Quality*, Southern Educational Regional Board, Atlanta.
- Stewart, D. M. (1987): *The Ethics of Assessment* (előadás). AAHE Assessment Forum Second National Conference on Assessment in Higher Education, June 14-17, Denver.

## ABSTRACT

### PAUL EWALD: A REVIEW OF CURRENT TRENDS IN ASSESSMENT IN AMERICAN HIGHER EDUCATION

This article presents an overview of assessment practices in contemporary American higher education. Assessment is described as a tool used to improve educational practice, and as a means of establishing accountability. The article is divided into four sections. In the first, general background information is presented. This includes some historical context, philosophical and theoretical issues, and reform efforts in the mid-1980s that led to mandates for accountability. In the second section a description of the range of assessment practices in use is presented along with examples of how some specific institutions are making use of them. In the third section an attempt is made to identify some of the major effects that assessment appears to be having. The final section delineates our dilemmas that need to be addressed or resolved in order for assessment to move forward in the United States at the post-secondary level. In the concluding comments the author suggests that in the coming years Hungarian higher education may be confronting some of the same issues and questions that have given rise to the assessment movement in the U.S. in recent years.

English version of the paper can be obtained from the author.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3-4. 179-205. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Paul D. Ewald, Department of Social and Behavioral Sciences, University of New England, 11 Hills Beach Road, Biddeford, Maine, 04005. U.S.A





## KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK VÉLEMÉNYE A TÁRSADALMI ÉS ISKOLAI VÁLTOZÁSOKRÓL

Csapó Benő

*József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék*

A nyolcvanas évek végén közép-európában elindult politikai-társadalmi változások a fiatalok fejlődéséhez, szocializációjához olyan feltételeket teremtettek, amelyhez kevés hasonló van a modern történelemben. Az átalakulás Magyarországon korábban kezdődött, mint a szomszéd országokban, így sok tekintetben lassúbb volt és nem kísérték drasztikus konfliktusok. Ugyanakkor a rendszer támaszául szolgáló és az iskolai nevelés hivatalos keretét alkotó értékrend gyakorlatilag egyik évről a másikra megváltozott. Történelmi személyiségek és események megítélése az ellentétére váltott, az egypártrendszer helyett a parlamentáris demokrácia, az állami tulajdon dominanciájára épülő elosztási rendszer helyébe a magántulajdonon alapuló piacgazdaság értékei léptek. A békés átmenet egyik sajátossága, hogy az új értékrendet nagyjából változatlan közegben, ugyanazok a felnőttek, tanárok közvetítik, akik a fiatalok számára az előző rendszer hivatalos világnézetét is megjelenítették.

Az átmenet nehézségeit, a problémák nagyságát, az átalakulás időtartamát nemcsak a laikus felnőttek, de a politológusok és a közgazdászok is különbözőképpen ítélik meg. Sokféle szakértői elemzés és jövőkép van forgalomban, és a közvéleménykutatások sokasága is elég pontosan követi a felnőttek beállítódásának változásait. A fiatalok helyzete, a változások hatása nemcsak nálunk és a környező országokban keltette fel a kutatók érdeklődését, hanem a nyugati szociológusok és pszichológusok számára is érdekes témává vált a közép- és kelet-európai országokban felnövekvő, úgynevezett „posztkommunista ifjúság”. Mindezek ellenére meglehetősen kevés konkrét adatfelvétel vált ismertté, amelyet a változások legkritikusabb éveiben végeztek; az elemzések főleg esettanulmányokra és a nemzeti statisztikai adatokra (kábitószervezet, bűnözés) épülnek.

A tanulmányok többsége meglehetősen lesúlytó véleményt formál a társadalmi-politikai változások nyomán kialakult állapotokról, az értékvesztést, a perspektívátlanságot jelölve meg a fiatalok legjellemzőbb életérzéseiként. *Agócs és Agócs* (1994) például a magyar fiatalok körében tapasztalható növekvő elidegenedésről, a felnőttek társadalmába és intézményrendszerébe vetett bizalom elvesztéséről ír, részletesen bemutatva az újabban tapasztalható negatív jelenségeket, különös tekintettel a szélsőséges csoportok által elkövetett atrocitásokra. Árnyalatokban gazdagabb képet fest a közép- és kelet-európai térség fiataljainak helyzetéről a *Rust, Knost és Wichmann* (1994) szerkesztésében megjelent kötet, felvázolva a változások történeti és oktatáspolitikai dimenzióit is. A



magyar fiatalokkal három fejezet foglalkozik, bemutatva az iskolarendszer átalakításának történeti háttérét (Németh és Pukánszky, 1994), a változó társadalmi rendszer és az értékek konfliktusát (Szabó, 1994), és egy (Németország keleti felén ugyancsak elvégzett) felmérés adataival is részletesen illusztrálva elemzi a fiatalok különböző társadalmi jelenségekkel (piacgazdaság, nacionalizmus, bevándorlók) kapcsolatos attitűdjeit (Kárpáti, Farkas és Kovács, 1994). A kötet többi írásának alaptónusát általában a címben is szereplő „válság” bemutatása határozza meg. Nem jobb a helyzet a felnőttek körében sem. Csepeli és munkatársai 1991-ben elvégzett vizsgálatuk eredménye alapján úgy látják, hogy az elvárások (amiket az előző rendszer egalitárius ideológiája és újabban a nyugati életszínvonalat és mintázatokat propagáló reklámok egyaránt befolyásoltak) és a mindennapi élet realitásai közötti szakadék cinizmushoz, apátiához, a politikai rendszerrel szembeni bizalmatlansághoz vezet (Csepeli, Kolosi, Neményi és Örkény, 1993).

Számos kérdést tehetünk fel és különböző feltevéseket fogalmazhatunk meg arra vonatkozóan, hogy a fiatalok miképpen érzékelik a társadalmi-politikai változásokat. Lehet, hogy a változások rendkívüliségét csak a felnőttek érzékelik, és a fiatalok e történelmi szempontból érdekes korszakot is a maguk természetes módján élik meg és fogadják el. Egyéni életüknek a serdülőkor és a felnőtté válás során amúgy is megtapasztalt sokféle változása és személyes problémája elfedi a társadalmi változásokat és problémákat. De számos érvt lehet felsorolni akkor is, ha úgy gondoljuk, hogy a fiatalok sokkal érzékenyebbek az átmenet jelenségeit illetően; idealizmusuk, a jövővel szembeni várakozásaik, védtelenségük sokkal érzékenyebbé teszi őket a hirtelen váltásokkal kapcsolatban. Egy társadalmi értékrend összeomlása, az átmenet sokféle bizonytalansága nagyobb hatást gyakorolhat rájuk, képlékeny társadalom-képük alakulására, egész személyiségükre és jövőbeli életükre, mint a felnőtt életben szerzett tapasztalatok.

A demokratikus fejlődés jövőjét illetően talán a legfontosabb kérdés az, hogyan észlelik a fiatalok a változásokat, különösen annak a kellemetlen jelenségeit. Minek tulajdonítják az újonnan megjelent nehézségeket? Átmenetinek tartják azokat, amelyek idővel eltűnnek, azaz a problémákat az átmenethez asszociálják, vagy a nehézségeket az új társadalmi berendezkedés tartós velejárójának tartják? Optimistán látják a jövőt, és képesek erőt meríteni a pozitív fejleményekből, vagy a bizonytalanságok csak a szorongásaikat növelik?

E kérdések vizsgálatára különböző időpontokban adatgyűjtést végeztünk középiskolás fiatalok körében. Néhány részeredményt nemzetközi konferenciákon már ismertettünk (Csapó, 1991a, 1991b, 1993; Flanagan, Csapó és Rékasi, 1991), magyarul azonban – a közvetlen politikai aktualásokat elkerülendő –, mindezeig nem publikáltuk e vizsgálatok eredményeit. Ebben a tanulmányban az iskolai átalakulásokkal és a gazdasági perspektívákkal kapcsolatos vélemények változásait mutatjuk be.

Ugyanazzal a kérdőívvel két különböző időpontban gyűjtöttünk adatokat. Az első felmérés 1990-ben, közvetlenül az első demokratikus parlamenti választásokat megelőző várakozásokkal teli időszakban történt, amikor még inkább csak sejteni, mint tapasztalni lehetett a változásokat. A második adatfelvétel idejére, 1993 tavaszára a

megkérdezett tanulók már közvetlen tapasztalatokat is szerezhettek az átmeneti korszak realitásairól.

## Az adatgyűjtés módszerei

### A minták

A felméréseket szegedi középiskolák harmadik osztályaiban végeztük, ami beiskolázás szempontjából Szegedet és a környékbeli településeket jelenti. Az első adatfelvételeit 1990 tavaszán összekapcsoltuk egy másik (a matematikatanulással kapcsolatos) project munkálataival, így az akkor megkérdezett tanulókról számos további adat is rendelkezésünkre áll.

Az 1989/90 tanévben a szegedi középiskolák harmadik osztályaiban (összesen 112 osztály) körülbelül 3270-en tanultak. Ezekből arányosan választottuk ki tíz középiskola összesen 20 osztályát, majd minden osztályból 6 fiút és 6 lányt. A 6-6 tanulót a tanárok ajánlása alapján úgy választottunk ki, hogy 2 a gyenge, 2 a közepes, 2 pedig a jobb teljesítményűek közül kerüljön ki. Mivel az aránytalan fiú/lány megoszlás miatt további korrekciókat kellett végezni, a minta valamivel nagyobb lett az eredetileg tervezett 240-nél.

Az említett vizsgálat keretében felkerestük a tanulók édesanyját, akik a velük felvett interjú után kitöltötték ugyanazt a társadalmi változásokkal kapcsolatos kérdőívet is, amelyet gyerekeik. Ugyancsak interjút készítettünk 70 matematikatanárral (fele részben általános iskolai tanárokkal), akik szintén kitöltötték a kérdőívet. Így a tanulók véleményét összehasonlíthatjuk a szülők és – az iskolai változásokban különösen közelről érintett – tanárok véleményével.

A második felmérést 1993 tavaszán végeztük ugyanazokban a középiskolákban, ahol az elsőt. Ezúttal a mintát nagyobbra (kb. 400 fő) választottuk, és egész osztályokkal felvettük a kérdőívet.

### A kérdőív

A vizsgálat során a társadalmi változások három fő területére, a politikai-ideológiai szférára, a gazdaságra és az oktatásra, illetve ezek összefüggéseire összpontosítottuk figyelmünket, és arról kívántunk adatokat gyűjteni, miképpen ítélik meg e változások jelentőségét a középiskolások, mennyire azonosulnak azokkal, milyen mértékben tartják azokat pozitívnak a saját jövőjük szempontjából. Kerülve a túlzott absztrakciót, a kérdéseket igyekeztünk úgy megfogalmazni, hogy azokat a tanulók közvetlenül a saját mindennapi életükkel kapcsolatban válaszolhassák meg.

A fő kérdéscsoportok azzal foglalkoztak, mit gondolnak a tanulók (szülők, tanárok) hogyan befolyásolják a várható/elkezdődött változások a jövőbeni lehetőségeket. Hogyan változnak az elhelyezkedés lehetőségei, a mindennapi élet költötségei, a pénzkérés lehetőségei és az életszínvonal (rövidebb és hosszabb távon)? Mennyire tartják he-



lyesnek az iskolai oktatásban várható változásokat (a központi irányítás szerepének csökkenését, magániskolák alapítását, az egyházak szerepének növekedését, az iskolák nagyobb szabadságát a tananyag megválasztásában)? Hogyan változik a tudás értéke az új feltételek között, vajon a várható változások hatására jobban fognak-e az emberek törekedni arra, hogy magasabb iskolai végzettséget szerezzenek?

Az 1993-ban felvett kérdőív kérdéseinek nagy része szó szerint megegyezett az 1990-es kérdőívvel, csupán a bevezető szövegen változtattunk, tekintettel arra, hogy sok minden, amiről '90-ben még csak mint várható változásról beszéltünk, az '93-ra már realitássá vált; illetve a konkrét időpontokra vonatkozó kérdéseknél a másik időbeli perspektívához kellett igazítani a szöveget.

A kérések többségére zárt formában egy ötfokozatú skálán kértük a válaszokat. Mindenütt feltüntettük a skálaértékek megnevezését. A megnevezések változtak, de következetesen eleget tettek a következő szabálynak: az 1 a legkisebb, a 3 a középső (közömbös, változatlan, ugyanolyan stb.) az 5 a legmagasabb értéket jelentette. (Pl.: 1 = sokkal rosszabb, 2 = rosszabb, 3 = ugyanolyan, 4 = jobb, 5 = sokkal jobb; vagy 1 = nagyon helytelen, 2 = helytelen, 3 = közömbös, 4 = helyes, 5 = nagyon helyes.) Így, bár szigorúan véve csak rangskáláról van szó, a válaszok egymással is összehasonlíthatóak, és nem követünk el nagy hibát, ha az eredményekkel bonyolultabb statisztikai elemzéseket végzünk. A kérdések pontos szövegét, ahol erre szükség lesz, az eredmények ismertetése során fogjuk idézni.

## A felmérések eredményei

Bár a tanulók körében végzett két felmérés lényegében megegyezett, a két adatbázis különböző elemzési lehetőségeket kínál. Az 1990 felmérésből rendelkezésre állnak a szülők és a tanárok adatai is, ami különböző külső összehasonlításokat tesz lehetővé, míg az 1993-as nagyobb minta adataival részletesebb, a tanulók egyes alcsoportjait összehasonlító elemzéseket is végezhetünk. Ennek megfelelően az eredmények bemutatása során nem mindig állítjuk párhuzamba a két időpontban felvett adatokat, inkább azokra a jelenségekre összpontosítjuk figyelmünket, amelyek tanulmányozására az adott adathalmaz legjobban megfelel.

### A várakozások időszaka: a változások megítélése 1990-ben

Mielőtt az első adatfelvétel eredményeinek részletes bemutatására rátérnénk, érdemes előrebocsátani néhány átfogó megállapítást.

1. Négy év távlatából visszatekintve az 1990-es évre, gyakran támad az a szubjektív érzésünk, hogy akkor még felnőttek és fiatalok egyaránt optimizmussal tekintettek a jövőbe. Az akkori véleményeket elemezve úgy tűnik, a valóság más volt. A szülők, tanárok, gyerekek jelentős része már akkor is inkább tartott a változások negatív következményeitől.

2. Az anyák általában sokkal pesszimistábbak, voltak, mint a gyermekeik. Szinte minden egyes kérdés esetében kevésbé tartották pozitívnak a változásokat, mint a gyermekeik.

3. Mind a szülők, mind a tanulók sokkal kedvezőbben ítélték meg az iskolai változásokat, mint a gazdaságban és a társadalmi életben általában várható fejleményeket.

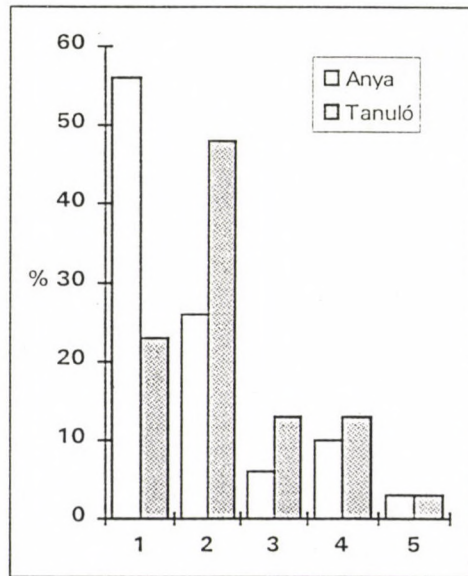
A válaszok eloszlásában érdekes különbségeket tapasztaltunk. Néhány esetben az egyetértést/ellenzést kifejező válaszok eloszlása a szabályos normális eloszláshoz hasonlít, vagyis a „középső” vélemények vannak túlsúlyban. Ez arra utal, hogy a megkérdezettek körében a kérdés megítélése nagyjából egységes, kevesen képviselnek a tipikustól eltérő álláspontot. Más kérdéseknél viszont a vélemények láthatóan polarizáltak, nem egy, hanem két egymástól távol eső álláspont körül sűrűsödnek a vélemények. A helyzetképhez hozzátartozik az is, mennyire osztja meg egy-egy kérdés a megkérdezetteket, ezért néhány esetben az eloszlásdiagramokat is bemutatjuk.

*Az élet minőségével és az életszínvonalal kapcsolatos várakozások*

A három kérdést, amelyekkel a mindennapi nehézségek és a gazdasági lehetőségek változásával kapcsolatos véleményeket kívántuk vizsgálni, mind a középiskolás tanulóknak, mind édesanyjuknak feltettük. Mivel az átlagok mögött különbözőképpen szóródó vélemények vannak, érdemes az eredményeket kissé részletesebben is szemügyre venni. A válaszok eloszlását az 1., 2. és 3. ábrákon mutatjuk be.

Amint az ábrák is szemléltetik, a kedvezőtlen irányú változásokat előrejelző válaszok általában felülmúlták a változásokat kedvezően megítélő válaszokat. Különösen negatívan ítélik meg az anyák az elhelyezkedés lehetőségeit, 56% válaszolta, hogy a jövőben „sokkál kevesebb” lehetőség lesz állást találni, a tanulók között 23% az ugyanígy vélekedők aránya. Bár másként szövegezték kérdéseiket, hasonló eredményre jutottak a korábban idézett tanulmány szerzői: a fiúk 36%-a, a lányok 20%-a választotta a legnegatívabb válaszalternatívát a „Nem vagyok biztos abban, hogy fogok állást találni.” kijelentéssel kapcsolatban (Kárpáti, Farkas és Kovács, 1994. 228. o.).

Egy kivétel volt csupán, ahol a pozitív előrejelzések felülmúlták a negatív várakozásokat: a pénzkeresés lehetőségeit illetően a fiatalok úgy vé-

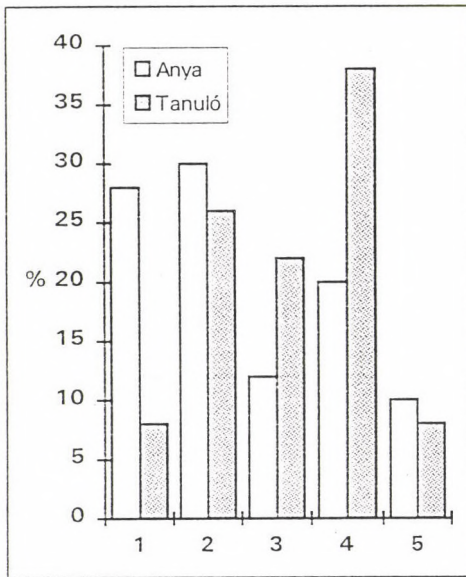


1. ábra  
Hogyan változnak az elhelyezkedés lehetőségei?

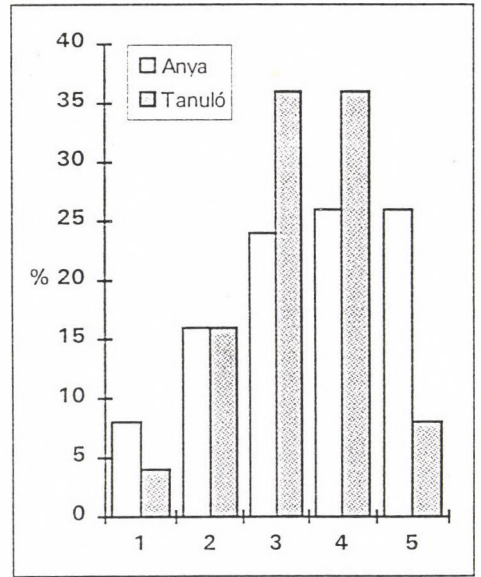


lekedtek, hogy a helyzet javulni fog, a másik két kérdés esetében ők is inkább negatív változást vártak. Érdeemes megfigyelni, hogy míg a mindennapi kötıtségek változását mindkét generáció kiegyenlítettebben ítéli meg – azaz a 3. ábrán közel normális eloszlást kaptunk –, addig a pénzkeresés és az elhelyezkedés lehetőségeivel kapcsolatban polarizáltabbak az álláspontok. E két kérdésre (1. és 2. ábra) adott válaszok eloszlása az anyák és gyermekeik esetében is bimodális, vagyis a helyzet rosszabbra fordulását váró többség mellett van egy optimista kisebbség is, és még kevesebben vannak, akik nem számítanak jelentős változásra.

E polarizáltság különösen szemléletesen megfigyelhető a pénzkereséssel kapcsolatos kérdésnél. Úgy tűnik, a válaszadó szülők is és gyermekeik is két jól elkülöníthető csoportra oszlanak, az egyik kedvező, a másik kedvezőtlen változásokra számít. Érdekes azonban, hogy nem ugyanazok a gyerekek tartoznak az optimista előrejelzést adó csoportba, akiknek az édesanyja is kedvezően ítéli meg a helyzetet. A szülők és gyermekek véleménye közötti korreláció ebben az esetben például mindössze 0,07, azaz teljesen jelentéktelen.



2. ábra  
Hogyan változnak a pénzkeresés  
lehetőségei?



3. ábra  
Hogyan változnak a mindennapi élet  
kötıtségei?

Az életszínvonalal kapcsolatban arra kerestük a választ, hogy ítélik meg a tanulók a változásokat a közvetlen közeli, közepes és távolabbi időpontokat illetően. A kérdést ezért így tettük fel:

„Mit gondol, hogyan változik Magyarországon az emberek életszínvonala? Vegyük alapul az 1989-es évet! Hogyan alakul 1989-hez képest az életszínvonal a következő években? Karikázza be a megfelelő számot!”

A következő évekről kellett véleményt mondani: 1990 (a felmérés éve), 1991, 1992, 1995 és 2000. A válaszokat a következő skálán vártuk:

„Sokkal rosszabb (1), Rosszabb (2), Ugyanolyan (3), Jobb (4), Sokkal jobb (5).”

Ezekre a kérdésekre kiegyenlítettebb válaszokat kaptunk, az eloszlások alakja bár ferde de a normális eloszláshoz hasonló volt, és bőven akadtak az középső, „ugyanolyan” helyzetre utaló vélemények. Az életszínvonal mélypontját mindkét generáció 1990-re, vagyis a felmérés évére teszi, és onnantól kezdve lassú emelkedésre számít. A rövidtávú (1991–1995) előrejelzésekre itt is érvényes, hogy a gyerekek optimistábbak, mint az anyák, de hosszabb távon, azaz 2000-re már kiegyenlítődnek a vélemények, erre az időpontra közel azonos becslést adnak. A gyerekek már 1992-re, az anyák viszont csak 1995-re számítanak az 1989-es évinél magasabb életszínvonalra. (Ld. még a 14. ábrát.)

#### Az iskolai változások megítélése

Az iskolai változásokról a tanárok véleménye is rendelkezésünkre áll. A kérdések egy csoportja az iskolák demokratizálására, függetlenségük, önállóságuk növekedésére vonatkozott, ideológiai, adminisztratív és szakmai értelemben.

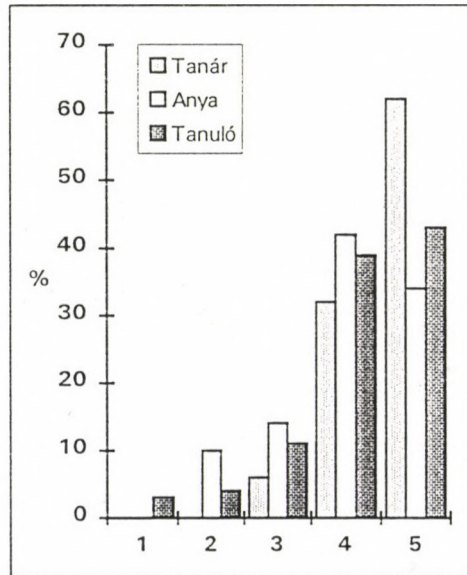
Konkrétan azt kérdeztük, mennyire tartják helyesnek a következő változásokat:

„Megszűnik az iskolákban az egységes állami ideológia közvetítése.”

„Csökken az iskolák központi állami irányításának szerepe.”

„Az iskolák nagyobb részben maguk döntenek el, hogy mit tanítsanak.”

E kérdésekre adott válaszok eloszlását a 4., 5. és 6. ábrák szemléltetik. A támogató álláspontok minden esetben felülmúlják a változásokat nem helyeslők számát, bár a támogatottság az ideológiai – adminisztratív – tantervi önállóság sorrendben csökken. A leg-egyértelműbb az egyetértés az állami ideológia iskolai közvetítésének megszűnésével kapcsolatban (4. ábra). Kiemelkedő határozottsággal támogatják ezt a tanárok (a véleményeket kifejező

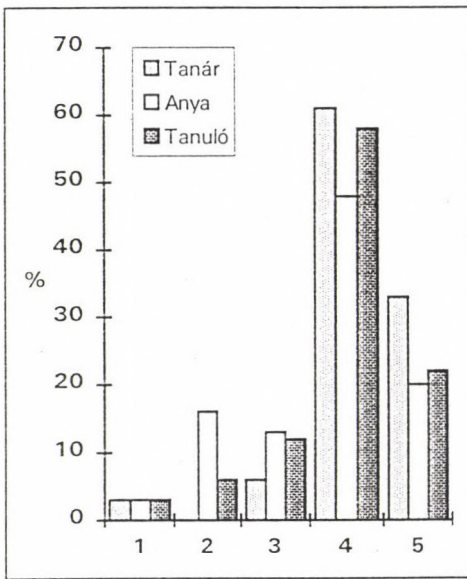


4. ábra

Megszűnik az iskolákban az egységes állami ideológia közvetítése

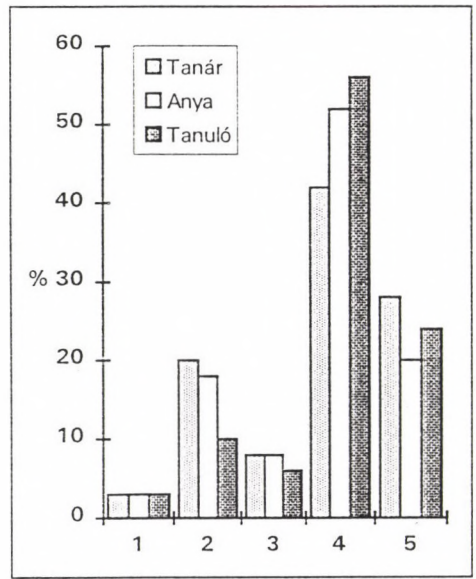


számok átlaga 4,5 fölött van), őket a tanulók, majd az anyák követik (még mindig 4 feletti átlaggal). Valamivel kisebb egyetértést tapasztaltunk az iskolák központi állami irányításának gyengülésével kapcsolatban, és itt is a tanuló – tanár – anya sorrendben csökkent a változás helyeslése (5. ábra). Az iskolák várhatóan nagyobb önállósága a tananyag megválasztásában erősen megosztja mindhárom megkérdezett csoportot, mindhárom eloszlás bimodális, alacsony középső értékkel (6. ábra). Ez a jelenség szinte előrevetíti a tantervek, konkrétan a nemzeti alaptanterv körül már alig egy évvel később tetőfokára hágó össz nemzeti vitát. Bár még itt is többségben vannak a támogató vélemények, ez a javaslat találkozott a legkisebb egyetértéssel. Érdekes, hogy itt a támogatottság sorrendje is megváltozik az előzőekhez képest. A tanulók helyezik legerőteljesebben, őket a tanárok követik, míg a szülők körében élvezi ez a tendencia a legkisebb támogatottságot. Érdeemes azt is megfigyelni, hogy a megosztottság a tanárok között a legnagyobb. Érthető a tanárok körében tapasztalható véleménykülönbség, hiszen ők tudják legjobban felmérni, hogy a nagyobb szabadság egyben nagyobb felelősséget és sok esetben többletmunkát is jelent.



5. ábra

*Csökken az iskolák központi állami irányításának szerepe*



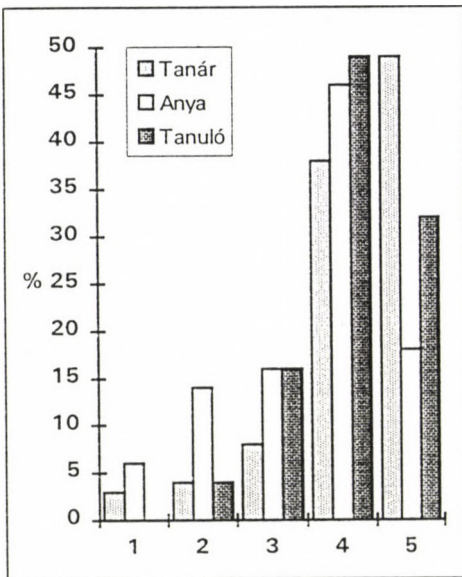
6. ábra

*Az iskolák nagyobb részben maguk döntenek el, hogy mit tanítsanak*

Más dimenziókban ugyan, de szintén az önállósággal és a központi irányítástól való függetlenséggel kapcsolatosak a magániskolák alapítására és az egyházak növekvő szerepére vonatkozó kérdések is. Ezeket a változásokat – különböző erősséggel ugyan – mindegyik megkérdezett csoport többsége támogatta, és a vélemények is egységesebbek, azaz itt nem tapasztaltuk az előzőekben megfigyelt polarizáltságot (7. és 8.

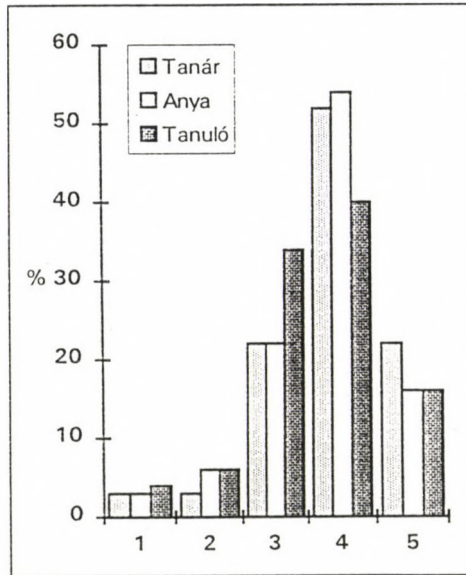
ábrák). A magániskolák alapításának gondolata a tanulók és a tanárok körében nagyobb népszerűségnek örvend, mint az egyházak szerepének növekedése, míg az anyák inkább helyeslik az egyházak növekvő szerepét, mint a magániskolák alapításának lehetőségét. A magániskolák alapítását legjobban a tanárok, legkevésbé az anyák támogatták, míg az egyházak szerepével kapcsolatban éppen fordított a sorrend.

A leendő változásokat illetően figyelmeztető jel lehet, hogy hogyan viszonyulnak azokhoz a legközelebről érintett csoportok, a tanárok, illetve a tanulók – összehasonlítva a csak közvetetten érintettek körével. Nos, a magániskolák gondolatát jobban, az egyházak növekvő szerepét kevésbé támogatták az „érintettek”, mint a „kivülállók”.



7. ábra

Lehet magániskolákat alapítani



8. ábra

Növekszik az egyházak szerepe

Végül nézzük meg az 1990-es felmérésből azt a kérdést, amelyik rávilágít arra, hogyan vélekednek a szülők és a gyerekek a tanulás szerepéről a megváltozott társadalmi körülmények között (9. ábra). Arra a kérdésre, hogy „A változások hatására jobban törekednek-e az emberek arra, hogy magasabb iskolai végzettséget szerezzenek?”, a tanulók 55%-a válaszolta, hogy „jobban”, 22% volt azok aránya, akik a „sokkal jobban” lehetőséget választották és mindössze a tanulók 6%-a gondolta úgy, hogy az emberek „kevésbé” lesznek érdekeltek a tanulásban. Senki nem választotta közülük a „sokkal kevésbé” válaszlehetőséget. Az anyák nem bíztak ennyire a változások motíváló hatásában, bár ők is inkább vélték úgy, hogy az iskolázottság szerepe növekedni fog. A „jobban” és a „sokkal jobban” válaszok aránya együttesen náluk is közel 60% volt, és összesen csak 18% válaszolta, hogy „kevésbé” vagy „sokkal kevésbé”.

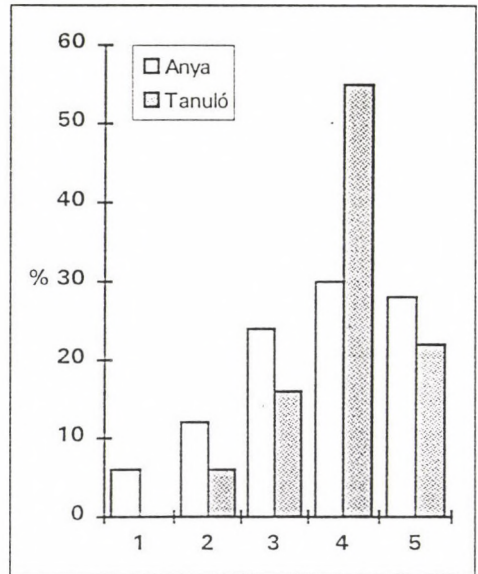


A fiatalok véleményét a külső motiváció indikátorának is tekinthetjük, és a tanulás növekvő szerepére vonatkozó előrejelzésük önmagát beteljesítő jóslatként működhet. Ha ez a hit tartós marad, azaz úgy gondolják, hogy érdemes tanulni, maguk is jobban törekednek a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. A szülőknek az iskolázottság szerepével kapcsolatos beállítódásából ugyancsak fontos következtetéseket vonhatunk le. Tudjuk, hogy az általános iskola végén a középiskola megválasztásában a szülők szándéka és ambíciója meghatározó szerepet játszik. Ha az a szülők meggyőződése, hogy az iskolázottság jelentősége növekedni fog, jobban törekednek arra, hogy gyermekeiket gimnáziumba vagy szakközépiskolába juttassák be, ez az attitűd tehát e két iskolatípus iránt növekvő igény előrejelzése is lehet.

A két kérdéscsoport (gazdaság, oktatás) eredményeinek összevetése tovább árnyalhatja a változásokkal kapcsolatos beállítódásokról kialakított képet. Jelzésértékű lehet például, hogy míg a fiatalok általában nem reménykedtek az élet minőségének gyors javulásában, pozitívan viszonyultak az iskolarendszer változásaihoz. Némileg többségben voltak azok, akik úgy vélték, hogy javulni fognak a pénzkeresés lehetőségei, de sokkal többen voltak azok, akik az iskolázottság fontosságának növekedésére számítottak. Ebben az értelemben mondhatjuk, hogy az 1990-es év még az optimista bizakodás időszaka volt, de legalábbis nem volt általános a kiábrándultság és semmi esetre sem a perspektívatlanság. Másrészt igaz az is, hogy a tanulók egy nem kis csoportja már akkor tartott a társadalmi-politikai változások negatív hatásától, mielőtt azok (pl. a munkanélküliség) mindennapos tapasztalattá váltak. Félelmeik jelentős részét még az 1990 előtti időből „hozták magukkal” az új politikai-gazdasági rendszerbe, szorongásaik nem csak a rendszerváltozást követő negatív tapasztalatok nyomán alakultak ki.

### A realizmus ideje: változások megítélése 1993-ban

A második adatfelvételt már csak a középiskolák harmadik osztályaiban végeztük el. E felmérés eredményeit csak röviden ismertetjük, de a két időpont közötti változások elemzése kapcsán még visszatérünk ezekre az adatokra.



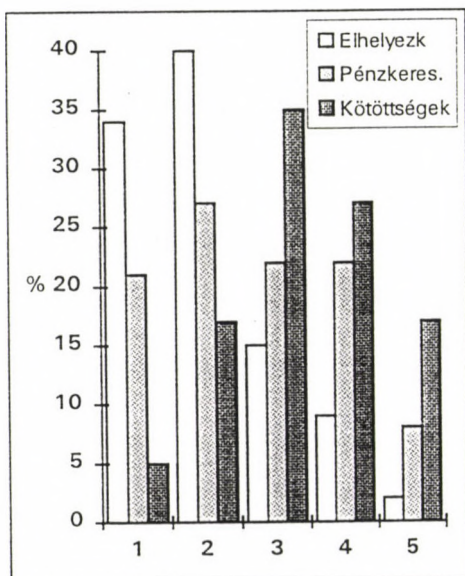
9. ábra

*Jobban törekednek az emberek arra, hogy magasabb iskolai végzettséget szerezzenek?*

*Az élet minőségének változásáról alkotott vélemények*

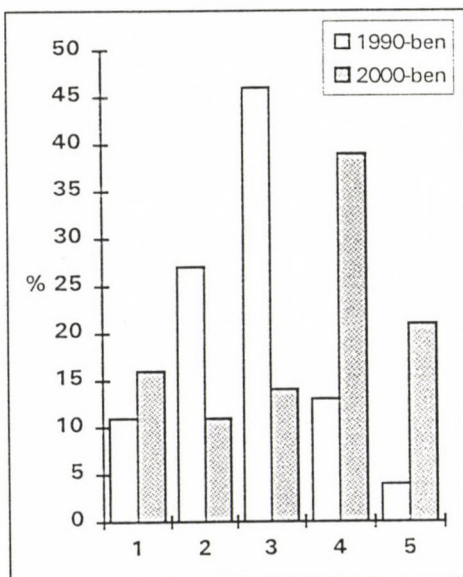
A második felmérés idején, 1993 tavaszán többségben voltak azok akik úgy ítélték meg, hogy a változások inkább kedvezőtlen hatással lesznek az életükre (10. ábra). A tanulók általában úgy gondolták, hogy növekednek a mindennapi élet kööttségei, nehezebb lesz állást találni és csökkennek a pénzkeresés lehetőségei is. Különösen szembevetű a munkanélküliségtől való félelem, a tanulók 34%-a tartott attól, hogy sokkal nehezebb lesz állást találni Ez az arány már magasabb mint a *Kárpáti* és munkatársai (1994) tanulmányában közölt (kb. 28 %) adat. A vélemények csak a pénzkeresés megítélésében szóródnak jelentősebb mértékben, e tekintetben a két különböző álláspontra helyezkedő csoport láthatóan elkülönül egymástól. Ez azonban nem új jelenség, 1990-ben ugyanez volt a helyzet (2. ábra), nem tulajdonítható tehát a '90 után gyorsuló ütemben növekvő jövedelmi különbségeknek.

Az életszínvonal változásával kapcsolatos kérdésekben meghagytuk ugyanazokat az időpontokat (1990, 1991, 1992, 1995 és 2000), amelyek az 1990-es felmérésben is szerepeltek, és ennek megfelelően kissé módosítottuk a kérdés szövegezését. Így az 1991-es és 92-es évet a megkérdezett tanulóknak már utólag kellett minősíteniük. A '95-ös év továbbra is előttük állt, de kissé megváltozott annak is a perspektívája, ugyanis közelebb került a felmérés időpontjához. Az életszínvonalal kapcsolatos válaszokat tehát nem csak a közben eltelt idő tapasztalatai befolyásolták, hanem a más nézőpont is.



10. ábra

A tanulók véleménye a változásoknak az életükre gyakorolt hatásáról 1993-ban

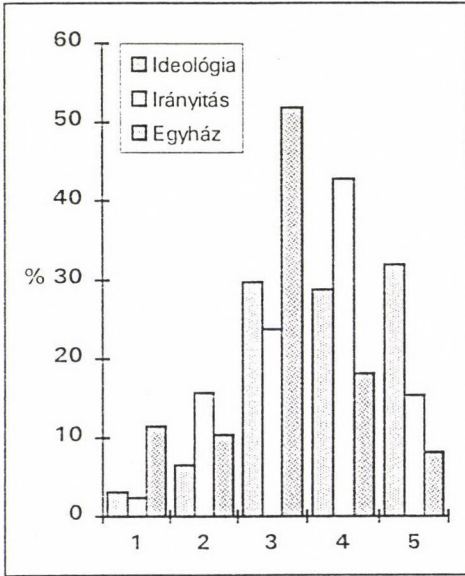


11. ábra

Az életszínvonal változásával kapcsolatos vélemények 1993-ban

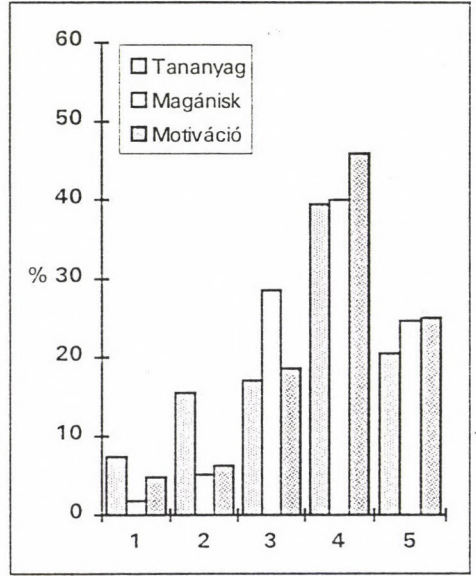


A 11. ábrán a két végpontot, az 1990-es év visszamenőleges megítélését és a 2000-re vonatkozó előrejelzést mutatjuk be. Az 1990-es életszínvonal megítélése többnyire negatív és egyöntetű, azaz a vélemények nem szóródnak szélsőségesen. Ugyanez érvényes a másik kettő múltbeli időpontra is. A 2000-re vonatkozó becslések viszont már megoszlanak (akárcsak a másik jövőbeli időpontra, az 1995-tel kapcsolatos álláspontok). A vélemények többnyire vagy az egyik, vagy a másik szélső állásponthoz állnak közel.



12.a ábra

A tanulók véleménye az iskolai változásokról 1993-ban



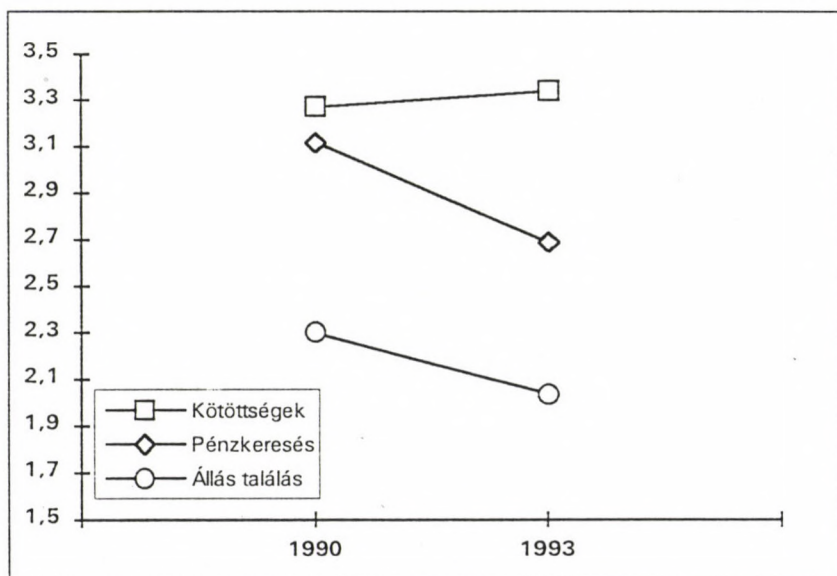
12.b ábra

Az iskolai változásokkal kapcsolatban (12.a és 12.b ábra) 1993-ban is többségben voltak a támogató vélemények, kivéve az egyházak növekvő szerepének megítélését. Az öt között két olyan kérdés volt, amelyik némileg megosztotta a tanulókat: az állami ideológia megszűnése és az egyházak szerepének megítélése. Amíg 1990-ben még szépen kiegyenlített normális eloszlást mutatott a tanulók egyházakkal kapcsolatos beállítódása (8. ábra), 1993-ban már egy jelentős csoport gyűlt össze a negatív póluson (12.b ábra). Ugyancsak polarizálódtak 1990-hez képest a régi ideológia megszűnésével kapcsolatos vélemények. A többi kérdésben 1993-ban nem szóródott túlságosan a tanulók véleménye.

## A változásról alkotott vélemények változása

Az előző részben ismertetett eredmények már jelezték, hogy a két felmérés között eltelt három évben a fiataloknak a társadalmi átalakulás egyes fejleményeiről alkotott képe jelentősen átrendeződött. Érdekes az adatokat olyan elrendezésben is elemezni, ahol a két időpont közötti változásokat közvetlenül megfigyelhetjük, illetve a különböző kérdések megítélésében tapasztalt vélemény-változásokat egymással is összehasonlíthatjuk.

A két felmérés között eltelt három év alatt a változások iránti lelkesedés minden tekintetben csökkent. Három évvel az első szabad választások után a fiatalok egyértelműen úgy látják, hogy a mindennapi életük nehezebb lesz. A gazdasági stagnálás, az állami nagyvállalatok csődbejutása, a gyakorlatilag nulláról közel 10%-ra emelkedett munkanélküliség nem maradhatott hatástalan. A legnagyobb kiábrándulás a pénzkeresés lehetőségeivel kapcsolatban következett be, de a korábbi, amúgy sem túl kedvező helyzetértékelésnél is rosszabbnak látják az elhelyezkedés kilátásait (13. ábra). Az általános helyzetértékelést legjobban kifejező, a mindennapi élet kötöttségeire vonatkozó kérdés esetében ugyancsak negatív irányba tolódtak el az álláspontok, de csak viszonylag kis mértékben.



13. ábra

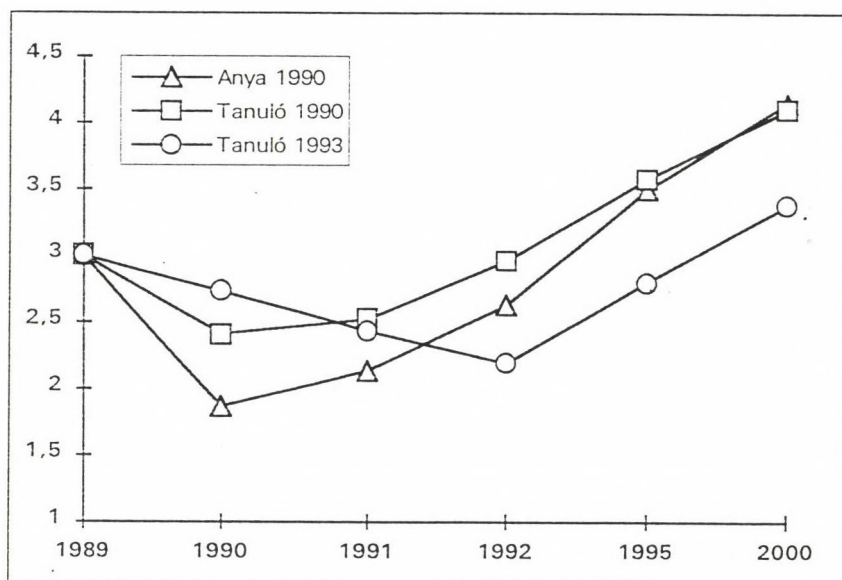
*A mindennapi élet megváltozásával kapcsolatos vélemények változása*

A 14. ábrán összehasonlíthatjuk, hogyan látták az anyák és a tanulók két különböző időpontban az életszínvonal alakulását. Az első felmérés eredményei szerint rövid távon az anyák sokkal pesszimistábbak, mint gyermekeik, hosszú távon viszont azonos,



talán még kissé jobb perspektívákat is látnak. Rövid visszaesés után mindkét generáció gyors fejlődést remél. Egy más perspektívából, az 1991-es és 1992-es évre már utólag visszatekintve a második adatfelvétel idején a visszaesést hosszabbnak és mélyebbnek látják a fiatalok. A legtávolabbi időpontra, 2000-re alacsonyabb életszínvonalat jeleznek előre, mint az előző felmérés alanyai, nem kevésbé optimisták viszont a változások ütemét tekintve: '92 és '95 között a két előrejelzés vonala egymással párhuzamosan halad.

Érdeemes megfigyelni, hogy mindegyik csoport az akkori jelent, vagyis a felmérés időpontját (vagy az ahhoz legközelebbit) tekinti a mélypontnak, addig csökkenőnek, de onnantól emelkedőnek látja az életszínvonalat. Ez a jelenség, hasonlóan az előző eredmények több vonásához, megerősíti azt az általánosan ismert tapasztalatot, hogy a helyzetmegítélést nem csak az objektív feltételek, hanem számos szubjektív tulajdonság és általános pszichológiai törvényszerűség is befolyásolja.

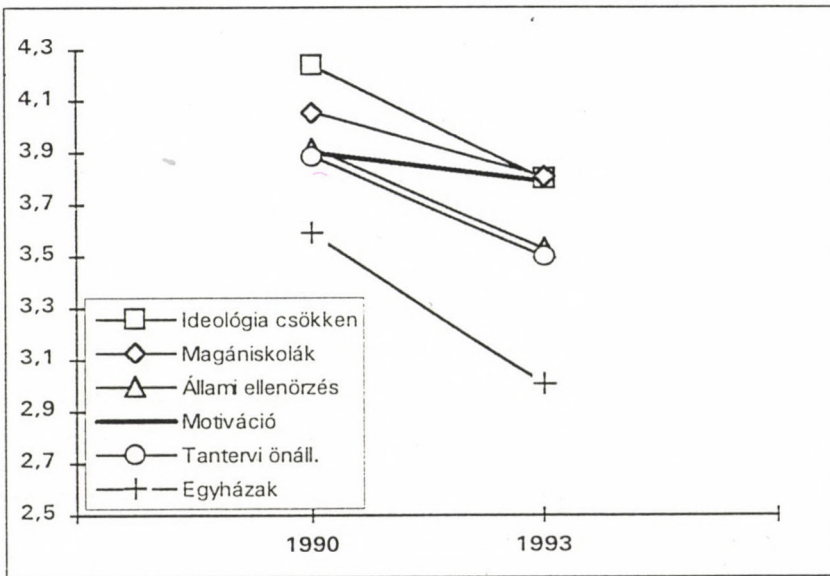


14. ábra

*Az életszínvonal változásáról alkotott vélemények változása*

Érdekes hipotéziseket fogalmazhatunk meg a tanulók véleménye alapján rajzolt két görbe összehasonlítható 1992–2000 szakaszának párhuzamosságával kapcsolatban. Lehet, hogy 1993-ban a 2000-t már nem érzékelték elég távolinak, és ha távoli végpontként egy későbbi évet jelöltünk volna meg, az előrejelzések elérték volna ugyanazt a szintet, mint amit az 1993-ban még elég távolinak tűnő 2000-re szülők és gyermekeik egyaránt feltételeztek. Egy későbbi vizsgálattal el lehet dönteni, vajon a távoli előrejelzések valóban függetlenek-e a konkrét gazdasági helyzettől.

Az iskolai átalakulásokkal kapcsolatos attitűdökben még nagyobb változásokat figyelhetünk meg, mint amit a gazdasági helyzettel és az életszínvonallal kapcsolatos várakozásokban tapasztaltunk (15. ábra). Ugyanakkor meg kell azt is jegyezni, hogy e téren inkább volt miből veszíteni, hiszen a kiinduló szint, a változások támogatottsága 1990-ben meglehetősen magas volt. Időközben a régi ideológia eltűnésével keletkezett űrt más, néha nem kevésbé ellenszenves ideológiák próbálták betölteni, országos méreteket öltött az alaptanterv körül kibontakozott csatározás, számos konfliktust, több botrányos helyzetet idézett elő az egyházi iskolák visszaadása. Ennek ellenére a fiatalok többnyire még 1993-ban is pozitívan viszonyulnak az időközben megkezdődött – és néha ellentmondásosnak bizonyult – reformokhoz.



15. ábra

*Az iskolai változásokkal kapcsolatos vélemények változása*

A legnagyobb változás az egyházak növekvő szerepének megítélésében következett be, '93-ban már nem voltak többségben az egyházak iskolai szerepvállalásának támogatói. Amint a két eloszlásdiagram (8. és 12.a ábrák) összehasonlításából megállapítható, az egyházak szerepvállalását különböző intenzitással helyeslők száma egyaránt csökkent, azaz nem csak a közömbösök tolódtak el az ellenzés irányába, hanem sokkal kevesebben vannak azok is, akik nagyon fontosnak tartanak az egyházak szerepének növekedését. Úgy tűnik, évtizedek egyházellenes propagandája nem ártott annyit az egyházak megítélésének, mint az egyházak némely képviselőjének elmúlt néhány éves szereplése.

Lényegében azonos mértékben csökkent, szinte egymással párhuzamosan változott az állami ideológiával, az iskolák központi ellenőrzésével és a növekvő tantervi önál-



lósággal kapcsolatos vélemény. Kevésbé változott a magániskolák alapításának támogatottsága. Végül jó hír a sok rossz között, hogy *a legkisebb, statisztikailag jelentéktelen mértékben csökkent a tanulóknak az a hite (motiváció), hogy a változások hatására érdemesebb lesz magasabb iskolai végzettséget szerezni.*

### A vélemények összefüggései

Az előzőekben elemzett eredmények alapján láttuk, milyen volt és hogyan változott a tanulók attitűdje. Érdekes lenne többet tudni arról, hogy a tanulók mely csoportjaihoz kötődnek jobban az egyes álláspontok. A rendelkezésünkre álló adatok alapján természetesen keveset tudunk erről mondani, de néhány összefüggést azért érdemes megvizsgálni. A vélemények alakulását nyilvánvalóan befolyásolják a külső feltételek, a család társadalmi státusza, életkörülményei, akár csak a belső, személyiségbeli, alkati tényezők.

Az egyszerűség kedvéért az összefüggéseket többnyire a korrelációs együtthatók kiszámításával elemezzük. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez – különösen ha az adataink jellegét is figyelembe vesszük – nem feltétlenül a leghatékonyabb módszer, azaz érzékenyebb módszerekkel esetleg további összefüggéseket is fel lehetne tárni. A személyiségvonások szerepével kapcsolatban erre is bemutatunk egy példát.

#### *Összefüggés néhány külső tényezővel*

Az 1990-es adatfelvétel során egy másik kutatási program keretében a tanulókról sok további adatot is összegyűjtöttünk, így megvizsgálhatjuk, hogy a változások iránti beállítódások milyen más vélekedésekkel és egyéb változókkal függenek össze. Nézzük meg először a mindennapi élet változásával kapcsolatos vélemények összefüggéseit. Több háttérváltozóval kiszámítottuk az e kérdésekre adott válaszok korrelációs együtthatóit, de viszonylag kevés szignifikáns összefüggést találtunk, a magasabb korrelációs együtthatók is többnyire csak a 0,20–0,25 tartományba esnek. Néhány esetben azonban érdekes azt is megfigyelni, hogy milyen változókkal nem találtunk a véleményeket összefüggőnek.

Az elhelyezkedési lehetőségekről alkotott vélemények például lényegében semmilyen más külső tényezőtől nem függenek. A pénzkeresés lehetőségeinek megítélése viszont pozitívan korrelál az anya iskolai végzettségével ( $r=0,21$ ) és az apáknak a gyermekkel szemben támasztott elvárásaival ( $r=0,25$ ; az apához intézett konkrét kérdés az volt, hogy a gyermeke milyen teljesítményével lenne elégedett egy matematika teszt megoldása során). Több összefüggést találtunk a mindennapi élet kötöttségeiről alkotott véleményekkel kapcsolatban. Általában azoknak az anyáknak a gyermekei gondolják, hogy kevesebb kötöttség lesz, akik úgy ítélik meg, hogy a gyermekük keményen tanul ( $r=0,24$ ), továbbá azok a gyermekek, akik magasabb iskolai végzettséget szeretnének szerezni ( $r=0,23$ ), és azért tanulnak, mert értékelik a tudás szerepét életük alakulásában ( $r=0,23$ ).

Az életszínvonalal kapcsolatos várakozások szinte egyetlen általunk megvizsgált külső tényezővel sem függenek össze, holott ezeknél a kérdéseknél is több száz korre-

lációs együtthatót elemeztünk. A korábban bemutatott eloszlásgörbék viszont arra utalnak, hogy a vélemények némely tekintetben erősen megoszlanak, de hogy mi az a tényező, ami megkülönbözteti a különbözőképpen gondolkodókat, azt másutt kell keresnünk.

Az iskolai változásokkal kapcsolatos vélemények háttérében már gazdagabb és erősebb összefüggésrendszert találtunk. Itt is érdemes azonban annak megállapításával kezdeni, hol hiányoznak az összefüggések: a magániskolák alapításának lehetőségével és az iskolák nagyobb tantervi önállóságával kapcsolatban semmilyen szignifikáns összefüggést nem találtunk.

A központi állami irányítás szerepének gyengülését főleg az ambiciózus gyerekek helyeselték, akik szeretnék magasabb iskolai képzettséget szerezni. Például akik fontosabbnak tartották, hogy egyetemre menjenek ( $r=0,24$ ), illetve magasabbra helyezték azt a képzettségi szintet, amit szeretnék elérni („Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit szeretnél elérni?”,  $r=0,27$ ), illetve reálisan elérhetőnek tartanak („Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit szerinted *el fogsz érni?*”,  $r=0,23$ ); akik saját értelmi képességeiket az átlagnál magasabbnak tartották ( $r=0,23$ ), és saját tanulásuk fontos motívumaként is a főiskolára vagy egyetemre való bejutást jelölték meg ( $r=0,25$ ). Nem támogatták viszont a konzervatívabb beállítódású, inkább egy szakma mielőbbi megszerzésére törekvő gyerekek, illetve akiknek az anyja gondolkodott hasonlóképpen. Például azok, akik inkább úgy vélik, hogy „A matematika tanulásához főként memorizálásra van szükség.” ( $r=-0,23$ ); akik hetente több időt töltenek a barátaikkal ( $r=-0,23$ ), akik úgy vélik, az iskolájuk legjobban annak a célnak felel meg, hogy az egy szakmára készíti fel őket ( $r=-0,43$ ), és akiknek az anyja úgy gondolja, hogy a matematika tanulása inkább memorizálás dolga ( $r=-0,21$ ).

Az állami ideológia megszűnését inkább helyeslik a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei ( $r=0,26$ ), akik egyetemre készülnek (egyetemre bejutás fontos:  $r=0,28$ ; elérni kívánt képzettségi szint:  $r=0,25$ ; valószínűleg elérhető szint:  $r=0,31$ ). Nem helyeselték viszont azok, akik a „Ki a jobb matematikából: a fiúk, a lányok vagy egyformák?” kérdésre inkább a fiúkat választották ( $r=-0,23$ ); akik az iskolában elsősorban szakmát szeretnék tanulni ( $r=-0,30$ ); akiknek az anyja úgy gondolja, hogy a fiúknak több természetes képessége van a matematikához ( $r=-0,23$ ).

Viszonylag kevés összefüggést találtunk az egyházak szerepének növekedését megítélő véleményekkel. Inkább azok nem értnek egyet az egyházak iskolai szerepvállalásával, akik több időt töltenek a barátaikkal ( $r=-0,26$ ), és akik az iskolától a szakmára való felkészítést várják ( $-0,22$ ).

A számszerűen is idézett korrelációs együtthatók mindegyike szignifikáns legalább a  $p < 0,001$  szinten. Nem találtunk egyetlen ilyen erősségű összefüggést sem az iskolázottság növekvő szerepével kapcsolatos véleményekkel kapcsolatban. Az a vélekedés tehát, hogy a változások hatására az emberek érdekeltőbbek lesznek a magasabb iskolai végzettség megszerzésében, egyenletesen oszlik meg a különböző csoportokban, azaz nem köthető valamelyik egyéb változóval megjelölhető csoporthoz.

Nem találtunk szignifikáns összefüggést a gyerekek és anyjuk véleménye között egyetlen esetben sem, sem a mindennapi élettel, sem az életszínvonallal, sem az iskolai reformokkal kapcsolatos beállítódásokat illetően.



*A vélemények belső összefüggései*

Érdekes megvizsgálnunk a tanulók véleményének a belső összefüggéseit, vagyis, hogy a kérdőív egyes kérdéseire adott válaszok hogyan függenek össze egymással. Kiszámítottuk mindkét időpontban az összefüggéseket, de itt csak a későbbi adatfelvétel nagyobb mintájának az eredményeit mutatjuk be. A korrelációs mátrixot az 1. táblázat tartalmazza. Látható, hogy viszonylag kevés a magas összefüggés, és a gazdasági körülményekkel kapcsolatos vélekedések és az iskolai reformok támogatottsága két csaknem teljesen független változórendszer alkot. A mindennapi kötöttségek változásával kapcsolatos vélekedés semmivel sem függ össze, az elhelyezkedés és a pénzkerevés lehetőségeit viszont valamennyire összetartozó dolgoknak gondolják a tanulók.

1. táblázat. A tanulók válaszainak összefüggései az 1993-as adatfelvétel alapján

|                                   | 1.  | 2.  | 3.  | 4.  | 5.  | 6.  | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Elhelyezkedési lehetőségek     |     |     |     |     |     |     |    |    |    |     |     |     |     |
| 2. A pénzkérésés lehetőségei      | 42  |     |     |     |     |     |    |    |    |     |     |     |     |
| 3. A mindennapi élet kötöttségei  | -04 | -11 |     |     |     |     |    |    |    |     |     |     |     |
| 4. Életszínvonal 1990             | -07 | -12 | 04  |     |     |     |    |    |    |     |     |     |     |
| 5. Életszínvonal 1991             | -04 | 02  | -10 | 61  |     |     |    |    |    |     |     |     |     |
| 6. Életszínvonal 1992             | 14  | 21  | -11 | 13  | 57  |     |    |    |    |     |     |     |     |
| 7. Életszínvonal 1995             | 34  | 40  | -04 | -24 | 05  | 40  |    |    |    |     |     |     |     |
| 8. Életszínvonal 2000             | 34  | 35  | 02  | -29 | -08 | 19  | 76 |    |    |     |     |     |     |
| 9. Ideológia megszűnik            | 11  | 09  | 02  | -08 | -14 | -04 | 12 | 17 |    |     |     |     |     |
| 10. Állami irányítás csökken      | 09  | 23  | 02  | -10 | -03 | 03  | 15 | 13 | 38 |     |     |     |     |
| 11. Tantervi önállóság            | 03  | 10  | 02  | 01  | -02 | 03  | 01 | 07 | 20 | 30  |     |     |     |
| 12. Lehet magániskolát alapítani  | 06  | 06  | 10  | 01  | -04 | 03  | 00 | 01 | 04 | 11  | 16  |     |     |
| 13. Növekszik az egyházak szerepe | 09  | 04  | 02  | 00  | 02  | 05  | 06 | 03 | 04 | 09  | 06  | 12  |     |
| 14. Jobban törekednek a tanulásra | 08  | 14  | -13 | -01 | 05  | 05  | 16 | 12 | 09 | 01  | 03  | 05  | 12  |

Megjegyzés: a korrelációs együtthatók értéke elől a 0-t és a tizedesvesszőt elhagytuk. A 0,12-nél nagyobb együtthatók  $p < 0,01$ , a 0,16-nál nagyobb értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.

Természetes, hogy az egymáshoz közel álló évekre vonatkozó gazdasági várakozások összefüggenek egymással. Az viszont már váratlan, hogy a két távolabbi időpontra vonatkozó megítélések negatívan korrelálnak. Pszichológiailag ugyan érthető, hogy aki pesszimista a jövőt illetően, annak számára szebbnek tűnik a múlt.

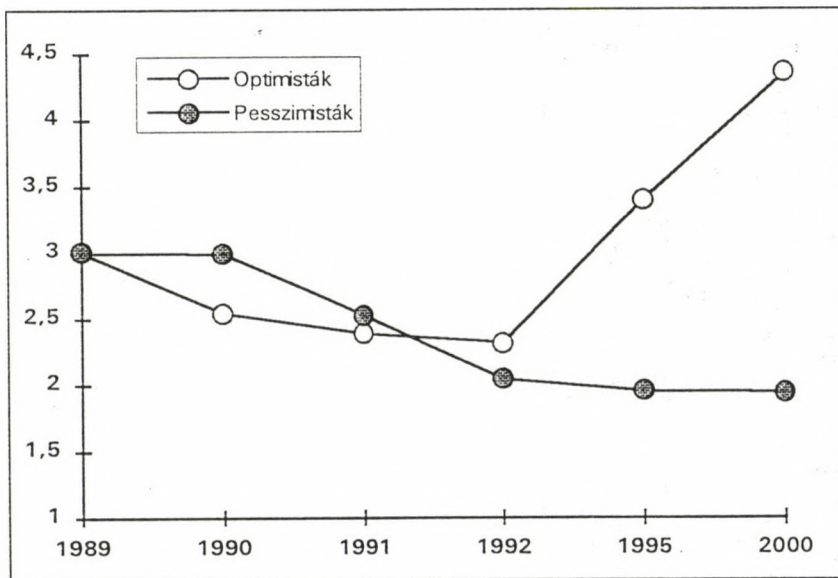
Az iskolai reformok esetében az iskolák irányításbeli, ideológiai, és szakmai önállóságával kapcsolatos vélemények összefüggenek egymással, de a magániskolákra és az egyházak szerepére vonatkozó vélekedések nem függenek össze semmivel.

Ha az 1. táblázatban szereplő összefüggéseket az 1990-ben felvett adatok összefüggéseivel hasonlítjuk össze, azt találjuk, hogy (1) korábban az összefüggések hasonlóak voltak a később tapasztaltnak, de (2) az együtthatók a tanulók esetében 1990-ben ma-

gasabbak voltak, és (3) még magasabbak voltak az anyák esetében. (Például az anyák állami kontroll – ideológia válasza közötti összefüggés 0,57 volt 1990-ben.) Úgy tűnik tehát, hogy a két adatfelvétel között a vélekedések diffúzabbakká váltak, veszítettek belső konzisztenciájukból, tudatosságukból.

### *Optimisták és pesszimisták*

Az, hogy hogyan vélekedünk a jövőbeli kilátásokról, természetesen nem csak a bennünket körülvevő objektív körülményektől függ, hanem a saját személyiségunktől is. Ugyanazt a helyzetet különbözőképpen ítéljük meg, attól függően, hogy mi magunk milyenek vagyunk. Szemléletesen tükrözik ezt az előzőekben bemutatott eloszlások. Az összefüggések elemzése során már utaltunk néhány jelenségre, amelyeknek az oka a személyiségvonásokban kereshető. Érdemes tehát megfontolnunk, melyek azok az adatok, amelyek esetleg alkalmasak lehetnek bizonyos személyiség típusok megkülönböztetésére.



16 ábra

*Az „optimisták” és „pesszimisták” életszínvonalal kapcsolatos véleményének különbsége*

Az egyik személyiségvonás nyilvánvalóan az optimizmus/pesszimizmus lehet. A rendelkezésünkre álló adatokat áttekintve nyilvánvaló, hogy a 2000. évre vonatkozó életszínvonal megítélése az, amihez a tanulók a legkevesebb objektív információt, tapasztalatot használhatták, abban tehát a leginkább tükröződik szubjektivitásuk, egyéni alkatuk. Amint a 11. ábrán láttuk, e kérdésben meglehetősen polarizálódtak a véle-



mények. Voltak, akik inkább magas, mások inkább alacsony életszínvonalat prognosztizáltak. Tekintsük hosszú távon pesszimistáknak azokat, akik úgy vélik, hogy 2000-ben sokkal rosszabb, rosszabb vagy változatlan lesz az életszínvonal, mint 1989-ben volt, míg optimistáknak azokat, akik úgy vélik, hogy jobb vagy sokkal jobb lesz. Nézzük meg, hogy jogosan formáltunk-e így két csoportot, vagyis az így megkülönböztett „pesszimisták” és „optimisták” más kérdésekről is különbözőképpen vélekednek-e.

A 16. ábrán összehasonlíthatjuk az „optimisták” és a „pesszimisták” becslését az életszínvonal időbeli változásáról. Látható, hogy teljesen különböző, ámde önmagukban konzisztens görbéket kaptunk. Az „optimisták” kisebb visszaesésre majd meredek javulásra számítanak, míg a „pesszimisták” szerint a romlás később (a választások éve után) kezdődött, a visszaesés mélyebb lesz, és tartós marad.

Mivel úgy tűnik, hogy valóban jellegzetes két csoportot sikerült elkülönítenünk, nézzük meg, hogyan vélekedik ez a két csoport a többi kérdésről. A 2. táblázatban feltüntettük a véleményeket kifejező skálaértékek átlagát, illetve azok különbségeit.

2. táblázat. Különbségek az „optimisták” és „pesszimisták” véleménye között

|                                        | 'Optimisták'<br>(n=231, 60%) |   | 'Pesszimisták'<br>(n=157, 40%) | Szign.<br>(p) |
|----------------------------------------|------------------------------|---|--------------------------------|---------------|
| Megszűnik az állami ideológia          | 4,01                         | > | 3,60                           | 0,000         |
| Jobban törekednek a tanulásra          | 3,92                         | > | 3,63                           | 0,007         |
| Az iskolák nagyobb tantervi önállósága | 3,54                         |   | 3,48                           | n.s.          |
| A mindennapi élet kötöttségei          | 3,32                         |   | 3,34                           | n.s.          |
| Lehet magániskolákat alapítani         | 3,83                         |   | 3,76                           | n.s.          |
| Csökken az iskolák központi irányítása | 3,67                         | > | 3,40                           | 0,012         |
| A pénzkeresés lehetőségei              | 3,06                         | > | 2,20                           | 0,000         |
| Növekszik az egyházak szerepe          | 2,97                         |   | 3,03                           | n.s.          |
| Az elhelyezkedés lehetőségei           | 2,30                         | > | 1,70                           | 0,000         |

Nincs szignifikáns különbség a két csoport között a mindennapi kötöttségek, a növekvő tantervi önállóság, az egyház növekvő szerepe és a magániskolák megítélésében. Jelentős eltérések mutatkoznak viszont a gazdasági lehetőségekről (elhelyezkedés, pénzkeresés) alkotott véleményekben, ami természetesen várható volt. Különbség van az állami irányítás szerepének megítélésében is, ami azt jelzi, hogy akiket „pesszimista”-ként különítettünk el, inkább preferálták a korábbi rendszert, tehát az általunk definiált optimista-pesszimista dimenzió némi ideológiai orientációt is magában foglal. Ugyancsak különbözik a két csoport véleménye abban a kérdésben, vajon a változások hatására az emberek jobban törekednek-e magasabb iskolai végzettséget szerezni. Bár átlagosan még a pesszimisták is inkább hajlanak az igen válaszra, az optimisták sokkal

határozottabban hisznek a tudás növekvő szerepében (és szerencsére ők vannak többen).

## Összegzés, következtetések

Eredményeink szerint a gazdaság fejlődésével kapcsolatos nézetek tekintetében a tizenhét éves fiatalokra nem érvényes az a széles körben elfogadott nézet, hogy a rendszerváltozás után néhány évvel tapasztalt kiábrándultság és pesszimizmus nagyrészt a kezdeti túlzott várakozásoknak, be nem teljesült reményeknek tulajdonítható. Ugyanis, mint láttuk, a fiataloknak többnyire már '90-ben sem voltak túlzott várakozásaik, és *három év alatt nem is következett be drasztikus visszaesés*. Érdemes lenne viszont megvizsgálni, hogy milyen hatással voltak a fiatalokra az adatfelvételünket követő időszak tovább gyarapodó gazdaság nehézségei és társadalmi konfliktusai.

A leegyszerűsítő eufória/kiábrándulás sémánál tehát feltétlenül árnyaltabban kell megítélnünk az elmúlt években bekövetkezett változásokat. Bizonyos értelemben igaz ugyan, hogy a változások realitásait megtapasztalva a fiatalok sötétebb képet alkotnak a jövőjükéről, de a kiábrándultság távolról sem általános, és *többen vannak közöttük azok, akik hisznek a hosszú távú fejlődésben*.

Jogosan beszélhetünk viszont kiábrándulásról, ha az iskolai változások támogatottságát tekintjük; a kezdeti lelkesedés jelentősen csökkent. Figyelemre méltó, hogy számos kérdésben már '90-ben is erősen megoszlottak a vélemények, különösen a szülők és a tanárok körében. A napi politikától nagyobb távolságot tartó, jobban előkészített és szakszerűbben bevezetett reformok valószínűleg egyértelműbb támogatást kapnának. A változás időszakának minden ellentmondásossága ellenére *a tanulók többsége még '93-ban is pozitívan viszonyult a tervezett iskolai reformokhoz*. Ugyanakkor tudatában kell lennünk annak is, hogy ha a két adatfelvétel közötti változási tendencia folytatódik, a tanulók kiábrándulása riasztó méreteket ölthet. Valószínűleg sokat javítana a helyzeten, ha a tanulók több segítséget kapnának a változások értelmezéséhez, mind az iskolában, mind az iskolán kívül.

Úgy tűnik, hogy bár körülhatárolható azok köre, akik helyeslik vagy ellenzik a változásokat, a tanulók véleményét nem túl szorosan határozza meg családi, társadalmi háttérük. Általában inkább az iskolázott, liberális szellemű anyák gyermekei viszonyulnak pozitívan a változásokhoz, azok, akik maguk is ambíciózusak és határozottan törekednek a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. A politikai-gazdasági változások nyilvánvaló haszonélvezői az átrendeződött munkaerőpiacon jobban érvényesülő iskolázott fiatalok, és úgy tűnik, ezt tizenhét éves korban már mind a változások nyertesei, mind pedig a vesztesei meglehetősen jól érzékelik. Az anyák és gyermekeik véleményének függetlensége ugyanakkor azt is jelzi, hogy az egyes egyének esetében *a család helyzete nem determinálja a véleményeket*, a családi háttér szerepe csak tendenciaszerűen érvényesül. Nem találtunk például összefüggést az anyák és gyermekeik ideológiai irányultsága között, úgy tűnik tehát, hogy tizenhét éves korukra a tanulók már nagyrészt önállóan alkotnak véleményt a társadalmi kérdésekről.



Visszatekintve az elmúlt évek viharos időszakra, ideológiai és politikai csatározásaira, a számos újonnan és néha drasztikus formában megjelenő társadalmi konfliktusra és gazdasági nehézségre, alapvetően pozitív jelnek tekinthetjük, hogy a növekvő pesszimizmus közepette a legkevésbé a tanulóknak a tanulás növekvő szerepébe vetett hite csökkent. Az iskolarendszer fejlesztésének vannak tehát potenciális támogatói a legjobban érintettek, a fiatalok körében.

## Irodalom

- Agócs, P. és Agócs, S. (1994): Youth in Post-Communist Hungary. *Society*, **31**, 3. sz. 76-81.
- Csapó, B. (1991a): Social change and view of students on life perspectives. Poster presented in the poster workshop „Youth and social change: European and North American perspectives”, 11th Biennial Meetings of the ISSBD, Minneapolis, 3-7 July.
- Csapó, B. (1991b): Students' opinion about the changes in the educational system. Paper presented in the symposium „Youth and social change II: European perspectives”, 11th Biennial Meetings of ISSBD, Minneapolis, 3-7 July.
- Csapó, B. (1993): Students' perception of the effects of social transition. Paper presented at the Third Conference of Network Educational Sciences Amsterdam, Budapest, 15-18 September.
- Csepeli, Gy., Kolosi, T., Neményi, M. és Örkény, A. (1993): Our futureless values: The forms of justice and injustice perception in Hungary in 1991. *Social Research*, **60**, 4. sz. 865-892.
- Flanagan, C., Csapó, B. és Rékasi, J. (1991): Social change in Hungary: Perceptions of adolescents, parents and teachers. Paper presented in the symposium „Socio-political change and the future of youth: Reports from Central Europe”, 11th Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis, 3-7 July.
- Kárpáti, A. Farkas, A. és Kovács, Z. (1994): Hungarian education and adolescents of the nineties. In: Rust, V. D., Knost, P. és Wichman, J. (szerk.) 219-252.
- Németh, A. és Pukánszky, B. (1994): Tendencies and reforms in the Hungarian school system in historical perspective. In: Rust, V. D., Knost, P. és Wichman, J. (szerk.) 37-56.
- Rust, V. D., Knost, P. és Wichman, J. (1994, szerk.): *Education and value crisis in Central and Eastern Europe*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Szabó, I. (1994): After the changing of the system and before the changing of the values: Hungary. In: Rust, V. D., Knost, P. és Wichman, J. (szerk.). 205-218.

---

A tanulmányban bemutatott vizsgálatok egy részét és az adatelemzést az OTKT által támogatott „A magyar fiatalok iskolai és társadalmi szocializációs folyamatai nemzetközi összefüggésben” című kutatási program keretében végeztük. Ezúton szeretnék köszönetet mondani azoknak a kollégáknak, akikkel e kérdéseket különböző konferenciákon megvitattuk, és akiktől számos hasznos észrevételt kaptam. Külön is köszönöm *Connie Flanagan* javaslatait. Az összefüggések elemzése során idézett kérdések a *Harold Stevenson* által koordinált matematikatanítás vizsgálatból származnak.

This paper was completed while the author was a Fellow at the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences. I am grateful for financial support provided by the Andrew W. Mellon Foundation and the Johann Jacobs Foundation.

## ABSTRACT

### BENŐ CSAPÓ: HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION OF SOCIAL TRANSITION AND SCHOOL REFORMS

As a consequence of the peaceful social transition in Central and Eastern Europe, a historically unique situation has emerged. After the sudden collapse of the past political system, students have to acquire the values of the market economy and political pluralism, but in the same schools and social environment and from the same adults and teachers, who represented the old values as well. The value crisis and the economic problems accompanying the transition may alienate the young from the new social framework. To examine students' attitudes towards the social and school changes in 1990, 250 17-year-old high school students were administered a questionnaire. The same questionnaire was administered to the mothers and teachers of the students. The data collection was repeated in 1993 in the same schools with students of the same age (N=400). In 1990, students were pessimistic about the short-term effects of changes (e.g., difficulties in finding a job, growing constraints on everyday life), but they envisioned long-term economic improvements and they were very supportive of planned changes in educational system (e.g., the decreasing role of the state, more local freedom in choosing teaching materials, establishing private schools, the growing role of the churches). The mothers were even more pessimistic about the short-term economic outlook, but they supported the school changes and agreed with the long-term economic improvements. Teachers were the most supportive of the growing administrative freedom of schools, but they were divided on the issue of decentralizing curriculum planning. In 1993, when students had more real-life experience with the effects of transition, they felt more painfully the short-term outcomes of the changes. They supported the school changes less strongly, and they particularly disapproved of the growing role of churches. Students can be classified into two well-defined groups: those (the majority) who believed in good long-term economic prospects and those who did not. The two groups have different opinions on other issues as well. The 'optimists' mostly supported the changes whereas the 'pessimists' judged almost everything very negatively. Nevertheless, both groups believed in the growing importance of schooling and they anticipated that as a consequence of social changes people will be better motivated to learn. In general, students were very much aware of the negative tendencies, but they differed in their views more than has been described in the recent value-crisis literature.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3-4. 207-229. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Benő Csapó, Department of Education, Attila József University, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34.





## HOL TEREM A JÓ OLVASÓ? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről)

Nagy Attila

Országos Széchenyi Könyvtár

### Előszó

A sikeres olvasástanítás nyilvánvalóan egész oktatási rendszerünk kulcskérdése. Különösen az utolsó 3–4 év történései, a gondoskodó állam eltűnése, a továbbtanulási lehetőségek radikális változásai tették nyilvánvalóvá, hogy az írott információkkal való bánni tudás döntő hatással lehet az egyén boldogulására, szakmai előmenetelére. Az olvasás az ezredvég utolsó éveiben minden eddiginél fontosabbá vált, hiszen a hagyományos és legújabb információhordozók (számítógépek, CD lemezek) robbanásszerű terjedésével párhuzamosan az olvasással kapcsolatos teljesítmények (mennyiség és források sokfélesége) szóródása világszerte – tehát nyilvánvalóan hazánkban is – megnőtt (*Kulpa*, 1993).

A Tanulási Eredményeket Vizsgáló Nemzetközi Szövetség (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vezető személyiségeinek kezdeményezése nyomán 1989 és 1992 közötti négy évben 32 országban megközelítően 200 000 tanuló (93 049 fő a 9 évesek közül, 100 365 fő pedig a 14 évesek korosztályából) olvasási készségét vizsgálták meg különböző szövegtípusokkal (dokumentumok, magyarázó szövegek és elbeszélő szövegek). A program vezetését *Warwick B. Elley* az új-zélandi Canterbury Egyetem és *Neville T. Postlethwaite* a hamburgi egyetem professzorai vállalták. Az erre a célra alakult bizottság, melynek magyar tagja, s így a hazai adatfelvétel irányítója *Kádárné Fülöp Judit* volt, 1988 novemberében tartotta első ülését. A vizsgálati eszközök összeállítása és kipróbálása 1990 júliusáig befejeződött, s a tényleges adatfelvételt pedig 1990 októbere és 1991 áprilisa között bonyolították le. A vizsgálat költségeit – összesen 615 ezer USA dollárt – alapítványok sora és az UNESCO bocsátották a kutatók rendelkezésére.

A következőkben sűrített formában ismertetjük, a három már megjelent könyv nyomán a legfontosabb eredményeket, tendenciákat, de ismétlődően kitérünk a hazai adatok kissé bősegebb bemutatására is (*Elley és Warwick* 1992; *Postlethwaite és Ross*, 1992; *Lundberg és Linnakylä*, 1993).

Hadd legyen hangsúlyos! Nem kutatás-módszertani fejtegetésekben gazdag zárójelentést kap kézbe az olvasó, hanem az oktatással, pedagógusképzéssel, iskolatervezéssel és – vezetéssel kapcsolatos eredmények, tanulságok összegzését.



## Relatív javulás – abszolút romlással

Érdeemes a vizsgálat időpontjára ismételten emlékeztetnünk: 1991, amikor két évtizede folyamatosan tudjuk, hogy az általános iskolát befejező 14 évesek harmada, negyede gyakorlatilag funkcionális analfabétaként mond búcsút az iskolarendszernek. Egy részük kísérletet sem tesz a továbbtanulásra, s akik pedig bejutnak a szakmunkásképző intézetek valamelyikébe, azok éppen az elemi eszköz jellegű tudás (olvasás, írás, számolás) hiányosságai miatt nagy valószínűséggel kirotálódhatnak, kibuknak, tehát többnyire a munkanélküliek rétegének folyamatos utánpótlását szolgáltatják. Súlyosbítja nehézségeinket, hogy a szakmunkásképző iskolák jelentős része a munkaerőpiacon nem vagy alig konvertálható szaktudást ad csupán.

Társadalmi modernizációs folyamataink tényleges akadályai és sikerrel kecsegtető „kitörési pontjai” még élesebben láthatók, ha a skála másik végpontja felé pillantunk. 1990-ben a hazai aktív keresők 25%-ának volt középiskolai végzettsége, s jelenleg a megfelelő népesség kétötöde szerezhet igazi középfokú képzettséget, míg a nyugati demokráciákban ez az arány négyötöd. Vagyis a közoktatási változások eredményeként rendkívül kívánatos lenne, illetve kikerülhetetlen feladat lett az, hogy a következő években (évtizedben) a megfelelő korosztály kétharmada jusson el az érettségiig (Andorka, 1993; Gazsó, 1994).

Amint a bevezetőben már említettük, országonként a 3. és a 8. osztályba járók jelentették a vizsgált csoportokat. Hazánkban összesen 6568 tanuló válaszolt a kérdések egész sorára.

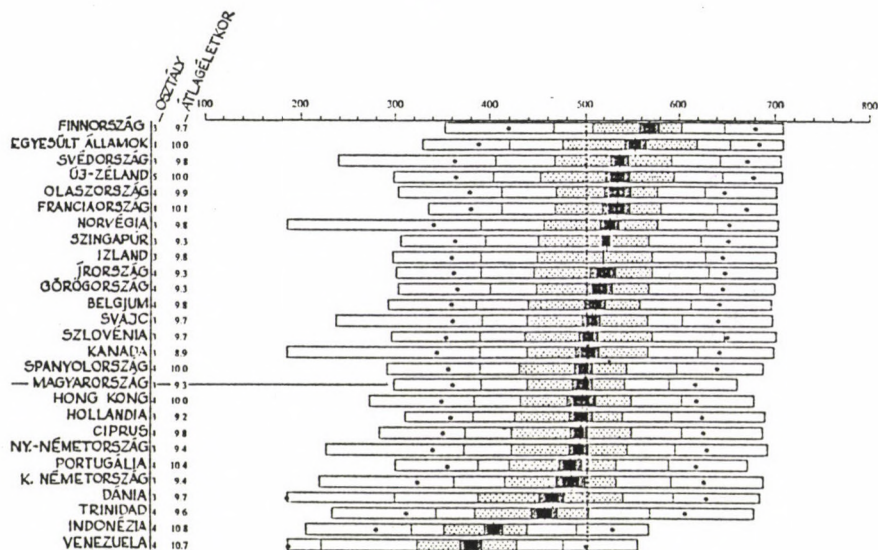
1. táblázat. Diákok nemek szerinti megoszlása a 3. osztályban

| nem      | fő   | %     |
|----------|------|-------|
| fiú      | 1491 | 50,6  |
| lány     | 1457 | 49,4  |
| összesen | 2948 | 100,0 |

2. táblázat. Diákok nemek szerinti megoszlása a 8. osztályban

| nem      | fő   | %     |
|----------|------|-------|
| fiú      | 1614 | 49,6  |
| lány     | 1638 | 50,4  |
| összesen | 3252 | 100,0 |

Az 1. és 2. ábrán a 3–4. osztályosok, a 9 évesek szépirodalmi szövegek olvasása utáni, országokonkénti rangsorát mutatjuk be. A magyar gyerekek 17. helye (dokumentumok esetén 13. és a magyarázó szövegeknél pedig 18.) mindenképpen a mezőny második felét jelenti – igaz a 9,3-es átlagéletkor kifejezetten a korábbi iskolakezdésre utal. (USA: 10 évesek, a franciák 10,1 évesek, Finnországban 9,7 és Svédországban 9,8 év volt a megkérdezettek átlagéletkora).



1. ábra

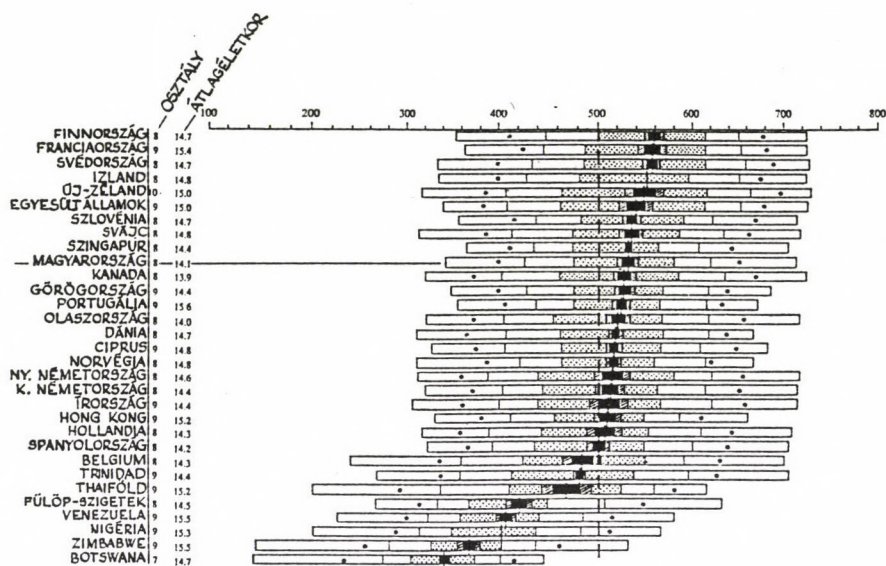
Az olvasási eredmények eloszlása az elbeszélő szövegek esetén (3. osztályosok)

A 8. osztályba járó magyar gyerekek teljesítménye viszont már a mezőny első harmadában jelenik meg (magyarázó szövegek esetében a 7., dokumentumoknál a 8. és szépirodalmi szövegek olvasása után a 10. helyen álltunk).

Érdeemes visszaidézni a két évtizeddel korábbi ugyancsak nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményét (Báthory, 1973), melyek szerint a magyar gyerekek olvasási teljesítményei mind megértés, mind gyorsaság tekintetében az élmezőnytől leszakadók, gyengék voltak, miközben a természettudományi tárgyakban jó átlagosnak minősültek.

20 évre visszatekintve tehát a kétségtelen javulás jeleit is kiolvashatjuk az éppen bemutatott rangsorból. Ugyanakkor emlékeztetjük az olvasót az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központjának „Monitor” vizsgálataira, melyek szerint az 1986 és 1991 közötti öt évben a magyar 14 évesek teljesítménye szépirodalmi szövegek esetén 17%-al romlott (Horváth, 1992).





2. ábra

*Az olvasási eredmények eloszlása az elbeszélő szövegek esetén (8. osztályosok)*

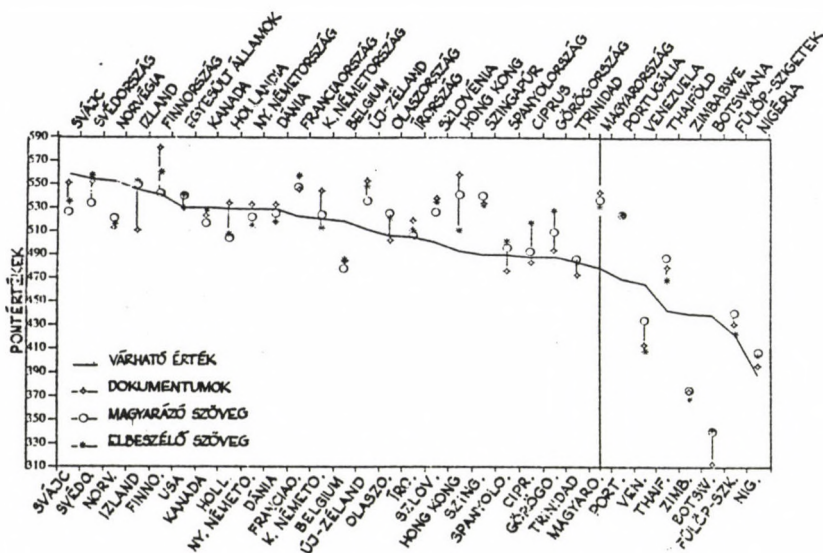
Ugyanezt az egyértelműen általában romló, csupán a matematikában kismértékű és a számítógépes ismeretek terén jelentősen javuló tendenciát erősítik a 16 évesek körében 1993-ban végzett vizsgálatok is (Horváth, 1994).

A hat rangsorból ötöt a finnek vezetnek, tehát teljesítményeik mindenképpen önálló elemzést, méltatást érdemelnek. Általában jól szerepeltek még a svéd, a francia, az izlandi és az amerikai (US) gyerekek. A mi eredményeinkhez leginkább Szlovénia, Svájc, Kanada, Szingapur, Újzéländ, Portugália, Dánia és Olaszország teljesítményei hasonlíthatók.

Az adatok értelmezéséhez elsőként az átlagéletkort ajánljuk olvasóink figyelmébe Magyarország 14,1, Szlovénia 14,7, Svájc 14,8, Franciaország 15,4 stb. Jól láthatóan a magyar mintába gyakorlatilag nem kerültek be az évisméltók, a bukottak, a nehezebben haladók, hiszen ezeket a 15-16 éves - többek között cigánygyerekeket is - már 5-6. osztályos korukban kiszűrték, kibuktatták, vagyis súlyos ára van ennek a relatív jó eredménynek is. Más oldalról pedig említsük meg azokat a fejlett oktatási rendszerrel jellemezhető nyugat-európai országokat (németek, franciák, hollandok, dánok, norvégok stb.), ahol az eredmények alakulásában bizonyára jelentős szerepe volt az évtizedek óta tartó bevándorlási hullámoknak. Milyen eséllyel tanítható a német, holland, dán stb. nyelvű olvasásra az a 9-14 éves török, pakisztáni vagy bosnyák

gyerek, akivel otthon anyanyelvén beszélnek a befogadó ország nyelvét alig vagy egyáltalán nem értő szülei?

A 31 ország teljesítményét összesítő 3. ábrában még egy rendkívül izgalmas összefüggés is van elrejtve, melynek tanúsága szerint a magyar 14 évesek olvasási készsége jelentősen jobb, mint ahogyan azt az infrastruktúra jellemzőiből (bruttó nemzeti össztermék/fő, napilapok száma, közművelődési könyvtárak állománya, a pedagógusok gazdasági helyzete, a közoktatásra jutó költségvetési hányad, nyelvi homogenitás, alacsony születési súlyúak aránya, várható élettartam) konstruált, előzetes, elméleti várakozást megjelenítő, folytonos vonal alapján megjósolni lehetett (lásd az 1–2. ábra).



3. ábra

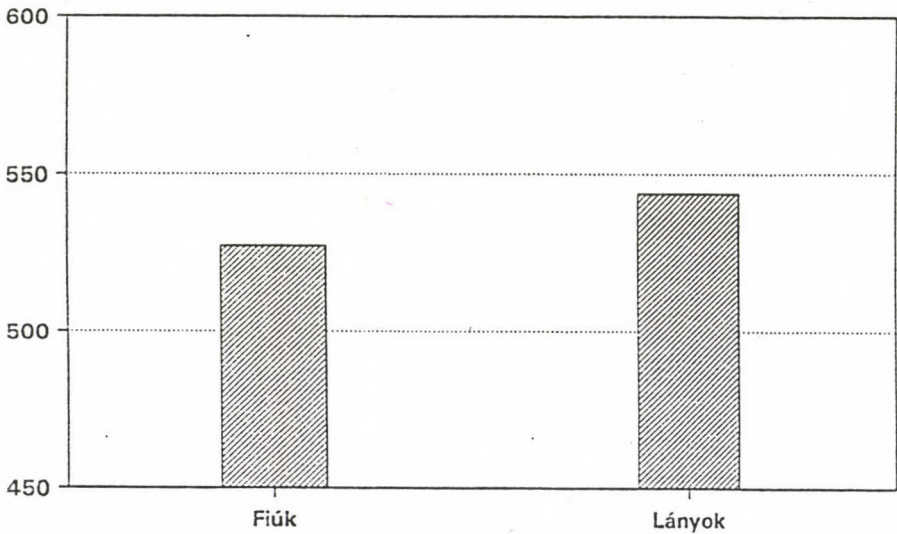
*Az elméletileg elvárható és a tényleges teljesítmények országonként (8. osztályosok)*

Legtöbb esetben a várt (előzetesen számított) és a tényleges eredmények gyakorlatilag egybeestek jelezvén az elméleti konstrukció helyességét. Csupán néhány ország esetében van jelentős pozitív irányú eltérés, s köztük hazánk esetében kifejezetten fel-tűnő az egyébként kongruens, mindhárom teljesítményt egyaránt jellemző különbség.

A magyarázatok keresése talán majd egy önálló írás témája is lehetne, itt csupán a kultúra, a könyv, az irodalom közismerten hangsúlyozott (bizonyos politikai, illetve propagandisztikus célok érdekében korábban túl is hangsúlyozott) magyarországi – feltehetően Közép-Európa egészére jellemző – szerepére emlékeztetjük az olvasót. Hiszen ebben a régióban a nyomtatott szó, az anyanyelvű irodalom megőrzése a nemzet fennmaradásának szinte kizárólagos záloga és bizonyítéka volt.



A későbbiekben tárgyalandó, sajátosan pedagógiai meghatározó tényezők előtt vessünk néhány pillantást az olvasási tényezőket általában befolyásoló összetevőkre!

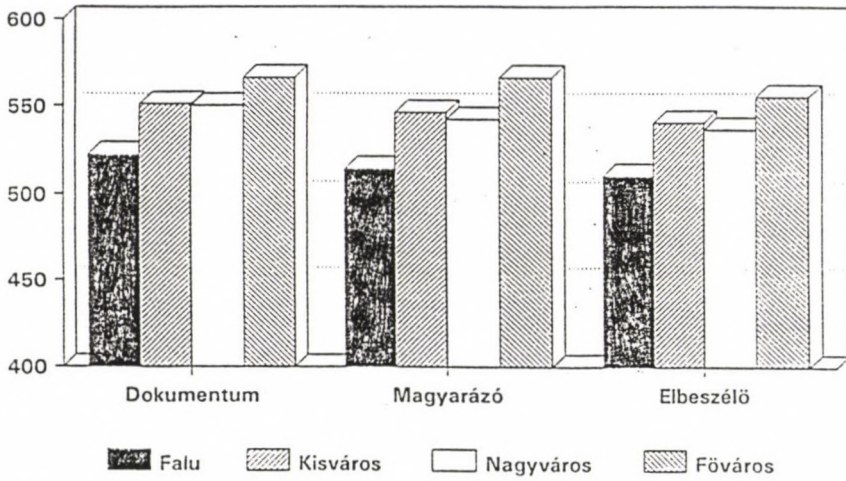


IEA olvasásvizsgálat

4. ábra  
Fiú-lány különbség (8. osztályosok)

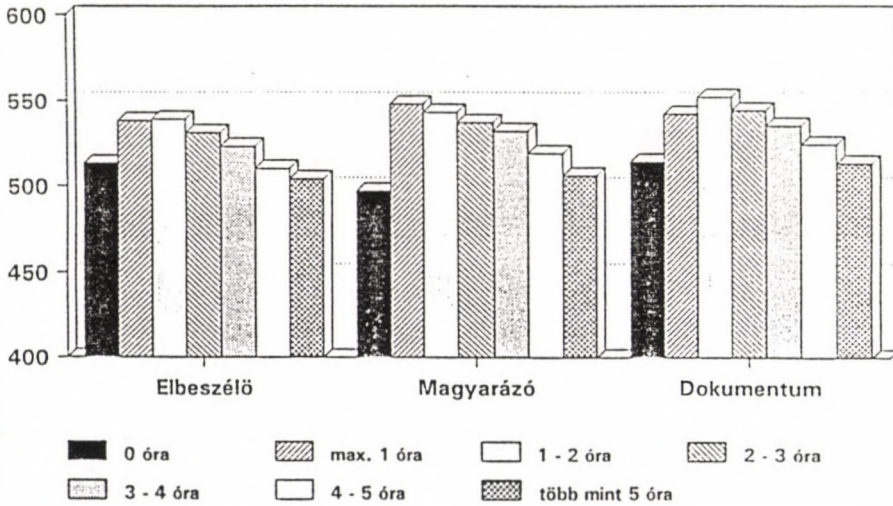
Minden korcsoportban jobban olvasnak a lányok (4. ábra), s rendkívül markáns a lakóhely nagyságrendjének befolyása is (5. ábra). A községekben lakók teljesítménye a leggyengébb, a fővárosiaké a legjobb. (Természetesen a háttérben ismét a szülők iskolázottsága, valamint a települések kulturális infrastruktúrája közötti különbségek állnak például közművelődési könyvtár, könyvesbolt stb.) Ugyancsak egyértelmű összefüggések mutathatók ki a mérsékelt tévézés (naponta 1 óra) és a legjobb olvasási eredmények között (6. ábra). A válogatott, igényes, visszafogott időtartamú tv-nézés bizonyíthatóan érdeklődést kelt, kíváncsiságot ébreszt a nyomtatott betű iránt is és fordítva. A viszonylag könnyebben és többet olvasók ülnek kevesebbet a képernyők előtt. Ez az összefüggés, így azonban nem általánosítható. Például az Egyesült Államokban a legjobban olvasók nem néznek (néztek) naponta televíziót, míg finn gyerekek napi 3,5 órás tévézése járt együtt a legjobb olvasási teljesítménnyel. Figyelmünkre méltó az utolsóként közreadott ábra is (7. ábra). Pusztán az iskolai könyvtár léte vagy hiánya is jelentős mértékben meghatározza a teljesítményeket. Valójában itt is komplex változó működésről van szó, hiszen az iskolai könyvtár léte többek között a település jellegétől is függ.

Hol terem a jó olvasó?



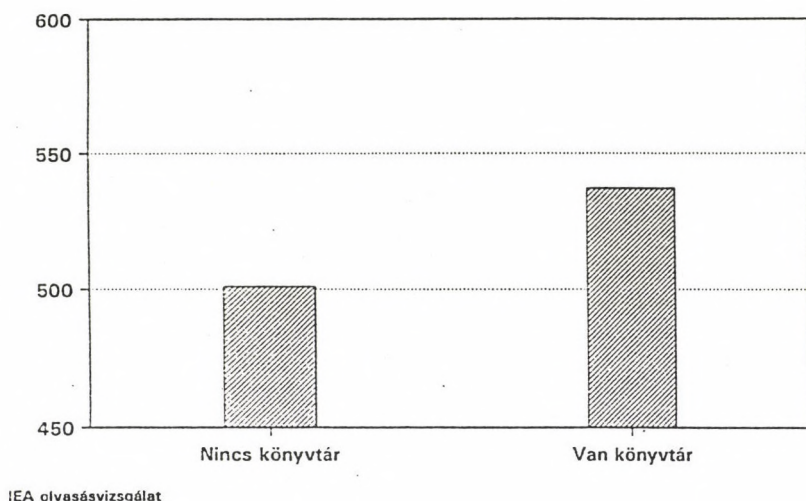
IEA olvasásvizsgálat

5. ábra  
Olvasás településtípusonként



6. ábra  
TV-nézés és értő olvasás (8. osztályosok)





7. ábra  
Van-e iskolai könyvtár? (8. osztályosok)

Természetesen az iskolai körülményeknél is fontosabbak a családon belüli anyagi viszonyok és a szülői magatartásminták.

A gyerekek gondozottságát érzékeltetendő csupán egyetlen adatpár: a magyar 9 évesek 14%-a, a 14 évesek 17%-a soha, vagy heti 1–2 alkalommal kap reggelit, viszont videóval minden második, számítógéppel minden harmadik és negyedik, saját televíziókészülékkel minden harmadik rendelkezik. Saját könyve gyakorlatilag mindenkinek van (96–98%) és saját újságot is vásárol vagy előfizet a megkérdezettek többsége (67%). Meglepően sokan (61–69%) tudósítanak önálló szoba létéről is.

A „Szokott-e neked otthon valaki olvasni?” kérdésre érkezett válaszok megoszlását mutatja a 3. táblázatunk.

Hasonlóan fontos információkat hordoz a „Milyen gyakran veszel ki könyvet az iskolai vagy más könyvtárból?” kérdés nyomán összeállt 4. táblázat is.

A dán 14 évesek 90%-a tíz naponként legalább egyszer kölcsönöz könyvtári dokumentumokat. Nálunk ugyanez az arány bizonyára nem lehet több 20–30%-nál. Nyilván nem csupán a könyvtári rendszerben, de a pedagógiai gyakorlatban és a pedagógusképzésben is alapvető változásokra lesz szükség, hogy az iskolában kapott feladatokat, *Németh László*t idézve „vagy a laboratóriumba vagy a könyvtárba vezessenek” egyre gyakrabban.

3. táblázat. Felolvasás otthon 3. osztályosok körében

| Felolvasás gyak. | %    |
|------------------|------|
| soha             | 54,0 |
| heti 1-2 alkalom | 27,0 |
| heti 3-4 alkalom | 6,7  |
| minden nap       | 12,3 |

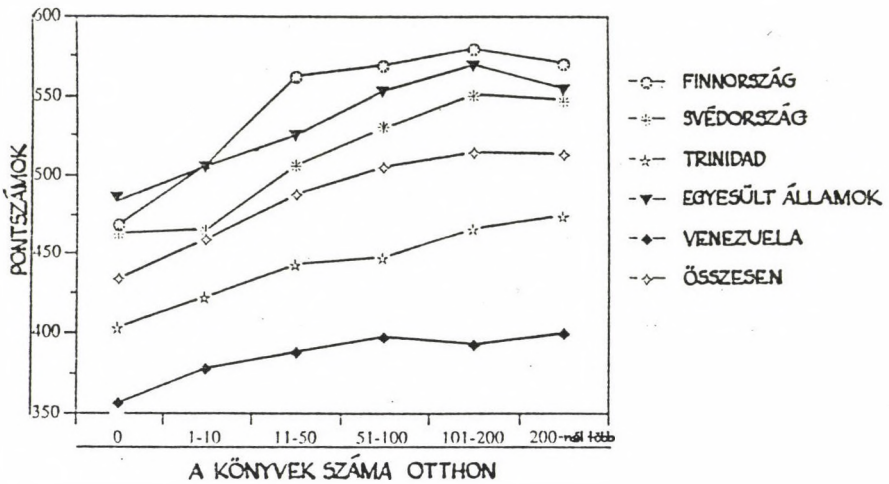
4. táblázat. Olvasási szokások megoszlása a 8. osztályban

| Könyvkölcsönzés gyakorisága | %    |
|-----------------------------|------|
| soha                        | 20,3 |
| nagyon ritkán               | 42,6 |
| havonta egyszer             | 24,5 |
| hetente egyszer             | 9,9  |
| hetente többször            | 2,7  |

Természetesen a könyvtárhasználat árnyaltabb jellemzéséhez (kézikönyvek, periodikák használata, helyben olvasás, zenehallgatás, beszélgetés, önképzőkör, klubfoglalkozás stb.) további kérdésekre lett volna szükség.

Már most szeretnénk a hatalmas apparátussal készült vizsgálat egyik legfontosabb eredményét nyomatékosítani: az iskolai könyvtárak léte, nagysága jelentős összefüggést mutat ugyan a diákok olvasási teljesítményeivel, de minden faktornál erősebbnek tűnik az otthoni könyvek száma (8. ábra), vagyis a közvetlen minta, az ösztönző szülői példa, illetve a puszta lehetőség az „engem érdeklő, az én fantáziámat megmozgató, a nekem való olvasmányok” kiválasztására. (Lundberg és Linnakylä, 1993. 86. o.)





8. ábra

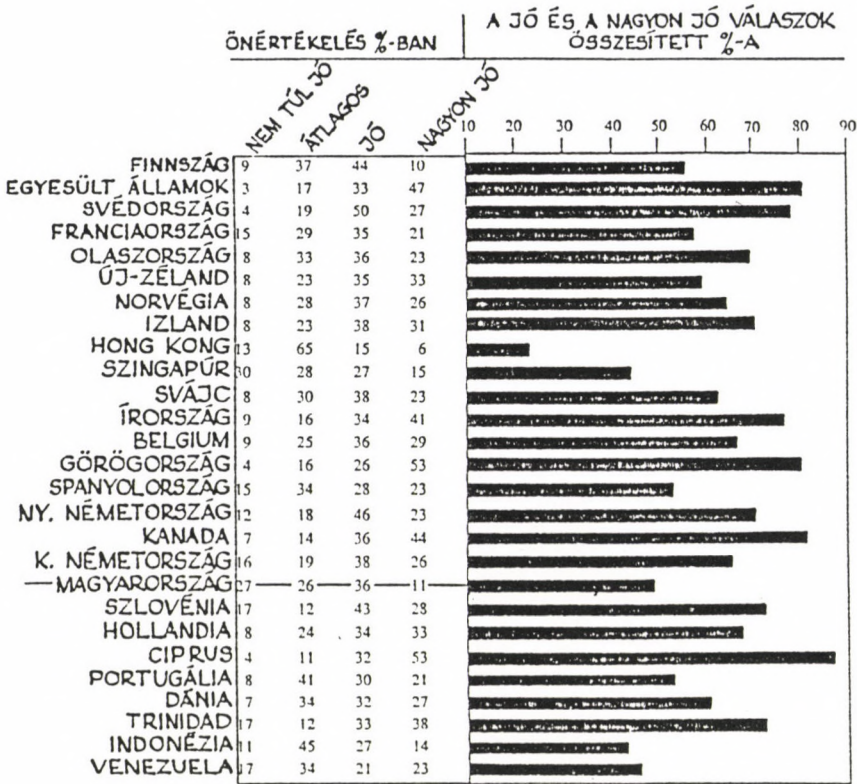
Az otthoni könyvek száma és az olvasási teljesítmény

Kérdés ugyanakkor, hogy a könyvek fizikai jelenlétét hogyan és milyen gyakorisággal erősítik fel a felnőttek közvetlen és közvetett akciói. A magyar 14 évesek egynegyede szerint a szülők soha nem beszélgetnek velük könyvekről (50%-nál heti 1-2 alkalommal), míg ugyanezen korcsoport pedagógusai egyértelműen (85%) vallotta a könyvekről folytatott beszélgetések ismétlődéséről.

Sajnos azonban már az említett szerzők is felhívják figyelmünket az úgynevezett szociális kívánatosság effektusára – magyarul szólva a szépítési tendencia erőteljes jelenlétére – s ugyanakkor korábbi, saját vizsgálatunk is éppen ezen könyvekről folyó, könyvek ürügyén kezdődő diák-tanár beszélgetések szinte teljes hiányára engedtek következtetni. (Nagy, 1982. 224. o.)

Végül a bevezető gondolatokat, tényeket zárjuk egy ugyancsak átfogó jellegű pedagógiai probléma jelzésével. Széles körben elfogadott vélekedés szerint a sikeres olvasás nem csupán megfelelő intenzitású és jellegű motivációs bázist, nem egyszerűen jól begyakorolt olvasási készséget, dekódolási rutint, hanem a jól megalapozott tanulói önbizalmat is feltételezi (Kulpa, 1993; Elley, 1992).

Tanulságos a teljes adathalmazt együtt szárazni és elemezni. Alig van ország, ahol a megkérdezettek önbecsülése ilyen alacsony szintű lenne, talán Hong Kong, Szingapur Indonézia, Venezuela és meglepő módon még Finnország (9. ábra). Ezt a furcsa eredményt egy másik vizsgálat nyomán is meg tudjuk erősíteni (Nagy, 1992).



9. ábra  
Önértékelés országonként

Nyilvánvaló, hogy az önismeret, az önbecsülés döntően reflektált jellegű, tehát a szülők, a pedagógusok, egyáltalán a felnőttek elismerő, bátorító gesztusaitól, mosolyaitól, „simogatásaitól” függő jellemző, amely egyúttal egy sor teljesítmény alapja is. A korholó, korrigáló, eligazító szavakon, figyelmeztetéseken túl íme itt a bizonyíték: sokkal több támogatást, dicséretet, „jutalmat” várnak és érdemelnek meg gyerekeink a jövőben.

Érdemes ezt a mozzanatot hangsúlyoznunk a majdani javuló eredmények reményében és az iskola szorongáskeltő, ijesztő hatásának csökkentése érdekében is.

A kidolgozottabb, pozitívabb önbizalom ugyanakkor a fentiekén túl is fontos lehet. Bizonyos adataink szerint (Nagy, 1992) az egyértelműbb önbecsülés, a karakteresebb énkép a felelősségérzet erősödését és egyúttal a jövőkép derülátóbb jellegét is eredményezheti, illetve ezek együttjárását garantálhatja. Példák sora mutatja, kitűnő teljesítmény társulhat a megfelelő mértékű önbizalommal: Egyesült Államok, Svédország, Izland, Norvégia, Olaszország stb.



## A sikeres olvasás előfeltételeiről

A vizsgálati adatok részletes bemutatása előtt célravezetőnek látszik néhány mondatban összegezni a jó teljesítmények feltételeit, melyek közül mindenképp fontosabb a tanulók szociokulturális hátterére utalnunk. A szülők iskolázottságának mértéke, beszédstílusa, magatartásrepertoárja, értékrendje (érdeklődnek-e gyerekeik szükségletei, iskolai előmenetele iránt, tartanak-e kapcsolatot a pedagógusokkal) olvasási szokásaik, az otthoni könyvek száma, de egyáltalán a tanulók ellátásának, gondozottságának mértéke (kapnak-e rendszeresen enni, illetve elegendő mértékű jó szó, dicséret, elismerő mosoly sugárzik-e feléjük) mind, mind többé-kevésbé közvetlenül befolyásolják, meghatározzák az érintettek iskolai teljesítményét, tehát olvasni tudásuk mértékét is.

A fenti összefüggés még nyomatékosabbá válik, ha feltételezzük, hogy a piaci szempontok és döntések térhódítása nyomán, a mai magyar közoktatásban feltehetően „egyre inkább az egyenlőtlenségeket konzerváló, sőt növelő folyamatok dominanciája érvényesül” (*Gazsó*, 1993). Vagyis mindaz, ami manapság iskoláinkban az olvasás megtanítása, megszerettetése érdekében történik egyre nagyobb jelentőségűvé válik egyrészt a majdani munkaerő képezhetősége, tanulékonyasága szintjén, hiszen „a magyar gazdaság és társadalom alakulása a következő években és évtizedekben döntő mértékben függ az oktatási rendszer mennyiségi és minőségi fejlődésétől” (*Andorka*, 1993).

Másrészt az olvasás iránti vágy, kíváncsiság sikeres átültetése alapfeltétele a szép-irodalommal közvetített kulturális javak átörökítésének és mindazon mentálhigiénés funkcióknak, melyeket a szavak nyomán az egyéni projekciók a tudattalan félelmek, szorongások, vágyak, képekké történetekké alakításával, elaborálásával az irodalmi művek mással nem pótolható módon szolgálnak. Ahogyan azt *Bettelheim* tanár úr is írja (1985): az igazán jó olvasmány „olyan varázstükör, melyben a gyermek, a fiatal saját belső világának valamely összetevőjét ismerheti fel, s megtalálhatja azt az utat, melyet a felnőtté, érett személyiséggé váláshoz be kell járnia.”

A fentiek sikeres teljesítéséhez nyilvánvalóan fizikailag is megfelelő méretű, felkészültségű, jó iskolai könyvtárral és szakképzett, a gyerekekkel bántani tudó, követelő, a tanulói visszajelzéseket hasznosító, segítőkész pedagógusra illetve iskolákra van szükség.

Míndez természetesen a jó – a pedagógusokat értékelve segítő, szeretetteljes, kreatív légkört teremteni akaró és tudó – iskolai vezetés hiányában csak hiú ábránd lehet (*Posilethwaite* és *Ross* 1992).

A következőkben a jól olvasó diák, az őt tanító pedagógus (és iskola), valamint a hatékonyan oktató tantestület vezetőjének, igazgatójának jellemzőit mutatjuk be kissé részletesebben.

### A jó olvasó

Most végre aktuálissá vált a címbéli kérdés: Hol terem a jó olvasó? A vizsgált 6 rangsort (2 korcsoport, 3–3 szövegtípussal) 5 alkalommal a finn gyerekek vezetik, de rendszeresen az élbolyhoz tartozik még Svédország, Izland és Olaszország is. Termé-

szetesen minden esetben nagyon is körülhatárolt okok, összefüggések adnak kielégítő magyarázatot az éppen elért eredményekre, melyek országokénti bemutatására nem térhetünk ki. Ilyenfajta aprólékos, kikerülhetetlenül ismétlésekkel is operáló elemzések helyett részben a leginkább általánosítható jellegzetes összefüggések kiemelésére vállalkozunk, részben pedig a magyar adatok, tények megvilágítására törekszünk majd.

Végül a finn eredmények példamutató jellegét erősítendő, külön kis, zárófejezetben adunk számot északi testvéreink kiváló teljesítményeinek háttéréről.

### A legfontosabb összefüggések

Amint arra már utaltunk minden korcsoportban és minden szövegtípus esetén a lányok érzékelhetően jobban teljesítettek. Különösen jól láthatók ezek a különbségek az elbeszélő szövegek esetében, például a magyarok 14 éves korcsoportjában.

Hasonlóan egyértelmű tendencia észlelhető a települések nagyságrendje és a teljesítmények emelkedése közötti összefüggésben. Itt valójában a kulturális infrastruktúra ösztönző hatása érvényesül. Falvakban ritkán található könyvesbolt vagy továbbtanulási lehetőségeket kínáló középiskola, s a könyvtárak minősége is jobb a nagyobb településeken. (Igaz viszont, hogy Budapest ezen a téren nem áll a „helyzet magaslatán”.) Meg kell azonban jegyeznünk, Finnországban nem találtak ilyen összefüggést!

Fontos tudósítanunk, különösen a nemzetiségi iskolák fejlesztése érdekében határainkon belül és kívül, hogy a legjobb eredmények mindig ott születtek, ahol az iskolában és a családban használt nyelv azonos volt. Bevándorlók, vendégmunkások, illetve nemzeti identitásukban sértett, tehát anyanyelvüket tanulási eszközként nem használható kisebbségek körében a teljesítmények szükségszerűen sokkal rosszabbak voltak. Valójában csupán egy régi felismerést erősítünk meg miszerint a verbalitáshoz köthető tanulási formák a minden esetben legdifferenciáltabb, elsőként tanult, más nyelvhez közvetítőként használt, anyanyelven lehetnek legsikeresebbek.

Sok tanuló számára az olvasás valami életidegen, unalmas, kötelesség, ami csak az iskolában fontos, tehát a hétköznapi, a tanuláson kívüli világban csak egy kerülendő, szükséges rossz.

Ha viszont az olvasás szerepet kap az érdeklődés kielégítésében, a kíváncsiság nyomán fakadó tudás megszerzésében, akkor örömteli tevékenységgé válva gyorsan és jól megtanulhat olvasni. Ilyen jellegű motivációs bázis, egyszerűbben szólva, e vágy nélkül a tanulók jelentős része nem is válhat a társadalom teljesértékű tagjává.

A jó olvasók gyakran olvasnak, s ezt ráadásul többnyire saját kedvtelésükként teszik. Jól olvasnak, mert sokszor teszik, s mindezt azért mert örömet jelent. Vagyis az önkéntes, iskolán kívüli olvasás mennyisége, a saját tapasztalatok és az olvasottak egybevetése pozitívan hat az olvasási készség és motiváció továbbfejlesztésére. Míg a rosszul olvasókat, a felnőttek által vezényelt, „kötelező” sok gyakorlás, a nehéz szavak ismételt, hangos felolvastatása jellemzi. A fentiek következtében a jól olvasók nem csupán jókedvűen, örömmel töltenek sok időt a betűk világában, de jól összpontosítják figyelmüket, helyesen ejtik a szavakat, sok szó jelentését tudják, természetesen sok könyv van körülöttük, sűrűn kölcsönöznek a könyvtárból, és gyakran kapnak írással, olvasással kapcsolatos házi feladatokat is.



Az iskolai feladatoktól független, önkéntes, jókedvű olvasás különösen fontos a technika begyakorlásában, tehát a folyékony olvasás megtanulásában és a szókinccs észrevétlen, akaratlan bővítésében.

Az iskolai jellemzők aprólékos elővételezése nélkül meg kell említenünk, hogy az otthoni könyvgyűjtemények nagysága után az iskolai-, de különösen az osztálykönyvtárak gazdagsága jelentős mértékben meghatározta az eredményeket. (Hazánkban a vizsgált iskolák kevesebb, mint 30%-ban találtak osztálykönyvtárakat.) Egyetlen számsort tekintünk végig, töprengve annak jelentésén. A magyar 14 évesek 29%-a szerint soha nem kap az iskolában otthoni olvasási feladatot, a szülők sohasem érdeklődnek olvasmányaik felől (24%) és a megkérdezettek ötöde soha, 43%-a pedig még szinte soha nem kölcsönzött az iskolai könyvtárból. A válaszok egy része bizonyára inkább vélekedést, mintsem ellenőrizhető tényeket jelent. Elképzelhetetlennek tűnik, hogy a 8. osztályt végzők megközelítően harmada sohasem, illetve rendszeresen nem kap olvasással összefüggő házi feladatot! Ez a négy adat együtt azonban mégis bizonytalanná, töprengővé teszi az olvasót. Mennyire lehetnek rendszeresek a nézz utána, olvasd el és készíts jegyzeteket, tarts egy rövid ismertetést, keresd ki a megfelelő kézikönyvből a következő címszavakat, a ki olvasott már erről valamit – jellegű felszólítások és kérdések a 13–14 évesek oktatása folyamán? Milyenek is lehetnek iskolai könyvtáraink, melyeket egyértelműen csak a kisebbség (35%) használ könyvkölcsönzésre?

Milyen olvasói profil vázolható fel az átlagos magyar 14 évesekről? Két adathalmaz némileg összevontabb, kezelhetőbb, áttekinthetőbb formájú bemutatása ad némi alapot a válasz körvonalazásához. (Sajnos nem volt konkrét kérdés a ténylegesen olvasott könyvekre vonatkozóan, így csak típusokról tudunk beszélni, szerzőkről, címekről nem.) Az első kérdés az iskolai és a házi feladatokkal kapcsolatos olvasnivalókra vonatkozott.

5. táblázat. Milyen gyakran olvasol az iskolában vagy a házi feladattal kapcsolatban könyveket a következő témakörökben?

| gyakoriság               | 1<br>munkav.<br>feladatlap | 2<br>történelem<br>gazdaság | 3<br>kézikönyv,<br>szótár | 4<br>műszaki,<br>technika | 5<br>természet-<br>tudomány | 6<br>idegen<br>nyelvű | 7<br>szépiro-<br>dalom |
|--------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|
| szinte soha              | 13,9                       | 11,0                        | 14,6                      | 19,5                      | 21,9                        | 45,4                  | 13,3                   |
| évente                   | 14,7                       | 18,0                        | 18,5                      | 20,8                      | 27,0                        | 16,1                  | 31,8                   |
| havonta                  | 17,5                       | 20,1                        | 24,8                      | 21,7                      | 21,1                        | 12,8                  | 22,7                   |
| hetente v.<br>gyakrabban | 53,9                       | 50,7                        | 42,1                      | 38,1                      | 30,0                        | 25,8                  | 22,1                   |

Az 5. táblázat adatait némileg tömörített formában adjuk közre – a hetente egyszer, 2–3-szor, szinte minden nap sorokat az olvasást könnyítendő – egyetlen adattá vontuk

össze még így is leginkább két rangsor állítható fel. Elindulhatunk a leggyakrabban használt olvasmányfajták felől (feladatlapok, történelmi-, földrajzi-, gazdasági ismeretek, kézikönyvek műszaki-technikai-háztartási tudnivalók, természettudomány – matematika, idegen nyelvű könyvek, s végül a szépirodalom). De választhatnánk a rangsor-képzés alapjaként a negatív pólust is. Mit olvasnak legkevésbé? Érdekes módon a két rangsor hasonlít ugyan, de jelentős eltérések is vannak. Innen nézve – legkisebb az elutasítás felől, tehát ezek népszerűbbek – a következő sorrend alakul ki:

1. történelmi, állampolgári, földrajzi ismeretek
2. szépirodalom (a másik skálán sereghajtó volt!) .
3. munkafüzetek, feladatlapok
4. kézikönyvek, szótárak
5. műszaki, technikai, háztartási tudnivalók
6. természettudomány, matematika
7. idegen nyelvű könyv, cikk

A szépirodalom mással nem pótolható szerepére már utaltunk, s ezért figyelmeztésként is értelmezhető a „szinte soha – évente néhányszor” értelmű válaszok összesített 45,1 %-os aránya. A megkérdezett 8. osztályosok csaknem fele a szépirodalommal – saját állítása szerint – alig-alig van kapcsolatban. Ugyanez az arány az idegen nyelvű írások (cikkek, könyvek) esetében, saját bevallásuk szerint is 60% fölött van. Milyen mértékben hatékony iskoláinkban a 2. és 3. nyelvek oktatása? Ugyancsak elgondolkodtató adat „gurul” elénk, ha a kézikönyvek használatát vizsgáljuk. A 14 évesek harmada bizonyítványt szerezhet a kézikönyvek, szótárak rendszeres kézbevétele, forgatása, böngészése nélkül. A kérdés ismét kikerülhetetlen. Milyen gyakran kapnak ezzel kapcsolatosan feladatokat, illetve ott vannak-e ezek a kötetek karnyújtásnyira, 50 méterre a tanulók, a pedagógusok kézikönyvtáraiban, netán osztálytermeiben.

„Milyen gyakran olvasol a szabadidőben?” szövegű a következő kérdés. A teljes adathalmaz bemutatása előtt ismételten óvatosságra intjük az érdeklődőt, saját bevalást, tehát szépítéssel, megfelelni akarással „dúsított” véleményeket olvas, nem pedig megfigyelt arányokról tudósító számokat (6. táblázat)!

A humor, a sport, a kalandregény népszerűsége jól ismert, életkori sajátosságokkal is részletesen indokolható tény. Enyhén szólva riasztó jelzésként értelmezendő mindaz, amit az úgynevezett szerelmes, romantikus történetek (értsd: Bianca, Romana, Tiffany stb.) emelkedő népszerűségéről már a 6. táblázat is mutat, illetve ettől függetlenül is tudunk. 1993-ban már havonta több mint 700 ezer példányt adtak el ezekből a füzetekből, melyeknek olvasói jelentős részben a tizenévesek korosztályához tartoznak, miközben a *Kincskereső* című, gyerekeknek szóló irodalmi lap példányszáma emelkedésnek indult – az 1992 őszi 6 ezer után – és ismét el lehet adni akár 8-10 ezret is havonta. Hogyan sikerült az értékes szépirodalom iránti érdeklődést felkelteni, ha verset és klasszikus irodalmat az érintett korosztálynak fele, illetve kétharmada szinte soha vagy csak évente néhányszor vesz kézbe, amikor saját örömeire olvas. Sikerült-e gyerekeinknek elég világosan megmutatni, megéreztetni velük, hogy ezek a művek is többnyire ugyanarról, a szerelemről szólnak mint a Romána csak kissé másképpen?



6. táblázat. Milyen gyakran olvasol a szabadidőben?

| témakör                 | szinte soha | évente | havonta | hetente v. gyakran |
|-------------------------|-------------|--------|---------|--------------------|
| humor                   | 3,6         | 10,1   | 20,1    | 66,2               |
| sport, hobby            | 9,8         | 14,8   | 21,5    | 54,0               |
| kalandregény            | 9,2         | 19,2   | 27,0    | 44,7               |
| természetkönyv          | 9,6         | 22,4   | 26,6    | 41,3               |
| romantikus történet     | 24,5        | 18,8   | 20,5    | 36,2               |
| zene                    | 25,0        | 19,6   | 19,5    | 36,0               |
| történelem, politika    | 28,1        | 20,1   | 17,8    | 33,7               |
| tudományos fantasztikus | 25,8        | 23,5   | 19,9    | 30,8               |
| tudományos technika     | 29,6        | 24,0   | 18,4    | 27,9               |
| vers                    | 29,3        | 25,7   | 21,1    | 23,8               |
| krimi                   | 28,5        | 28,3   | 21,8    | 21,4               |
| horror                  | 55,5        | 17,6   | 10,7    | 16,1               |
| útleírás                | 34,4        | 32,4   | 20,2    | 13,0               |
| klasszikus irodalom     | 41,2        | 29,1   | 17,9    | 11,8               |

Ha röviden is, de egy nézőpontból tegyük még egyszer vizsgálat tárgyává a kérdezettek olvasási érdeklődésének profilját. Mint jól tudjuk a lányok, a nők szinte minden életkorban jobban és többet olvasnak, mint a „természet koronái”, s ráadásul az olvasmányok összetétele is eltérő. Természetesen ugyanazon művek feldolgozása, értelmezése ugyancsak jellegzetes eltéréseket mutat az olvasó nemétől és személyiségétől függően. A 7. táblázattal ezen különbségek tartalmára szeretnénk rámutatni. Egyszerűbbnek látszott a negatívumok felől közelíteni.

7. táblázat. Szinte soha nem olvasnak (a megkérdezettek %-ában)

|         | szerelmes, irodalom romantikus |    | zene | vers | klasszikus irodalom | sport | műszaki, technika | sci-fi | tud. technika |
|---------|--------------------------------|----|------|------|---------------------|-------|-------------------|--------|---------------|
| fiúk    | 43                             | 20 | 35   | 41   | 52                  | 7     | 13                | 21     | 16            |
| leányok | 6                              | 7  | 16   | 18   | 31                  | 12    | 26                | 31     | 43            |

Rögtön világossá kell tennünk, hogy az esetek felében nem találtunk említésre méltó eltéréseket. A krimi, a kalandregény, a humor, a történelem, az útleírás stb. egyformán népszerű. A romantikus, szerelmes, érzelgős (füzetes) regények tipikusan női ol-

vasmányfajták nemcsak a 14 évesek korosztályában. Itt a legnagyobb különbség a két nem ízlése között. Némileg visszafogottabb formában, de rendkívül következetesen ismétlődik a női preferenciák sora a zene, a vers, a szépirodalom és a „klasszikus irodalom” kategóriái mentén is. A fiúk több mint fele állítja: szinte soha nem olvas „klasszikusokat”! Ijesztő, s egyúttal alig hihető arány! Aligha gondolt a válaszolók többsége *Gárdonyi, Küstner, Fekete István, Cooper, Szabó Magda* vagy *Mándy Iván* gyermek és ifjúsági műveire. Ma már őket is klasszikus szerzőkként tartjuk számon! Érdekes jelzés, figyelmeztetés a kérdőív szerkesztők számára: a szóhasználat megválasztása jelentősen módosíthatja az eredményeket. Az előbbieken jelzett lányos profil mellett, a sport, a hobbi, a műszaki, a tudományos, technikai és a tudományos-fantasztikus olvasmányok fokozott kedvtelése pedig a fiúkra jellemző. A nemi szerepekkel összefüggő gondolkodás-, viselkedés- és érzelmi repertoár, amint az olvasmányválaszték tanulmányozása nyomán is jól kivehető, 14 éves korra jellegzetes módon elkülönül (*Gereben és Nagy, 1984*).

A kérdés természetesen nyugtalanító. Lehet-e egyáltalán jó, illetve jól olvasóvá válni például a versek (41%) és az értékes (klasszikus) szépirodalom kedvelése, ismételt, örömteli olvasása (52%) nélkül?

### A sikeresen oktató pedagógus

Milyen iskolákra, milyen tanárookra, tanítóokra van szükség a jó olvasás érdekében? Az adatok nyomán általánosítható válaszok után röviden jelezzük a hazánkban 144 iskolában felvett kérdőívek alapján körvonalazódó tendenciákat. Jobban olvastak a nagyobb iskolában tanulók, különösen, ha előzőleg már óvodába is jártak. A teljesítmények emelkedése a rövidebb (170 napnál kevesebb) iskolaévvvel járt együtt, s ami talán meglepetésként hat az osztatlan iskolákat, osztályokat látogatók nem olvastak rosszabbul. Kiemelten fontos szerepe van a könyvek hozzáférhetőségének, az iskolai könyvtárak létének, nagyságának – a 7 ezer kötet feletti gyűjtemények szolgálták igazán hatékonyan a diákokat és pedagógusokat – továbbá az osztályokban lévő könyvsarkoknak. Magyarországon a vizsgált iskolák alig harmadában találtak úgynevezett „osztálykönyvtárakat”. Természetesen jól ellenőrizhető összefüggés mutatható ki nem csupán a könyvtára létével, de azok használatának mértékével, például a kölcsönzések gyakoriságával is. Talán felesleges, de mégis hangsúlyozzuk, az iskolai könyvtár nem csupán néhány száz, néhány ezer dokumentum együttesét jelenti.

Jól tagolt, folyamatosan, tervszerűen gyarapított állományra (kézikönyvekre, a kötelező és ajánlott iskolai olvasmányokra, de periodikákra és a jókedvű, önkéntes olvasói érdeklődés, bőséges választékú kielégítésére egyaránt szükség van), valamint a pedagógusok és a tanulók által, egymás zavarása nélkül igénybevehető olvasóteremre egyaránt gondolunk e sokat emlegetett, kulcsfontosságú, iskolán belüli terület, intézmény emlegetésekor.

Végül a hatékonyan olvasni tanító iskolát, különösen hazánkban, az iskolai diákújságok létével ugyancsak lehetett jellemezni. Egyetlen száraz adat! Mégis mennyi kezdeményezés, tenniakarás, alkotásvágy, apró munka, együttműködés, meg bátorítás és szabadság, önbizalom és konfliktus sejtethető egy-egy diákújság szerkesztése, rendszeres



megjelentetése kapcsán! A jelenség alaposabb vizsgálata feltehetően igazolná a „befektetés” hosszútávú megtérülését.

Jól tudjuk azonban, hogy a pedagógiai helyzet kulcsa – az objektív körülmények ellenére – az adott személyiségek kezében van. A kudarcc vagy a siker letéteményesei első sorban maguk a tanítók, tanárok. Lássuk tehát, milyenek is az olvasást sikeresen tanító, kíváncsiságot, érdeklődést, az olvasás iránti vágyat felébresztő pedagógusok!

Mindenekelőtt nők. Jóval sikeresebbek, mint férfi kollégáik. Nem érdemes messze-menő következtetéseket levonni, biztonságosabbnak tűnik feltevéseknél, kérdéseknél maradni. Lehet, hogy a tanári pályára kerülő férfiak többsége kontraszelektáltak minősíthető? Esetleg az erőteljes kisebbségben lévő „erősebbik nem” sikeresebb, jobb képviselői nem lehettek az adott mintában elegendő, hogy a statisztikai valószínűséget az eredményeket szignifikáns mértékben megváltoztassák.

A hosszabb képzési idő, illetve a pályán eltöltött néhány év, tehát a gyakorlat ugyancsak nagyobb valószínűséggel járt együtt a tanítványok jó eredményeivel, mint azok hiánya. Az adatok egymásutánja félreérthetetlen érvrendszert szolgáltat a felmenő rendszert támogatóknak. Érzékelhetően jobb teljesítményt nyújtottak ugyanis azok a csoportok, amelyeket azonos pedagógus (csapat) oktatott, nevelt több éven át. A sikeres tanulás, a személyiség differenciálódásának alapfeltétele minden esetben a tartós, szeretetteljes, személyes kapcsolat. Ez pedig aligha lehetséges, amikor 8 év alatt átlagosan 9 osztályfőnöke van az utóbbi évtized iskoláját látogató magyar gyerekeknek.

A fentiek értelmében ugyancsak fontos összefüggést jelez a pedagógus olvasási kedve, érdeklődése. Ahol ki lehetett mutatni a szépirodalom iránti fokozott kíváncsiságot, a versek, a színdarabok, a gyermekkönyvek kedvelését, ott a gyerekek olvasni tudása is határozottan jobb volt. Különösen hatékonyan mutatkozik ez a mintakövetési folyamat, akkor ha a pedagógus a házfeladatként adott olvasmányokkal kapcsolatában ismételtelen – akár a történetet meg is szakítva – kérdéseket tesz fel, például a várható fejleményekre vonatkozóan illetve kérdései a saját élmények, tapasztalatok és az olvasottak rendszeres összevetését szolgálják, vagyis ha nagy valószínűséggel újra meg újra kialakulhat az „ez rólam szól” az „akár én is írhattam volna” vagy a „velem is megtörténhetne” érzése, benyomása. Fontos módszer tehát az olvasottak összegzése, az általánosítások és összefüggések megfogalmazása.

A fentiek nyomán érdemes az illetékesek figyelmét olyan átgondolt pedagógustovábbképző rendszerre felhívni, melyben nyilvánvalóvá válik, hogy a tapasztalt tanárnak érdemes a pályán maradnia, több évig ugyanazon csoporttal dolgoznia, illetve ahol direkt módon ösztönzik az iskolában gyerekekkel dolgozó kollégáinkat általában a szépirodalom, de különösen a versek, a színdarabok és a gyermekkönyvek kedvelésére, olvasására. Egyszerűbben szólva, csak az a tanár adhatja át eredményesen a nyomtatott szó, a könyv és a könyvtár használatának szeretetét, aki maga is szenvedélyesen teszi mindezeket.

Végül essék szó, még ha röviden is a tantestületek légkörét jelentősen meghatározó vezetői stílusról, módszerekről. Az eredményesen oktató pedagógusok igazgatóit a tantestület megbecsülése, az iskola céljának hangsúlyos kezelése jellemzi. Ezek a „jó igazgatók” folyamatos kapcsolatban állnak a nagyobb közösséggel, s nem térnek ki a „pasztorációs” feladatok elől sem, vagyis a súlyos egyéni, életvezetési konfliktusok

feltárására kezelésére, megoldására törekednek és nem céljuk a „bűnösök” azonnali eltávolítása, vagy a feszültség eltitkolása, a bajok „szőnyeg alá söprése” (Postlethwaite, 1992. 45. o.).

Inkább jó szülőként, jó pásztorként felelősséget éreznek a rájuk bízott intézmény egésze iránt. Rendszeresen tartanak tanári értekezletet, ahol széleskörű vitát kezdeményeznek a nevelési célokról és követelményekről, az alternatív oktatási módszerekről, a fejlesztő programok hatásáról, az egyének és az osztályok előrehaladásáról.

Mindent összevetve a hatékony iskolában a tanulók szabadidejükben sokat olvasnak, gyakran kölcsönöznek a könyvtárból, több házi feladatot kapnak az olvasással kapcsolatban és rendszeresek a felolvasási alkalmak is. Mindezek egy összetett interakció eredményeként jönnek létre, ahol az emberek (igazgatók, pedagógusok, gyerekek, szülők), az eszközök, az értékrendek és tradíciók egyaránt szerepet játszanak.

### Finnország példája

Amint erre már többször is utaltunk a finn gyerekek eredményei kiemelkedően jók. A hat lehetséges rangsort öt alkalommal ők vezetik s egyszer a harmadik helyre szorultak. Főlényük nyilvánvaló. Bizonyára tanulságokkal szolgál az okok felderítésére teendő kísérlet.

Általában igaznak tűnő megállapítás, hogy a műveltség, az olvasás tekintélyt adó tényezőnek számít Finnországban. Érdekeseek lehetnek a részletek is. A finnek munkaideje rövidebb mint hazánkban s ezért az elmúlt évtizedben heti 10 órával több szabadidejük volt mint nekünk, (Andorka, és Harcsa, 1984), s ennek is köszönhetően kétszer annyi időt fordítanak tanulásra mint a magyarok.

A finnországi közművelődési könyvtári rendszert világszerte pozitív példaként emlegetik talán csak Dánia előzi meg őket Európán belül ebben a tekintetben. Hiszen a felnőtt lakosság 44%-a könyvtárhasználó – nálunk ez mindössze 14%. Évente 10 könyvtári látogatás jut minden lakosra (hazánkban 1,6). A könyvtári dokumentumok kölcsönzése terén pedig a 17,6 dok./fő áll szemben a 3,6 dok./fő viszonyzámmal (Áyrás, 1991).

Az olvasási szokások terén ugyancsak érzékelhető különbségek vannak: a finnek rendszeresebben és többet olvassák a napi és hetilapokat, valamint a folyóiratokat, illetve olvasmányszerkezetük egésze tárgyyszerűbbnek minősíthető (Lőrincz és Vakkari, 1991).

A fenti adatok áttekintése nyomán kézenfekvő a hagyományok erejére, az eltérő történelmi feltételekre hivatkozni. Mielőtt azonban túlságosan hamar adnánk felmentést magunknak, kötelességünk megemlíteni, hogy csupán a könyvtárak használata az elmúlt évtizedben 50%-al növekedett Finnországban (Áyrás, 1991).

Az általános kulturális miliő (szabadidő, tanítási-, olvasási-, könyvtárhasználati szokások) érzékeltetése mellett utalnunk kell az olvasás megtanulását könnyítő egyéb tényezők egész sorára is. Például a finn nyelvben nagyon szoros megfelelés van a hangok és a betűk között, viszonylag gazdag ország, ahol az egészségügyi és közoktatási mutatók igen jók (tanár-diák arány).



A finn iskolák nyelvileg homogén összetételűek, vagyis a családban és az iskolában használt nyelv szinte mindig azonos. A lakosság 94%-a finn, 6% svéd. A kisebbség saját iskolarendszerrel rendelkezik, beleértve az egyetemet is, s az országnak két hivatalos nyelve van a finn és a svéd (Elley, 1992). A finn gyerekek 7 évesen kezdik az iskolát s talán ezzel is összefüggően csaknem felük tud olvasni amikor átlépi az iskola küszöbét.

Emlékeztetünk a finn televízió feliratokat előnyben részesítő politikájának (feltehetően a takarékossgot ugyancsak szolgáló), „olvasató gépként” is működő, jótékony összhatására.

1977 óta a finn pedagógusképzés, melyet az anyanyelvi képzés hangsúlyozása jellemez leginkább minden szakon, (a személyiség differenciálódása sem képzelhető el az anyanyelv fejlesztése nélkül) 4–6 éves tartalmú, s a hatodik év végén a doktori dolgozatok (master's degree) is rendre megszületnek. Vagyis a létbiztonság (kevésbé fenyeget a munkanélküliség) és az oktatási folyamat egésze kedvez a tehetségek kiválasztódásának, a pálya megbecsültségének, tehát vonzó dolog pedagógussá lenni Finnországban.

Mi igaz mindebből nálunk? Ki tanítja leendő pedagógusainkat a felolvasás művészetére? Hallgatnak-e olvasáslélektani, – pedagógiai vagy – szociológiai tárgyú előadásokat? Oktatják-e nekik a szépirodalmi művek feldolgozásának nem hagyományos módszereit (biblioterápia), s egyáltalán téma-e az olvasás megszerettetése, a könyvek, a nyomtatott szó utáni vágy felébresztése hazai pedagógusképző intézményeinkben? Tudja-e minden leendő és gyakorló pedagógus, hogy az olvasás megkedveltetése és fejlesztése az egész tantestület 6–8 éven át tartó folyamatos feladata?

## Irodalom

- Andorka Rudolf (1993): A magyar társadalom szerkezetének fejlődése és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. szám 62–63.
- Andorka Rudolf, Harsa Imre és Niemi Imre (1984): Az időfelhasználás Magyarországon és Finnországban. *Statistikai Szemle*, 6. sz. 622.
- Äyräs, A. (1991): Public Libraries in Finland: the current situation. *Scandinavian Public Library Quarterly*, 4. sz. 5–6.
- Báthory Zoltán (1973): Tanulási eredmények. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Bettelheim, B (1985): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest.
- Elley, W. B. (1992): *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg.
- Gazsó Ferenc (1993): A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 68–69.
- Gereben Ferenc és Nagy Attila (1984): Nemi szerepek és olvasási szokások. *Kultúra és Közösség*, 3. sz. 7–22.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Az olvasás sikerei és zavarai. *Új Pedagógiai Szemle*, 8. sz.
- Isohookana és Asunma, T. (1993): Kultúrministerin kirjasto – linjaus. *Kirjastoletti*, 86. 4. sz. 94–95.
- Kulpa, L. (1993): *Read in School – but also outside School!* The Danish National Institute for Educational Research. Copenhagen.
- Lőrincz Judit és Vakkari P. (1991): Távoli rokonok – közeli barátok Magyarok és finnek az olvasásszociológia tükrében. OSZK KMK, Budapest.

## Hol terem a jó olvasó?

- Lundberg, I. és Linnakylä, P. (1993): *Teaching reading around the world*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg.
- Nagy Attila (1982): Gyermek, fiatalok és az irodalom (A tegnaptól a holnaputánba). In: Hajdú Ráfi Gábor és Kamarás István (Szerk.): *Az olvasás anatómiája* (Szociológiai tanulmányok) Gondolat, Budapest.
- Nagy Attila (1992): Olvasási szokások és nemzeti azonosságtudat (középiskolások hármastükörben) *Kortárs*, 8. sz. 109.
- Nagy Attila (1993): A magyar olvasókról – nemzetközi mércével (A 14 és 17 éves tanulók példája). *Könyv – Könyvtár – Könyvtáros*, 3. sz.
- Postlethwaite, T. N. és Ross, K. N. (1992): *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg.
- Téchy Tünde (1991): Finn könyvtárakban. *Könyvtári Híradó*, 12. sz. 11–12.

## ABSTRACT

### ATTILA NAGY: WHERE ARE GOOD READERS?

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement conducted an international survey in 32 countries of the world, in the period 1989-1992, interviewing almost 200 thousand (9 and 14 year old pupils on their reading performance. The findings (summarized in three English-language volumes) are described in short (the best readers are those who read much, with pleasure,; the existence of family and school libraries; bookshops, tradition, values, behavioural patterns; the incentive or hindering example of parents and teachers, the spirit, style etc. of teaching staff and management,); in some places quoting in detail data relating to Hungary and the related consequences (Hungarian 14-year-olds are in the first third of the field; the results are better than would be expected; the relationship between television and reading; the radical spreading of light, entertaining reading etc.). Special emphasis is laid on interpreting the excellent performance of Finnish children.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3-4. 231-252. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Attila, Országos Széchenyi Könyvtár H-1827 Budapest





## VÁROSI ÉS KÖZSÉGI ISKOLÁK TANÍTÁSI KLÍMÁJÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

Tímár Éva

*Békés Megyei Pedagógiai Intézet*

Az iskolai önállóság napjaink pedagógiai valóságának egyik fontos kérdése. Az önállóság növekedésével, a helyi igények és lehetőségek egyre nagyobb méretű figyelembevételével mód nyílik arra, hogy egyéni szellemiségű iskolák működjenek. De vajon mitől lesz más, mitől lesz sajátos egy-egy intézmény arculata? Sok iskolavezetőt és irányítót foglalkoztat ez a kérdés mostanában. S a válaszok sorában olyan megközelítési irányoknak is helyük lehet, amelyek nem csupán a szervezeti keretek változtatásával, a kiemelt szerepű nyelvoktatással, a számítástechnika vagy a sport előtérbe helyezésével kívánják megnyerni a lakóhelyi környezetet, hanem olyan belső tartalékokat, mint a tanítási klíma javításával, az odajáró gyerekek számára vonzóbbá tételével, az eredményes tanulást serkentőbbé alakításával próbálkoznak. Kutatásunk a tanítási klíma mérési problémáival foglalkozik. Tanulmányunk egy nagyobb vizsgálat részét képezi, empirikus eredményeink közül az eltérő településjellegű iskolák klímasajátosságait mutatjuk be.

### Az iskola klímája mint latens hatás

Az iskolai nevelőmunka eredményességét számtalan tényező befolyásolja. Nemcsak a tanulói személyiségen múlik a siker vagy a sikertelenség. A nevelési környezet személyi és tárgyi feltételei egyaránt hatással lehetnek az eredményre. Ezen külső feltételrendszer egyik elemével, az iskolák, osztályok légkörével utalásszerűen gyakran találkozunk a pedagógiai szakirodalomban. Különösen a nevelő és a tanuló kapcsolatát elemző írások foglalkoznak a témával (*Snyders*, 1977; *Nickel*, 1985; *Gordon*, 1989), kiemelve a pedagógus, a „vezető” kulcsszerepét a tanulócsoporthoz való viszonyulásában.

Elsősorban angol és német nyelvű tanulmányok számolnak be olyan kutatásokról, amelyekben az iskolai klíma vizsgálata a központi kérdés (*Goodlad*, 1975; *Fend*, 1977; *Dreher*, 1978; *Nwanko*, 1979; *Moos*, 1979; *Dreesmann*, 1982; *Keefe*, *Kelley* és *Miller*, 1985; *Cuttance*, 1986; *Finlayson*, 1987). Hazánkban *Kozéki Béla* etnoszkutatása (1991a) kapcsolódik a témához. Ezt megelőzően kevés publikáció található az iskola légkörével kapcsolatban. 1970-ben *Geréb György* állította vizsgálatának középpontjába



az iskola pszichés klímáját (*Geréb*, 1970), majd a nyolcvanas évek elején kerül elő ismét a klímaprobléma *Halász Gábor* (1980) kutatásai nyomán. Kevésbé ismert próbálkozás fűződik *Orosz Sándor* nevéhez (*Orosz*, 1989), aki az iskolai légkört befolyásoló tényezők feltárásával foglalkozott.

A jeizett klímakutatások közös problémája az iskolai klíma fogalmának tisztázása, majd vizsgálati módszer kidolgozása a klímafenomén megragadásához.

### Klímaértelmezések

A klíma eredetileg meteorológiai fogalom. Tág értelmezéssel a környezet szinonimájának számít. A szervezetkutatásokba és az iskolakutatásokba történő átvételét elsősorban a komplexitása indokolja, másrészt az a tagadhatatlan befolyás, amelyet a klimatikus környezet gyakorol a benne élő egyedekre, és fordítva, az egyedek a klímára.

Az iskola légköre környezeti hatásként, sok szálból szövődve fejti ki hatását a tanulókra és a pedagógusokra, minden iskolai történetre. Egy iskolába belépve, ott kevés időt eltöltve, érzékel az ember egy sajátos atmoszférát, egyediséget. Az általános „iskolai jegyek” mögött hamar előbukkannak az intézmény különös vonásai, a sajátos benyomást kiváltó jellege, a klímaspecifikumok. Különösen a nagy hagyományú intézményekben érzi ezt a látogató. Az évtizedek során kialakul valami az iskolában, amit *Kozéki* szóhasználatával ethosznak (sőt éthosznak), vagy az iskola szellemiségének lehet nevezni.

*Csepeli* szerint az iskola világának ez az empirikusan legbizonytalanabban megközelíthető rétege „az a sajátos kulturális környezet, ami az »alma materbe« járt és járó generációk között pillanatok alatt megfelelő kommunikációs kapcsolatot teremt”. (*Csepeli*, 1975. 6. o.) *Finlayson* (1987) *Csepeli*hez hasonlóan a nehezen megfoghatóságot emeli ki, amikor az iskola ethoszát a jelen lévő, ugyanakkor nem érinthető szellemhez hasonlítja. Az iskolai klímakutatások alapján azonban joggal feltételezhetjük, hogy minden iskola rendelkezik egyfajta sajátos klímával, ha nem is olyan karakteressel, mint a „nagyok”. Kérdés, hogyan ragadható meg ez a lappangva ható tényező. Mi a lényege? Mik a domináns oldalai? Vannak, akik teljesen általános meghatározást adnak a klíma lényegét illetően. *Rutter* (1979) sajátos kultúrának tartja, *Fletcher* (1980) pedig az iskola egész karakterének derivátumaként említi a légkört.

Ennél pontosabban körvonalazzák a klímát azok a pszichológiai alapú megközelítések, amelyek a személyiség fogalmát próbálják átvinni az iskolára és a „szervezet személyiségéről” beszélnek. Ami az egyénnek a személyiség, az a klíma a szervezetnek, vallja *Halpin* és *Croft* (1963), illetve az ő elképzeléseikre építő *Halász Gábor* (1980). *Keefe*, *Kelly* és *Miller* (1985) szerint ahogy az embereknek, úgy az iskoláknak is van személyiségük. Ez adja a sajátos jellegüket. *Moss* (1979) véleménye alapján a környezet személyisége a szociális klíma.

*Kozéki* ethoszdefiníciója is a fentiekkel cseng össze: „Ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség.” (*Kozéki*, 1991a. 10. o.) Az iskolai életet integráló szellemiségen részletesebben az alábbiakat érti:

- meghatározott erkölcsi felfogást, bizonyos alapvető tulajdonságok csoportját, melyet az iskola egy életre beléoltott a gyerekekbe,
  - életeszmenyint (egy üzenetet), amit irányító mérceként magával visz a gyerek,
  - egy magatartást meghatározó érték- és normarendszert (morálisan magasrendű szokásrendszert), ami bizonyos viselkedéseket eleve vonzóvá vagy taszítóvá tesz.
- Az „iskola jellemét” a moralitás oldaláról ragadja tehát meg.

A kutatók jelentős része választja a csoportlélektani kiindulást. Ők nem a tanulói személyiség szükségletei, hanem a személyközi kapcsolatok irányából igyekeznek megragadni a klímát. Szociálpszichológiai körülményekre helyezi a hangsúlyt pl. *Nwanko* (1979), aki az iskola interaktív életének, a „mi-érzésnek” tekinti a légkört. *Measor* és *Woods* (1984) is az interakciókban próbálja meghatározni az ethosz lényegét. Hozzájuk hasonlóan, a pszichoszociális oldalt emeli ki *Walberg* és *Anderson* (1968). *Dreher* (1978) klímamegközelítése szintén ehhez a vonulathoz illeszkedik. Szerinte az iskola nevelőhatásainak tágabb értelmezése a klíma. Olyan „speciális élettér”, amely a tanulók és a tanárok tartós együttélése és együttműködése révén jön létre, s ami közvetetten befolyásolja a nevelést.

Bármilyen kiindulási alapot választunk, rendkívül összetett fogalomhoz jutunk. A meghatározási kísérletekből kitűnik, hogy az iskolai nevelést rejtetten befolyásoló hatásegüttessel állunk szemben, ami sajátos arculatot ad egy-egy intézménynek. Ezen „rejtett nevelési terv” hatása tagadhatatlan, tetten érése viszont nehézségekbe ütközik. A globális megragadása éppúgy problémás, mint a személyiség megismerése. Tapasztalati megfigyelésekor mindig más-más aspektusok hívják fel magukra a figyelmet a vizsgáló személyének, céljának, a megfigyelés körülményeinek függvényében. Mégis van esély arra, hogy a klímához közelebb jussunk. Tudományos leírásához – a személyiség dimenzionális elméleténél ismert módon – dimenziókat hívhatunk segítségül, és megpróbálhatjuk ezekkel átfogni a klíma lényegét. Ezen klímadimenziók létrejöhetnek pusztán elméleti megfontolások alapján is, de gyakran találkozhatunk a témához kapcsolódó publikációkban az ún. „belülről” történő strukturálással (*Kahl, Buchmann* és *Witte*, 1977; *Dreesmann*, 1982). Itt arról van szó, hogy az empirikus vizsgálatok eredményei alapján véglegesítődik a teoretikus klímastruktúra. Mi magunk is ezt az utat választottuk a klímakoncepciónk kialakításakor.

## A klíma összetevői

Ahány kutatás, annyi klímáfelfogás, és minden klímaértelmezéshez más-más klímastruktúra tartozik. Az egészen szélsőséges és szűk keresztmetszetű elképzelésektől kezdve (*De Charms*, 1973; *Levin*, 1980) a komplex megközelítésre törekvők (*Fend*, 1977; *Dreher*, 1978; *Dreesmann*, 1982; *Kozéki*, 1991a) egyaránt megtalálhatók a palletán. Ha megpróbáljuk kibogozni a közös szálakat, néhány általánosítást tehetünk. Minden kétséget kizáróan különösen fontos szerepet kapnak a pedagógusok a tanítási klíma alakulásában.

Nemcsak a tanulókhöz fűződő kapcsolatok befolyásolják a légkört, hanem azok a direkt vagy indirekt módon közölt pedagógusi elvárások is, amelyek átszövik az iskolai élet mindennapjait. Az intézményes tanulás rituáléjához hozzátartoznak bizonyos maga-



tartási és teljesítményelvárások, amelyek nagy valószínűséggel egységesen jellemzik az iskolákat. Azt például, hogy az órán figyeljenek és dolgozzanak a gyerekek a megoldandó problémákon a legtöbb tanár direkt módon megköveteli. Kevésbé direkt módon jut érvényre az a pedagógusi elvárás, hogy a saját ötletét, elképzelését vigye bele a gyerek az iskolai munkába, pedig ennek a „rejtett tanterv”-nek (Szabó, 1988) nem lebecsülendő hatása lehet a tanítási klímára. Hasonló rejtett üzenetek befolyásolhatják a légkört a pedagógusi rugalmassággal összefüggésben. Ha egy tanár csak a saját elképzelését tartja jónak, s nem ad lehetőséget a tanulói kezdeményezésre, vagy más módon érzékelteti merevségét, minden bizonnyal rontja a kedvező tanítási klíma kialakulásának esélyeit.

A nevelőkön kívül figyelembe kell vennünk a tanulókat is mint klímaalakító tényezőket. Ha nem is olyan egysíkúan, mint ahogy Stern (1970), De Charms (1973) vagy Levin (1980) tette, akik nem is vonták be a pedagógusokat a klímába, és nem is olyan mélyen, ahogy Kozéki Béla (1991a), aki a tanulói személyiség motivációs stílusáig element, de feltétlenül szerepeltetni kell a klímadimenziók között a tanulói kapcsolatokat is. A többszemponútú klímaleírások dimenziói közül nézzünk meg egy párat, amelyek alátámasztják a fenti megállapításainkat. Számos utalás történik az emberi kapcsolatokra, ezen belül a tanár-diák viszonyra és a tanulók egymáshoz fűződő kapcsolataira.

Erre vonatkozó klímaoldalalok például: demokratikus viszony a tanulók között, klikkek, veszekedések, konkurencia (Anderson és Walberg, 1968), egymás iránti elkötelezettség, bajtársiasság, versengés, tanári támogatás (Trickett és Moss, 1974), tanári melegség, a tanárok indirektsége (Dunkin és Biddle, 1974) szigor, támogatás (Masendorf, 1976), felelősségérzet, beleszólás (Fend, 1977), kapcsolatok (Dreher, 1978), emberi kapcsolatok (Dreesmann, 1982), érzelmi légkör, pajtáság, lázongás, együttműködés, tanári támogatás (Kozéki, 1991a).

Több strukturálásban találkozunk az iskolai teljesítmény- és magatartáselvárásokkal: iskolai követelményrendszer (Geréb, 1970), szervezettség és rend, világosan megfogalmazott szabályok (Trickett és Moss, 1974), fegyelem (Anderson és Walberg, 1968; Fend, 1977; Kozéki, 1991a), tartalmi oldal vagy elvárások (Dreher, 1978).

Az autonómia, az önállóság sem ritka eleme a klímastruktúráknak: saját cél kialakítására biztatás, saját elhatározáson alapuló cselekvés, önkontroll, reális önismeret segítése (De Charms, 1973), önállóság (Fend, 1977), autonómia, önrendelkezés, döntési szabadság (Levin, 1980).

Saját koncepciónk szempontjából további három struktúraelemet emelünk ki a bőseges repertoárból. Az egyikkel Trickett és Moss (1974) rendszerében találkozhatunk „változtatási készség” elnevezéssel. Kissé hasonló tartalmú Dunkin és Biddle publikációjában (1974) a „tanulói elképzelések akceptálása”. Kozéki (1991a) „tanári formalitása” áll még közel az előzőekhez. A mi szóhasználatunkkal a pedagógusi rugalmasság kérdéskörét érintik ezek a klímaösszetevők.

A kutatás során használt klímakoncepciókat a fentiekkel összhangban alakítottuk ki. A tanítási klímát első megközelítésben olyan többdimenziós hatáseggyüttesnek tekintjük, amelyet egyrészt az iskolai normák, célok, elvárások, másrészt az iskolában együttélő személyek egyéni diszpozícióikkal, kapcsolataikkal színeznék egyedivé. E

tág értelmezés szerint tehát mind az instrumentális, mind a szociális oldal fontos szerepet kap az iskolai klíma alakulásában.

Választott vizsgálati metodikánk miatt szűkíteniünk kell a fenti meghatározáson, hiszen a tanulói percepció felől közelítve elsősorban a diákok által érzékelhető oldalak jöhetnek csak szóba. A pedagógusok egymás közötti kapcsolata, személyes diszpozícióik ugyan fontosak lehetnek a tanítási klíma szempontjából is, mégsem foglalkozhatunk velük, mert a tanulók nem rendelkeznek kellő információval e tekintetben. Hasonló ok miatt az iskolán belüli – elsősorban a tanulókkal összefüggő – kapcsolatokra vagyunk kénytelenek leegyszerűsíteni az emberi kapcsolatok szféráját. Nem vesszük figyelembe például a gyerekek és a tanárok családi és iskolán kívüli baráti kötődéseit. Vizsgálatunkon kívül esik tehát az a mikrokörnyezet, amely által determinált szűrőn keresztül tekint az egyén az iskolára. A fenti megfontolások után az alábbi két dimenzió segítségével közelítünk a tanítási klímához: az emberi kapcsolatok milyensége, színe és az intézményi elvárások. A két fő dimenzió további finomításával nyert klímaösszetevők a következők: törődés, meghallgatás, bebeszélés, önállóság, pedagógusi rugalmasság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok.

A törődés, meghallgatás és a bebeszélés a tanár-diák viszonyt járja körbe, érintve a megértő, elfogadó, empatikus tanári magatartást, a bizalom, odafigyelés, érdeklődés és a segítő viszonyulás légkörét.

Az önállóság alskála a pedagógusok önállóságra nevelő tevékenységét célozza meg.

A pedagógusi rugalmassággal a változtatni akaró és tudó pedagógus klímaalakító hatása került be a klímaképbe.

A tanulói rugalmasság már a tanulók egymáshoz fűződő kapcsolatainak egy szeletét fogja át az egymás iránti toleráns viselkedés, a másság elfogadásának középpontba állításával.

Az összetartozás a tanulói szimpátia-antipátia háló, az intímabb baráti viszony, a kooperációs készség problémáit feszegeti.

A követelmények az iskolai munkához elengedhetetlenül szükséges alapvető teljesítmény- és fegyelemelvárásokat gyűjti egy csokorba.

A szabályok ugyancsak az iskolai szervezet működéséhez kapcsolódó klímaoldal, de „lágyabban” közelíti meg az iskolai szokásrendet, mint a követelmények. A pedagógusi elvárások és didaktikai fogások felől pásztázza be az intézményes tanulás szervezetének erőterét, nem pedig a szinte parancs szintű előírások irányából.

## A tanítási klíma mérése

A tanítási klíma empirikus megközelítésére két szakaszból álló vizsgálatot szerveztünk. Az első lépésben – 1993 májusában – több, mint 400 tanuló bevonásával kipróbáltuk a klímakonceptiónkra felépített eszközünket. A mérési eredmények és iskolai interjúk tapasztalatai segítségével kijelöltük a továbbfejlesztési irányokat. A második vizsgálati szakaszhoz megyei reprezentatív mintát választottunk Békés megye hetedik



osztályosaiból. Úgy találtuk, hogy ez a korosztály a legalkalmasabb arra, hogy az általános iskolások klímapercepciójáról hiteles képet nyerjünk.

Ezek a gyerekek már több évet töltöttek az adott iskolában, az adott osztályban, már több élmény érte őket, mint például a hatodikos iskolatársaikat. Több pedagógussal alakult ki kapcsolatuk. Van már mit mondaniuk iskolájukról. A nyolcadikosokra azért nem gondoltunk, mert ők félig-meddig már kívül vannak az adott intézményen. Különösen a tanév második félévére mondható mindez el, amikor a középiskolai felvételik lezajlása után szinte fékezhetelen gyerekcsoportokkal kínlódnak a pedagógusok.

Rétegzett arányos mintavételt terveztünk. A rétegek kijelölésekor az igen gyakori város-község kategóriát kissé tovább finomítottuk. Azon elgondolás volt az alap, hogy a tanítási klímának mind az emberi kapcsolatokat, mind az elvárásokat érintő aspektusát befolyásolja az a tanulói és pedagógusi létszám, amely együtt dolgozik az iskolában. Kis évfolyamlétszám esetén meghittebb emberi kapcsolatokat feltételezhetünk. A párhuzamos osztályok hiánya miatt viszont kevesebb összehasonlításra nyílik lehetőség, ami esetleg a teljesítmény rovására mehet. Ezen gondolatok alapján döntöttünk úgy, hogy a községi mintát két részre bontjuk, és külön megvizsgáljuk az „egy osztályos” iskolákat (évfolyamonként csak egy-egy osztálya van).

A mintaválasztáshoz a „Békés megye statisztikai évkönyve 1992” című kiadványt használtuk, amiben megtalálhatók azok az arányszámok, melyek Békés megye általános iskolásainak településkategóriánkénti megoszlását adják. Mivel a populáció eloszlásában nagy eltérések nem láthatók az idősorokban, joggal feltételezhetjük, hogy az 1993 őszen lezajló kikérdezés kiszemeltjeinek mintáját meghatározhatjuk az említett statisztikai adatok alapján. A populáció és a minta eloszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A Békés megyei klímavizsgálat létszámadatai

| KATEGÓRIÁK |                       | TANULÓLÉTSZÁM |       |
|------------|-----------------------|---------------|-------|
|            |                       | populáció     | minta |
| V          | Városi iskola         | 3459          | 405   |
| K          | Községi iskola        | 1671          | 195   |
| M          | Községi „Mini” iskola | 545           | 64    |
| ÖSSZESEN   |                       | 5675          | 664   |

Az illeszkedésre vonatkozó kódtábla alapján végzett  $\chi^2$  próba szerint 99%-os valószínűségi szinten azonosnak tekinthetjük az eloszlásokat.

A megyei mintába 13 iskola 34 osztálya került. Az adatgyűjtést az általunk készített TKP jelű (Tanulói Klíma Percepció) kérdőívvel végeztük.

A tanulói válaszok összesítésével osztályokra, iskolákra, településkategóriákra és a teljes mintára vonatkozóan is számoltunk klímamutatót. Az összevont klímamutató

mellett az egyes klímaösszetevők értékeivel finomítottuk a képet. A vizsgálatban részt vett iskoláknak iskolai összesítéseket készítettünk, amelyekkel kapcsolatos vezetői és tantestületi vélemények nagy segítséget jelentettek az eszköz és a módszer használhatóságának megítélésükor. A választott statisztikai eljárásoknál szem előtt tartottuk azt a kettős célt, amelyet a kutatással el szeretnénk volna érni. Egyrészt az elméleti klímastruktúrához készült eszközt kellett ellenőrizni megbízhatóság, alkalmazhatóság szempontjából. Továbbá értékes információkat reméltünk a mintánk és almintáink összevetésétől, több szempontú elemzésétől. Többek között jelzéseket vártunk az egyes iskolák speciális klímatulajdonságai vonatkozásában, s nem utolsó sorban megerősítést vagy cáfolatot néhány előfeltevésünknek, nevezetesen:

- a kis iskolákban jobb emberi kapcsolatok várhatók,
- a teljesítményelvárás a „mini” szervezeteknél alacsonyabb, mint a nagyobbaknál,
- a tanulók nemüktől függően eltérő módon érzélik iskolájuk klímáját,
- az egyes klímaoldalak határozottabb szerepével kirajzolódhatnak az iskolák specifikus vonásai.

Az első célkitűzésünk érdekében végzett tesztanalízist az interkorrelációs mátrix elemzésére alapoztuk. Kiszámítottuk a reliabilitás becslésére szolgáló *Cronbach*-féle „ $\alpha$ ”-át. Az alskálák függetlenségét faktoranalízissel vizsgáltuk. Az item-alskála és az alskálateszt kapcsolatok minőségi elemzéséhez a regresszióanalízist hívtuk segítségül. Az alskálák közötti hierarchikus kapcsolatokra a korrelációs és regressziós elemzések alapján fogalmaztunk meg kijelentéseket. A minták statisztikai alapjellemezésére átlagot, szórást számoltunk. Minden esetben elemeztük az eloszlásokat is. Az egyes almintáátlagok szignifikáns eltéréseit kétmintás t-próbával ellenőriztük.

## Eredmények

### A mérőeszköz

Az eszközfejlesztés részleteire itt nem térünk ki, mivel tanulmányunk nem a mérőeszköz kialakításának problémáival foglalkozik. Ezen kutatási fázisból csak néhány végeredmény közlésére szorítkozhatunk.

A mérőeszköz által lefedett klímataralommal kapcsolatban megemlíjtjük, hogy a TKP kérdőív alskálái az eszközkontroll során alkalmazott faktoranalízissel véglegesítődtek. A 2. táblázat mutatja, hogyan módosult a klíma összetevőire vonatkozó elméleti modellünk az empirikus vizsgálat után.

A 2. táblázatból kitűnik, hogy az eredetileg egy alskálaként tekintett tanár-diák viszonyoknak három „mélyrétege” került felszínre. A rugalmasság kérdései között pedig jól elkülönültek egymástól a tanulókra és a tanárookra vonatkozók. A fegyelem és a teljesítményelvárás viszont nem a várt módon alkotott külön alskálát. A tanulói észlelés nem választja el olyan élesen az iskolai alapelvárásokat, ahogy azt feltételeztük. A „közvetlenség” és az „illendőség” léptek be rendező elvként.



2. táblázat. A tanítási klíma összetevői teoretikus és empirikus strukturálás alapján

| Elméletileg koncepcionált klímaösszetevők | Faktoranalízissel nyert klímaösszetevők       |           |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|
| Tanár-diák viszony                        | Törődés<br>Meghallgatás<br>Beeszólás          |           |
| Önállóság                                 | Önállóság                                     |           |
| Rugalmasság                               | Pedagógusi rugalmasság<br>Tanulói rugalmasság |           |
| Tanuló-tanuló viszony                     | Összetartozás                                 |           |
| Fegyelem                                  | Követelmények                                 | Szabályok |
| Teljesítményelvárás                       |                                               |           |

Azt, hogy igen széles tartalmi skálát átfogó eszközről van szó, a statisztikai mutatók is érzékeltetik. A *Spearman-Brown formulával* becsült közepes interkorrelációs koeficiens 0,12 ( $p < 0,005$ ), a teljes kérdőívre számolt reliabilitásmutató  $\alpha = 0,89$ . Ezek az értékek inhomogén teszt vonatkozásában elfogadhatók.

### A klímamérés eredményei

A továbbiakban a mintánk segítségével szerzett klímamérési tapasztalatainkat ismertetjük. Az elemzés során két központi kérdésre kerestük a választ. Az egyik az, hogy a tanítási klíma kilenc összetevőjéből melyek azok, amelyek különösen jelentős szerepűek az összevont klímamutató alakulása szempontjából. A másik probléma pedig az, hogy miben mutatnak hasonlóságot és eltéréseket a különböző településjellegű iskolák.

#### Az átlagok

A kérdésenkénti átlagok és szórások táblázatából (3. táblázat) az derül ki, hogy a tanár-diák viszonyhoz tartozó kérdések átlagai leginkább a rugalmasság alsókálák értékeihez állnak közel. Kevés a kifejezetten pozitív vélemény. Az átlagok zömében 4,0 alattiak. A szórások tekintetében észrevehető, hogy a rugalmasság megítélésében sokkal nagyobb a válaszvariancia, mint a tanár-diák viszony alsókáláinál. A tanulói összetartozás itemeinél kissé nagyobb átlagokkal és a rugalmasságnál megfigyelhetőnél ki-

sebb szórással találkozunk. Az átlagnövekedés és egyúttal a szórás csökkenés tendenciája tapasztalható, ha az önállóság, szabályok, követelmények sorrendben vizsgáljuk a táblázatbeli adatokat. A követelményeknél nem ritka a 4,5-det meghaladó átlagérték. A 29. kérdésre válaszoltak a legegységesebben a gyerekek. Szinte kivétel nélkül mindenkinek az a tapasztalata, hogy az iskolai munka komolyan vételét szigorúan megkövetelik a tanárok. Iskolától, osztálytól független negatív tapasztalatnak számít viszont a 36. kérdés tartalma. Itt arról számolnak be a válaszolók, hogy döntő dolgokban nem kíváncsiak a tanárok a diákok véleményére.

Ha az alskálaátlagokat is áttekintjük, még világosabban áll előttünk a mai átlagiskola. Ebben az iskolában határozott teljesítményelvárás párosul a társadalmi együttélés alapvető normáinak betartásával. Magas szinten valósul meg az önálló munkára nevelés, az önálló véleményalkotásra buzdítás. Ez az önállóság azonban nem érinthat bizonyos hagyományosan a pedagógusok felségterületének számító dolgokat. Kevés beleszólást engedélyeznek a nevelők a tanulóknak, annak ellenére, hogy általában meghallgatják őket. Az iskola sajátossága a kissé merev számonkérési mód, ami nem akadályozza meg az érzelmetli emberi kapcsolatok kialakulását.

Kérdés, hogy felfedezhető-e szignifikáns eltérés az egyes településkategóriák átlagai között. A 4. táblázat tanúsága szerint a legmarkánsabb hasonlóság a városi és a községi iskolák között tapasztalható. A beleszólást, az önállóságot és a követelményeket kivéve minden területen megegyező kép tárul a szemünk elé.

A községi gyerekeknek kevesebb beleszólási jogot adnak a pedagógusaik, mint a városban tanulóknak. Az önállóságra kiemelt gondot fordító tanárral viszont sűrűbben dolgoznak együtt a kisebb településeken a gyerekek. Ez az első ránézésre ellentmondásnak tűnő kijelentés azt fedheti, hogy a tanórai munka során egyéni utakat, differenciált megoldásokat előtérbe helyező pedagógus nem érzi feltétlenül szükségesnek az iskolai élet más területén a tanulói beleszólást. Nem ennyire jelentős mértékben ugyan, de a követelmények vonatkozásában is különböznek a városi és a községi iskolák. A községekben tanuló gyerekek kissé alacsonyabb teljesítményelvárást tapasztaltak, mint a városiak.

A „miniszervezetek” több oldalról mutatnak eltérést a többiektől. A feltételezéseinkkel összehangban melegebb emberi kapcsolatokról számoltak be a kevés tanulóval működő intézmények tanulói. Különösen a meghallgatás és a tanulói rugalmasság értéke ugrik ki erősen. Az összetartozás alskála esetében szignifikáns eltérést csupán a községi minta átlagától tapasztalhattunk. A törődést viszont erőteljesen jobbnak érzékelték a „mini” iskolák tanulói. A mérési eredmények nem támasztották alá azt a hipotézisünket, hogy az egy osztályos iskolákban alacsonyabb lenne a teljesítményelvárás és a fejelem. Sem a követelmények, sem a szabályok átlagértéke nem marad el számottevően a többi iskolánál megfigyelhetőtől. Az összevont klímamutató szignifikánsan nagyobb a „mini” intézmények esetében, akár a városi akár a nagyobb községi iskolákkal hasonlítottunk össze.



3. táblázat. A TKP kérdőív itemeinek és alszámainak átlaga és szórása különböző minták esetében

| MINTA<br>ITEM   | VÁROS        |             | KÖZSÉG       |             | „MINI”       |             | MIND         |             |
|-----------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
|                 | átlag        | szórás      | átlag        | szórás      | átlag        | szórás      | átlag        | szórás      |
| Törődés         |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 1.              | 3,89         | 1,04        | 3,89         | 1,03        | 4,44         | 0,71        | 3,94         | 1,02        |
| 9.              | 4,03         | 1,04        | 4,29         | 1,10        | 4,52         | 0,82        | 4,15         | 1,18        |
| 18.             | 3,64         | 1,23        | 3,35         | 1,41        | 3,61         | 1,14        | 3,55         | 1,28        |
| 22.             | 3,72         | 1,28        | 3,72         | 1,48        | 4,02         | 1,05        | 3,75         | 1,32        |
| 23.             | 3,39         | 1,25        | 3,48         | 1,13        | 3,48         | 1,35        | 3,42         | 1,23        |
| 31.             | 3,70         | 1,42        | 3,51         | 1,39        | 3,69         | 1,42        | 3,64         | 1,41        |
| <b>Összesen</b> | <b>22,36</b> | <b>4,80</b> | <b>22,24</b> | <b>4,28</b> | <b>23,75</b> | <b>3,47</b> | <b>22,46</b> | <b>4,55</b> |
| Meghallgatás    |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 24.             | 3,85         | 1,25        | 4,06         | 1,23        | 4,47         | 0,82        | 3,97         | 1,22        |
| 33.             | 3,59         | 1,34        | 3,60         | 1,40        | 3,89         | 1,17        | 3,62         | 1,34        |
| 34.             | 3,60         | 1,37        | 3,51         | 1,31        | 4,16         | 1,20        | 3,63         | 1,34        |
| 38.             | 3,77         | 1,23        | 3,81         | 1,25        | 4,34         | 0,95        | 3,83         | 1,22        |
| 49.             | 3,69         | 1,22        | 3,73         | 1,16        | 3,80         | 1,14        | 3,71         | 1,19        |
| 50.             | 3,84         | 1,22        | 3,98         | 1,19        | 4,27         | 1,10        | 3,92         | 1,21        |
| 51.             | 3,48         | 1,33        | 3,77         | 1,22        | 3,69         | 1,26        | 3,59         | 1,29        |
| 52.             | 3,57         | 1,39        | 3,80         | 1,29        | 3,72         | 1,41        | 3,65         | 1,37        |
| <b>Összesen</b> | <b>29,40</b> | <b>6,35</b> | <b>30,26</b> | <b>5,93</b> | <b>32,33</b> | <b>5,55</b> | <b>29,93</b> | <b>6,21</b> |
| Beleszólás      |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 17.             | 3,12         | 1,30        | 2,74         | 1,44        | 3,05         | 1,41        | 3,00         | 1,36        |
| 42.             | 2,95         | 1,32        | 2,50         | 1,23        | 2,67         | 1,30        | 2,79         | 1,31        |
| <b>Összesen</b> | <b>6,07</b>  | <b>2,11</b> | <b>5,24</b>  | <b>2,17</b> | <b>5,72</b>  | <b>2,20</b> | <b>5,79</b>  | <b>2,16</b> |
| Önállóság       |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 4.              | 4,21         | 1,14        | 4,17         | 1,22        | 3,97         | 1,38        | 4,17         | 1,19        |
| 13.             | 4,01         | 1,13        | 4,21         | 1,09        | 4,09         | 0,92        | 4,08         | 1,10        |
| 28.             | 4,04         | 1,14        | 4,27         | 0,90        | 3,97         | 1,17        | 4,10         | 1,08        |
| 32.             | 3,94         | 1,14        | 4,26         | 0,99        | 4,27         | 0,86        | 4,06         | 1,08        |
| 41.             | 3,98         | 1,03        | 4,07         | 1,12        | 4,17         | 1,03        | 4,02         | 1,06        |
| 46.             | 3,80         | 1,18        | 3,94         | 1,14        | 4,06         | 1,10        | 3,87         | 1,16        |
| <b>Összesen</b> | <b>23,98</b> | <b>4,22</b> | <b>24,91</b> | <b>3,48</b> | <b>24,53</b> | <b>3,81</b> | <b>24,30</b> | <b>3,99</b> |

3. táblázat. Folytatás

| MINTA<br>ITEM   | VÁROS        |             | KÖZSÉG       |             | „MINI”       |             | MIND         |             |
|-----------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
|                 | átlag        | szórás      | átlag        | szórás      | átlag        | szórás      | átlag        | szórás      |
| Ped. rug.       |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 8.              | 2,80         | 1,25        | 2,95         | 1,38        | 2,87         | 1,32        | 2,85         | 1,30        |
| 14.             | 3,39         | 1,38        | 3,25         | 1,44        | 3,66         | 1,44        | 3,37         | 1,40        |
| 25.             | 3,04         | 1,40        | 2,82         | 1,37        | 2,95         | 1,63        | 2,97         | 1,41        |
| 36.             | 2,76         | 1,42        | 2,76         | 1,48        | 2,98         | 1,44        | 2,78         | 1,44        |
| 44.             | 3,20         | 1,40        | 3,36         | 1,46        | 3,28         | 1,50        | 3,26         | 1,43        |
| 55.             | 2,96         | 1,27        | 3,12         | 1,32        | 2,92         | 1,37        | 3,01         | 1,29        |
| 57.             | 3,51         | 1,42        | 3,74         | 1,46        | 3,39         | 1,60        | 3,57         | 1,45        |
| <b>Összesen</b> | <b>21,67</b> | <b>5,75</b> | <b>22,01</b> | <b>5,36</b> | <b>22,06</b> | <b>6,43</b> | <b>21,80</b> | <b>5,70</b> |
| Tan. rug.       |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 2.              | 3,09         | 1,43        | 3,13         | 1,51        | 3,84         | 1,35        | 3,18         | 1,46        |
| 3.              | 2,91         | 1,46        | 2,96         | 1,51        | 3,31         | 1,45        | 2,97         | 1,48        |
| 5.              | 3,43         | 1,42        | 2,83         | 1,47        | 3,70         | 1,43        | 3,28         | 1,47        |
| 10.             | 3,75         | 1,44        | 3,83         | 1,37        | 4,06         | 1,31        | 3,80         | 1,41        |
| 16.             | 2,90         | 1,40        | 3,16         | 1,46        | 3,03         | 1,49        | 2,99         | 1,43        |
| 20.             | 3,49         | 1,47        | 3,57         | 1,46        | 4,08         | 1,34        | 3,57         | 1,46        |
| 30.             | 3,21         | 1,46        | 2,92         | 1,56        | 3,31         | 1,47        | 3,13         | 1,49        |
| 40.             | 3,26         | 1,54        | 3,47         | 1,48        | 3,44         | 1,57        | 3,34         | 1,53        |
| 45.             | 3,75         | 1,49        | 3,79         | 1,52        | 3,78         | 1,60        | 3,77         | 1,51        |
| 48.             | 3,23         | 1,43        | 3,36         | 1,39        | 3,70         | 1,43        | 3,31         | 1,43        |
| <b>Összesen</b> | <b>33,02</b> | <b>8,24</b> | <b>33,03</b> | <b>7,86</b> | <b>36,27</b> | <b>8,98</b> | <b>33,34</b> | <b>8,25</b> |
| Összetartozás   |              |             |              |             |              |             |              |             |
| 6.              | 4,38         | 1,06        | 4,37         | 1,12        | 4,47         | 0,99        | 4,38         | 1,07        |
| 11.             | 4,04         | 1,28        | 3,91         | 1,41        | 4,52         | 0,96        | 4,05         | 1,30        |
| 21.             | 3,78         | 1,35        | 3,76         | 1,41        | 4,13         | 1,33        | 3,81         | 1,37        |
| 26.             | 3,70         | 1,28        | 3,60         | 1,43        | 3,98         | 1,19        | 3,70         | 1,32        |
| 35.             | 3,37         | 1,41        | 3,11         | 1,33        | 3,33         | 1,32        | 3,29         | 1,38        |
| 47.             | 3,82         | 1,26        | 3,66         | 1,25        | 3,83         | 1,38        | 3,78         | 1,27        |
| 53.             | 4,07         | 1,19        | 4,08         | 1,17        | 3,95         | 1,40        | 4,06         | 1,21        |
| 58.             | 4,15         | 1,20        | 4,08         | 1,24        | 4,42         | 0,92        | 4,16         | 1,19        |
| <b>Összesen</b> | <b>31,31</b> | <b>5,73</b> | <b>30,57</b> | <b>6,46</b> | <b>32,62</b> | <b>6,00</b> | <b>31,22</b> | <b>5,99</b> |



## 3. táblázat. Folytatás

| MINTA<br>ITEM | VÁROS         |              | KÖZSÉG        |              | „MINI”        |              | MIND          |              |
|---------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
|               | átlag         | szórás       | átlag         | szórás       | átlag         | szórás       | átlag         | szórás       |
| Követelmények |               |              |               |              |               |              |               |              |
| 7.            | 4,53          | 0,91         | 4,61          | 0,86         | 4,55          | 0,80         | 4,56          | 0,89         |
| 15.           | 4,54          | 0,93         | 4,32          | 1,01         | 4,13          | 1,20         | 4,44          | 0,99         |
| 19.           | 4,58          | 0,80         | 4,37          | 0,90         | 4,47          | 0,85         | 4,51          | 0,84         |
| 27.           | 4,55          | 0,85         | 4,51          | 0,89         | 4,55          | 0,97         | 4,54          | 0,87         |
| 29.           | 4,58          | 0,80         | 4,61          | 0,74         | 4,56          | 0,89         | 4,58          | 0,79         |
| 43.           | 4,40          | 0,94         | 4,04          | 1,08         | 4,34          | 1,03         | 4,29          | 1,00         |
| Összesen      | <b>27,18</b>  | <b>3,28</b>  | <b>26,59</b>  | <b>3,13</b>  | <b>26,59</b>  | <b>3,43</b>  | <b>26,91</b>  | <b>3,26</b>  |
| Szabályok     |               |              |               |              |               |              |               |              |
| 12.           | 4,42          | 0,96         | 4,38          | 0,98         | 4,67          | 0,67         | 4,43          | 0,94         |
| 37.           | 4,44          | 0,96         | 4,43          | 1,09         | 4,36          | 1,07         | 4,43          | 1,01         |
| 39.           | 4,12          | 1,07         | 4,14          | 1,15         | 4,09          | 1,22         | 4,13          | 1,11         |
| 54.           | 4,25          | 1,11         | 4,26          | 1,14         | 4,03          | 1,28         | 4,23          | 1,14         |
| 56.           | 4,37          | 1,04         | 4,43          | 1,07         | 4,36          | 1,10         | 4,39          | 1,05         |
| 59.           | 4,46          | 1,05         | 4,67          | 0,79         | 4,81          | 0,50         | 4,55          | 0,95         |
| Összesen      | <b>26,06</b>  | <b>3,51</b>  | <b>26,32</b>  | <b>3,58</b>  | <b>26,33</b>  | <b>3,01</b>  | <b>26,16</b>  | <b>3,49</b>  |
| Klímamutató   | <b>221,03</b> | <b>27,66</b> | <b>221,02</b> | <b>25,69</b> | <b>230,20</b> | <b>23,00</b> | <b>221,91</b> | <b>26,78</b> |

Arra a kérdésünkre, hogy a tanulók neme befolyásolja-e a klímapercepciójukat, igennel válaszolhatunk. A kétmintás t-próba eredményei alapján kijelenthetjük, hogy mind az összevont klímamutató, mind az alsókálák átlagainál szignifikáns eltérést észleltünk a fiúk és a lányok esetében. Egyetlen klímaoldal megítélésében nem láttunk különbséget, mégpedig a tanulói rugalmasságnál. A többenél a lányok pozitívabban vélekedtek iskolájuk tanítási klímájáról, mint a fiúk. Ugyanilyen mérési tapasztalatáról számol be *Dreesmann* (1982) is, *Kozéki* (1993) viszont jelentéktelen eltérésre utal az et-hozskutatása során. A mi felmérési eredményeinkben csak a „mini” iskolák kapcsán tudjuk elhanyagolhatónak venni a nemek klímapercepciója közötti különbséget. A városi gyerekeknél különül el a leghatározottabban a két csoport véleménye. Az 5. táblázatban bemutatjuk, milyen széles skálán számíthatunk az iskolák klímasajátosságainak megjelenésére. Az alsókálák mutatóit a maximálisan szerezhető pontérték százalékában adtuk meg.

Ha például a 6, 9 és a 12-es sorszámú iskola adatait hasonlítjuk össze, jól érzékelhető a három intézmény klímatulajdonságaiban meglévő különbség.

4. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző településkategóriák esetén

| Párosítások<br>Alskála | város<br>„mini” | község<br>„mini” | város<br>„község” |
|------------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| Törődés                | **              | **               | -                 |
| Meghallgatás           | **              | **               | -                 |
| Beeszlés               | -               | -                | **                |
| Önállóság              | -               | -                | **                |
| Pedagógusi rug.        | -               | -                | -                 |
| Tanulói rug.           | **              | **               | -                 |
| Összetartozás          | -               | *                | -                 |
| Követelmények          | -               | -                | *                 |
| Szabályok              | -               | -                | -                 |
| Összesen               | **              | **               | -                 |

\*:  $p < 0,05$

\*\* :  $p < 0,01$

Az összevont klímamutató azonossága mögött számtalan jel utal a speciális oldalakra. A 6-os számú iskolában ridegebb tanár-diák viszonytal kapcsolódik az átlagot magasan meghaladó elvárásrendszer. A pedagógusok mereven elutasítanak minden tanulói beeszlést az irányításba, ugyanakkor az önálló tanulást, az ismeretszerzés egyéni útjait messzemenően támogatják. A tanulók jól kijönnek egymással. A 9-es iskolára leginkább az átlagnál rosszabb tanulói kapcsolatok a jellemzőek. Emellett a gyengébb teljesítményelvárás és nagyobb szabálytartás is megkülönböztető jegyek számít.

A szabályok vonatkozásában a 12-es számú iskolánál átlag alatti értéket láthatunk, s a mindennapi tanuláshoz nélkülözhetetlen alapkövetelményeket sem veszik komolyan a pedagógusok. Pozitív kép tárul viszont elének a pedagógusi rugalmassággal kapcsolatban. A tanulói kötődések vonalán itt a legrosszabb a helyzet a három intézmény közül. Az osztályokig lemenő és az alskálák kérdéseire adott szélsőségeket is figyelembe vevő elemzés további részletekkel finomíthatja az iskolaképeket, de talán így is sikerült érzékelteni, mennyi lehetőséget kínál az iskolák több oldalú megismeréséhez az ismertett módszer és eszköz.

Összefüggésvizsgálatok

A korrelációs és regressziós elemzések segítségével próbáltunk fényt deríteni a tanítási klíma dinamikájára, a belső összefüggésekre. A klímaösszetevők közötti kölcsönös kapcsolatokat a 6. táblázatban tüntettük fel.



5. táblázat. A mintába került iskolák klímamutatói

| Iskola<br>Alskála | 1.              | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | M  |
|-------------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|----|
|                   | Klímamutató (%) |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |    |
| Törődés           | 80              | 71 | 76 | 79 | 72 | 69 | 79 | 83 | 76 | 75  | 79  | 76  | 71  | 75 |
| Meghallg.         | 74              | 70 | 77 | 85 | 77 | 75 | 69 | 83 | 76 | 73  | 87  | 75  | 72  | 75 |
| Beleszólás        | 55              | 50 | 65 | 48 | 47 | 39 | 54 | 69 | 56 | 66  | 64  | 58  | 64  | 58 |
| Önállóság         | 86              | 78 | 80 | 86 | 74 | 84 | 78 | 79 | 83 | 81  | 85  | 83  | 75  | 81 |
| Ped. rug.         | 68              | 61 | 54 | 62 | 71 | 59 | 66 | 64 | 63 | 68  | 58  | 66  | 59  | 62 |
| Tan. rug.         | 69              | 67 | 64 | 74 | 85 | 67 | 66 | 78 | 65 | 69  | 69  | 67  | 61  | 67 |
| Összetart.        | 76              | 79 | 84 | 93 | 85 | 80 | 65 | 89 | 76 | 79  | 79  | 74  | 73  | 78 |
| Követelm.         | 94              | 94 | 92 | 94 | 84 | 94 | 88 | 79 | 86 | 91  | 91  | 86  | 83  | 90 |
| Szabályok         | 93              | 87 | 89 | 91 | 78 | 90 | 89 | 85 | 90 | 85  | 89  | 84  | 82  | 87 |
| Összesen          | 78              | 74 | 76 | 81 | 78 | 75 | 73 | 80 | 75 | 76  | 78  | 75  | 71  | 75 |

A jelzés nélküli értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak, a „\*“  $p < 0,01$  szintű szignifikanciára utal, a „!” esetében nem szignifikáns a korrelációs együttható.

A tartalmilag várható szoros vagy elhanyagolható összefüggések mellett meglepetésekkel is szolgál a táblázat. A tanár-diák viszony alszkálái közötti magas korrelációk természetesnek tekinthetők. Hasonló a helyzet a tanulói rugalmasság és az összetartozás vonatkozásában, vagy a követelmények és a szabályok esetén. Elgondolkodtató viszont az a tény, hogy a tanulói összetartozás és a tanár-diák viszonyon belüli meghallgatás alszkála milyen nagy mértékű együttjárást mutat. A szabályok is szorosabb kapcsolatban van az önállósággal és a meghallgatással, mint a követelményekkel. A tanítási klíma dinamikájáról sejtenek meg fontos dolgokat ezek az összefüggések. Látszik, hogy mennyire nem szigetelhető el egymástól a tanárok tanulókhöz kötődő viszonya az osztálytársi kapcsolatoktól. Az elfogadó, segítő pedagógusi viszonyulás esetén pozitív tapasztalataik vannak a gyerekeknek a tanulói kapcsolatok területén is. Vagy más nézőpontból, az osztálytársi kooperációhoz szokott gyerek könnyebben létesít jó munkakapcsolatot a nevelőjével is. Számára a mindennapi iskolai tevékenység alapszabályai nem jelentenek különösebb terhet. Ahol világos, egyértelmű szabályokkal találkozunk a ta-

6. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa

| Változó            | 1. | 2. | 3.   | 4. | 5.   | 6.  | 7. | 8. |
|--------------------|----|----|------|----|------|-----|----|----|
| 1. Törődés         |    |    |      |    |      |     |    |    |
| 2. Meghallgatás    | 63 |    |      |    |      |     |    |    |
| 3. Beleszólás      | 37 | 32 |      |    |      |     |    |    |
| 4. Önállóság       | 48 | 52 | 25   |    |      |     |    |    |
| 5. Pedagógusi rug. | 28 | 30 | 14   | 23 |      |     |    |    |
| 6. Tanulói rug.    | 23 | 26 | 06!  | 18 | 48   |     |    |    |
| 7. Összetartozás   | 37 | 44 | 20   | 33 | 09!  | 40  |    |    |
| 8. Követelmények   | 19 | 20 | -01! | 32 | -05! | 02! | 23 |    |
| 9. Szabályok       | 37 | 44 | 11*  | 47 | 14   | 08! | 27 | 43 |

nulók, ott megszerveződhetnek a támogató emberi kapcsolatok, de ahol rapszodikus pedagógusi megnyilvánulásokra épülő a közös munka, nem sok esélye van a bizalom és az együttműködés légkörének. (A tanár-diák viszony, a tanulói kooperáció és a tanórai viselkedés szoros együttjárását tapasztalta *Dreesmann* (1982) is a témához kötődő kutatása során.)

Új szemponttal bővíti az elemzésünket az alskálák regresszióanalízise. Ha a teljes eszközön elért összpontszámot tekintjük a tanítási klíma globális mutatójának (függő változó), és megvizsgáljuk az egyes alskálák (független változók) klímabefolyásoló hatását, a 7. táblázatban feltüntetett eredményeket kapjuk.

A 7. táblázat azt mutatja, hogy a klímamutató varianciájához a tanulói rugalmasság és a meghallgatás járul a legnagyobb mértékben. E két klímaoldal kiemelt szerepe egyértelműnek tűnik minden kategória esetén. A községi és a „mini” intézményeknél a tanulói kapcsolatok különösen hangsúlyosak. A követelmények, szabályok és a tanulói beleszólás gyenge determináló szerepe általános tendenciának látszik. Különösen a „mini” iskolák vonatkozásában hanyagolhatók el a követelmények és szabályok a klímajelleget alakító tényezők közül. A többi kategóriánál a szabályok befolyása kicsi ugyan, de nem figyelmen kívül hagyandó. A pedagógusi rugalmasság, a törődés és az önállóság közepes jelentőséggel bír.

Több oldalról körüljárva a klímaösszetevők összefüggéseit eddig az domborodott ki, hogy az emberi kapcsolatok kiemelt szerepet játszanak a tanítási klíma alakulásában. A tanuló-tanuló viszony, a tanár-diák viszony, és – kisebb szereppel ugyan – az önállóság és a szabályok valamilyen közös erőter egyaránt kölcsönösen összefüggő elemeit alkotják.



7. táblázat. A klímaösszetevők hatása az összevont klímamutatóra különböző minták esetén

| Minta<br>Alskála | Város |           | Község |           | „Mini” |           | Összes |           |
|------------------|-------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|
|                  | r     | r $\beta$ | r      | r $\beta$ | r      | r $\beta$ | r      | r $\beta$ |
| Törődés          | 0,73  | 0,13      | 0,63   | 0,11      | 0,62   | 0,10      | 0,70   | 0,12      |
| Meghallgatás     | 0,76  | 0,18      | 0,78   | 0,18      | 0,68   | 0,17      | 0,77   | 0,18      |
| Beleszólás       | 0,40  | 0,03      | 0,31   | 0,03      | 0,34   | 0,03      | 0,36   | 0,03      |
| Önállóság        | 0,71  | 0,11      | 0,55   | 0,08      | 0,55   | 0,09      | 0,65   | 0,10      |
| Ped. rug.        | 0,60  | 0,12      | 0,53   | 0,11      | 0,49   | 0,14      | 0,56   | 0,12      |
| Tan. rug.        | 0,63  | 0,19      | 0,66   | 0,20      | 0,68   | 0,26      | 0,64   | 0,20      |
| Összetartozás    | 0,63  | 0,18      | 0,72   | 0,18      | 0,70   | 0,18      | 0,70   | 0,15      |
| Követelmények    | 0,39  | 0,05      | 0,39   | 0,05      | 0,04!  | 0,01      | 0,35   | 0,04      |
| Szabályok        | 0,60  | 0,08      | 0,50   | 0,07      | 0,21!  | 0,03      | 0,54   | 0,07      |

(!: nem szignifikáns együttható; a  $\beta$  minden esetben legalább  $p < 0,0001$  szinten szignifikáns.)

### Következtetések

A tanítási klímamérés első hazai tapasztalatairól számolunk be e tanulmány keretei között. *Közéki Béla* etnoszkutatása (1991a) érinti ugyan az iskola klímáját is, de ő sokkal szélesebb alapról közelít az iskola szellemiségéhez, mint mi, amikor az iskolai tanítás-tanulást rejtetten befolyásoló hatáseggyüttes domináns tényezőit próbáltuk egy csokorba szedni. Ennek ellenére az ő eredményeivel kísérreljük meg összevetni a sajátunkat, hiszen ez az egyetlen olyan vizsgálat, amely a miénkhez hasonló témát kutat hazánkban.

Alapmegközelítési irányunk két fő dimenzióval adható meg: szociális és instrumentális oldal. A kutatási eredmények a két fő skálán felsorolt alskálák kapcsolatainak és a klíma jellegének befolyásolásában betöltött szerepének feltárására kínálnak lehetőséget. Az alskálák korrelációs értékei a tanár-diák viszony, tanulói összetartozás, önállóság és szabályok többszörös keresztkapcsolatokat mutató tényezőeggyüttesére irányították a figyelmet. Ez a szociális hálónak nevezhető együttes adja meg egy-egy tanulócsoport – osztály vagy iskola – légkörének alaptónusát. A szociális háló elemeiben *Közéki* (1991a) szociális, kognitív és morális légköre látszik visszaköszönni. A hasonlóság

azonban csak felszínes, hiszen az általunk önállóságként definiált alskála inkább a harmonikus emberi kapcsolatok, harmonikus tanár-diák kapcsolat egyik alapfeltételére, a másik ember önérvényesítésének, autonómiájának messzemenő figyelembe vételére rímel. Az ide tartozó kérdések elsősorban a tanórai munkához, a tanuláshoz kötődő önállóságot veszik célba, s távol állnak a *Kozéki*-féle „hasznos tudás”-tól.

A szabályok alskálánk sem tisztán morális síkról járja körül az iskolai rend, együttélés témáját. Ahogy már korábban utaltunk rá, itt a pedagógusi módszerek, elvárások közvetítik a tanár-diák kapcsolat speciális szeptétét.

A szociális hálón belül határozottan kiemelkedett a meghallgatás klímabefolyásoló szerepe. Úgy tűnik, hogy ahol a pedagógusok élnek az aktív hallgatás technikájával, ahol kifejezik őszinte és segítőkészséget sugalló érdeklődésüket a tanulói problémák iránt, ott a tanítási környezettel globálisan elégedett iskolásokkal találkozunk. Ami számunkra, nevelők számára intő jel, a tanulói kapcsolatok milyenségét nagymértékben befolyásolja a közvetlen mintaként ható pedagógusi viszonyulás. Ha az elfogadás, a bizalom a tanári magatartás alapmotívuma, akkor ugyanilyen pillérré épülhet a diákok egymás közötti kapcsolata is. A tanórai önállóságra nevelés éppenígy transzferálódik a tanulói kapcsolatokra. Amennyiben azt tapasztalja a gyerek, hogy a saját ötletnek, egyéni elképzelésnek van helye a tanárral folytatott kooperáció során, ugyanilyen elvárásokkal fordul a diáktársak felé.

Azt már szinte mondanunk sem kell, hogyan épülhet be a tanulói mikrotársadalomba az iskolai szervezet egészének rend és szabályoldala. Akit emberközeli, az egyén védelmét és boldogulását elősegítő szabályrendszerhez szoktatnak, az várhatóan hasonló kialakítására és működtetésére törekszik a szűkebb környezetében is.

A szociális háló mellett szerepet vállal a rugalmasság is a klímakép színezésében. Főként a tanulók egymás iránti toleráns vagy intoleráns megnyilvánulásai hatnak erőteljesen a klímaészlelésre.

Bár a tanulói viszonyokat érinti ez az alskála is, kevesebb benne az emocionalitás és több a tevékenységhez kötődő rész, mint a szociális háló elemeként említett tanulói összetartozás. Így érthető, hogy kissé elválik a szociális hálótól, és a pedagógusi rugalmassággal került egy csoportba például a faktorizáció során. A pedagógusi rugalmasság is erősen instrumentális színezetű alskála. Többek között a számonkérésben megnyilvánuló tanári merevséget érinti. Az egyéni klímaképek szempontjából olyan értelemben van szerepe, hogy olykor kiugróan alacsony vagy magas értéke iskolai sajátosságokat fedhet, az összevont klímamutató változékonyságához közepes mértékben járul hozzá.

Ennél kisebb jelentőséggel bírnak a követelmények a klímaészlelésnél. Ez nem azt jelenti, hogy a gyerekek véleménye szerint a pedagógusaik nem fordítanak kellő figyelmet a tanórai rendre, fegyelemre, az iskolai munka komolyan vételére. Ellenkezőleg, e terület annyira iskolai sajátosság, hogy szinte kivétel nélkül minden iskolában magas szintű megvalósulásról számolnak be a tanulók, így nem árnyalja, nem finomítja tovább a klímát. Ez a mérési tapasztalatunk egybevág *Kozékinak* (1991b) azzal a megállapításával, hogy nemzeti, területi, iskolai hovatartozástól függetlenül elsősorban a jó tanulmányi eredmény elérésére készítet az iskola. Ugyanebben a célvizsgálatában állapítja azt is meg, hogy a magyar iskolások a briteknél melegebb, empatikusabb tanulási környezetről számoltak be, legalábbis az iskolai célok szintjén. Ha a százalékban kife-



jezett alszálaértékek rangsorára gondolunk, a meghallgatás és a törődés viszonylag magas ranghelye alátámasztja a fenti tapasztalatot is.

A teljes mintával párhuzamosan három jellegzetes iskolatípus klímasajátosságait próbáltuk elkülöníteni. Két síkon vizsgáltuk az egyes településkategóriákhoz tartozó iskolák tanítási klímáját. Először is az alszálaátlagokban felfedezhető eltérésekre koncentrálva válaszoltunk arra a kérdésre, hogyan észlelik az egyes kategóriák tanulói iskolájuk klímáját. Majd azt kutattuk, hogy mely klímaoldalal hatnak a legerőteljesebben az összbnyomást adó klímamutatóra.

A „mini” intézmények több szempontból mutattak más képet, mint a többiek. Az emberi kapcsolatok magasabb szálaértéke természetes, hiszen a kis létszám nagyobb lehetőséget jelent a meghallgatás, a törődés és az elfogadó viszonyulás számára. Mivel láttuk, hogy az emberi kapcsolatok befolyásoló szerepe igen nagy, érthető, hogy pozitívabbnak észlelik a tanítási klímát a „mini” iskolák tanulói. A legkisebb intézményekre kiemelten érvényes, hogy a szervezethez kötődő oldal függetlenedik az emberi oldaltól. A jó vagy rossz klímaészlelés nem függ össze a követelményekkel és a szabályokkal. Az utóbbi klímaoldalalnak legmagasabb az átlaga ezeknél az iskoláknál is. Nincs tehát különbség a néhány fős osztályokban és a városi mamutiskolák osztályaiban tanító pedagógusok között a teljesítményelvárás és az alapvető feyelemelvárás tekintetében. Nem kell attól tartanunk, hogy az elszigetelt körülmények között dolgozó pedagógusok legyintenek ezekre a célokra. Pedagógus szerepükből eredően törek-szenek megvalósításukra. Az persze más kérdés, hogy mit érez egy gyerek optimális terhelésnek a teljesítményelvárással összefüggésben. A TKP kérdőívvel nem áll módunkban utánajárni annak, hogy a minőséget illetően megfelelő-e a terhelés. Azt ugyanis látjuk, hogy ugyanúgy állítanak a gyerekek elé elvárásokat a vidéki kistelepülések tanárai, mint máshol, de, hogy ugyanazzal a tartalommal vagy sem, más úton kellene kideríteni.

A szabályok magas átlagértékéhez két megjegyzést fűzünk. Ez az alszála tartalmaz például két olyan kérdést, amely a pedagógusok kontrolláló tevékenységére kérdez rá. Néhány főből álló kis csoport esetében könnyebb mindig pontosan ellenőrizni a házi feladatokat, nyomon követni a hiányzásokat, mint a nagy létszámoknál. Ha például, arra az írott vagy íratlan iskolai szabályra gondolunk, hogy illik köszönni azoknak a tanároknak is, akik nem tanítják az osztályt, nem is igen válaszolhat egy kis iskola tanulója másként, csak pozitívan. Azon egyszerű oknál fogva, hogy általában az iskola minden tanára tanítja őket. Tehát a kis létszámmal összefüggésbe lehet hozni a szabályokat is. A másik megjegyzésünk a szociális háló keresztthatásaira utalás lenne. A kiemelkedően jó emocionális légkörrel együtt jár a könnyebb szabálytartás. A klíma változékonyságával a tanulói rugalmasság és az összetartozás mutat kiemelten szoros kapcsolatot. A tanári oldal csak a tanulóit követve befolyásolja a klímaészlelést. Abban, hogy egy „mini” iskola tanulói jónak érzékelik-e a klímát, döntőek a tanulói kapcsolatok. Nem véletlenül, hiszen a kevesebb emberrel összeczártság felerősít minden konfliktust, s itt nem nagy választása van az egyénnek abban, hogy kivel kooperáljon.

A községi iskolák másik csoportját a több párhuzamos osztállyal rendelkezők képezték. Ezek az iskolák klíma szempontjából jobban hasonlítanak a városiakra, mint a „mini” kategóriába tartozókra. Első közelítésben a nagyobb tanuló- és tanárlétszám



húzódhat meg e mögött, ami oka lehet a kevésbé intim emberi kapcsolódásoknak és az összességében negatívabb klímaképnek.

A 3. táblázatból az is kiderül, hogy a községi iskolák tanulói között kisebb az összetartozás, mint a „mini”-be járók között. Erre is magyarázat lehetne a nagyobb létszám, de akkor a városi intézményekben is ugyanezt várnánk. Ott pedig nem mutatkozik szignifikánsan rosszabb érték, mint a „mini” kategóriában.

Ha az összetartozás alszála szórásait is bevonjuk a vizsgálódásba, a községi mintánál szélsőségesen szóródó adatokat figyelhetünk meg, míg a városnál lényegesen egységesebb válaszádat. E mögött feltételezésünk szerint az alábbiak állnak. A községekben az iskolák általában egyetlen létező általános iskolaként magukba tömörítik a település minden gyerekeit. A városi iskolák viszont egymással versenyeznek a tanulóért, így lassan mindegyik valamilyen sajátos jelleggel bír. A tanulók szempontjából mindenképpen egyfajta homogenizálódást jelent ez egyrészt az iskola, de még inkább az osztályok szintjén, ahol a specializációk megjelennek. A homogénebb tanulócsoporttól homogénebb válaszádat várhatunk az összetartozás kérdéseire. Nemcsak a társadalmi státusz által determinált okok miatt, hanem az azonos szűkebb érdeklődés megléte miatt is. Ha egy nyelvi vagy egy számítástechnikai tagozat gyerekeit megkérdezzük például arról, hogy összejönnek-e a tanórán kívül, nagyobb valószínűséggel igen a válasz, mint egy heterogénebb falusi osztályban, ahol a közös tevékenység szűkebb területre korlátozódik.

A községi iskoláknál kiugró szórással találkoztunk a szabályok alszála esetén. Az itemtartalmak alapján az állapítható meg, hogy nem a hagyományosabbnak tekinthető elvárásoknál variálódik erőteljesebben a válasz. A házi feladat ellenőrzése vagy a tanároknak köszönés közel azonos relatív szórású. Ezzel szemben például a világ dolgai iránti érdeklődés, nyitottság, mint „modernebb” elvárás, kuszább képet mutat, nagyobb a változékonysága. A községekben nagyobb skálán szóródhat a pedagógusok felkészültsége, módszertani kulturáltsága, avagy az érdekeltsége a folyamatos megújulásban. Az egyetlen iskolából úgysem viszi el a szülő máshová a gyereket, akár mennyire elégedetlen az ott tanítókkal.

Ha a társadalmi kontroll jobban fog működni, ha a szülői beleszólásnak nagyobb hangsúlya lesz, ha válogathat az iskolavezetés a jelentkező szakképzett tanárok közül, talán akkor egységesebben jobb nevelők kezébe kerülnek majd a községi gyerekek.

A városi iskolák klímája a „mini” intézményekétől lényegében ugyanazokon a pontokon tér el, mint a községieké. Kivételt képez a tanulói összetartozás. A városi és községi minta összehasonlítása néhány újabb különbözőségekre hívja fel a figyelmet. A beleszólás és a követelmények vonalán a városban a legkedvezőbb a helyzet. A nagyobb teljesítményelvárást, erről van szó a követelmények alszála több kérdésénél, éppen az említett versenyhelyzet miatt vártuk is. A tanulói beleszólás jelentősebb mértékét látva, azt feltételezhetnénk, hogy nyitottabb, magasabb pedagógiai kulturáltsággal rendelkező, következetesen rugalmasabb tanárok dolgoznak a városi iskolákban. Nem ezt igazolják vissza az önállóságra nevelés, a pedagógusi rugalmasság és a szabályok klímaoldalak átlagértékei (3. táblázat). A pedagógusi rugalmasságnál és a szabályoknál nem tekinthető ugyan szignifikánsnak az alacsonyabb mutató, de az önállóság összevont alszálaértéke lényegesen gyengébb a városokban, mint a községekben. Az alszá-



lába tartozó kérdések tartalmának elemzésével kiderül, hogy nem a tanórai önálló munka kevesebb a városban, hanem az önálló véleményalkotásra buzdítás, a saját ötlet, elképzelés használatára buzdítás, az önálló megoldásokra bátorítás ritkább. Ezt természetesen vehetjük, mert a falusinál általában sokkal önállóbb városi tanulónak nincs szüksége bátorításra. Olykor inkább a csapongó ötletáradatból a normális kerékvágásba visszaterelés a pedagógiai feladat.

A tanulói bebeszélés kedvezőbb mértéke is kapcsolatba hozható a nagy önállósággal. Az autonómia magasabb fokán álló gyerekek szinte kikényszeríthetik a nevelőiktől a nagyobb bebeszélési jogot. Persze az sem lehetetlen, hogy a városi pedagógusnak természetesebb az iskolai demokrácia gyakorlata, mert a városban eleve több szinten nyílik lehetősége magának is a közéletiségre, amihez reméljük, hogy egyre határozottabban kapcsolódik a demokrácia.

A városi minta érdekessége, hogy az önállóság alacsonyabb átlagértéke mellett is fontos a városi intézmények közötti eltérések szempontjából. Az alskálán belül éppen az önállóságra buzdítás kérdéseire adtak a városi gyerekek nagy szórással választ. Tehát az a feltételezett nagy önállóság mégsem olyan egységes sajátossága a városi iskolák tanulóinak.

A megyei minta és a három alminta eredményei, de még inkább az 5. táblázatban bemutatott mutatók arról győzhettek meg bennünket, hogy a tanítási klíma empirikus megközelítésére használható módszerhez jutottunk. Egy ömagára kíváncsi nevelőtestület számtalan továbbgondolandó információt nyerhet a klímamérésből. A TKP kérdőív kérdéseire adott válaszok átlagai külön-külön is sok iskolai specialitásra utalhatnak. Ha mindehhez egy megyei vagy egy rétegstandardhoz történő hasonlítás is járul, még határozottabban körvonalazódhatnak a fejlesztési irányok. Az iskolai „eredményektől” függetlenül érdemes minden pedagóguscsoportnak gondolni arra, hogy milyen sok szálon szövődő hatás kulcsszereplője, hogy mennyi minden függhet a tanári szociális érzékenységtől, pedagógiai kulturáltságtól. Kell, hogy legyen pénz, idő és érdeklődés azokra a tréningekre, továbbképzésekre, ahol feltöltődhetnek, megújulhatnak a nevelők.

Kutatásunk tapasztalatai jónéhány továbblépési irányt megjelöltek. Elsősorban a klíma és az iskolai eredményesség kapcsolata világíthatna meg újabb oldalakat. Nemcsak a tantárgyi teljesítményekre gondolunk itt, hanem a tanulói személyiség szociális és morális aspektusaira is.

A nemek mellett a tanulói korcsoportok klímapercepciójának várható eltéréseit is jó lenne megvizsgálni és összehasonlítani.

## Irodalom

Anderson, G. J. és Walberg, H. J. (1968): Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59. 414–419.

*Békés megye statisztikai évkönyve 1992.* KSH Békés Megyei Igazgatósága, Békéscsaba.

- De Charms, R. (1973): Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In.: Edelstein, W. és Hopf, D. (szerk.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Klett, Stuttgart. 60–78.
- Cuttance, P. (1986): *Effective Schooling*. Centre for Educational Sociology, Edinburgh University, Edinburgh.
- Csepeli György (1975): *Az iskola belső világa*. MTA PKCS, Budapest.
- Dreesmann, H. (1981): *Unterrichtsklima*. Beltz, Weinheim, Basel.
- Dreher, E. (1978): *Schulklima in Integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen*. Universität Konstanz, Zentrum I. Bildungsforschung, Konstanz.
- Dunkin, M. J. és Biddle, B. J. (1974): *The study of teaching*. Holt Rinehart és Winston, New York.
- Fend, H. (1977): *Schulklima*. Beltz, Weinheim.
- Finlayson, D. S. (1987): School Climate: an Outmoded Metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, **19**. 163–173.
- Fletcher, A. (1980): *Guidence in Schools*. University Press, Aberdeen.
- Geréb György (1970): *Az iskola pszichés klímájáról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodlad, J. I. (1975): Schools Can Make a Difference. *Educational Leadership*, **33**. 108–117.
- Gordon, T. (1989): *T.E.T.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA PKCS, Budapest.
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The Organisational Climate of Schools*. University of Chicago, Chicago.
- Kahl, Th., Buchmann, M. és Witte, E. H. (1977): Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, **9**. 277–285.
- Keefe, J. W., Kelley, E. A. és Miller, S. K. (1985): School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *NAASP Bulletin*, **69**. 70–77.
- Kozéki Béla (1991a): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1991b): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, **91**. 1. sz. 63–77.
- Kozéki Béla (1993): Az iskolaszellem kettős természete. In: Vidákovich Tibor (szerk.): *Pedagógiai Diagnosztika 2*, Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged.
- Levin, T. (1980): Classroom climate as criterion in evaluating individualized instruction in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, **6**. 291–292.
- Masendorf, F. Tücke, M., Kretschmann, R. és Bartram, M. (1976): *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler*. Westermann, Braunschweig.
- Measor, L. és Woods, P. (1984): Cultivating the Middle Ground. *Research in Education*, **31**. 25–40.
- Moos, R. H. (1979): *Evaluating educational environments*. Jossey and Bass, San Francisco.
- Nickel, H. (1985): A pedagógus–tanuló kapcsolat az újabb kutatások szempontjából. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus*. ELTE BTK, Budapest.
- Nwanko, J. I. (1979): The School Climate as Factor in Students' Conflict in Nigeria. *Educational Studies*, **10**. 267–279.
- Orosz Sándor (1989): *Az iskolai légkör vizsgálatáról*. Módszertani levelek. 1989/3. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. és Ouston, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Open Books, London.
- Snyders, G. (1979): *Irányított nevelés vagy szabad nevelés?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Stern, G. G. (1970): *People in Context: Measuring Person–Environment Congruence in Education and Industry*. Wiley, New York.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Trikett, E. M. és Moos, R. H. (1974): Social Environments of Junior High and High School Classrooms. In: Marjoribanks, K. (szerk.): *Environments for Learning*. NFER Publishing Company, Windsor. 177–187.



Tímár Éva

## ABSTRACT

ÉVA TÍMÁR: CLIMATE ANALYSIS IN SCHOOLS

Taking the measuring problems of teaching climate as a starting point, this study demonstrates the climate characteristics in the schools of different settlements. The author approaches the climate from the quality of human relationships and from institutional requirements. The climate components derived from the further refinement of the two main dimensions are as follows: caring, listening, independence, teacher's flexibility, student's flexibility, connection, requirements, rules. Empiric experiences are based on questionnaires carried out with 664 students aged 13 from 34 classes in 13 primary schools in Békés County. The students' perception displays an average school where definite achievement requirement is combined with keeping the basic norms of social coexistence. Encouraging self-reliance and independent opinions is attained at a high level. Nevertheless, this independence does not concern matters traditionally regarded as the teacher's professional territory. Although the teachers listen to the students' opinion, little intervention is allowed. Schools are characterized by a rather inflexible evaluation method, which does not hinder affectionate human relationships. The climate in „mini” institutions in villages is different in several respects from that of the town schools or village schools with a great number of students. Caring, listening and student's flexibility is more significant in small schools of intimate atmosphere. On the other hand, teachers give students more right in towns than in villages to intervene. Students' connection is the least in village schools with several parallel classes. Girls' opinions of the teaching climate in their school are somewhat more positive than those of boys.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3-4. 253-274. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tímár Éva, Békés Megye Képviselőtestülete Pedagógiai Intézete, H-5600 Békéscsaba, Luther u. 5/b.

## A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI RAJZTANÁRKÉPZÉS

Tóth Gábor

A magyar polgári közoktatás a dualizmus korában bontakozott ki. A közoktatás átalakulását az 1868-as népiskolai törvény nyitotta meg. A törvény a népoktatáson kívül külön fejezetben intézkedett az elemi oktatással összefüggő tanítóképzésről, de nem intézkedett a tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Az egységes és sajátos tanítóképző-intézeti tanárképzés, az Apponyi Kollégium létrehozásával, csak a XX. század elején indult meg a humán és reál szakosok (1906-tól), a rajz szakosok (1907-től), a zene szakosok (1908-tól) és a torna mellékszakosok (1912-től) részére.

Az elemi oktatásnak, a tanítóképzésnek már az I. Ratio Educationis idejétől kezdve meg voltak az előzményei. A tanárképzés fokozatos rendezésére azonban csak a múlt század második felében került sor. A különböző szakos tanítóképző-intézeti tanárképzés közül, a téma szempontjából csak a rajztanárképzéssel foglalkozunk, utalva a rajztanárképzéssel kapcsolatos fontosabb irányzatokra és az általános pedagógiai gondolkodásban bekövetkezett változásokra.

### Az Apponyi Kollégiumban folyó rajztanárképzés előzményei

#### Az elemi iskolai és tanítóképző-intézeti rajztanítás megindulása

Az iskolai rajztanítás az első hazai önálló, rendszeres és egyetemes tanügyi kódexünkben, az *I. Ratio Educationisban* gyakorlati, mértani irányú célmeghatározást kapott, mert a rajzot a geometria kiegészítőjeként fogták fel. Ezzel a koncepcióval a rajz bekerült a tanítandó iskolai tárgyak sorába.

Az 1777. évi Ratio Educationis előírta, hogy a *városi anyanyelvi iskolákban* „egyesek”-nek oktatni kell „... a geometria és fizika alaptételeit, valamint az alakrajzot és mindazokat a készségeket, amelyek...” a kézműveseknek, iparosoknak szükséges.<sup>1</sup>

A *kiemelt anyanyelvi iskolák* (normál iskolák, ahol a tanítóképzés folyt) növendékei, a tanításra készülők mindannyian, „...kiképzést kapjanak...” különféle alakok és

<sup>1</sup> *Ratio Educationis*. Az 1777-i és 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel ellátta Mészáros István. Budapest. 1981. 71.



épületek rajzolásában...”<sup>2</sup> és a tárgyak oktatására „...alkalmazni kell rajztanítókat...”<sup>3</sup> írta továbbá a Ratio. A normál iskolával indult meg tehát a tanítók felkészítése a rajz tanítására.

Az I. Ratio a rajz tanítását az *akadémiai osztályok* tanulóinak is előírta, mert „... a közélet különböző területein a rajztudás és tervrajzkészítés készségének mindegyik válfaja sok hasznot hoz...”<sup>4</sup>

A rajztanítás gyakorlati felfogásával találkozunk a *II. Ratio Educationisban* (1806) is, amikor azt olvashatjuk, hogy a városi iskolák anyagában szerepeljen a rajz és hogy a normál iskolában „tovább kell haladni a rajzban és geometriában”, tehát „szükség van a rajz tanítójára”.<sup>5</sup>

A II. Ratio azonban a középfokú intézetekben megszüntette a rajzoktatást. A rendelet ezen a téren új irányt szabott és előírta, hogy a *líceumok és a királyi akadémiák székhelyén „rajz iskolákat kell szervezni” (schola graphidis)*.<sup>6</sup> Cél a rajziskolákkal a kézműipar kiszolgálása. Ezek a rajziskolák ha nem is szolgáltak magasabb művészi célt, de a gyakorlatban igen jól megállták a helyüket, és sok esetben rajztanítókat adtak a normál iskolák számára. A városi anyanyelvi iskolában (elemi iskola) a rajzoktatás geometrikus jellegű volt és még nem jelentette az esztétikai nevelést.

Az első rajziskola Budán nyílt meg a normál iskolával kapcsolatban. Ez az iskola – az iparban alkalmazott rajzon kívül – a művészi rajzot is tanította és rajzkiállításokat, rajzversenyeket rendezett (*Kornis, 1927*). Egymás után jöttek létre a többi rajziskolák Pesten, Kolozsváron, Nagyszébenben, Komáromban, Debrecenben, Szegeden, Győrben, Pozsonyban, Kassán, Lőcsén, Késmárkon, Körmöcbányán, Nyitrán, Egerben stb. Ezek a rajziskolák a budai rajziskolába küldték félévenként a tanulók rajzait bírálatra (*Voit, 1936*).

A rajziskolák zöme a gyakorlati rajz és geometriai feladatok mellett azonban a szabadkézi rajz (ebben az időben elsősorban vonalzó nélküli rajzolást jelent) útján segíteni tudta a művészi tehetségek kibontakozását. Két példát említünk. A kolozsvári rajziskola tanára, *Simó Ferenc* indította el *Székely Bertalan* művészi pályáját, vagy a nagyszébeni rajziskolában tanult *Barabás Miklós* (*Voit, 1936*). A kiemelkedő tehetségek azután külföldi akadémiákon folytatták tanulmányaikat.

*Az iskolai rajzoktatás további fejlődését az 1867-es kiegyezéssel létrejött magyar államiság tette lehetővé. Az 1868-as népiskolai törvényben az elemi népiskolára nézve a rajz tanítása nem szerepelt kötelező tantárgyként, „... de miután ez a látási és kézi ügyesség, az ízlés és a nemzeti csinosodás kiművelésére szolgáló, majdnem egyedüli képző eszköz, kívánatos, hogy a tantárgy a népiskolában, ahol csak mód van benne, mindenütt felvétessek”, írta az elemi iskola első tanterve 1868-ban (Gyertyánffy, 1882, 466. o.).*

<sup>2</sup> *Ratio Educationis*. i.m. 73.

<sup>3</sup> *Ratio Educationis*. i.m. 45.

<sup>4</sup> *Ratio Educationis*. i.m. 131.

<sup>5</sup> *Ratio Educationis*. i.m. 239.

<sup>6</sup> *Ratio Educationis*. i.m. 267.

A népiskolai törvény többi iskolatípusában (felső népiskola, polgári iskola, tanítóképző) a rajz mint kötelező iskolai tárgy szerepelt. A tantervi megfogalmazás túlmutat a Ratio mértani-gyakorlati célmeghatározásán és felveti a rajztanítás emberformáló, művészi nevelési hatását. Ugyanakkor azt is jelenti, hogy az ifjúságot az iskolai tanítás keretében kell a művészi megismerésre nevelni. A művészi nevelés a tanítótól függ, tehát fontos feladat, hogy a tanítóképzésnél a művészeti tanulmányok jobban érvényesüljenek.

A *tanítóképző-intézetek 1868-as tanterve* a vezérelvek során kiemeli, – többek között –, hogy „az ízlés és csinosodás kifejtésére a rajzolás tanítása által lehet hatni”. (*Gyertyánffy*, 1882, 248. o.) A *második tanterv* (1877) a tanítóképző-intézetek rajztanításának célját a következőkben fogalmazta meg: „azon képesség elsajátítása, hogy a növendék kellő szabotossággal és könnyűséggel tudja előállítani a táblán mindazokat a rajzokat, amelyekre egy néptanítónak a népiskolai tantárgyak tanításánál ... szüksége van, emellett annak is, hogy a rajzot a növendék a népiskolában módszertanilag helyesen tudja tanítani.” (*Gyertyánffy*, 1882, 261.o.)

A tanítóképző-intézetek tantervében a rajz elsősorban mint a nevelés eszközeként szerepelt. A tanítóképzőkben kettős feladata volt a rajztanításnak, egyrészt a tanítójelölt rajzkészségének és rajztudásának fejlesztése, másrészt a tanítójelölt felkészítése az elemi iskolában való rajztanításra. A többi oktatási intézményben a rajztanítás feladata a növendékek rajzkészségének fejlesztése volt az ábrázoló geometria és a szabadkézi művészeti irányú rajzgyakorlatok keretében.

*A kiegyezés után a kormányzat gondoskodott a rajz iskolai oktatásáról a különböző oktatási intézményekben, de nem történt intézkedés a rajztanárok képzéséről.* A múlt század második felében megoldandó feladat volt tehát a rajztanárképzés rendezése (*Tóth*, 1991, 1992, 1993). Felvetődik a kérdés, hogy milyen képzettséggel rendelkeztek azok a tanárok, akik a rajzot eddig tanították és a kormányzat hogyan oldotta meg a rajztanárok képzését és képesítését. A kérdést csak a tanítóképző-intézetek vonatkozásában vizsgáljuk.

## A tanítóképzők rajztanárainak képesítése 1871 előtt

Az 1868-as népoktatási törvény megjelenése előtt Magyarországon csak egyházi tanítóképző-intézetek voltak. A hitfelekezeti tanítóképzők számára a tanárokat az egyház biztosította. A különböző szaktárgyakat tanító tanárok zöme teológiai végzettséggel rendelkezett.

A rajztanárok egy része mérnöki, építészeti végzettségű, egy másik részük dilettáns rajzoló, vagy festő volt. Voltak olyanok, akik a nemzeti rajziskolából kerültek ki és ezzel a végzettséggel tanították a rajzot a tanítóképzőben. Olyan eset is volt, hogy a rajztanár a városban lévő nemzeti rajziskolának volt a tanára és ugyanakkor a tanítóképzőben is ellátta a tanítási feladatokat, vagy a város építésze tanított rajzot az akkori két éves tanítóképzőben stb.

Fokozódott a tanárszükséglet a népoktatási törvény megjelenése után, mert a törvény elrendelte az állami tanítóképzők felállítását. Az állami tanítóképzők igyekeztek művészi felkészültséggel rendelkező tanárokat foglalkoztatni. Egy-két esetben olyan



rajztanárokat is találunk a tanítóképzőkben, akik a különböző külföldi képzőművészeti akadémiákon, iparművészeti, vagy műiskolákban (Bécs, München, Nürnberg, Antwerpen, Velence, Firenze, Turin stb.) végezték tanulmányaikat. A rajztanárok ebben az időben a legtöbb esetben mint óraadók tanítottak.

A tanítóképző-intézetek tanárainak és ezen belül az ott tanító rajztanároknak a képzettsége és képesítése nagyon különböző volt. Ezen kívánt változtatni *Eötvös József* azzal, hogy ösztöndíjakat alapított külföldi tanulmányok céljaira. A tanítóképző-intézetek tanárai közül sokan szereztek külföldi tapasztalatokat és azokat itthon hasznosították. Eötvös művészeti és irodalmi ösztöndíjakat is alapított, hogy a tehetségeket „világlátni” küldje. Második minisztersége alatt 36 művészt küldött külföldi tanulmányútra (*Lázár*, 1914).

*Eötvös* művelődéspolitikájának szerves része volt a művészetek felkarolása. Már 1848 előtt részt vett a pesti műegylet megalapításában *Trefort Ágostonnal* együtt. (*Lázár*, 1914) Második minisztersége alatt egy olyan tanintézet létrehozását határozta el „amely az addig teljesen elhanyagolt nyilvános rajzoktatást”, a közizlés ébresztésének és fejlesztésének érdekében előbbre viszi. Megbízta *Keleti Gusztávot* a külföldi művészettanítás tanulmányozására és a tapasztalatok összegyűjtésére. (*Lázár*, 1914)

Ezek voltak azok a körülmények és előzmények, amelyek elvezettek 1971-ben a rajztanárok országos képző intézetének létrehozásához.

### A rajztanárképzés első megszervezése

A rajztanítással és a rajztanárok képzésével kapcsolatos intézet alapítását tehát még *Eötvös József* határozta el és bízta meg *Keleti Gusztáv* festőt, író és műkritikust a tervek elkészítésével és az intézet megszervezésével.

A külföldi művészeti szakoktatás példája és a hazai viszonyok számbavétele alapján született meg az első országos művész-iskolánk és a vele kapcsolatos rajztanárképzőnek a terve, amely *Pauler Tivadár* minisztersége alatt realizálódott és az *Országos Magyar Királyi Mintarajziskola és Rajztanárképző* néven nyílt meg 1871 októberében (*Várdai*, 1908). Az új intézet magas színvonalát már az első tanári kar biztosította. Az intézet igazgatója *Keleti Gusztáv* lett. Első tanárai a következők voltak: *Székely Bertalan* (alakrajz, festészet), *Schulek Frigyes* (mérten, távlatban, építészet, ékítés), *Izsó Miklós* (mintázás), segédtanár: *Gregus János* (figurális rajz és festészet), rendkívüli tanárok: *Plósz Pál* (bonctan), *Haás József* (katonai helyszínrajz). A rajztanárképzés szempontjából jelentős volt, hogy a rajztanárjelöltek a tudományegyetemen hallgathattak műtörténetet *Henszlmann Imre*, lélektan és pedagógiát *Kármán Mór* professzoroktól.

Az első tanév (1871–1872) 77 növendéke közül 31 rajztanár-jelölt volt. A munka minőségét az 1873-ban a bécsi világkiállításon való részvétel is igazolta.

A rajztanárképzés szempontjából jelentős volt az *1877-78-as tanév*, amikor az új tantervet és rajztanárvizsgálati szabályzatot életbe léptették és megalakították az *Országos Rajztanárvizsgáló Bizottságot*.

Az intézet további fejlődését jelentette az *1882-83-as tanévben* a gyakorlati festészeti osztály megindulása *Lotz Károly* vezetésével és a szobrászati osztály külön elhelyezése *Strobl Alajos* irányításával.

A rajztanárképzés szempontjából jelentős intézkedés volt, hogy *1885-ben* bevezették a *nevelés és oktatás tanítását* az intézet kebelén belül. Ennek tanára *Péterfy Sándor* lett.

A rajztanárnők képzését előmozdította az *1885-ben* létrehozott női festészeti tanfolyam (*Lotz Károly, Mészöly Géza, Ebner Lajos*).

A további fejlődést jelentette, hogy *1886-ban* a rajztanárképzés idejét három évről négy évre emelték.

A mintarajziskola a tanítása kezdetén a merev, dekoratív irányzatot tette kötelezővé. A fejlődés során azonban a rajztanárképzésnek ebben az új intézetében a korszak élvonalbeli művészeti, népszerű alkotói és az általuk képviselt összes irányzatok, – az akadémizmustól kezdve, a népies-romantikus felfogáson keresztül a szecesszióig – váltak a *tanárképzés részévé*.

A mintarajziskola tehát a rajztanárképzés és a szabad művészi hivatás alapvetésének intézete lett.

A rajztanárképzés szempontjából fontosnak kell tartanunk az 1893-as év szeptember 30-án megjelent 41200. számú miniszteri rendeletet, amely szabályozta a rajztanításra képesítő vizsgálatokat.<sup>7</sup>

A rendelet kimondta, hogy „nyilvános középiskolánál, tanítóképzőnél, felső nép és polgári iskolánál, felsőbb leányiskolánál és ipariskolánál rajztanár, vagy rajztanítóul (rajztanítónőül) rendszeresített minőségben csak szabályszerűen képesített egyének alkalmazhatók”. A rajztanításra képesítő vizsgát a Magyar Királyi Rajztanárvizsgáló Bizottság előtt kellett letenni. Következő képesítéseket lehetett szerezni: (1) középiskolák és középfokú ipariskolák számára, (2) tanítóképzők, polgári iskolák és ipartanulmányok számára, (3) iparos tanonc iskolák számára, (4) rajztanítónői képesítést tanítónőképző-intézetek, polgári és felsőbb leányiskolák számára. A középiskolára szerzett képesítés érvényes volt a 2–4 pont alatt, a tanítóképzőre kiadott képesítés érvényes volt a 3–4 pont alatt szereplő iskolákra is.

*A tanítóképzőkre érvényes vizsga két részből állt: zárthelyi és szóbeli vizsgából. A zárthelyi vizsga tárgyai* a következők voltak: (1) alakrajzolás: fej, domború mintáról, (2) ékitményes rajzolás: domború mintáról árnyékolással, (vázlat és egy rész teljes kidolgozása), (3) iparművészeti rajzolás, (4) építészeti (műszaki) rajzolás, (5) ábrázoló geometria és perspektíva, (6) szemléleti perspektíva, (7) mintázás: féldomború ékitmény előállítására grafikai mintáról (egy részlet teljes kidolgozása), (8) írásbeli dolgozat műtörténelemből, nevelés-oktatásból, vagy irodalomból, (9) szépírás (magyar, német folyó és ronde-írás).

*A szóbeli vizsga tárgyai:* (1) elemi geometria, (2) ábrázoló geometria, (3) perspektíva, (4) műtörténelem és stílus, (5) nevelés és oktatás (lélektan, logika, a magyar népoktatás fejlődése különös tekintettel a polgári iskolára és a tanítóképzésre, a rajz és szépírás módszertana), (6) magyar nyelv és irodalom. Az újkori irodalom áttekintése.

*A tanítónőképzőkre képesített rajztanárjelöltek zárthelyi vizsgatárgyai:* (1) alakrajzolás, (2) ékitményes rajzolás, kiegészítve a színes síkékítmény tervezésére,

<sup>7</sup> A Vallás és Közoktatásügyi Magyar Királyi miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonötödik jelentése. Budapest. 1896. 1267–1274.



különös tekintettel a női kézimunkára, (3) aquarell-festés, (4) ábrázoló geometria és perspektíva, (5) szemléleti perspektíva, (6) írásbeli dolgozat műtörténelemből, nevelés-oktatástanból, vagy irodalomból, (7) szépírás. *A szóbeli vizsga tárgyai:* (1) elemi geometria, (2) műtörténelem és stílusan, (3) nevelés és oktatástan, (4) magyar nyelv és irodalom.

A vizsgák szóbeli és írásbeli anyaga illusztrálja, hogy a nők alacsonyabb szintű képzést kaptak, mint a férfi növendékek. Az alacsonyabb szintű művészi képzést azzal indokolták, hogy a nőknek a női kézimunkaoktatásra is fel kell készülniük. A különbségtétel ellen a feministák tiltakoztak.

A rendelet továbbá intézkedett a külföldi oklevelek honosításáról.<sup>8</sup> 1873 és 1878 között a polgári iskolai tanítóképző (Paedagogium) tantervében a művészeti szakcsoport keretében rajztanárképzés is szerepelt. Ezek a polgári iskolai tanítójelöltek azonban – akik közül néhányan később tanítóképzőbe kerültek tanítani –, „a szükséges tanfolyam elvégzésére az országos központi rajziskolába voltak kötelesek járni.” A szépírást a polgári iskolai tanítóképzőben sajátították el. A polgári iskolai tanítóképző második tanterve (1877) megszüntette a Paedagogiumban a rajztanárképzést. A miniszterium a rajztanárképzést kizárólag az országos rajztanárképző ügkörébe utalta (Gyertyánffy, 1882. 279.).

Gyertyánffy István 1898-ban megjelent Fölterjesztés a tanítóképző-intézeti tanárok képzése és képesítése tárgyában című előterjesztésében a tanítóképző-intézeti rajztanárok képzésével kapcsolatban kifogásolta, hogy a rajztanárképzőben a képzés során nem érvényesülnek eléggé a sajátos tanítóképezői célok és feladatok. Szerinte a képzést „... vissza kellene szervezni oda, hol a legszükségesebb felszerelések még rendelkezésre állnak...”, tehát a Paedagogiumba (Gyertyánffy, 1898). Meg kell jegyezni, hogy a polgári iskolai tanítóképzőben folyó rajztanárképzés (1873–1878) ideje két év volt. Ebben az időben a mintarajziskola és rajztanárképző tanítási ideje három év. A rajztanárképzés szempontjából jelentős az is, hogy a mintarajziskolában és rajztanárképzőben különböző művészeti irányt képviselő, kitűnő művészek tanították a rajztanárjelölteket (Keleti Gusztáv, Székely Bertalan, Schulek Frigyes, Izsó Miklós, Gregus János, Lotz Károly, Strobl Alajos stb.), a Paedagogium ezt a színvonalat nem tudta biztosítani.

Gyertyánffy felfogása a rajztanárképzésben a sajátos pedagógiai célokat és feladatokat hangsúlyozta, a szakmai-művészi szempont felfogásában másodrendű volt. Ez a felfogás korában sem volt tartható, mert a magasszintű szakmai-művészi felkészülés az alapja a jó rajztanári munkának. A sajátos pedagógiai képzés hiányára való hivatkozás sem állta meg a helyét, mert a rajztanárjelöltek már a kezdeti időszaktól kezdve hallgathattak az egyetemen lélektan és pedagógiát (Kármán Mór). 1885-től pedig rendszeres pedagógiai oktatás folyt az intézeten belül. Péterfy Sándor, aki a tárgyat tanította a pedagógiai elmélet mellett ismerte a tanítóképzés igényeit, miután a budapesti VI. kerületi állami tanítóképző-intézetnek volt tanára és igazgatója. Az általa tanított rendszeres pedagógiai oktatás tartalma pedig felölelte a neveléstan és a tanítástan kérdésein kívül a lélektan és logika elemeit, az általános elvek és szabályok ismeretét és alkalmazását a rajz és szépírás oktatása körében, a tanítóképző és polgári iskola célját

<sup>8</sup> VKM 22. jelentése. Budapest 1893. 283–289. VKM 41200/1893. sz. rendelet

és szervezetét, mindkét intézet rajz és szépírási tanterveinek ismeretét, oktatásának segédeszközeit, a rajz és szépírás oktatásának irodalmát, a magyar népoktatás fejlődésének történetét különös tekintettel a tanítóképzőre és polgári iskolára.<sup>9</sup> Ez a tartalmi gazdagság cáfolja Gyertyánffy állítását, hogy a mintarajziskola és rajztanárképző nem fordított gondot a tanítóképző-intézeti rajztanárképzésben a sajátos pedagógiai szempontokra.

A rajztanárképzőt végzett tanítóképző-intézeti rajztanárok száma azt mutatja, hogy az intézet már ekkor el tudta látni a tanítóképzőket megfelelő képesítéssel rendelkező rajztanárokkal, amikor a humán és reál szakos képzős tanárok még különböző végzettségekkel tanítottak a képzőkben (polgári iskolai tanító, tanfolyamot végzett tanítóképzős tanár, középiskolai tanár stb.). A rajztanárképzésnek ebben a régi rendszerében (1894–1903) 61 férfi kapott tanítóképző-intézeti rajztanári oklevelet. Míg ebben az időben 58 nő végzett mint tanítónőképző-intézeti rajztanárnő. Az előbb már utaltunk arra, hogy akik középiskolára kaptak rajztanári oklevelet, azoknak az oklevele a tanítóképzőre is érvényes volt.<sup>10</sup>

A rajztanítás történetében jelentős szerepet játszott a század elején kibontakozó vita a természetelvű és a geometrizáló rajztanítás hívei között. Az iskolai rajztanítást a XX. század előtt a geometrikus-praktikus felfogás határozta meg. A vita során a természetelvű felfogás erősödött meg. Ennek első iskolai megnyilvánulását az 1905-ös népiskolai tantervben láthatjuk, amely a rajzoktatásban a jelenségek megfigyelését, a látás és ábrázolás összefüggését fogalmazta meg. A vita során a rajztanárképzésben is változás következett be. A természetszerűség elvét a rajzoktatásban a herbarti pedagógiával szemben a kibontakozó reformpedagógia is segítette.

A rajztanárképzést a minisztérium több rendelettel fejlesztette tovább.<sup>11</sup> A tanárképzés szempontjából jelentős volt az 1903. évben kiadott rendelet, amely a rajztanításra képesítő új vizsgálati szabályzatot fogalmazta meg és minden rajztanárjelölt számára kötelezően előírta a nevelési és tanítási órák hallgatását. Ebben az időben a pedagógiai előadások megtartásával *Weszely Ödönt* bízták meg.

## Rajztanárképzés az Apponyi Kollégium keretében

### A rajztanárképzés 1907–1929 között

A rajztanárképzéssel kapcsolatos rendeletek (1878, 1885, 1893, 1902, 1903, 1904) és a tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatos alaprendelet (VKM 11890/1906) figyelembe vételével fogalmazódott meg a tanítóképző-intézeti rajztanárok képzéséről és képesítéséről szóló új szabályzat 1907-ben (VKM 75069/1907).

<sup>9</sup> VKM 22. jelentése, i.m. 287.

<sup>10</sup> Az *Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola évkönyve az 1925–26., 1926–27. tanévről*. A végzettek száma a 35-114. lapon közölt névsor alapján volt megállapítható.

<sup>11</sup> VKM 79796/1903, továbbá a 12952/1903 és 49220/1904. sz. rendelet.



A rendelet értelmében a tanítóképző-intézeti rajztanári tanfolyamra csak azok vehetők fel, akik a középiskolai rajztanári, vagy a polgári iskolai rajztanítói négy éves tanfolyamot elvégezték az *Országos Magyar Királyi Rajztanárképző Intézetben* (Képzőművészeti Főiskola) és sikeresen vizsgáztak az *Országos Rajztanárvizsgáló Bizottság* előtt. Ez azt jelentette, hogy a tanítóképző-intézeti rajztanárképzést a rendelet a *Képzőművészeti Főiskolára* építette. A tanítóképző-intézeti rajztanári tanfolyam időtartama egy év (5. évfolyam) volt. A rendelet előírta, hogy a rajztanárjelöltek, mint a többi szakos tanítóképző-intézeti tanárjelöltek, az Apponyi Kollégiumnak is a tagjai és a kollégium szabályzatában foglalt összes intézkedés rájuk is vonatkoznak és érvényesek. Az Apponyi Kollégium szabályzatát a miniszter 1906-ban adta ki (1911-ben módosította) és ezzel megteremtette a tanítóképző-intézeti, különböző szakos (humán, reál, zene, rajz, torna) tanárjelöltek összefoglaló intézetét, a tanítóképző-intézeti tanárképzés keretét.<sup>12</sup>

A rajztanárok képzéséről és képesítéséről szóló 1907. évi rendeletet a vallás és közoktatásügyi miniszter 1917-ben kiegészítette.<sup>13</sup>

Az 1906-os alaprendelet értelmében a sajátos tanítóképző-intézeti tanárképzés, így a rajztanárképzés kerete, összefoglaló intézete tehát az Apponyi Kollégium lett és ehhez csatlakozott egyfelől a magasszintű szakmai és művészi munka színhelye a Képzőművészeti Főiskola és másfelől a gyakorlatba való bevezetés színhelye: az elemi iskolai tanítóképző-intézet. Ez a hármas egység együttesen jelentette a tanítóképző-intézeti rajztanárképzést.

Az 1906-os rendelet szerint két Apponyi Kollégiumot hoztak létre Budapesten, egyet a férfiak részére a polgári iskolai tanítóképzőben (1918-tól tanárképző főiskolán, az I. ker Győri út 13. szám alatt), egyet a nők részére az Erzsébet Nőiskolában (VII. ker István út 91-93). A megalakult két Apponyi Kollégium magába foglalta a humán és reál, a rajz, a zene szakosokat és a torna mellékszakosokat és így együttesen működött 1929-ig. A kollégiumok a vallás és közoktatásügyi miniszter, illetve a minisztérium illetékes osztálya alá voltak rendelve. A miniszter a két kollégiumhoz *miniszteri biztost* nevezett ki (*Szinnyei József* 1906-1923 ; *Kornis Gyula* 1923-1929). A *kollégiumok igazgatói* teendőit a mindenkori polgári iskolai tanító(nő)képzők (1818-tól főiskolák) igazgatói látták el.

A rendelet a kollégiumokban *szakvezető tanári rendszert* hozott létre. A rajz szakosok tanulmányainak támogatására, kiegészítésére és ellenőrzésére a kollégium a Képzőművészeti Főiskola tanárai közül alkalmazott szakvezető tanárokat. Az első időszakban a férfi kollégium szakvezető rajztanára *Erdőssy Béla*, és *Baránszky Emil László*, a női kollégium tanára ugyancsak *Baránszky Emil László* főiskolai tanár volt. A szakvezető tanárok segítő-ellenőrző munkássága kiterjedt az egész tanfolyam idejére.

<sup>12</sup> Szabályzatok a tanítóképző-intézeti tanároknak az „Apponyi-Collegium” keretében történő képzéséről és képesítéséről. Budapest. 1912. 5-11., 13-18., 19-22., 51-60.

<sup>13</sup> Szabályzatok a rajztanárra képesítő vizsgálatokról. E.) Szabályzat a tanítóképző-intézeti rajztanárok képesítéséről. Budapest. 1917. 1-12., F.) Szabályzat a tanítóképző-intézeti rajztanárnők képesítéséről. Budapest. 1917. 1-12.



A tanárjelöltek didaktikai gyakorlataikat a budapesti I. kerületben tanítóképzőben, illetve a VI. kerület tanítónőképzőben végezték (magasabb létszám esetében a II. kerületben és a cinkotai tanítónőképző-intézetben is gyakoroltak a nőhallgatók).<sup>14</sup>

Az 1907-es és 1917-es rendeletek előírták a szükséges tanulmányokat külön a férfiak és nők számára. Ezek a tanulmányok nagy elfoglaltságot jelentettek és nagyon komoly feladatok elé állították az V. éves jelölteket. Munkájuk illusztrálására két példát említünk.

*Az egyik rajztanárjelöltnek* az 1908–1909 tanévben az elfoglaltsága a következő volt. A tanárjelölt minden nap (szombat és vasárnap kivételével) délelőtt 8–12 óráig alakrajzi és festészeti feladatokat végzett a *Balló*-féle művészképző iskolában. Délután 2–4 óráig grafikai képzés folyt, 5–7-ig akt rajzolás. Minden kedden 4–5 óráig mozdulat-kompozíció, minden szombat délután 2–7-ig szlőjd gyakorlat volt a feladata. Időnként tanulmányokat kellett folytatnia (műtörténet, stílusan, néprajz stb.) a Képzőművészeti Főiskola könyvtárában. Az Apponyi Kollégiumban módszeresen feldolgozta a tanítóképző-intézet rajz anyagát, elsajátította a pedagógiai és rajzpedagógiai ismereteket, idegen nyelvet tanult. Ezen kívül 1909 február 26-tól március 5-ig az I. kerület tanítóképzőben hospitált, március 5-től április 3-ig heti 6 órában tanítási gyakorlatot végzett a tanítóképző negyedik osztályában.<sup>15</sup>

*A másik példa* az 1916/17-es tanévről való. A példának említett rajztanárjelölt előképzettsége okleveles polgári iskolai rajztanító, aki felkészülését négy év alatt a Képzőművészeti Főiskolán szerezte, képesítését pedig az Országos Rajztanárvizsgáló Bizottság előtt. A rendtartás értelmében a főiskola rektora és az Apponyi Kollégium igazgatója javaslatára lett a tanítóképző-intézeti tanárképző növendéke. A főiskolán (az 5. évben) a következő feladatokat végezte: alakrajz, alakrajzi mozdulatkompozíció, iparművészeti rajz, a rajztanítás módszertana. Elfoglaltsága félévenként heti 40 órát tett ki. Kollégiumi szemináriumi foglalkozásait *Erdőssy Béla* (rajzdidaktika, néprajzi motívumok) és *Imre Sándor* (pedagógia) vezette. Részt vett azokon a közös pedagógiai órákon, amelyek a tanítóképző növendékeire vonatkozó lélektani kutatások eredményeit és a tanítási módszerekre vonatkozó vizsgálatok eddigi eredményeit mutatta be. Nyelvvizsgát tett, didaktikai gyakorlatot az I. és IV. osztályban végzett.<sup>16</sup>

A tanárjelöltek elfoglaltsága is mutatja, hogy az Apponyi Kollégium keretben történő tanítóképző-intézeti tanárképzés már a kezdeti időszakban is a természetelvű rajzoktatás alapján állt. Ennek egyik biztosítéka volt, hogy a kollégiumban *Imre Sándor* látta el a pedagógiai szakvezetést, továbbá, hogy *Nagy László* vezette az Apponyisták lélektani gyakorlatát és irányította az egyik gyakorló tanítóképzőt. Az általa megfogalmazott érdeklődésre épített gyermekközpontú pedagógia (A gyermek esztétikai érdeklődése, 1910) megfogalmazta azt az esztétikai nevelést, amely az esztétikai érzelmek és képzetek kialakítását jelenti és amelynek egyik irányú foglalkozása a rajzoktatás. *Nagy László* a rajztanításnak a következő módjait különböztette meg: közvetlen természeti szemléletből való rajzolás, a szemlélt tárgyak emlékezetből való rajzolása,

<sup>14</sup> *Szabályzatok* ..., 1912. i.m. 51–60.

<sup>15</sup> Budapesti tanítóképző-intézeti tanárjelöltek *tanulmányi anyakönyve*. 1906–1914. I. kötet 22. (JGYTFI)

<sup>16</sup> *Anyakönyv*... 1913/14 – 1918/19. II. kötet i.m. 97. (JGYTFI)



képeletről rajzolás, szerkesztések, díszítő rajzok tervezése. A tehetséges gyermekek számára több esetben rendezett rajzkiállításokat (1922, 1926). Ezeknek a kiállításoknak a szervezésébe a tanárjelölteket is bevonta. Mind *Imre Sándor*, mind *Nagy László* hatása végig vonult az egész tanítóképző-intézeti tanárképzésen, így nagy mértékben hatott a tanítóképző-intézeti rajztanárképzésre is.

A példák azt mutatják, hogy a tanárjelöltek az előírtnál magasabb óraszámban látogatták a főiskolai órákat és végezték az előírt feladatokat, ugyanakkor teljesítették a kollégiumi kötelességeiket is (szemináriumi foglalkozások, a modern idegen nyelv tanulása). Fontosnak tartották a didaktikai gyakorlatokat is a tanítóképző-intézetben. A hallgatók szinte kivétel nélkül a legnagyobb szorgalommal, a szakma és a tanári pálya iránti odaadással végezték munkájukat. A sokszor önként vállalt nagyfokú elfoglaltság óhatatlanul a túlterheléshez vezetett. Ez általánosan jellemezte az egész időszak alatt a hallgatók munkáját. Látták ezt a szakvezető tanárok is és keresték a probléma megoldását. A szakvezető tanárok félévenként értékelték a hallgatók munkáját. Például *Baránszky Emil László* szakvezető tanár 1926-ban a következőket írta az egyik tanárjelöltről: A Képzőművészeti Főiskolán a heti 40 órás elfoglaltságon túl a rajzdidaktikával kapcsolatos szakvezető óráin a Dunántúl népművészeti és történelmi formakincsének feltárásával foglalkozott. Tanulmányozta az idevágó szakmunkákat és ezen kívül a székesfehérvári múzeum, továbbá a Budapesti Néprajzi Múzeum anyagát. Különböző szócikkeket fordított és megbeszéltek a következő munkákat: *Seinig*: Zeichnen als Sprache, 1918; az International Congress for Art Education, London, 1908. A hallgató szakérdeklődése példás volt. Lelkiismeretesen végezte didaktikai gyakorlatait is mind a gyakorló tanítóképzőben, mind az elemi iskolai gyakorló iskolában.<sup>17</sup>

A szakvezető tanárok a tanárjelöltek munkájáról szerzett tapasztalatokat és a foglalkozások során kialakult véleményüket a jelöltekkel rendszeresen megbeszéltek. Az értékelés fontos szempontja volt a kollégiumi munkán kívül a főiskolán végzett tanulmányi és gyakorlati munka, a gyakorló iskolában végzett tevékenység és mind azok a többlet munkák, amelyeket a jelölt magára nézve kötelezően vállalt.

1914-ben az Apponyi Kollégium szakvezető tanárai összefoglaló véleményt fogalmaztak meg a tanítóképző-intézeti tanárképzésről. *Erdőssy Béla* szakvezető tanár (rajz) rámutatott arra, hogy magasabb ösztöndíjjal kellene támogatni az V. éves hallgatókat, mert a hallgatók magasabb képzést kívánnak szerezni. Problémának látja, hogy a nőkkel szemben kisebb a követelmény az első négy évben mint a férfiakkal szemben, ezért, ha a tanárnők tanítóképző-intézeti rajztanárok akarnak lenni, a férfi hallgatók osztályaiba kell beiratkozniuk. Általános meggyőződése, hogy a rajztanárjelöltekkel szemben alkalmazott követelmény megfelel a kitűzött célnak, az alkalmazott tanítási mód és a képzés rendszere is megfelelő. *Imre Sándor* szakvezető tanár (pedagógia) hangsúlyozta, hogy a tanítóképző-intézetek gondolkörébe is be kell vezetni a hallgatókat, ezért a „Bevezetés a tanítóképző-intézeti tanárságba” című stúdiumot a rajz szakos tanárjelölteknek is hallgatni kell.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> *Csongrád megyei Levéltár VIII. 22. 2. dosszié. Tanári közgyűlési jegyzőkönyvek. 1924–1930.*

<sup>18</sup> *Vélemények az elemi iskolai tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Kézirat gyanánt. Budapest, 1914. 22–23.*



Az 1914-ben megjelent „Vélemények...” az összes szak problémáit felölelték, és egyetértettek minden szak esetében a hallgatók túlterheltségével. Itt csak a rajz szak problémáira mutattunk rá.

1908 és 1921 között a rajz szakos tanárjelöltek a Képzőművészeti Főiskola különböző intézményeiben végezték tanulmányaikat (mintarajziskola, iparművészeti iskola, I. sz. mesteriskola, II. sz. festészeti és szobrászati mesteriskola, női festőiskola). A különböző intézetek függetlenek voltak és az 1908-ban kiadott reform csupán az adminisztráció végett helyezte ezeket az intézményeket egy igazgatóság alá. Az 1921-ben kiadott reform a független intézeteket egyesítette és a Képzőművészeti Főiskola egész szervezetét gyökeresen átalakította. A rektori rendszer bevezetése mellett jelentős intézkedés volt a reformnak, hogy a tanulmányok első két évében a rajztanárjelöltek és művésznövendékek együttes oktatását, képzését valósították meg. A tanítóképző-intézeti tanárjelöltek képzését továbbra is a négy évfolyamos középiskolai, illetve polgári iskolai rajztanárképzésre építették.

Az 1920-as trianoni békekötés változást hozott a tanítóképző-intézetek vonatkozásában is. A 91 tanítóképzőből a területek elcsatolása következtében 43 tanítóképző maradt. 1921-ben a kormány felmérte a helyzetet, megállapította, hogy az Apponyi-kollégiumi rendszerben 1920-ig 16 rajztanárt (13 férfi, 3 nő) képeztek és felvázolta a további fejlesztés tanári szükségleteit.

Az 1920 és 1929 között az Apponyi-kollégiumi rajztanárképzés struktúrájában nem következett be változás, folytatódott az a munka, amit az 1907, illetve 1917-ben kiadott szabályzat megfogalmazott. A hallgatók létszámát továbbra is a szükségletek és a fejlesztés figyelembevételével tervezték.

### A rajz- és kézimunkatanítónők összekapcsolt képzése

A tanítónőképítő-intézetekben a női kézimunka kötelező tantárgy volt. Az első időszakban, aki a kézimunkatanítást tűzte élete céljául, az elvégezte a *Nőipariskola* három évfolyamát, azután néhány elméleti tárggyal kiegészítve vizsgát tett az *Erzsébet Nőiskolában*. Így nyerhetett női kézimunkatanítói oklevelet.

A helyzet ilyen körülmények között a tanítónőképítő-intézetekben tarthatatlanná vált, mert a női kézimunka tanítását a többi tanárnál alacsonyabb képzettségű egyének tanították. Ilyenek voltak a körülmények, amikor a miniszter kiadta rendeletét, amely összekapcsolta a rajztanítónőképítést a kézimunkatanítónő képzéssel.<sup>19</sup>

Ezután akik női kézimunkatanítónői képesítést kívántak szerezni egyúttal rajztanítónői képesítéssel is kellett rendelkezniök. A jelöltek a rajzot a *Képzőművészeti Főiskolán* és az *Apponyi Kollégiumban*, a női kézimunkát heti 15 órában a *Nőipariskolában*, a tanítóképző-intézeti kézimunkatanítás módszertanát és a gyakorlati oktatást az *Erzsébet Nőiskolában* végezték el.

<sup>19</sup> Szabályzat a polgári leányiskolai, felsőbbleányiskolai és tanítónőképítő-intézeti női kézimunkatanítónők képesítéséről. (VKM 61071/1914. 1-32.)



## A rajztanárok, rajztanárnők és a női kézimunkatanítónők képesítése

Külön rendelet intézkedett 1917-ben a tanítóképző-intézeti rajztanárok és külön rendelet a tanítónőképítő-intézeti rajztanárnők képesítéséről. Az *Országos Magyar Királyi Rajztanárvizsgáló Bizottság* a férfi tanárokat a művészeti rajz és mértani rajznak az elemi iskolai tanítóképző-intézetben való tanítására, a nőket a rajznak az elemi iskolai tanítónőképítő-intézetben való tanítására képesítette. A két rendelet lényegében megegyezett egymással, csak a vizsgafeladatok vonatkozásában voltak eltérések.<sup>20</sup>

A Mintarajzkola és Rajztanárképző keretében már 1877-től kezdve működött tanárvizsgáló bizottság.<sup>21</sup> Amikor 1903-ban bevezették az alapvizsgarendszert, a miniszter újra szabályozta a rajztanárvizsgáló bizottság működését és megszüntette a külön tanítóképző-intézeti rajztanári képesítést. 1903 és 1908 között a középiskolai rajztanári képesítés egyben a tanítóképző-intézetre is képesített.<sup>22</sup>

A rajztanárképzésben a rajztanárvizsgáló bizottság nem tagolódott iskolatípusok szerint, tehát nem volt külön tanítóképző-intézeti rajztanárvizsgáló bizottság. Az egységes rajztanárvizsgáló bizottság képesítette a jelölteket a különböző iskolatípusok szerint. *1917-től a következő képesítéseket adták ki:* (a) középiskolai rajztanári képesítés, (b) leányközépiskolai rajztanárnői képesítés, (c) polgári fiúiskolai rajztanári képesítés, (d) polgári leányiskolai rajztanárnői képesítés, (e) tanítóképző-intézeti rajztanári képesítés, (f) tanítónőképítő-intézeti rajztanárnői képesítés, (g) ipar-tanonciskolai rajztanári képesítés.<sup>23</sup>

A vizsgálóbizottság élén az elnök állt, aki a Képzőművészeti Főiskola igazgatója, majd rektora, továbbá a két alelnök, a főiskola tanára, illetve a műszaki egyetem tanára volt. A bizottság tagjai a főiskola, a különböző fajú iskolák tanárai, illetve az érdekelt intézmények képviselői közül kerültek ki. A miniszter az elnököt, az alelnököket és a bizottság tagjait 5-5 évi időtartamra nevezte ki.

Amikor az első Apponyi-kollégisták a tanítóképző-intézeti rajztanári képesítővizsgát tették (1909) az Országos Magyar Királyi Rajztanárvizsgáló Bizottság tagjai a következők voltak: elnök *Szinyei-Merse Pál*, alelnökök: *Schulek Frigyes*, *Várdai Szilárd*, bizottsági tagok: *Aggházy Gyula*, *Badics Ferenc*, *Benczur Béla*, *Edvi Illés Aladár*, *Erdőssy Béla*, *Havranek Ferenc*, *Hegedűs László*, *Hollós Károly*, *Huszka József*, *Kovács Géza*, *K. Lippion Elek*, *Lórányi Antal*, *Nádlér Róbert*, *Pasteiner Gyula*, *Porszász József*, *Radnai Rezső*, *Rauscher Lajos*, *Strobl Alajos*, *Tardos Krenner Viktor*, *Weszely Ödön*.<sup>24</sup>

A rendelet a vizsgálóbizottság összetétele után *a képesítő vizsgálatok tagolását* a következőkben határozta meg: (1) közép-, vagy polgári iskolai első alapvizsgálat, (2) közép-, vagy polgári iskolai második alapvizsgálat, (3) közép-, vagy polgári iskolai szakvizsgálat, (4) tanítóképző-intézeti rajztanári kiegészítő képesítő vizsgálat. Ez utób-

<sup>20</sup> *Szabályzatok...* 1917. E.) F.) i.m. 8-9.

<sup>21</sup> VKM 32195/1877.

<sup>22</sup> Az Országos Magyar Királyi Mintarajzkola és Rajztanárképző értesítője az 1902-1903. tanévről. Budapest. 1903. 64-79. - VKM 12952/1903.

<sup>23</sup> *Szabályzat...* 1917. i.m. E.) F.) 1.

<sup>24</sup> Az Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola évkönyve az 1908-1909. tanévről.

bi vizsgálatra a férfiak közül csak azok voltak bocsáthatók, akik a középiskolai rajztanári, vagy polgári iskolai rajztanítói oklevelük birtokában a rendtartási szabályzatban és a tantervben meghatározott feltételeknek, az 5. évfolyamon sikeresen eleget tettek és a didaktikai gyakorlatról szóló bizonyítványukat bemutatták. A tanárnők képesítővizsgára bocsátásának tanulmányi előfeltételeként a tanítónőképző-intézeti női kézimunka tanítói végzettséget is előírták.

A rendelet felsorolta a vizsgára bocsátás egyéb feltételeit, intézkedett az értesítő és az oklevél kiadásáról, a vizsgálati és egyéb díjakról, a vizsgálati rendről, az ügykezelésről, a külföldi oklevelek honosításáról.

A rendelet másik része a tanítóképző-, illetve a tanítónőképző-intézeti rajztanári képesítő kiegészítő tárgyait tartalmazta. Ezek a következők voltak: gyakorlati zárthelyi rész: (1) alakrajz (mozdulat-kompozíció), (2) iparművészeti rajz (a férfiaknál iparművészeti tárgyak tervezése; a nőknél síkéitmény tervezés, főként a tanítónőképző-intézetre való tekintettel), (3) rajzdidaktika, módszertan (a férfiaknál írásbeli dolgozat, a nőknél írásbeli és rajzbeli). A szóbeli mindkét nemnél: (1) rajzdidaktika, módszertan, (2) a rajztanmenet magyarázó bemutatása. Azok a jelöltek, akik középiskolai rajztanári oklevéllel rendelkeztek nem tettek vizsgát alakrajzból és iparművészeti rajzból.

A tanárnőkre vonatkozó rendelet arra is utalt, hogy a női kézimunkából, a női kézimunkatanítás módszeréből és a női kézimunkatanítás gyakorlatából a jelölt az *Országos Magyar Királyi Kézimunkatanítónő Vizsgáló-Bizottság* előtt kellett kiegészítő képesítő vizsgát tenni.

Az 1914. évi rendelet hozta létre a vizsgálóbizottságot. A bizottság összetétele az első öt éves ciklusra a következő volt: elnök: *Szinnyei József* egyetemi tanár, ügyvezető alelnök: *Berta Ilona*, az Erzsébet Nőiskola Apponyi Kollégiumának igazgatója; a bizottság tagjai: *Várdai Szilárd* a Képzőművészeti Főiskola igazgatója, *Czakó Elemér* az Iparművészeti Iskola igazgatója, *Eberhardné Jausz Jozefin* az Erzsébet Nőiskola felsőbb leányiskola tanára, *Lépesné Baur Irén* a budapesti II. kerületi tanítónőképző-intézet tanítónője, *Décsy Béláné* a budapesti VI. kerületi tanítónőképző-intézet tanítónője.<sup>25</sup>

### A Szegedi Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata (1930–1949)

Az 1929. évi rendelet az 1929–1930-as tanévtől a tanítóképző-intézeti tanárképzés Szegedre helyezésétől intézkedett. Az egyesített férfi és női Apponyi Kollégium miniszteri biztosának *Husztai József* egyetemi tanárt nevezték ki. A rendeletben a miniszter kimondta, hogy „a tanítóképző-intézeti rajztanárok és zenetanárok képzését azonban továbbra is Budapesten az Országos Képzőművészeti Főiskolával, illetőleg az Országos Zeneművészeti Főiskolával kapcsolatban, az eddigi gyakorlat alapján szerzett tapasztalatok figyelembevételével óhajtom szervezni”.<sup>26</sup> *A rajztanárok képzése, a zenetanárok-*

<sup>25</sup> *Szabályzat...* 1914. i.m. (női kézimunka) – A női kézimunkatanítás új képzési szabályzata. Magyar Tanítóképző, 1914. 390–392. – *Boreczky Elemér*: A rajz és kézimunkatanítónők kapcsolatos képzése. Magyar Tanítóképző, 1914. 414–419.

<sup>26</sup> *Országos Levéltár K.502. 1929–1931. 830–5–5.*



kal együtt, tehát a Szegedi Apponyi Kollégium szerves részeként Budapesten maradt, az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata néven.

A miniszter a Budapesti Tagozat igazgatói teendőit a mindenkori budapesti I. kerületi tanítóképző-intézet igazgatójára bízta (*Padányi-Frank Antal* 1930–1944; *Szabó Béla* 1944–1949).

Az Apponyi Kollégium Szegedre helyezésével és a kollégium budapesti tagozatának kialakításával egyidőben változás következett be a rajztanárképzésben is. 1930 november 11-én kiadásra kerültek az *Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola* új felvételi, tanulmányi és fegyelmi szabályai és vele kapcsolatban az Országos Magyar Királyi Rajztanárvizsgáló Bizottság szervezete és a rajztanárképesítő vizsgálatok szabályzata.<sup>27</sup>

A szabályzat értelmében *művészeti szakok* (festészet, szobrászat) és *tanári szakok* voltak a főiskolán. A tanári szakon belül középiskolai rajztanárképzés, polgári iskolai rajztanárképzés és tanítóképző-intézeti rajztanárképzés folyt. Az előző időkhöz viszonyítva a középiskolai rajztanárképzés ideje négy évről öt évre emelkedett és nemcsak középiskolára, hanem tanítóképző-intézetre, felsőipariskolára stb. adott képesítést. A szabályzat értelmében a tanítóképző-intézeti rajztanárképzés a négy éves polgári iskolai rajztanárképzésre épült és a képzés ötödik évét jelentette.

A szabályzat szerint a középiskolai rajztanári oklevél a tanítóképző-intézeti rajztanárságra is jogosítványt adott. Érthető tehát, hogy a főiskola rektora 1932-ben azzal a javaslattal fordult a miniszterhez, hogy miután a középiskolai rajztanárok tanulmányi idejét öt évre emelték fel, minden középiskolai rajztanárjelöltet kültagként vegyenek fel az Apponyi Kollégiumba. Ez ekkor 38 főt jelentett volna.<sup>28</sup> *Huszt József* miniszteri biztos nem értett egyet a főiskola rektorának előterjesztésével. Véleménye szerint ilyen tömegű tanítóképző-intézeti rajztanár képzésére nincs szükség, nincs rá pénzügyi fedezet sem és pedagógiailag is helytelen. A miniszter *Huszt Józseffel* értett egyet és a főiskola rektorának előterjesztését elutasította.<sup>29</sup>

Az 1930. évi szabályzat az 1932/33-as tanévben lépett teljes egészében hatályba. A tanítóképző-intézeti tanárképzést, a polgári iskolai rajztanárok részére, a miniszter 1934. évi rendeletével egy évről két évre emelte. A rendelet arról is intézkedett, hogy a középiskolai rajztanárok diplomájából törüljék a tanítóképző-intézetre szóló képesítés megjelölését.<sup>30</sup>

Azok a középiskolai rajztanárok, akik tanítóképző-intézeti rajztanári diplomát kívántak szerezni egy évig voltak az Apponyi Kollégium tagjai. Tanát az előképzettségnek megfelelően (középiskolai, illetve polgári iskolai rajztanári képesítés) a tanítóképző-intézeti rajztanárjelöltek az Apponyi Kollégiumnak egy, illetve két évig voltak tagjai.<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola felvételi, tanulmányi és fegyelmi szabályzata. Jóváhagyott a Kormányzó Úr Ó Főméltósága 1930. évi november hó 11-én kelt magas elhatározásával. 21.

<sup>28</sup> *Országos Levéltár* K.636. 1932–1936. 699. csomó. 54. fősorszám. (A rektor 1932. szept. 9-i levele.)

<sup>29</sup> *Csongrád megyei Levéltár* VIII.22. 1923–1935. 3.doboz. (A miniszter 1932. október 8-i levele.)

<sup>30</sup> Az Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola évkönyve az 1933–34. tanévről. 55–56. (VKM 17751/1934. IV.)

<sup>31</sup> *OL* K.636. 1937–1941. 953. csomó. 44-a. tétel, továbbá az 1942–1944. 119. csomó. 44–2. tétel



Ez a rendelkezés nem érintette a rajztanárképzéssel kapcsolatos tantárgyakat és a rajztanárjelöltek I. és II. alapvizsgáinak, a szakvizsgáinak és pedagógiai vizsgáinak a tárgyait.

A tanítóképző-intézeti rajztanárképzés – hasonlóan az előző időszakhoz – a főiskolai órákon és az Apponyi Kollégiumban folyt. A kollégiumban a jelöltek pedagógiát és iskolaszervezetant (*Padányi-Frank Antal*), rajzpedagógiát (*Baránszki Emil László*), az első időszakban közgazdaságtant és idegen nyelvet tanultak. Ezt a munkát a gyakorló tanítóképzőben végzett hospitálás és tanítási gyakorlat egészítette ki. A szabályzat előírta, hogy a rajztanárvizsgáló bizottság tevékenységének ideje 2–2 év. A bizottság elnöke a Képzőművészeti Főiskola mindenkor rektora volt. Az egyik alelnök a prorektor, a másikat a kültagok sorából választották. A bizottság beltagjai a főiskola tanárai közül kerültek ki. A kültagokat a tudományegyetem, a műegyetem és különböző fajú fő- és szakiskola tanárai és szakkörök képviselői közül nevezte ki a miniszter. A bizottság albizottságokban működött.

A különböző iskolatípusok rajztanári alap és szakvizsga tárgyai megegyeztek. Különbőség a pedagógiai vizsgák tartalmában volt. A tanítóképző-intézeti tanárjelöltek pedagógiai vizsgáinak tárgyai a következők voltak: gyakorlati zárthelyi rész: a rajztanítás módszer; szóbeli rész: a rajztanítás módszere, a rajztanmenet magyarázó bemutatása. A vizsga eredménye alapján a bizottság a jelöltet a művészeti és mértani rajznak a hazai tanítóképző-intézetben való tanításra képesítette.

1942-ben újabb felvételi, tanulmányi és rend-szabályzatot adtak ki a Képzőművészeti Főiskola részére. Ez azonban lényegében nem változtatta meg a tanítóképző-intézeti rajztanárképzést.

A budapesti tagozat idején az előzőekben bemutatott képzési- és vizsgarendszerben végezték az Apponyi Kollégium keretében tanulmányaikat (kollégium, főiskola, gyakorló tanítóképző) a rajztanárjelöltek 1949-ig, a tanítóképző-intézeti tanárképzés megszűntetéséig.<sup>32</sup>

A tanítóképző-intézeti rajztanárképzés megvalósulásától kezdve, – hasonlóan a többi szakosok képzéséhez – beletagozódott az Apponyi Kollégiumba. Láthattuk, hogy a kollégium lett a rajztanárképzés kerete, összefoglaló intézete és ehhez kapcsolódott egyfelől a magas szintű szakmai-művészeti felkészítés színhelye: a Képzőművészeti Főiskola, másfelől a gyakorlatba való bevezetés színhelye: az elemi iskolai tanítóképző-intézet. Ez a hármas egység együttesen jelentette a tanítóképző-intézeti rajztanárképzést is.

A rendelet a rajztanárképzést a Képzőművészeti Főiskolára építette (a felvétel alapkövetelménye a középiskolai, illetve polgári iskolai rajztanári végzettség).<sup>33</sup>

Az Apponyi Kollégium keretben történő tanítóképző-intézeti rajztanárképzés során a művészeti nevelés mellett jelentősnek kell tartanunk, hogy a korszak modern általános pedagógiai és rajzpedagógiai irányainak ismertetésére törekedtek és fontosnak tartották a népművészeti és történeti formakincs feltárását, megismertetését a tanárjelöltekkel. A kollégium inspirálta a rajztanárjelölteket a folyamatos művészeti tevékeny-

<sup>32</sup> VKM 190370/1948.sz. rendelet.

<sup>33</sup> Az 1907–1949 között végzett 154 tanítóképző-intézeti rajz szakos tanárjelölt statisztikai és szociológiai adatait lásd a *Magyar Pedagógia* 92. évf. 4. számában (1992)



ségre, az önművelésre, a képzőművészetekkel, a néprajzzal és a rajzpedagógiával kapcsolatos munkák tanulmányozására.

Azok a feladatok, amelyet a tanítóképző-intézeti rajztanároknak el kellett végezniök nem egyszerűen a tanítónövendékek szép érzékének, a művészi alkotások ismeretének, a művészeti és természeti szépség iránti fogékonyságának fejlesztését jelentette csupán, hanem a megfigyelés, a látás és ábrázolás összefüggésén alapuló rajztudás és rajzkészség kialakítását, „amellyel a tanító a rajzot tanításában felhasználni és a népiskolában tanítani tudja.”<sup>34</sup>

Ezeket a feladatokat a rajztanár a tanító(nő)képző-intézet rajz, szépírás és kézi-munka óráin végezte el. A képzés fontosságát mutatja az is, hogy például az öt éves tanítóképző összóraszámából (150 óra) több mint 10%-ot (16 óra) szánt az 1923-as tanterv ezeknek a tárgyaknak a tanítására.<sup>35</sup>

Az Apponyi Kollégium keretében folyó tanítóképző-intézeti rajztanárképzés művésziileg, szakmailag és pedagógiaileg magasan képzett tanárokat adott a tanítóképző-intézetek számára.

## Irodalom

- Gyertyánffy István (1882): *A Budapesti Állami Elemi és Polgári Iskolai Tanítóképezde múltja és jelene*. Budapest. 248. 261. 466.
- Gyertyánffy István (1898): *A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képezésének kérdéséről*. Budapest. 65.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei 1777-1848 között*. Budapest. II. kötet, 388-390.
- Lázár Béla (1914): Br. Eötvös József művészipolitikája. *Művészet*, 12. 19.
- Tóth Gábor: (1991): A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetei. *Pedagógusképzés*, 61-71.
- Tóth Gábor (1992): A tanítóképző-intézeti tanárképzés Budapesten. *Pedagógusképzés*, 44-69.
- Tóth Gábor (1993): A Szegedi Apponyi Kollégium. *Pedagógusképzés*, 130-168.
- Várdai Szilárd (1908): Az Országos Magyar Királyi Mintarajziskola és Rajztanárképző története 1971-1908. *Az Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola Értesítője az 1907-1908. tanévről*. Budapest, 5-6.
- Voit Pál (1936): A művészeti és ipari oktatás múltjából. Joó János egri rajztanár Magyar Athenaeuma. *Magyar Iparművészet*, 194-195.

<sup>34</sup> *Tanterv a Magyar Királyi Állami Tanító- és tanítónőképző-intézetek számára*. Budapest. 1923. (VKM 81968/1923) 41.

<sup>35</sup> *Tanterv...* 1923. i.m. 7.

## ABSTRACT

GÁBOR TÓTH: TRAINING DRAWING TEACHERS IN TEACHER TRAINING SCHOOL (1907-1949)

Organizing drawing teachers' training in Hungary is connected with the name of Keleti Gusztáv, who started the institutional work of the Royal Hungarian School of Decorative Arts in 1871. In 1907, the Minister of Religion and Public Education decreed the special training of drawing teachers in the framework of Apponyi Kollégium. The one-year training was based on the Drawing Teachers' Training Institute (College of Fine Arts). The training was held in Apponyi Kollégium, in the College of Fine Arts and in the Practice Teacher Training School. The joint work of this threefold unity involved teacher training in teacher training school. In 1914, the training of woman handicraft teachers was linked to the training of woman drawing teachers. Until 1930, Apponyi Kollégium in Budapest coordinated the training of students of arts and sciences, drawing, music and physical education as minor subject. From 1930, the training of drawing teachers functioned together with music teachers in the Budapest Branch of Szeged Apponyi Kollégium. This form of training drawing teachers was closed down in 1949.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3-4. 275-291. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Gábor, H-1221 Budapest, Városház tér 6.





## A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI GYERMEKKORBAN

Zsolnai Anikó

*József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék*

A szociális készségek, a szociális kompetencia fejlődésének illetve fejlesztésének kérdéseit közel húsz éve vizsgálják a pszichológiai kutatások. A külföldi szakirodalomban sorra jelennek meg a témával kapcsolatos könyvek és tanulmányok, s egyre nagyobb az érdeklődés a szociális készségek tanítása iránt. Ennek ellenére azonban még nagyon kevés olyan szociális készségfejlesztő program van, amely az iskolai program szerves részeként működik, s amely a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem a megelőzésre helyezi.

### A szociális készség és kompetencia fogalma

A szociális kompetencia meghatározásának sok változata ismert. Mielőtt azonban rátérnénk ezek bemutatására, érdemes megnézni, hogy a kompetencia fogalma mit jelent általában. A Shorter Oxford English Dictionary (1973) szerint a kompetencia alkalmasság, megfelelés, képesség. Ennek megfelelően a szociális kompetencián „rendszerint olyan, a személyiségre jellemző tulajdonságot értenek, amely a feszültséghelyzetek és konfliktushelyzetek megoldását befolyásolja.” (Fülöp, 1991. 49. o.) Argyle (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban az elérni kívánt hatást elő tudjuk idézni. Nagyon hasonló ehhez Schneider (1993) megközelítése, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, így elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.

A legtöbb felfogás szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. A szociális készségek meghatározásakor a legtöbben Trower és mtsai (1978) definíciójára hivatkoznak: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.”

Sue Spence (1983) megkülönbözteti a mikroszociális és a makroszociális készségek körét. Az előzőbe a verbális és nonverbális kommunikációt, a szociális percepciót sorolja, míg a másodikba az empátia, a segítő magatartás, a kooperáció, az altruizmus,



mint a segítő magatartás legmagasabb szintje vagy a konfliktusmegoldó készség tartozik.

A vonatkozó szakirodalom száznál több szociális készséggel foglalkozik, azonban ezek közül legfontosabbaknak a *kommunikációs készségeket* tartják. A pszicholingvisztikai kutatások bebizonyították, hogy a „kommunikatív szabályrendszerek megfelelő ismerete szükséges ahhoz, hogy valaki hatékony lehessen emberi kapcsolataiban. A szabályrendszer részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete is, így a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése.” (Fülöp, 1991. 50. o.)

### A szociális készségek fejlesztésének történeti gyökerei

A szociális készségek tanítása abból indul ki, hogy a szociális viselkedés tanult, így tanítható is, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá.

#### *Elméleti alapok*

A szociális készségek tanításának korai kísérletei a *szociális tanuláselmélet* alapelveire épültek, amelyek szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását. Az elmélet egyik legismertebb kutatója, *Bandura* a megerősítés mellett az utánzásos tanulás fontosságára is felhívta a figyelmet. Ebben a folyamatban az utánzás alapjául a modell – felnőtt, kortárs – pozitívan megerősített viselkedése szolgál. E felismerés nyomán a szociális készségfejlesztő kísérletekben megjelentek a modelláló technikák. A gyerekek történetek, filmek vagy társaik bemutatója által megfigyelték, hogyan köt valaki barátságot vagy hogyan nyújt segítséget egy rászorulóknak stb. E korai készségfejlesztő programok, amelyek a modellnyújtás segítségével létrehozott utánzásos tanulást tekintették legfőbb eszköznek, a magányos, izolált gyerekek esetében jó eredményeket produkáltak (Fülöp, 1991. 52. o.).

A szociális tanuláselmélet a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső földolgozását és intellektuális értékelését. Ezzel a kérdéssel a viselkedés és viselkedésváltozás *kognitív elmélete* foglalkozik, amely a szociális magatartást mint problémamegoldást fogja fel (Spivack és Shure, 1976).

A *SST (Social Skill Training)*, a szociális készségek tervszerű fejlesztésének elméletét *Argyle* és kollégái, *Trower* és *Bryant* dolgozták ki (1978). A modell alapvető lényege, hogy párhuzamot von a szociális interakció megtanulása és a motoros készségek például biciklizés, hegedülés elsajátítása között. „*Argyle* szerint, ahogy egy hangszer megszólaltatásakor igazítunk játékkunkon, ha nem a megfelelő hangot sikerült kiadnunk, társas kapcsolatainkon belül is ilyen módon módosítjuk a viselkedésünket, vagyis a szociális készségek éppúgy, mint a motoros készségek taníthatók, és sok gyakorlás és külső-belső visszajelentés segítségével megtanulhatók.” (Fülöp, 1991. 53. o.)

### Gyakorlati megvalósulások

A korai szociális készségfejlesztő programok a gyerekek három csoportjára koncentráltak: a szociálisan izolált helyzetűekre, az agresszív viselkedésűekre és a fiatalokorú bűnözőkre.

A szociálisan izolált, visszahúzódó fiatalokkal végzett SST tréningek (például *O'Connor*, 1969), amelyek során modell nyújtó filmeket, szerepjátékokat, pozitív meg erősítéseket alkalmaztak eredményesek voltak. Arra azonban nincsenek bizonyítékok, hogy a bekövetkezett fejlődés hosszú távon is megmaradt-e.

A SST-t sikeresen alkalmazták agresszív gyerekek körében is. A kísérletet végzők abból a feltevésből indultak ki, hogy a nagyon agresszív magatartás mögött a szociális készségek fejletlensége húzódhat meg, s ha ezen nem változtatnak, az agresszió csak növekedni fog (*Patterson*, 1976). Hipotézisük igaznak bizonyult, s az általuk fejlesztett gyerekek viselkedésében látványos javulás következett be.

A SST korai alkalmazásának harmadik területe a fiatalokorú bűnözőké volt. A problémával foglalkozó kutatók (*Sarason és Ganzer*, 1973; *Thelen, Frey, Dollinger és Paul* 1976) alapfeltevése az volt, hogy a fiatalokorú bűnelkövetők szociálisan fejletlenek, így szükséges szociális készségeik fejlesztése. Munkájuk során jó eredményeket értek el, azonban az kérdéses maradt, hogy az elért pozitív változások mennyire tekinthetők tartósak.

### A szociális készségek iskolai fejlesztése

Az 1970-es években a szociális viselkedés problematikáját vizsgáló szakemberek figyeleme egyre inkább a prevencióra, a megelőzésre irányult. Felismerték, hogy a szociális készségfejlesztéssel már kisiskolás korban, intézményesen kellene foglalkozni, mivel a gyerekek ekkor kerülnek abba a közegbe, amelyben nagyon sok szociális hatás éri őket, ahol naponta gyakorolniuk kell szociális készségeiket. Az ekkor meginduló iskolai környezetben folyó kísérletek közé tartozik *Staub* (1971) vizsgálata is, amely abból indult ki, hogy a segítő magatartást nagyban befolyásolja a gyerek empátiás készsége. A modell utáni tanulást a szerepjáték-technikával ötvözte, mivel hipotézise szerint a szerepjáték, s ezen belül a szerepcsere empátianövelő hatású. Kísérletében a gyerekek egyik csoportja szerepjátékokkal foglalkozott, ahol mindenki kipróbálta a segítő és a rászorult szerepét egyaránt. A másik gyerekcsoport olyan történeteket hallgatott, amelyben a segítő magatartásra feltétlenül szükség volt, majd ezt követően megbeszélésre került sor a segítség különböző módozatairól. A hatásvizsgálat során a szerepjáték bizonyult hatékonyabbnak, de a megbeszélés módszere is sikeres volt.

Hasonló eredményeket hozott *Allen* és munkatársainak (1976) kísérlete is, amelyben a tanárok által kiválasztott visszahúzódó, elszigetelődött gyerekek vettek részt. Több hónapon keresztül tanították őket különböző szociális problémamegoldó-technikákra modelláló filmek és az ezeket követő megbeszélések segítségével. A tréning után a gyerekek szociális magatartása erősen javult. Kezdeményezőbbé váltak, sokkal több interakcióban vettek részt mint annak előtte.



A szociális magatartást befolyásoló kognitív fejlesztő programok közül kiemelkedik *Spivack* és *Shure* (1976) vizsgálata is. Egy olyan tíz hetes tréningprogramot dolgoztak ki, amelyben bábjátékok, történetek és szerepjátékok alkalmazásával próbálták segíteni a gyerekeket különböző szociális szituációk megoldásában.

### A szociális készségek osztályozása és mérése

A szociális készségfejlesztő programok megjelenésével egyidőben előtérbe kerültek a szociális készségek osztályozásával és mérésével kapcsolatos kérdések is.

A szakemberek abban egyetértenek, hogy a szociális viselkedést mikroszociális és makroszociális készségek együttes hatása irányítja. Abban viszont már nagy különbség mutatkozik, hogy ki milyen csoportosításban, hangsúllyal kezeli az egyes szociális készségek szerepét viselkedésünkben. Ennek illusztrálására csupán két példát mutatunk be, amelyek jól érzékeltetik a különböző csoportosításokban meglévő hangsúlyeltolódásokat. A mikroszociális készségeket *Spence* és *Shepherd* (1983. 226–227. o.) a következőképpen csoportosítja.

*érzelem kifejezés*

- arckifejezés
- testtartás
- gesztusok
- hangszín

*alap nonverbális készségek*

- arckifejezés
- testtartás
- gesztusok
- szemkontaktus

*nonverbális visszajelzések*

- szociális távolság
- fölőslleges mozdulatok
- mosoly és nevetés
- bólogatás

*hangminőség*

- tónus és hangmagasság
- hangerő
- gyorsaság
- tisztaság

*beszédminőség*

- folyamatosság
- tétovázás és szünetek
- a válasz halogatása
- a beszéd mennyisége

*beszéd tartalom*

- a társalgás fontossága
- érdekes tartalom
- közbevágások
- ismétlések

*hallgatási készségek*

- elismerések
- reflektációk
- kérdéstípusú visszajelzések
- személyes énközlések

*alap társalgási készségek*

- a kezdeményezések száma
- a kérdések száma
- információs tartalom
- a kérdésekre adott válaszok hossza.

A szociális készségegyüttesek más csoportosítását adja *Rinn és Markle* (1979. 110–111. o.).

*önkifejezési készségek*

- érzések, érzelmek kifejezése
- vélemény kifejezése
- a dicséretet elfogadása
- pozitív énkép

*mások elfogadásának a készsége*

- pozitív vélemény a barátokról
- mások véleményének a figyelembevétele
- mások megdicsérése

*önérvényesítési készségek*

- véleménykülönbség
- az ésszerűtlen kérések visszautasítása

*kommunikációs készségek*

- beszélgetés, társalgás
- interperszonális problémák megoldása.

### A szociális készségek mérése

A szociális készségek mérése során alkalmazott legismertebb és legelterjedtebb technikák a következők:

1. interjú olyan személyekkel például szülők, tanárok, akik jól ismerik a vizsgált személyt
2. mérőskálák
3. önjellemzés, önértékelés
4. szociometria
5. megfigyelés.

Az *interjút* olyan személyekkel szokták megcsinálni, akik a szociális viselkedési problémával küszködő személyt jól ismerik. A szülők, a tanárok a következő típusmondatokkal szokták jellemezni a gyerekeket. „Nincs egyetlen barátja sem, soha nem szokott elmenni iskola után otthonról”. „Szeretne barátokat szerezni, de a többiek nem állnak vele szóba.” (*Rinn és Markle*, 1979, 122. o.)

*Mérőskálák* sokasága is jól használható a problémás szociális viselkedések jellemzésére (például *Harter*, 1982; *Gresham és Elliott*, 1990). Közülük leginkább az öt-fokozatú skála terjedt el, amelynek kitöltésére a vizsgált személy életében fontos szerepet játszó embereket például barát, szülő kéri meg.

Az *önjellemzés* mint a szociális készségek fejlettségére irányuló mérési módszer többféle mérőeszközt foglal magába. Leginkább a kérdőívet használják e célra (például *Reardon, Hersen, Bellack és Foley*, 1979), de a mérőskálák, naplók, önmegfigyelések és interjúk is sok értékes adatra világítanak rá. Jellegénél fogva ez az a mérési módszer, amelyet legkevésbé szoktak alkalmazni gyermekek körében.

A *szociometriai eljárás* viszont az egyik legelterjedtebb módszere a gyerekkori szociális készségek mérésének. Mindkét formáját (választás, értékelés) szívesen alkalmazzák az ilyen típusú fölmérésekben. Az első esetben a gyerekeknek csak azt kell megjelölniük, hogy ki a legjobb barátjuk az osztályban vagy ki az, akit a legkevésbé szeretnek társaik közül. A második típusú eljárás során már minden tanulót értékelniük kell a gyerekeknek. Például: Mennyire szeretnél játszani Pistával? stb.

A természetes környezetben való *megfigyelés* szintén az egyik legfontosabb eszköze a gyerekek körében végzett szociális készségek vizsgálatának. *Asher és Mtsai* (1977) ki-



fejlesztettek egy három szempontú megfigyelési rendszert, amely segítségével az agresszivitást, a pozitív cselekedeteket és az inaktív viselkedéseket regisztrálták gyerekek csoportjátéka közben. Ennél több szempontú megfigyelési szempontsort dolgozott ki *Gottman* (1977), amely a gyerekek viselkedését különböző situációkban jellemezte: beszélgetés kortársakkal, engedékenység, agresszivitás játék közben, interakció felnőttekkel vagy idősebb társakkal.

### Szociális készségfejlesztő technikák

Az egyes szociális készségfejlesztő programok iskolai bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél inkább „személyre szabottak” legyenek. Fontos szempont a *csoport nagysága és stabilitása*. Az osztálylétszám ugyanis befolyásolja, hogy milyen és mennyi szociális élmény éri a gyereket. Az sem mindegy, hogy mekkora a fluktuáció az osztályban, hisz ez károsan hat a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulására. Az osztálynál kisebb csoportokban alkalmazott fejlesztő tréningeknek is sok előnye van, hisz az 5–8 főre kiterjedő programok jól megtervezhetők, jól kontrollálhatók. Azonban nagy hátránya, hogy az osztály mindennapi életébe csak nehezen illeszthetők be.

A *foglalkozások gyakorisága és tartalma* is lényeges szempont. Vannak olyan készségfejlesztő technikák, amelyek sikeresen alkalmazhatók a tanítási gyakorlat során, de vannak olyan foglalkozások, amelyeket önálló egységekként kell az egyes tantárgyak közé beépíteni. Ezeknek rövidnek és gyakoriaknak kell lenniük. Például kisiskolások esetében elegendő heti három alkalommal tíz perc erre a célra (*Fülöp*, 1991).

A gyerekek *szociális készségének fejlettségét* is meg kell állapítani egy program bevezetése előtt és után. Ezeket az információkat a következő módszerek segítségével lehet megszerezni:

- tanári kérdőívek és interjúk
- a gyerekek viselkedésének megfigyelése
- szociometriai értékelés
- problémamegoldó feladatok.

Ez utóbbi azért lényeges, mert nemcsak arról szerzünk tudomást, hogy egy gyerek mit csinál, hogyan viselkedik, hanem arról is, hogy mit tud. Ezek a tesztek a gyerekek interperszonális problémamegoldó készségét mérik (például *Spivack és Shure*, 1974; *Gottman*, 1977; *Rubin*, 1982). A begyűjtött információk alapján meg lehet állapítani, hogy egy csoporton, osztályon belül ki tekinthető szociálisan sikeresnek és sikertelennek. A szociálisan sikertelen gyerekek hajlamosak az agresszivitásra, s ezáltal társaik még inkább elutasítják őket. Ez viszont azt eredményezi, hogy sokkal kevesebb esélyük van a helyes, elfogadott viselkedési formák megtanulására. A kirekesztettség még agresszívebbé teszi őket, s így teljesen magányossá válnak. A szociálisan sikeres gyerekek is agresszívek akkor, ha a situáció úgy kívánja, de míg ők ezt csak mint egy lehetséges alternatív megoldást alkalmazzák, a fejletlen szociális készségű gyerekek nem ismernek más alternatív viselkedési formát. Sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni.

A begyűjtött információk ismeretében kezdődhet meg a szociális készségfejlesztő programok kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

1. modellnyújtás
2. problémamegoldás
3. megerősítés
4. szerepjáték
5. történetek megbeszélése.

A tanítás során a *modellnyújtás* – a kívánt viselkedés bemutatása – nagyon hatékony, mivel általa a megkívánt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható. A megfelelő szociális viselkedés bemutatható egy másik személy által, videomagnó segítségével vagy akár magnó és írásos szöveg alapján is. A modellnyújtás sikerességét nagyban fokozza, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségre és elmagyarázza alkalmazásának hasznosságát. A hatékonyságot növeli az is, ha ezt követően megkérlik a résztvevőket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Ez ugyanis módot ad arra, hogy az új viselkedési formát begyakorolják. A modellnyújtás tehát erőteljes eljárás, amely könnyen megvalósítható a pedagógus számára is. Természetesen akkor működik jól, ha ő maga is birtokolja azokat a készségeket, amelyeket modellálni kíván. Ezért fontos, hogy olyan készségfejlesztő programokban például esetmegbeszélő foglalkozásokon, önismereti tréningeken vegyenek részt, amelyek segítik őket a helyes viselkedés bemutatására/illusztrálására.

A *problémamegoldás* módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban. Ekkor az a leghelyesebb, ha a tanár időt szán a probléma megvitatására a gyerekekkel közösen. A kapott tanulói válaszok felhasználásával megindul a konfliktus feloldásának módja. Az első lépésben a gyerekekkel közösen azonosítani kell a kiobbant problémát, majd ezt követően meg kell keresni a helyes megoldást, hogy mit kellett volna másképpen csinálni. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtania, mintha a vita egyik résztvevője (gyerek) lenne, és egy másik gyerekekkel el kell játszania a lehetséges megoldást. Végül a konfliktusban részt vevő gyerekeknek maguknak is ki kell próbálniuk a megoldást.

Számos bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a *megerősítéseknek* például jutalmazás, dicséret milyen nagy szerepük van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1977). Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás, illetve büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Bandura nyomán az is világossá vált, hogy a helytelen megerősítés milyen következményekkel járhat. Például az a gyerek, aki helyes szociális viselkedéséért nem kap megfelelő megerősítést szülei és társai részéről, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociális készségfejlesztő tréningeknek, de használata önmagában még nem elegendő.

A *szerepjáték* rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játékszituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játéka. Azok a gyerekek, akik megfigyelik a játékot, visszajelentést adnak társaik magatartásáról. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcseré történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje



magát a másik helyzetébe. A programban részt vevők minden egyes alkalommal házi feladatot kapnak, amely természetesen kapcsolódik az előző szerepjátékban előkerült készség gyakorlásához. A következő találkozáskor mindig először a házi feladat megbeszélésére kerül sor. Ha szükséges, megismétlik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

A *történetek megbeszélések* olyan szituációkat ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Az ezt követő megbeszélés pedig lehetőséget ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociális készségfejlesztő programokban, hisz együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár. Jó példa erre az a program (*Rinn és Markle* 1979), amelyben általános iskolás korú tanulók vettek részt hat héten keresztül kiscsoportos (4–5 fős) foglalkozásokon, s amely az önkifejezés, a másik elfogadása és az önérvényesítési készségek fejlesztésére irányult. A kiscsoportos tréning során minden egyes készséget különböző szituációkban, különböző technikák segítségével tanítottak meg a gyerekeknek. Első lépésben a vezető mindig elmondta, hogy melyik készséget fogják tanulmányozni, majd ismertette ennek menetét. Ezt követően megkérte a gyerekeket, hogy ismételjék el saját szavaikkal a hallottakat. Ha a tanulók megakadtak, segített nekik a helyes sorrend felsorolásában. Ezután az elsajátítandó készség bemutatása következett. Különböző szituációk fölolvassása révén a helyes viselkedés modellezésére került sor. A helyes magatartás bemutatását a megbeszélés követte, amelyben a vezető fölhívta a gyerekek figyelmét a látott készség alkalmazásának fontosságára, majd megkérte őket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Eközben állandóan dicsérte a viselkedés egyes elemeinek korrekt utánzását. Ha szükséges volt, a következő szavakkal korrigálta a látottakat. „Nagyobb hatást érnel el, ha egyenesen a szemébe néznél.” (*Rinn és Markle*, 1979. 121. o.) Természetesen ez csak egy kiragadott példa abból a sorból, amelyek a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazták a szociális készségfejlesztés során.

### **Pedagógusok a szociális készségfejlesztő programokban**

Hogyan válhat egy pedagógus jó szociális készségfejlesztő trénerrel? Ehhez nem kell különleges tulajdonságokkal rendelkeznie, de megfelelően kell alkalmaznia néhány készséget. „A tanárnak lehetőség szerint ugyanabban a képzésben kell részesülnie, mint majdani tanítványainak. A tréninget a problémamegoldásra kell koncentrálni, vagyis a pedagógusoknak minden alkalom után gyakorolniuk kell a tanultakat osztályukban, majd a következő ülésen be kell számolniuk arról, hogy hogyan alkalmazták az új ismereteket. A tréninget egy már képzett pedagógus vagy pszichológus vezeti. A cél az, hogy a tanár egyedül is képes legyen a program lefolytatására.” (*Fülöp*, 1991. 58. o.)

Az utóbbi években már Magyarországon is megjelentek olyan programok, amelyek a pedagógusokat segítik szociális készségeik fejlesztésében. Ha ezeket a tréningeket eredményesnek érzik a tanárok, megvan rá az esély, hogy lassan iskoláinkban is egyre nagyobb szerephez fog jutni a szociális készségfejlesztés, amely az emberi kapcsolatok jobbá tételének és a megelőzésnek az egyik leghatékonyabb eszköze.

## Irodalom

- Argyle, M. (1983): *The psychology of interpersonal behaviour*. Penguin, Harmondsworth.
- Arkowitz, H., Lichtenstein, E., McGovern, K. és Hines, P. (1975): The behavioural assessment of social competence in males. *Behavioral Therapy*, 6. 3-13.
- Allen, G. J., Christy, J. M., Larcen, S. W., Lockman, J. E. és Selinger, H. V. (1976): *Community psychology and the schools*. John Wiley, London.
- Asher, S. R., Oden, S. L. és Gottman, J. M. (1977): Children's friendships in school settings. In: Katz, L. (szerk.): *Current topics in early childhood education*. Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M. és Iannotti, R. J. (1991): Social competence in young children peer relations: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development*, 22. 30-44.
- Forgas, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 41. 3. sz. 49-58.
- Gibbs, J. C., Simonian, S. J. és Tarnowski, K. J. (1991): Social skills and antisocial conduct of delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*, 22. 17-27.
- Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48. 513-517.
- Gresham, F. M. és Elliot, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Circle Pines, M. N.: American Guidance Service.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53. 87-97.
- O'Connor, R. D. (1969): Modification of social withdrawal through symbolic modelling. *Journal of Applied and Behavioral Analysis*, 2. 15-22.
- Patterson, G. R. (1976): Follow-up evaluations of a programme for parents' retraining their aggressive boys. *Canadian Psychiatric Association Journal*.
- Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S., és Foley, J. M. (1979): Measuring social skill in grade school boys. *Journal of Behavioral Assessment*, 1. 87-105.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rubin, K. H. (1982): Social and social-cognitive developmental characteristics of children. In: K. H. Rubin and H. S. Ross (szerk.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer-Verlag, New York.
- Sarason, I. G. és Ganzer, V. J. (1973): Modelling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquent. *Journal of Counselling Psychology*, 5. 442-449.
- Schneider, B. H. (1993): *Children social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Spence, S. és Shepherd, G. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1974): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Staub, E. (1971): The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42. 805-816.
- Thelen, M. H., Frey, R. A., Dollinger, S. I. és Paul, S. C. (1976): Use of video-taped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 44. 492.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.



Zsolnai Anikó

## ABSTRACT

### ANIKÓ ZSOLNAI: POSSIBILITIES OF DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN CHILDHOOD

The paper intends to give an overall picture of the results in the field of developing social achieved so far skills in childhood. After depicting different concepts analyzing social competence and skills, the author deals with the problems of the classification and measurement of social skills, then she outlines the techniques (presenting a model, role play, reinforcement, etc.) used during the developing of social skills in schools. Finally she writes about preparing the teachers in fulfilling a determinative role in developing social skills during childhood.

MAGYAR PEDAGÓGIA 94. Number 3-4. 293-302. (1994)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zsolnai Anikó, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30-34.

## SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

94. évf. 3-4. szám 303-306. (1994)

### Az autonóm törekvések néhány történeti mozzanata a pedagógusképzésben

Bajkó Mátyás

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen

A mai korszerűsítési törekvések a pedagógusképzés terén éppen úgy mint az egész magyar iskolakultúrában – szerény véleményem szerint – nem hagyhatják figyelmen kívül azokat a történeti mozzanatokot, amelyek mind az egyetemes, mind pedig a hazai fejlődésben jelentkeztek. A legmodernebb alternatív koncepciók, legyenek azok praktikus megfontolások, vagy egészen elvont elméletek, számolniuk kell a múlt fejleményeivel, a történeti hagyományokkal, különben gyökértelenek, talajtalanok maradnak. Az európai erőfeszítések és ezzel együtt a magyar vonulatok, eszmei törekvések és gondolatok, a *melanchtoni* pedagógusideáltól a *Karácsony Sándor*-i koncepcióig figyelemre méltó, mára is érvényes tanulságokkal szolgálnak. Ez utóbbival kapcsolatosan a „társaslélektan” minket oly közelről érintett, iskolát és egyetemet, s bennük a *tanulót* és a *tanárt* csakis az autonóm lények társas viszonyában: „kétoldali függetlenségben élő lényként fogja fel”. *Karácsony* szerint „az egész autonóm egyéniség zárt, határozott egész, megbonthatatlan és titokszerű... Pedagógiai vonatkozásban ezt a nevelőnek tudomásul kell vennie...” – ahogyan ezt mi a közelmúltban volt professzorunkról tanárszéktörténeti kismonográfiánkban megállapítottuk (*Bajkó, Vaskó és Petrikás*, 1981).

Mint ismeretes, *Karácsony* protestáns nevelést kapott. A Debreceni Református Kollégiumban tanult 8 éven át és itt is érettségizett. Professzor korában nagyszerű bibliakört vezetett. Műveiben gyakorta hivatkozik a protestáns kollégiumok belső autonómiájának nevelési ideáljára. A kollégiumnak mint intézménynek az iskolakultúra egészével szembeni *autonóm magatartása*, valamint a kollégiumi ifjúságnak az iskolai intézményben elfoglalt szerepe tekintetében a gyökerek – véleményem szerint – a protestantizmus európai megjelenésére és kibontakozására vezethetők vissza. Közelebbről a wittenbergi egyetemre, ahol a XVI. század első felében *Melanchton* elméleti és gyakorlati tevékenysége eredményeként kialakul a *tanárképző universitas*, mely kezdetben a német nemzeti iskolák számára hivatott pedagógusokat képezni.



## Tisztelt felolvasó ülés!

Most nem akarom Önöket azzal untatni, hogy *Luther* a Biblia nemzeti nyelven történő tanítása érdekében miként kívánta megreformálni az iskolát és alkalmassá tenni erre tanítót és tanárt. De emlékeztetni szeretném Tisztelt Hallgatóimat, hogy a „protestáns humanizmus” legnagyobb alakjának *Melanchton Fülöpnek* (1497–1560) a neveléstörténeti szakirodalom által „wittenbergi normának” nevezett koncepciója a lutheri eszmének a gyakorlati kivitelezését jelenti. Ezzel megkezdődik az egyetemen folyó oktatás keretében a hivatásos pedagógusképzés intézményes kiépítése. A Bölcsészeti tanítás keretében *Melanchton* létrehozta a *Pedagogicumot*, mely a wittenbergi norma átvételével *Tübingenben*, *Lipcsében*, *Marburgban*, *Bazelben*, *Frankfurtban*, *Heidelbergben*, *Rostockban*, a középkori egyetemi szisztémával szemben új tanulmányi rendet és oktatási tartalmat eredményez az autonóm protestáns egyetemeken. A tágabb értelemben vett filozófiai tanulmányokat elsősorban a skolasztikától megtisztított logikát, aritmetikát, fizikát, később pedig matematikát oktatnak a pedagogicum hallgatóinak. Ez az autonóm intézmény, a protestáns humanizmus szellemében újítja meg az ókori klasszikusok tanítását, és ahogy *Fináczy Ernő* megállapítja: „... a nehézkes, szavakhoz tapadó, terméketlen szövevényekben kimerülő, elfajzott skolasztikus módszert az eredeti forrásokra alapított és a humanizmus lehelletétől felfrissült világos és könnyed előadásmód váltotta fel.” (*Fináczy*, 1919)

A tanárképzés tehát a protestáns egyetemeken nemcsak az új, autonóm szervezet felé nyitott, hanem az oktatás szellemiségében, módszertanában is.

Hazai viszonylatban ez a szisztéma – mint ismeretes –, a protestáns kollégiumokban terjedt el. *Sárospatakon*, *Debrecenben*, *Nagyenyeden*, *Pápán*, *Pozsonyban*, *Kolozsváron*, *Marosvásárhelyen*, hogy csak a legkiemelkedőbb intézményeit említsem a magyar protestáns iskolakultúrának, melyek a pedagógusképzésben, a főiskolai tagozataikon nemcsak teológusokat, hanem „partikuláris iskoláik számára” praeceptorokat, tanítókat képeztek. Ezekben a kollégiumokban a belső önkormányzat, a *diákautonómia*, az úgynevezett „Coetus” keretei között honosodott meg. Ezen a téren *Trodzendorf* goldbergi intézetének a hatása is jelentkezik, mely a „tanulók teljes egyenlőségének”, vagyis az „Omnes aequaliter regantar” elvén alapuló diákképviselet rendszere szerint gyakorolta autonóm szerepét az ifjúság, a seniorok, a contrascribák, az oeconomusok, a vigilek, apparitorok, stb. révén. A kollégiumi nevelőképzés szemszögéből talán a legfontosabb a *praeceptorok* gyakorlati képzése, amikor az akadémiai tagozat legkiválóbb hallgatói a közép- vagy alsófokú klasszisokba (grammatikai, retorikai, logikai, poetikai) osztották be tanítani. A legjobb példa erre *Csokonai* praeceptorsága, amire sokat szoktam hivatkozni. Őt a *poetikai* osztály praeceptoraként ismerjük a XVIII. század, pontosabban 1794 végén teszik meg publicus praeceptornak, miután az „Ordo Studiorum” rendelkezése szerint: „A pedagógiát az egész (főiskolai) tanulóifjúságnak minden év második, azaz téli harmadában esti 5 órakor előadja a filozófia professzora” (*Bajkó*, 1976). Nos, mindössze ennyi pedagógiai ismerettel tanított a praeceptor *Csokonai* a kollégium poetikai osztályában, majd a csurgói partikuláris iskolában. A tanítvány *Dombi Márton* szerint így: „Ily tűzzel, ily elevevénnyel, most méltóságosan, majd lecsendesedve beszélvén, tanítván ő; a követett személyeknek mind karaktere,



mind az egész históriája s természete tanítványi fejében egyszerre megragadt, s az ő tanítványi ahelyett, hogy a hideg leckéktől idegenkedtek volna, az ő oskolájába mint teátrumra egymást törve mentek”. (*Bajkó*, 1973) (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy ezt a *Csokonait* a debreceni Kollégiumból kicsapták. Talán éppen azért, mert ő a belső autonómia szellemét a felvilágosodás eszméjének a jegyében hirdette, a poeták osztályában éppúgy mint a költeményeiben.)

Új értelmet nyer a kollégiumi iskolakultúra autonómiaeszméje a következő korszak, a reformkor folyamán. Ekkor alakulnak sorra a pedagógiai katedrák és általuk a nevelőképzés új alapokra helyeződik. Új tantervek is születnek minden intézményben, mert mint ismeretes, a protestáns kollégiumok nem fogadják el egyik Ratio Educationist sem, és autonómiájukra hivatkozva, maguk készítenek reformtanterveket, amelyekben előtérbe nyomul a *nemzeti szellemű oktatási tartalom*. Ezen a téren a sárospataki kollégium megelőzi a többi intézményt, ahol 1810-ben már korszerű tanulmányi rendet alkotnak. *Kornis Gyula* szerint ez a „tanterv a XIX. század első felében ... a legsikerültebb és legmodernebb tanulmányi rend, melyben a nemzeti érdek, a tárgyak humanisztikus és realizisztikus művelődési értéke a legszebb összhangban egyesül”. (*Kornis*, 1927) Csak mellékesen jegyzem meg, hogy ezen tanulmányi rend szerint tanult ekkor a kollégiumban *Kossuth Lajos*, *Szemere Bertalan*, *Fáy András*, *Teleki László* és mások. Itt jelent meg *Szeremley Gábor* magyar nyelvű híres „Neveléstan” című tankönyve, melyben – többek között – így ír: „A gyermekneveléstan előadja azokat az ismereteket és szabályokat, amelyeket szükséges tudnia a nevelőnek, hogy növendékének erkölcsi és szellemi természetét a honi szükség, s a kor igényeihez számíthassa...” (*Szeremley*, 1845). A neveléstan tárgyának ez a meghatározása jól tükrözi a korabeli egyetemes és magyar pedagógiai irodalom definíciós törekvéseit. Kortársai közül meg kell említeni *Michnai Endrét* Pozsonyban, *Nagyenyeden Zeyk Miklóst*, *Salamon Józsefet*, *Brassai Sámuel*t Kolozsváron és *Zákány Józsefet* Debrecenben. Ez utóbbi például az 1840-es években az elsőéves praeceptorjelölteknek heti négy órában tart „növeléstan lecke” közöttük „bevezetés a növeléstanba”, „közönséges tanítás tudománya”, „metodikai ismereteket”, – hogy a korabeli fogalmakat, tantárgyi elnevezéseket használjam.

Az *ifjúsági autonómia* a kollégiumokban ugyancsak új színezetet nyer a reformkor nemzeti törekvéseinek a hatására. A coetus már nem elégíti ki, a kollégiumi, főleg az akadémiai tagozatok diákságát. Egyre több olyan egyesület alakítanak, amelyek keretében az ifjúsági önkormányzatok az eddigieknél nagyobb beleszólást követelnek mind a képzés feladataiba (magyar nyelvű oktatás, nemzeti történelem, hazai jogpolitika stb.), mind pedig a reformmozgalmak (reform-országgyűlések, megyei fórumok) eszméinek az átültetésébe. Sárospatakon „Nándor Megye” néven alakul ifjúsági egyesület, amely *Szemere Bertalan* akadémiai hallgató vezetésével gyakorolja magát a megyei közéletre való felkészülésben. Pápán pedig „Képzőtársaságot” szerveznek a „tógás deákok”, melyről *Jókai Mór* kollégiumi diák később azt írta, hogy „Tarczy Lajos volt a legkiválóbb tanárunk... Nemcsak tanítónk, hanem nevelőnk, vezetőnk volt”. (*Jókai*, 1860) A XIX. század kollégiumi iskolakultúrájának nagy eszméje a „nemzeti gondolat”, melyet az ifjúsági autonóm szervezetek sorra magukévá tesznek, és a 40-es években önálló pedagógusképző intézmények nemcsak a protestáns kollégiumokban, hanem a katolikus, sőt az állami tanítóképzőkben is befogadnak.



A pedagógusképző intézmények diákönkormányzatai mindkét hazában, Magyarországon és Erdélyben egyaránt magukévá teszik a nemzeti függetlenség, a Habsburg Monarchiától való elszakadás, a sajtószabadság gondolatát, és más, az egyes intézmények autonóm szervezeteiben az oktatással és neveléssel az iskolafenntartókkal kapcsolatos követeléseket. A XIX. század kezdi megszívlelni *Kerekes Ferencnek* azt a le sújtó megállapítását, hogy – idézem – „Esmértem olyan tanítót, akit tengericsőszből fogtak be oskolamesternek, olyat is, aki csizmadiának rossz lévén tanítónak lett, és annak jó volt. Úgy van, mert mi abból ítéljük meg a tanító jóságát, ha a gyermek az egzámenben sokat és sebesen tud hadarni, és a felelet végét szépen felkanyarítja... Sokszor a tanító nem azért rossz, mintha nem akarna, hanem azért, mivel nem tud jó lenni, gyötri magát, gyötri tanítványait is oly munkával, melyben mind ő maga, mind azok gyönyörűségüket találták volna, ha tudta volna a módját, hogy hogyan kell azt kezdeni és végezni.” – írja Kerekes a tanítók neveléséről, a jobbítás szándékával –, a XIX. században.<sup>1</sup>

Ezért ajánlottam figyelmükbe mondandóm kezdetén Hölgyeim és Uraim a XX. századi *Karácsony Sándor* társaslélektan-elméletének idevonatkozó gondolatát, miszerint a tanuló és a pedagógus az iskolában mindketten autonóm lények. Erre azonban a képzés folyamatában ajánlatos nevelni a tanítókat és a tanulókat egyaránt. De szinkronban áll ezzel a felfogással *Ballér Endre* „A tanári szak képzési céljairól” a pedagógus személyiségével kapcsolatos gondolata: „Érett, autonóm, kialakult értékrendjében az általános emberi, az európai, és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztésre képes, kreatív személyiség.” (*Ballér*, 1992) Ennek elemzése, részletesebb vizsgálata azonban nem a neveléstörténetész feladatkörébe tartozik.

## Irodalom

- Bajkó Mátyás (1976): *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Budapest. 278.
- Bajkó Mátyás (1973): Csokonai a katedrán. *Pedagógiai Szemle*, 23. 12. sz. 1147.
- Bajkó Mátyás, Vaskó László és Petrikás Árpád (1981): *Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiai oktatás és a Neveléstudományi Tanszék történetéből (1815–1981)*. Debrecen. 33.
- Ballér Endre (1992): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek a meghatározására. *Pedagógusképzés*, 7.
- Financzy Ernő (1919): *A reneszansz kori nevelés története*. Budapest. 222.
- Jókai Mór (1860): *Az én iskolatársaim*. Írások életemből, Budapest. 30–31.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei (1777–1848)*. Budapest. 322.
- Szeremley Gábor (1845): *Neveléstan*. Sárospatak. 3.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

---

<sup>1</sup> Kerekes Ferencet idézi *Bajkó Mátyás*: A magyar nevelés története. I. kötet. Szerk.: Horváth Márton. Budapest, 1988. 292. o.

## Az iskolai autonómia lehetőségei

*Halász Gábor*  
*Oktatáskutató Intézet, Budapest*

Közismert, hogy az iskolai autonómia kialakításának vagy növelésének a célja csaknem valamennyi európai országban az oktatáspolitikai fontos célkitűzései közé tartozik. Ez a cél az elmúlt évtizedben nemcsak belső folyamatok eredményeként fogalmazódott meg egy-egy országban belül, hanem ott szerepel az európai államok oktatáspolitikájára nagy hatást gyakorló nemzetközi szervezetek ajánlásai között is.

A neves tudósokból álló Academia Europea által 1992-ben megjelentetett „Schooling in modern European Society” című könyvnek az oktatásirányításról szóló fejezete, összehasonlítva az egyes országokban zajló hol a centralizáció, hol a decentralizáció irányába mutató változásokat a következőt fogalmazza meg: „A nemzeti eltérések mögött, úgy tűnik, van egy olyan ideális modell, amelyet a már elindított vagy tervezett reformok mind követnek, és ez a helyi oktatási intézmények és iskolák autonómiájának a növelése valamint egy új típusú iskolavezetés megteremtése.” (Husén, Tuijnman és Halls, 1992, 85. o.)

Az idézett mű két jelentősebb okát nevezi meg e közös trendnek. Az egyik negatív természetű: ez a központi tervezésből és a globális reformokból való kiábrándulás és a centralizált igazgatás alkalmatlansága arra, hogy megfeleljen a modern irányítási követelményeknek valamint a tanulótársadalom növekvő heterogenitása nyomán keletkezett új igényeknek. A másik ok pozitív jellegű. Az a törekvés, hogy a tanároknak nagyobb szabadságot adjanak és lehetőséget arra, hogy az iskolán belül egymással kooperálva olyan pedagógiai stratégiát alakíthassanak ki, amely a lehető legjobban megfelel az adott iskolában tanuló gyermekek igényének (Halász, 1993).

E törekvések egyik meghatározó közös eleme az úgynevezett intézményi szintű projekt, más szóval helyi pedagógiai program vagy iskolaterv készítésének az ajánlása vagy előírása. Az idézett mű szerzői szerint itt valójában egy jól ismert modern menedzsment eszköznek az úgynevezett üzleti tervnek vagy vállalati projektnek az iskolára való alkalmazásáról van szó.

Kétségtelen, hogy az intézményi autonómia előtérbe kerülése rendkívüli kihívást jelent az iskolai oktatás valamennyi szereplője számára, legyen szó akár az iskolákban dolgozó pedagógusokról, akár az iskolák vezetőiről, a tanügy irányítóiról, a tanárképzésről vagy magáról a neveléstudományról. A legnagyobb kihívást természetesen azokban az oktatási rendszerekben jelenti, amelyek az elmúlt évszázadban szigorúan az állami közszolgálat és az egységes nemzeti pedagógia elveit követték, s amelyekben az egyes iskoláknak, legalábbis a közsférában, legfeljebb minimális önálló mozgástere



volt. Az ilyen rendszerekben az iskolai autonómia megjelenése nemcsak az oktatás szervezésében vagy a résztvevők attitűdjeiben kíván drámai és gyakran fájdalmas, a megszokott hagyományokat feladó és nem egyszer a bizonytalanság nehezen elviselhető mértékével együttjáró változásokat, hanem az oktatásról való gondolkodás egészében, s így neveléstudomány által hordozott kognitív strukturák legmélyebb rétegeiben is.

Azt, hogy az egyes iskola és a rendszeregész közötti eltérések elhanyagolásával való szakítás és a központi és helyi szint funkcionális megkülönböztetése milyen hatással van az oktatásról való gondolkodás egészére, a legutóbb *Ballér Endre* mutatta be és dokumentálta „Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX–XX. században” című akadémiai doktori értekezésében az úgynevezett kétpólusú tantervelméleti paradigma hazai kifejlődését elemezve. E paradigma – írja *Ballér Endre* – „...elvetve a centralizált, átfogó, periodikus tantervi szabályozást és fejlesztést, a központi tantervet a korábbinál radikálisan eltérő módon értelmezte, s azt a helyi, iskolai tantervvel egységet alkotó kétpólusú rendszerben vizsgálta.” (*Ballér*, 1991, 487. o.)

Az iskolai autonómia elvének az elfogadása és kiindulópontként való kezelése valóban merőben új helyzetet eredményez oktatásügyi és neveléstudományi gondolkodás számára, amely új helyzetnek ma még talán nem is mértük fel valamennyi konzekvenciáját. Azt, hogy mennyire új ez a helyzet két fogalom szembeállításával szeretném megvilágítani: az egyik a tanári önállóság a másik az iskolai autonómia fogalma.

A tanári önállóság olyan fogalom, amely nem idegen a centralizált rendszerekre jellemző gondolkodástól sem, hiszen a tanárt minden realista pedagógia olyan autonóm személyiségnek tekinti, akinek személyes hatása meghatározza a tanítás vagy nevelés sikerét függetlenül attól, hogy milyen az a tantervi rendszer vagy pedagógiai technológia, amelynek a keretein belül ténykednie kell. Ettől az adottságtól a pedagógiai folyamatok legaprólékosabb beszabályozására törekvő rendszerek sem tudtak soha eltekinteni.

A tanári önállóság növelése azonban egészen mást jelent, mint az iskolai autonómiáé. Elvileg az egyes iskolák számára semmilyen vagy csak csekély mozgásteret hagyó rendszerekben is tág tere lehet a tanári önállóságnak, a pedagógiai módszerek és tanítási eszközök egyéni meghatározásának. Az iskolai autonómia nem egyszerűen a tanári önállóság kiterjesztése, hanem minőségileg más dolog. A közszolgáltatások területén az egyes intézményeknek biztosított autonómia lényegében azt jelenti, hogy itt is a polgári gazdaságra jellemzőhöz hasonló viszonyokat próbálnak megteremteni, mégpedig úgy, hogy az intézmények helyzete bizonyos tekintetben a piacfüggő vállalat helyzetéhez váljék hasonlóvá. Egyáltalán nem véletlen, hogy az iskolai autonómia politikáját alkalmazó országokban igen gyakran emlegetik a vállalat, a vállalati menedzsment példáját.

A vállalatnak az a jellemzője, amely az iskolával való összehasonlításban egyre több elemzésben megjelenik *a saját sikerért való teljeskörű felelősség*. Az iskolai önállóság támogatói ezt a teljeskörű felelősséget vagy legalábbis ennek valamilyen korlátozott formáját szeretnék az iskola esetében is megteremteni. Egy olyan rendszer képe lebeg előttük, melyben a közfeladatok minimumának a kijelölése után minden egyes intézménynek rendelkezésére bocsátják azokat az erőforrásokat, amelyekkel azután felelős módon gazdálkodnia kell. A teljeskörű felelősségtől várják azt, hogy a siker érde-



kében az iskolaszervezet olyan elemeit is meg tudja mozgatni, amelyek a külső irányítás számára egyébként nem hozzáférhetőek, s olyan erőforrásokat is fel tud tárni, amelyek létét addig esetleg észre sem vették. Azt várják tőle, hogy úrrá tud lenni az oktatás világának növekvő, és a hagyományos igazgatási vagy befolyásolási eszközökkel már nem kontrollálható komplexitásán.

Az intézményi autonómia megteremtése a korábbiaktól olyannyira eltérő viszonyokat eredményezhet, olyannyira átalakítja a társadalom egy-egy alrendszerében a hatalmi és függési viszonyokat, hogy talán nem túlzás forradalmi változásról beszélni. Elég csak megnézni például azt, ahogy a francia tanügyirányítás – az iskolaigazgatóktól az országos felügyelőig – reagált arra, amikor 1982-ben óvatos módon újradefiniálták az iskolák új jogi státusát és azok nemzeti intézményből helyi közintézménnyé (*établissement public local*) alakultak. Az átfogó felelősséggel járó menedzszerepbe belekényszerített igazgatók egy része szabályosan lázadozott ez ellen. Egyébként az intézményi szint felértékelődése és az intézményi autonómia politikai prioritássá válása talán éppen a tanügyi centralizáció modellországának számító Franciaországban okozta intellektuálisan és lélektanilag a legnagyobb kavargást.

Fontos hangsúlyozni, hogy az intézményi autonómia nemcsak az intézmény oldalán jelenthet drámaian új helyzetet, hanem a függési viszonyok másik pólusán, az állam oldalán is. Az állami politika számára minden reform kockázatokkal jár, ám az intézményi autonómia megteremtését célzó reformok kockázata különösen nagy. Itt ugyanis olyan reformról van szó, amelynek a célja éppen a következményekért politikai felelősséget viselő állam hatalmának, azaz tényleges felelősségvállalási képességének a korlátozása.

Az 1992-es svéd OECD országtanulmány szerzője érzékletesen fogalmazza meg ezt: „A felelősség és a döntési hatalom leadása [...] az jelenti, hogy a központi kormányzat politikája irányát és eredményeit illetően a tudatos agnoszticizmus bizonyos fokát vállalja fel. [...] Az uralkodó attitűd a pragmatizmusé: bizonyos irányú változásokat azért bátorítanak, hogy dinamizmust vigyenek a rendszerbe, eközben keresik annak a biztosítékait, hogy az ily módon felszabadított erők ne hogy ellenőrizhetetlenné váljanak.”<sup>1</sup> Az ilyen reformokat persze nemcsak az erők ellenőrizhetetlenné válásától való félelem kíséri végig, hanem a tudatos törekvés is arra, hogy kidolgozzák az állami ellenőrzés új, az intézményi és helyi autonómia elvével összeegyeztethető eszközeit. Lényegében ezzel függ össze az értékelés mint oktatásirányítási feladat előtérbe kerülése, s az ezt szolgáló új intézményi keretek és módszerek kidolgozása.

Mindezek a változások valóban az oktatásról és az iskolákról való gondolkodás egy egészen új paradigmájának a kialakulását jelzik. Talán nem túlzás azt mondani, hogy a hetvenes évek közepét követően valódi korszakváltás kezdődött el az oktatás világában, aminek nyomán valami egészen más jön létre, mint amihez az oktatás dolgaival foglalkozók addig hozzászókhattak. Mindezek a változások Magyarországon nemcsak érzékelhetők voltak, de – talán nem túl merész ez az állítás – Magyarország az elmúlt évtizedben sok szempontból egyik jellegzetes modelljévé is vált az iskolai autonómia politikájával való próbálkozásnak, s e politika szakmai-intellektuális alapjai megteremté-

<sup>1</sup> Review of Education Policy in Sweden – Examiners' Report and Questions, OECD, Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Committee, Paris. 1992.



sének. Olyan modellé, amely a külső szemlélő számára lehetővé teszi mindazoknak az ellentmondásoknak, konfliktusoknak és nehézségeknek a megfigyelését is, amelyekkel minden korszakváltás szükségképpen együttjár.

### Az iskolai autonómia Magyarországon

Ha az intézményi autonómia gondolat magyarországi gyökereit keressük, akkor valószínűleg a totális államhatalom ellensúlyainak a kiépítését kereső hazai gazdasági és politikai reformgondolkodásnak a kezdetéig kell visszanyúlnunk. Az első jeleket talán az oktatáson kívül, a közigazgatásról és az állam szerepéről megfogalmazott reformelképzelésekben kell keresnünk. Ebből a szempontból fontosnak érzem azokat a gondolatokat, amelyek az 1953-as Nagy Imre féle fordulat idején, a közigazgatási reformtörekvések első megjelenésével egyidőben fogalmazódtak meg. Ezek az államigazgatási és az intézményi szféra különválasztásának a szükségességét hangsúlyozták, s azt, hogy az államnak a közszolgáltatások területén éppúgy nem szabadna közvetlenül irányítania az intézményeket, mint ahogy a gazdaságban sem szabadna irányítania a vállalatokat (Martonyi, 1954).

A hatvanas évek végén elindított gazdasági reform és a reform társadalmi konzekvenciáinak a mérlegelése ellentmondásos módon befolyásolták az állam és az intézmények kapcsolatáról való hazai gondolkodást. Noha megjelent az a gondolat, hogy az államnak a gazdaságból való visszavonulását valami hasonlóknak kellene követnie az oktatás területén is, a meghatározó azonban ennek éppen az ellenkezője volt. Az ideológiai kontrollapparátusnak alárendelt akkori oktatáspolitikai fő célja nem az oktatás viszonyainak a reformhoz való hozzáigazítása, hanem – ellenkezőleg – a gazdasági reform társadalmi ellensúlyának a megteremtése, a nevelés feletti ideológiai kontrollt szolgáló állami ellenőrzés megerősítése lett (Halász, 1987).

Az, ami végülis a szakmai gondolkodásban elvezetett az iskolai szint felértékelődéséhez és ahhoz, hogy célként fogalmazódjék meg az iskolai önállóság erősítése, véleményem szerint, a fejlesztéspolitikának a hetvenes években történt átalakulása és ezzel együtt annak a szerepnek a megváltozása volt, amit az állam az oktatás fejlesztésében játszani kívánt. Magyarországon a hatvanas-hetvenes évek fordulójától kezdve igen nagy várakozás volt egy átfogó oktatási reform iránt, amelyet a politikai vezetés folyamatosan beígért, s amelyet különböző okokból újra meg újra levett a napirendről. A reform végleges elvetése a hetvenes évek végén történt meg, amikor már nemcsak az volt nyilvánvaló – legalábbis a politikai elit felvilágosultabb elemei számára –, hogy az ország gazdasági helyzete egyre kilátástalanabbá válik, hanem az is, hogy ezzel együtt erodálódik rendszer politikai legitimitása is. Azt pedig, hogy pénz és társadalmi támogatás nélkül nem szabad reformot elindítani a politikai vezetés tudta.

Mindezzel, úgy vélem, összefügg az a változás, amely az állam fejlesztő szerepével kapcsolatos hazai gondolkodásban történt a hetvenes évek közepén, s amely egybeesett a globális reformokkal kapcsolatos szkepszis jeleinek első nyugat-európai megjelenésével. Ekkor fogalmazódott meg ugyanis az úgynevezett *folyamatos fejlesztés* stratégiájának a gondolata, lényegében az állami politika által elindított átfogó reform gondolata ellenében. Ezzel egyidőben történt meg, amint azt (Ballér, 1991) értekezése jól do-



kumentálja, a tantervelmélet egyik jelentős paradigmaváltása, melyben a nyugat-európai szellemi hatások immár közvetlenül is megragadhatók. Ekkor jelent meg önálló kutatási területként az úgynevezett *iskolakutatás*, amely nemcsak abban az értelemben fordult az iskola felé, hogy a közoktatás átfogó kérdései és az ideologikus helyett a nevelés iskolaszinten megjelenő mindennapi és életszerű problémáira helyezte a hangsúlyt, hanem abban az értelemben is, hogy tárgyát immár egyértelműen a közoktatási rendszer egészétől megkülönböztetett egyes iskola alkotta. Végül a nyolcvanas évek elejétől kezdve megerősödő, úgynevezett helyi nevelési rendszerek kiépítésére irányuló szakmai próbálkozásokat említeném, amelyek lényegében az intézményszintű projekt gondolatát hozták be a magyar rendszerbe.

Ezek nélkül az előzmények nélkül az 1985-ös törvény nem nagyon jöhetett volna létre. Az igazi határkövet mégis ez a törvény jelentette, amennyiben az intézményi autonómiát ez emelte az állami politika által deklaráltan támogatott céljá, és ez teremtette meg az iskolai autonómia tényleges jogi garanciáit. Az 1985-ös törvény legnagyobb horderejű és a legkomolyabb változást jelző paragrafusának tartom azt, amely kimondta azt, hogy az iskolák dönthetnek minden olyan ügyben, amelyet jogszabály nem utal más szervek hatáskörébe. Ez teljes szakítást jelentett azzal a korábbi hazai jogszemlélettel, amely az intézmények számára azt engedélyezte, amit a tételes jog vagy a felsőbb intézkedések explicit módon megjelöltek, és minden olyan kezdeményezést tiltott, amely nem esett ez alá. A „mindent szabad, amit nem tilt a törvény” elvének az érvényre juttatása a „mindent tilos, amit nem enged a törvény” elvével szemben, a teljeskörű intézményi felelősség kialakulásának elengedhetetlen feltétele.

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az 1985-ös törvényben megfogalmazódott iskolai autonómia politika nemcsak nem volt sem szakmailag, sem politikailag előkészítve, de még megfelelőképpen explicité sem volt téve. Itt lehetőség nincs annak a kifejtésére, hogy ez miért volt így, s hogy egyáltalán lehetett-e volna másképp. Csupán két fontos és gyakrabban emlegetett tényre szeretnék utalni. Az egyik az, hogy olymódon történt meg az iskolai autonómia törvényi garanciáinak a megteremtése, hogy eközben változatlan maradt a tantervi szabályozás centralizált rendszere. A másik az, hogy nem történtek meg azok a *pozitív lépések*, amelyek egyébként az iskolai autonómia politikának elengedhetetlen feltételei, mint amilyen a megfelelő pedagógiai szolgáltató infrastruktúra kialakítása, a tanárképzésnek és továbbképzésnek az új helyzethez való adaptálása vagy az iskolaszintű menedzsment fejlesztését szolgáló képzési formák kiépítése stb.

Az iskolai autonómia mindezek ellenére a magyar iskolarendszer meghatározó jegyvé vált. Azt, hogy ez az elv a magyar rendszerben mennyire vert gyökeret azon mérhető le leginkább, hogy az elmúlt években történt egy sikertelen recentralizációs kísérlet. Az 1993 nyarán elfogadott közoktatási törvény nemcsak hogy továbbvitte, illetve kibővítette az intézményi autonómiának az 1985-ös törvényben rögzített legfontosabb jogi garanciáit, hanem elvégezte a tartalmi szabályozásnak az ehhez való hozzáigazítását is. Ebben a törvényben történt meg ugyanis a többszintű tartalmi szabályozás elvének és szerkezetének a rögzítése, aminek megfelelően a tanítási és nevelési folyamat tartalmi megszervezéséért való közvetlen felelősség immár egyértelműen a



saját pedagógiai program kidolgozására és saját helyi tanterv alkalmazására kötelezett egyes iskoláé.

Fontos azonban hangsúlyoznunk: az iskolai autonómia politikája nem állhat meg ezen a ponton. Nagyon sok tennivalója van e területen a kormánzatnak éppúgy, mint a tanári szakmának és a neveléstudománynak. E politika valójában mindmáig kidolgozatlan: intellektuális és lélektani feltételei mindmáig elégtelenek. Mászt csinálni már nem nagyon lehet, ez azonban nem elégséges ahhoz, hogy ezt *lehessen* csinálni. Abban, hogy e feltételek megteremtődjenek, rendkívül nagy segítséget adhat az európai együttműködés, a nemzetközi tapasztalatoknak, különösen az elmúlt évtized során decentralizáló vagy piaci reformokat végrehajtó országok tapasztalatainak az elemzése. Elsősorban persze az olyan országoké, amelyek a korábban említett nálunk elmaradt vagy csak félig megtett pozitív lépéseket is megtették.

## Irodalom

- Ballér Endre (1991): *Az általános képzés tantervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX-XX. században*. Akadémiai Doktori Értekezés. Kézirat 487.
- Halász Gábor (1987): *A nevelélmélet és politikai szabályozása Magyarországon 1956-tól napjainkig*. Oktatókutató Intézet.
- Halász Gábor (1993): *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában*. *Educatio*, Budapest. 77-99.
- Husén, T., Tuijnman, A. és Halls, W. D. (1992): *Schooling in Modern European Society - a report of the Academia Europea*. Pergamon Press, New York, Seol, Tokio. 85.
- Martonyi János (1954): Szervtípusok és szervezeti változások a kulturális igazgatás területén. *Állam és Igazgatás*. 12. sz.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

## Az iskolai oktatásügyi autonómia történetéről

*Kelemen Elemér*

*Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum*

Előadásom nem okadatolt neveléstörténeti tanulmány: egy kutatási hipotézis és egy problémátörténeti vázlat sajátos ötvözete, vitára szánt tézisek együttese.

Az autonómia az egyéni szabadság és az önkormányzatiságban megtestesülő kollektív szabadságjogok intézménye. Vizsgálata természetesen túlmutat a szorosabb értelemben vett pedagógusi és iskolai önállóságon, tágabb körű (oktatás)történeti és (oktatás)politikai összefüggésekre is figyelmeztet.

Az oktatásügyi autonómiának, vagyis az iskola feletti hatalom-megosztás és az iskolai ügyekben való részvétel intézményének, mint minden liberális társadalombölcseleti-politikai kategóriának a gyökerei a késő-középkorba, illetve az újkor kezdetéig nyúlnak vissza. Korai előzményei közé számíthatjuk a középkori egyetemek autonómiáját, valamint az egyháztól elszakadó városi iskolák relatív önállóságát, azaz a polgárság korlátozott, ám egyre nagyobb mérvű beleszólását az általa fenntartott intézmények életébe.

A reformáció térhódításával megszülető protestáns iskola autonómiája, vagyis egy adott közösség összetartozásának és elhatárolódásának az intézményesítése pedig az iskolafenntartásnak és a tanügyigazgatásnak a középkor egyházi gyakorlatával radikális szakítást jelentő, merőben új alternatívájaként jelenik meg az iskola történetében. A protestáns iskolai autonómiának egyik jellegzetes megjelenési formája volt a tanulók teljes élettevékenységét átfogó kollégiumi önkormányzat, illetve a protestáns iskolák közösségi fenntartásának és felügyeletének sajátos rendszere. (Itt kereshetjük egyébként a történeti gyökereit az utóbbi másfél-két évtizedben nálunk is nagy érdeklődéssel tanulmányozott, s több-kevesebb sikerrel adaptált angolszász iskolafenntartói és tanügyigazgatási megoldásoknak is. Ezt a megjegyzést azért tartom szükségesnek, mert a napi oktatáspolitikai vitákban, mi több, néhány itt elhangzott előadásban is az iskolai autonómia importált iskolatörténeti újszülöttként jelenik meg, *horribile dictu* az „agonizáló Kádár-korszak” „torz termékeként” vagy éppen egyik „sírásójaképpen”.)

Előadásomban – meglehet, vitatható önkényességgel – az iskolai-oktatásügyi autonómia hazai történetének négy korszakát különítem el és vizsgálom: az egyházak hagyományos iskolaügyi autonómiájának korlátozására irányuló törekvéseket (XVIII–XIX. század), az autonómia-elv érvényesülését a liberális oktatáspolitikában (a XIX. század második fele és a XX. század első évtizedei) az autonómia visszavonásának és felszámolásának időszakát (1920–1970), valamint az autonómia visszaszerzésének, visszaállításának kísérleteit (1970–1990). Befejezésül – a történelmi tanulságok



rövid összegezését követően – az 1993-as oktatási törvényhez fűzők néhány témánkhoz kapcsolódó megjegyzést.

\* \* \*

Ami az egyházak iskolai autonómiájának korlátozására irányuló törekvések rövid történetét illeti, kiindulásképpen utalnunk kell rá, hogy az iskola Európában általában a XVIII. század végéig, illetve a XIX. század derekáig – nálunk 1868-ig – kizárólag egyházi tulajdon, a korlátlan (katolikus) vagy a korlátozott (protestáns) vallási autonómiájú egyház intézménye volt.

Az egyházak iskolai autonómiáját korszakunkban három irányból érte támadás. *III. Károly* fellépése óta kísérhetjük figyelemmel az állami (uralkodói) befolyás növelésére irányuló szándékot, ami elsősorban a királyi felségjog újraértelmezésében és tartalmi átalakulásában jutott kifejezésre. Az iskolaügyet közüggé („politikummá”) nyilvánító *Mária Terézia*, majd *II. József* – nyilvánvalóan abszolutisztikus birodalmi szempontok szerint – az egységes „nemzeti”, azaz állami, összbirodalmi érdekeket szolgáló iskolaügy megteremtésére tesznek sorozatos kísérletet. Ez a törekvés – hol közvetlen, hol közvetett kényszer formájában – egyszerre irányult a katolikus iskolák autonómiája ellen (lásd a jezsuiták végleges, más szerzetesrendek időszakos felszámolását, korlátozását, illetve a katolikus iskolákra vonatkozó állami intézkedéseket az 1797. évi Ratio Educationistól az elemi tanodák szabályzatát tartalmazó 1845. évi helytartótanácsi rendeletig), valamint az 1790/91-es országgyűlés által kényszerűen elfogadtatott protestáns vallás- és iskolaügyi autonómia mellőzésére vagy csorbítására (különösen az *Entwurf*, majd az 1855-ös tanügyi rendelkezések). Az önkényuralmi korszak állami iskolaügyi intézkedései ugyanakkor a nemzeti jellegű oktatásügyi törekvéseket is korlátozni kívánták.

Ez utóbbiak, azaz a nemesi-nemzeti politika oktatásügyi megnyilvánulásai az 1790–91-es országgyűléstől, amely delegációt küldött ki az oktatási kérdések tanulmányozására; illetve a magyarországi közoktatás megreformálására, a reformországgyűlések küzdelmein át (lásd az 1831-es *Opinio*, az 1843-as *Bezerédj-féle javaslat*) 1848–49-ig, illetve az önkényuralom passzív ellenállásáig – végig-kísérték korszakunkat. A magyar nemzeti (nemesi) oktatáspolitikai markáns vonása az állami (udvari) iskolapolitika elutasítása, valamint az iskolaügyben megnyilvánuló egyházellenesség (elsősorban a katolikus egyház privilégiumként értelmezett autonómiájának a korlátozására irányuló törekvés), de már ekkor is megfigyelhető a nemzetiségek kulturális autonómiájával, így a nemzetiségi iskolai törekvésekkel szemben megmutakozó elutasító, ellenséges, nacionalista álláspont. (A katolikus egyházzal kialakult konfliktusok is elsősorban a nemzetiségi nyelvhasználat és a nemzetiségi kulturális igények eltérő megítélésére vezethetők vissza.)

Az 1840-es évek a hazai tanítói- és tanármozgalmak kezdeti időszaka. A szakmai azonosságtudat kialakulása, a gazdasági, szakmai és politikai érdekérvényesítés szándéka szükségképpen vezetett a szakmai szuverenitás és az iskolai ügyekbe való beleszólás igényének a megfogalmazásához, jogként való követeléséhez. Ez a törekvés – a törvényalkotásban követelt részvétel hangsúlyozásával – az 1848 nyarán rendezett első egyetemes tanítógyűlésen mutatkozott meg a leghatározottabban. Az itt elfogadott



javaslatok szerint az oktatás állami feladat, s a tanügyigazgatásban valamennyi érdekelt, tehát a tanítók és a tanárok részvételét is biztosítani kell.

A reformkorban fénykorukat élik a magasabb szintű iskolák diákönkormányzatai, amelyek több területen – önképzőkörök, olvasókörök – jogot formálnak a saját ügyeikbe való beleszólásra, az irányításban való részvételre. Az öntudatosodó, politikai szerepre is törő diákmozgalmak új, fontos tényezőjét jelentik a modern – nemzeti és polgári – közoktatásért vívott társadalmi, politikai küzdelemnek.

\* \* \*

A magyar közoktatás modernizációjának, nemzeti és polgári jellegű átalakításának irányát 1867 után *Eötvös József* elméleti és gyakorlati munkássága határozta meg. Tevékenységének egyik központi rendező elve liberális autonómia-felfogása volt. Politikai programja – nevelésügyi vonatkozásban is – a XIX. század uralkodó eszméire – szabadság, egyenlőség, nemzetiség – épülő és azokat érvényesíteni, érvényesíteni engedő polgári társadalmi és állami berendezkedés kiépítése volt. *Eötvös* felfogása szerint az állam elsődleges feladata az egyének, az állampolgárok szabadságának szavatolása, hiszen az öntudatos és cselekvő egyén részvétele mindenféle közösség, s így az egész társadalom boldogulásának, haladásának előfeltétele.

*Eötvös* a nevelést abban a vonatkozásban, vagyis az öntudatos polgár és az önkormányzó közösségek fejlesztése és alakítása szempontjából a modernizáció egyik kulcskérdésének tekintette. A társadalomirányítás öngazgatásra épülő egyensúly-rendszerének sajátos – hazai viszonyaink között azonban ihuzórikusnak bizonyuló – elképzelése volt részéről a népnevelési egyletek eszméje. Az első próbálkozások törvényszerű kudarca állította előtérbe azután a társadalmi mozgalommal szemben a kérdés törvényi úton történő rendezését anélkül, hogy a társadalom-, illetve a tanügyirányítás alapvető kérdéseiben, azaz az érdekeltek részvételén alapuló képviselői demokrácia elvét illetően jottányit is engedett volna korábbi elképzeléseiből.

A társadalomirányítás eötvösi felfogásának, az államberendezkedés elkerülhetetlennek, megvalósítandónak tartott polgári átalakításának legfőbb akadályát – *Eötvös* által fájdalmasan megélt kudarcként – a konzervatív római katolikus egyház jelentette, amely az egyházi szervezet lehetséges és szükséges modernizációja, az általa is sürgett polgári jellegű katolikus autonómia megvalósítása helyett a középkori eredetű privilégiumok védelmének, a klérus konzervatív értelemben felfogott autonómiájának az álláspontjára helyezkedett. Ez a makacs ellenzéki magatartás iskolai vonatkozásban is megakadályozta *Eötvös* nézeteinek maradéktalan érvényesítését, s felemássá, ellentmondásossá tette a magyarországi közoktatási rendszernek a népoktatási törvény által megalapozott polgári jellegű reformját.

Melyek voltak – a népoktatási törvényben is kifejeződő szándékok alapján – az iskolaügyi autonómia kulcskérdései? A tankötelezettség sokak által – éppen az egyéni szabadságot korlátozó volta miatt – sérelmezett előírásával a tanszabadság széles körű garanciáit, azaz az iskolaállítást jogát és a szabad iskolaválasztást állította szembe. Az állam túlzott befolyásának korlátozására pedig az iskolák feletti felügyeletnek a tanügyigazgatási egyensúly elvére alapozott intézményrendszerét hozta létre.



Az új rendszer egyik jellemző vonása a tanügyi közigazgatás egyes szintjeinek, azaz a községi, a vármegyei és a központi intézményeknek az egymásra épülése, egymást kiegészítő és kontrolláló szerepe volt, – a helyi lakosság részvételét megeremítő községi iskolaszékektől a megyei iskolatanácson és a tankerületi tanfelügyelőségen át a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumig, illetve a királyi felségjogot megtestesítő, minden iskola felett „főfelügyeleti” jogot gyakorló kultuszminiszterig. Az egyes egyházak történelmileg kialakult saját tanügyiigazgatási szervezetét ugyanakkor a törvény megerősítette, s tartalmi kérdésekben is széles körű önállóságot biztosított a felekezeti iskolák és főhatóságai számára. Hasonlóképpen nagyvonalú elbánást tanúsított a nemzetiségi iskolákat illetően, biztosította az anyanyelven történő tanítás, illetve tanulás – elemi fokon ekkor még korlátlan – szabadságát.

Témánk szempontjából különösen fontos mozzanat – s egyben a következetesen végiggondolt és végigvitt tanügyiigazgatási egyensúly bizonyító erejű példája – a törvény által legitimált, illetve létrehívott tanítóegyesületek szakmai érdekképviseleti és tanügyiigazgatási szerepének a szabatos meghatározása. A magyarországi iskolarendszer sajátosságaival, az egytanítós kisiskolák túlsúlyával magyarázható az a paradoxon, hogy a tanítóóság szakmai szuverenitásának, illetve az iskola viszonylagos szakmai önállóságának – mindennemű iskolafenntartóval és tanügyi hatósággal szemben felállított – garanciái és intézményi keretei voltaképpen az iskolán kívül, vagyis a területi elv alapján szerveződő, s idővel a felekezeti tanítóóságot is magukba fogadó megyei, illetve járási tanítóegyesületekben testesültek meg.

A tanítóóság szakmai szuverenitása, iskolai, gazdasági és politikai érdekeik érvényesítése azonban, az életviszonyok normalizálódásának jogi garanciáit jelentő későbbi törvények, mint a nyugdíj- és illetmény-törvények ellenére a további konfliktusok sorozatát vetíti elénk. Az iskolák szervezetének és működésének, főképpen pedig a tartalmi munkának a fejlődő, korszerűsödő tantervi előírások és utasítások révén történő szabályozása is a függőségek – és a kiszolgáltatottságok – átláthatatlanul bonyolult rendszerét alakítja ki, amelyben az egyes pedagógusok és az egyes iskolák szakmai önállósága – iskolafenntartótól és intézménytípustól is függően – rendkívül nagy eltéréseket mutat. A tanítóegyesületek, az országos tanítógyűlések, majd – a századfordulótól – a különböző politikai színezetű – polgári radikális, szociáldemokrata – tanító- és tanármozgalmak egyik alapvető követelése – a közoktatási rendszer demokratikus reformjának lényegi elemeként is – éppen ezen függőségek és kiszolgáltatottságok felszámolása, a szakmai szuverenitás és az iskolai munka viszonylagos autonómiájának az elismertetése.

A polgári korszak első évtizedeinek egyensúlyi állapotát, s az ennek alapján megvalósult iskolafenntartói önállóságot fenyegető törekvések közül első helyen – már az *Eötvös* miniszterségét követő évektől, az 1870-es évek második felétől számítva – az állami befolyás növelésére irányuló kísérleteket kell kiemelnünk. A dualista korszak állami intézkedései a századfordulóra eluralkodó nacionalizmus szellemében elsősorban a nemzetiségek iskolaügyi autonómiájának korlátozását célozták (lásd az 1879-es nyelvtörvényt, az 1904-es *Halász-féle* iskolaállamosítási kísérletet, a lex Apponyit stb). Jellemző az is, hogy az említett törvények árnyékában megszorodtak a törvény szigorán is túllícitáló alacsonyabb szintű jogszabályok (miniszteri rendeletek, tanfelügye-



lői utasítások), amelyek egyben a liberális állam etatista jellegű torzulásait is jelzik, s a kezdeti időszak szabadelvű gyakorlatának a visszavonására irányuló szándékként értelmezhetők.

Ebbe a sorba illeszkedik az 1883-as középiskolai törvény, amely a középfokú oktatás elkerülhetetlen modernizációjával egyidejűleg új elemet hoz a magyar tanügyigazgatásba: a tankerületi főigazgatóságoknak a vármegyei és az egyházi autonómiáktól független és azokkal könnyen szembefordítható, dekoncentrált szervezetét, az állami – minisztériumi – beavatkozás hatásos, később célszerűen továbbfejleszthető intézményeit. Ennek az intézkedésnek az éle ekkor még elsősorban a nemzetiségi egyházak és iskolák autonómiájának a korlátozására, a magyarosító állami befolyás növelésére irányult.

\* \* \*

A forradalmak bukása szükségképpen diszkreditálta a polgári radikalizmushoz és a szocialista munkásmozgalomhoz kötődő iskolai reformtörekvéseket, így az iskolai autonómiák megőrzésének, illetve a tanári szabadság liberális értelmezésének esélyeit.

Az 1920-as évek klebersbergi iskolapolitikája azonban bizonyos értelemben még az előző korszak folytatása volt. A tanügyigazgatásban változatlanul érvényesült az egyensúly-elv; a népiskolai hálózat elkerülhetetlen bővítése és a polgári iskola elterjedése pedig – az iskolafenntartók körének tágításával – erősíteni látszott a társadalmi részvételt, a lakosság nagyobb érdekelttségét az iskolaügyben. Más oldalról viszont növekedett az államnak a központi tanügyigazgatás által közvetített ideológiai-politikai befolyása, ami – a többi között – a tantervek, az iskolai tankönyvek és vezérkönyvek, az iskolai könyvtárak, valamint a gyermek- és ifjúsági mozgalmak, egyáltalán a teljes iskolai gyakorlat új elveken nyugvó, „neonacionalistának” hirdetett revíziójában és korrekciójában és az oktatással szembeállított nevelés újnak mondott „keresztény-nemzeti” hangsúlyaiban mutatkozott meg.

Ugyancsak jellemző mozzanat a tanító- és tanármozgalmak megfélemlítésen és megnyerésen alapuló konszolidálása, a gazdasági, politikai érdekképviselet felszámolása s a szakmai érdekérvényesítés szűk határok közé szorítása. Ez a hangsúly és szerepváltás az 1928-ban rendezett harmadik nevelésügyi kongresszus tanácskozásain mutatkozott meg a legszembetűnőbben.

Az iskolai autonómia és a nevelői szuverenitás visszavonását és felszámolását illetően az 1930-as években következett be sorsdöntő fordulat. Ennek számos megnyilvánulása közül, mint például az 1932-es és 1933-as költségvetési törvény, az 1934-es, majd 1938-as középiskolai törvények, az 1940-es népiskolai törvény, valamint az évtized új, „nevelésközpontú” tantervei közül a tanügyi közigazgatásról 1935-ben elfogadott törvény mérte a legnagyobb csapást az oktatásügyre. A gömbösi kormányzat totalitárius törekvéseivel összhangban létrehívott „közoktatásügyi és nevelési felügyelet” az iskolai élet minden lényeges mozzanatának és valamennyi szereplőjének az államvallássá emelt „keresztény-nemzeti gondolat” jegyében történő beható vizsgálatát, alapos „átvilágítását” célozta.

Az állam évtizedek óta számottevően megnövekedett költségvetési-pénzügyi szerepe már korábban is lehetővé tette, hogy a kultuskormányzat az államsegély ürügyén közvetlenül is beavatkozzék a különböző fenntartású iskolák személyzeti és tartalmi mun-



kájába. Most a tanügyigazgatási dekoncentráció, a megnövelt hatáskörű tankerületi főigazgatóságok révén, amelyek kezében rutinszerű közigazgatási aktussá egyszerűsödött a „főfelügyelet” korlátlan tartalmú királyi felségjoga, bekövetkezett az egyházi és a megyei autonómiák állami korlátozása. 1941-ben pedig megtörtént a törvénynek az „országgyarapítás” következtében előállott új helyzethez igazodó, nyíltan nemzetiségellenes kiterjesztése. Ezzel a lépéssel lényegében lezárult az etatizmus térhódításának, a szinte korlátlan állami ideológiai-politikai befolyás megeremtésének a századfordulótól nyomon követhető folyamata az iskolák belső életére és a pedagógusok mindennapi tevékenységére.

A második világháborút követő koalíciós korszak, ha rövid időre is, de felkínálta a magyar közoktatás (és a tanügyigazgatás) sürgető modernizációjának, polgári demokratikus átalakításának a reményét és esélyét. Az 1948-as államosítás azonban a kezdetől fenyegető baljós előjeleket igazolta. A magyar közoktatás szovjet típusú átalakításával visszavonhatatlanul bekövetkezett mindenféle autonómia teljes körű felszámolása. Az állami iskolamonopólium megeremtése, a monolit iskolarendszer kialakítása s az iskolák új ideológiai-politikai szempontokon nyugvó egyenirányítása, a nevelő-oktató munka szigorodó ellenőrzése és a magyar közoktatás törvényen kívül helyezése azonban nem mehetett volna ilyen gyors ütemben és ilyen mélyrehatóan végbe az előző évtized iskolapolitikai irányváltása és tanügyigazgatási előzményei nélkül. E tekintetben kétségtelenül „jogfolytonosság” áll fenn a „harmincas” és az „ötvenes” évek oktatáspolitikája és iskolai gyakorlata között. Ez a jelenség különösen szembetűnő a pedagógus-szervezetek ismét szűk körre korlátozott tevékenységében. A különbség legfeljebb annyi, hogy a korábban elkülönült, önálló szakmai szervezetek felszámolták magukat, teljesen beleolvadtak az egységes, államosított szakszervezetbe.

\* \* \*

Az iskolai tevékenység lényegéhez tartozó önállóság és szakmai szuverenitás visszacsúszásának, visszaállításának különféle próbálkozásai – különösen a gazdasági reform első kísérletétől, s az ennek nyomán kibontakozó társadalmi-politikai folyamatokra visszavezethetően – jelentették az államosított és külső-belső önállóságától megfosztott, illetve abban erősen korlátozott magyar iskola közelmúltbeli történetének egyik fő vonulatát. Ennek a belső ellenállásnak és egyensúlykeresésnek az elmúlt évtizedek során különböző megnyilvánulási formáival, módozataival találkozhattunk. Közülük szeretnék kiemelni néhány olyan mozzanatot, amelyek elősegíthették, előkészítették a magyar közoktatás „rendszerátalakítását”.

Mindenképpen ilyennek minősíthetjük a pedagógustársadalom permanens „partizán-tevékenységét”, hogy tudniillik a kedvezőtlen külső körülmények ellenére – szakmai ethoszból, hivatástudatból eredően – a tanórai munka lelkiismeretes elvégzésére és az iskola közvetlen környezetével, a szülői társadalommal való kiegyensúlyozott, normális kapcsolatra törekedtek. Ez kétségtelenül segíthetett megőrizni bizonyos méltóságot és egyéni arculatot is adott az egyes iskoláknak. (A szakmai önállóság maradványainak megőrzése különösen nehéz volt az uniformizáló tanügyigazgatási törekvésekkel, a kötelező érvényű kampányokkal és az időszakos divatokkal szemben. Az elfogadható helyi kapcsolatok kialakítását pedig a társadalmat és intézményeit tudato-



san megosztó, egymás ellen fordító társadalom-irányítási, politikai gyakorlat akadályozta.)

Ide sorolhatjuk a különböző kísérleteket mint a szakmai és a társadalmi érdekérvényesítésnek sajátos módjait és eszközeit. A tantervi túlszabályozással szembeforduló szakmai szuverenitás, az alternatív megoldások keresése már a 60-as évek végén elindult, de különösen az 1980-as években igen jelentős szerepet játszott volt a központilag vezérelt, egységes iskolai gyakorlat fellazításában, valamint a szakmai identitás erősítésében, a politikától elkülönülő szakmai függetlenség kinyilvánításában. Fontos társadalmi, szakmai előzményként könyvelhetjük el az iskolarendszer bürokratikus működtetéséből törvényszerűen következő üzemzavarok helyi kezelésére, feloldására irányuló próbálkozásokat, így például a tanulói önkormányzatok létrehívását, a különböző „helyi nevelési rendszerek” kidolgozását, az iskola és a társadalom kapcsolatának új alapokra helyezését célzó kísérleteket, még ha azok – szükségképpen – a „szocialista nevelőiskola” rituális köntösében jelentkeztek is, számos utópikus-ideologikus ballaszttól terhelten.

A kísérletek elszaporodásával párhuzamosan megmutatózó tendencia volt – a gyengülő, elbizonytalanodó pártállam mélyében zajló bomlási folyamatok egyik tipikus megnyilvánulásaként – a tanügyigazgatás látványos eróziója. Ennek a folyamatnak volt része a 70-es években lezajlott decentralizáció, a megyei továbbképzési kabinetek, majd pedagógiai intézetek létrejötte és kiszakadása az igazgatás tanácsi szervezetéből, az egyes iskolák sajátos, eltérő helyzetére irányuló figyelem, a konkrét helyi problémák feltárásának és megoldásának a szándéka, s mindezzel összefüggésben az egységesnek és oszthatatlannak tartott, mitizált felügyelet szétválása, a szaktanácsadói és a szakértői szerepek kialakulása. Ezen változások betetőzésekként az 1980-as években – paradox módon – maga a központi irányítás, a Művelődési Minisztérium vált e bomlási folyamat katalizátorává. (Külön elemzést igényelne, hogyan válhatott a tanügyigazgatás az aczéli társadalomirányítási kísérlet gyakorló terepévé, továbbá, hogy a fentebb vázolt spontán folyamatoknak milyen szerepük volt e kísérlet kudarcában, vagyis hogyan szabadult ki visszavonhatatlanul a palackból a szellem.)

Mindezekben a változásokban már a 70-es évek elejétől egyre nagyobb szerepet játszott az újjászülető társadalomtudományok, mindenekelőtt a szociológia és a pszichológia közvetlen befolyása, ösztönző hatása és a neveléstudomány – megkésett és ellentmondásos fejlődése ellenére bekövetkezett pozitív irányú átalakulása, így például a józan pragmatizmus, a diagnosztikus eljárások valóságismeretet segítő térhódítása, a nemzetközi eredmények és a nemzeti hagyományok iránt megmutatózó figyelem, a szélesebb körű tájékozottság igénye stb.

Bizonyos értelemben ezen összetevők eredőjének tekinthető az 1985-ös oktatási törvény, ami egy új, reformszándékú oktatásfejlesztési politika eredménye és továbbvivője volt. Kétségtelen korlátai és ellentmondásai ellenére témánk szempontjából különösképpen fontos – szimbolikus jelentőségű – lényegi mozzanataként értékelhetjük a pedagógusok szakmai önállóságának és az iskolai autonómiának a törvényi szintű deklarálását, a magyar iskola múlt századi, eötvösi, liberális hagyományait visszaidéző szándékát. Ez a szándék jutott kifejezésre az iskolaügyben érdekelt személyek a tanulók, a pedagógusok és a szülők egyéni jogainak és kötelezettségeinek, s főképpen a



különböző iskolai közösségek a nevelőtestület, a tanulói és a szülői közösségek, valamint az iskolatanács státútumainak a magyar tanügyi jogalkotás történetében első és egyedülálló megfogalmazásában.

Az 1980-as évek hazai viszonyai között azonban hiányoztak a valóságos iskolai autonómia és a szakmai szuverenitás társadalmi, politikai, jogi-közigazgatási, pénzügyi, működési, valamint szakmai és intézményi feltételei, s ez feszültségeket teremtett a törvény gyakorlati alkalmazásában, szakmai fogadtatásában egyaránt. Különösen irritáló volt a deklarált szándék és a valóság különbsége az iskola tartalmi munkájában. Változatlanul érvényben maradt ugyanis az abszolutizált és utópikus társadalom- és embereszmény, valamint a maximalista szaktárgyi követelmények jegyében fogant, túldimenzionált, „a tanulók teljes tevékenységének átfogására” irányuló nevelési-oktatási tervek és a sokat hangoztatott módszertani szabadság ellenében valóságos módszertani diktatúrát megtestesítő tankönyvek. Ugyanakkor hiányzott a pedagógustársadalom – s tegyük hozzá a szülői és a gyermektársadalom – jól tagolt és hatékony érdekképviseleti rendszere is ezen nemes elvek gyakorlati megvalósításához. Törvényszerűnek tekinthető tehát a jogalkotói szándék mindennapi értelmezésében napjainkban is gyakran tapasztalható oly végtelen törekvés, mint a jogos szakmai önvédelem sajátos, eltorzult megnyilvánulását, az autonómia és a szuverenitás abszolutizálására, az iskolának mint önmagáért való, tisztán „szakmai” intézménynek az „idegen” környezettel való szembeállítására, szakmaiságának, önállóságának körülbástyázására.

Az oktatási törvény 1990-es módosítása két ponton hozott korszakos változást: az állami iskolamonopólium és a monolit iskolarendszer felszámolása terén. Ezzel mondhatnánk eredményesen zárult az iskolai autonómia visszaszerzéséért, visszaállításáért folytatott több évtizedes társadalmi és szakmai küzdelem.

\* \* \*

Az itt vázolt történet legáltalánosabb tanulsága, hogy egy modern, nyitott, demokratikus társadalom normális működésének elengedhetetlen előfeltétele minden téren – így a közoktatásban is – az egyéni és a kollektív szabadságjogok, vagyis a szuverenitás és az autonómia – mások jogait nem sértő – érvényesülésének a dinamikus egyensúlya. Ez más vonatkozásban a képviselői és a részvételi demokrácia optimális arányát s mindenképpen az állampolgárok cselekvő és alkotó részvételét jelenti saját ügyeik közös intézésében.

Ha már most történeti megközelítésben és a fenti szempontok alapján vizsgáljuk az 1993-ban elfogadott, hatályos oktatási törvényt, nem titkolhatjuk aggályainkat és fenntartásainkat a szuverenitásra és az autonómiára vonatkozó problematikus elemeit, kritikus pontjait illetően.

Az első és legsúlyosabb kifogás az, nincs meg a szükséges és kötelező összhang az önkormányzati és a közoktatási törvény között, s ez éppen az autonómia tekintetében hátrányosan érinti az iskolát. Ennek az ellentmondásnak a legkényesebb ütközési pontja az intézményvezetői megbízással kapcsolatos nevelőtestületi jogosítványok egyértelműségének a hiánya, amiből, sajnos, értelemszerűen következett az e tárgyban hozott problematikus alkotmánybíróági döntés. De a két alaptörvény közötti feszültségből eredeztethető az iskola és a helyi társadalom viszonyának más pontokon is fenyegető torzulása, így példa az iskolaszékek kellően elő nem készített, s részben ebből követke-

zően igen gyakran a helyi politikai-hatalmi érdekeknek alárendelődő, elszigetelt felállítása. Az iskola sajátos szakmai szempontjainak a lebecsülése, mellőzése viszont szükség-szerűen kelti életre a nevelőtestületek, illetve az érzékeny pedagógustársadalom történelmileg kialakult védekező reflexeit könnyen vezethet az iskola és a közvetlen környezet viszonyának nemkívánatos megromlásához.

A törvényben – 1985-ös előzményeihez képest is – az iskolai közösségek, a nevelőtestület, a tanulói és a szülői önkormányzat pozícióinak, autonómiájának a gyengülése állapítható meg, ami részben a fentemlített aránytalanságokból, részben a törvény egész szellemiségét átható autoriter felfogásból következik. Hasonló felfogásra utal a pedagógusszerep konzervatív törvényi megjelenítése is. Ugyancsak konzervatív és autoriter szemléletmód mutatkozik meg az egyensúlyt-bontó, túlzott állami, kultusz-kormányzati befolyás szándékának számos területen kimutatható tendenciáiban. Ez jut kifejezésre az iskolafenntartók önállóságát, mozgásterét erőteljesen korlátozó finanszírozási rendszerben, a bürokratikus állami kontroll visszatérésének a veszélyével fenyegető tanügyigazgatás dekoncentrált, regionális intézményeinek tevékenységében, valamint a minisztériumnak a tartalmi-tantervi szabályozás centralizálására tett lépéseiben, amelynek óhatatlanul a központi vezérlésű ideológiai-politikai befolyásolás nálunk évtizedek óta vissza-visszatérő kísérteteit idézik fel.

A törvény ezen pontokon elkerülhetetlen korrekciója azonban önmagában kevés lehet. Éppen a történelmi tanulságok alapján hangsúlyozhatjuk iskola autonómiáját és a pedagógusok önállóságát szavatolni képes szakmai intézmények és a kellően tagolt és – ugyanakkor – megfelelően összehangolt szakmai érdekképviseleti, érdekvédelmi szervezetek kiépítésének sürgető szükségességét. Azzal is számolva, természetesen, hogy az iskola feletti hatalmi osztozkodásban új tényezőként jelenik meg a piac a maga nyílt és sok tekintetben kegyetlen törvényeivel. A szakmailag jól megalapozott autonómiák tehát az oktatásügyben is a létért való küzdelem elengedhetetlenül fontos kritériumai és eszközei.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.





## Az iskolai autonómia lehetőségei

*Kiss Tiborné*  
*Ady Endre Gimnázium, Debrecen*

### Ahogy megéljük itt és ott, a végeken

Az elmúlt években óriási változás zajlott le az iskolák társadalmi-politikai környezetében. Tapasztalataim szerint a társadalmi rendszer átalakulása a korábbi állapotokhoz képest növelte az iskolák önállóságát. Akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy a változás egyenesen kényszeríti az iskolákat a változtatásra. Vannak iskolák, amelyek – úgymond – elébe mentek a helyzetnek, és persze jócskán akadnak olyanok is, amelyek felülről várják az iránymutatást, a kedvező előjeleket.

Az oktatási rendszernek, talán a mérete miatt, talán az eredmények megjelenésének, mérésének bizonytalansága miatt, igen nagy a tehetetlensége. Az iskolák színes repertoárból választva reagálnak ezen állapotokra. Megfigyelhető egyfajta helybenjárás vagy egy-egy divathullám elterjedése éppúgy, mint az önmeghatározáson alapuló új helyi rendszer kiépülése. Bennünket most ez utóbbi döntés izgat. Mi ösztönzi az iskolákat a változtatásra?

Az egyik fő motívum alighanem az lehet, hogy minél tehetségesebb, jobb eredményt elérni tudó tanulókat iskolázzon be, hiszen így az iskola saját hírnevét öregbítő, jó teljesítményű diákokat remélhet kibocsátani. Így válaszolnak tehát az iskolák a teljesítménycentrikus, kimenetet értékelő oktatásirányításra. *Úgyes*, mondhatnánk némi ironikus éllel. Csakhogy a történet kissé korábban kezdődött. A központilag előírt célok, az egységes iskolastruktúra, a központi tantervek által vezérelt rendszerben az iskola értékelése az alapján történt, hogy milyen mértékben felelt meg az előírásoknak. Az ellenőrzés kívülről jött, szempontjai nem a konkrét iskolához igazodtak, hanem a feltételezett hazai átlaghoz. A belső cél, feladat, ellenőrzés is ehhez igazodott.

Az 1985-ös oktatási törvény megszüntette az állami minőséget garantálni szándékozó rendszert, és ezzel gyakorlatilag úgy maradt magára az iskola, ahogy volt. Fokozatosan koptak el a megyei, városi, szakmai közösségek és megszűnt a belső ellenőrzés is. Így lett deklarált joga az iskolának a szakmai autonómia. Az autonómia ugyan jött a régi-jó beidegződések viszont maradni látszottak. Ez aligha meglepő, hiszen egyidőben illetet volna az iskoláknak meghatározni önmagukat, pedagógiai programot kidolgozni, új ellenőrzési-értékelési rendszert találni és közben tehetetlenül szemlélni, ahogy a társadalomban megkérdőjeleződnek a korábbi értékek, tevékenységek.



Valamennyiünknek, akik az iskoláztatás részesei vagyunk, új volt ez a szituáció, de talán az igazgatók kerültek leginkább „helyzetbe”. Az ő nyakukba szakadt a nagy kihívás, hogy programalkotó, oktatás-rendszertervező, iskolájuk presztizsét tudatosan növelő, iskolai minőségőrző és marketing szakemberek legyenek, közben természetesen iskolájuk minőségét garantáló üzletemberré, pedagógiai szakemberekké váljanak. S még így is hiába minden reneszánsz báj, mert...

Az iskolák legtöbbször önkormányzatívá vált. Az újjáalakult önkormányzatok óriási felelősség és hatalom birtokába jutottak. Az iskola léte, fejlesztése tőlük függ. Az igazgató sikeressége eztán azon is múlott, hogyan tud együttműködni önkormányzatával. Az önkormányzatnak és az iskolának elvileg azonos a törekvése, vagyis a település oktatási rendszere tartalmában és szervezetében feleljen meg a lakossági igényeknek. Csak hogy eme szépen csengő kinyilatkoztatást elég körülményes aprópénzre váltani. Hogyan képes az önkormányzat megismerni, feltárni a település lakosságának igényeit? Hol keresendő az ösztársadalmi igények? Kellenének az új, központi keretek, szabályozók, melyek késtek és késnek. Ráadásul az önkormányzat és a minisztérium közötti politikai csatározások az egymáramutogatásban, labdapasszolgatásban teszik kevésbé élvezhetővé az iskolák életét (például: 13. havi bér, közoktatási törvény, TOK stb). Ebben a helyzetben az igazgatóknak vállalniuk kellett egyfajta „kolumbuszi” magatartást.

- „Túl sok iskolát vezetnek a kolumbuszi elveken, azaz
- amikor Kolumbusz elindult, nem tudta, hová megy;
  - amikor megérkezett, nem tudta, hol van;
  - amikor visszaérkezett, nem tudta, hol volt;
  - s mindezt közpénzen tette.”

(Michael P. Brunt)

### Hogyan születik egy iskola?

Az 1984. szeptember 1-én megnyílt iskolánkban vállalni kellett az útkeresést, mert jó nevű, nagy hagyományú gimnáziumok között kellett megtalálnunk a helyünket, hogy megkapaszkodhassunk itt Debrecenben. Képzési irányainkat (művészeti képzés – irodalmi-drámai fakultáció, ének-zene tagozat; az idegen nyelvek gazdag választéka és eredményes tanítása – német nyelvi és spanyol nyelvi tagozat) az alapításkor az akkori hatalom jelölte ki. S mindehhez még az ígéret: felvehetjük *Ady Endre* nevét.

1984-től folyamatos fejlesztés, majd változtatás zajlik iskolánkban. Mi tagadás a széljárás, hol kedvez elképzeléseinknek, hol meg kell várni a szélcsenget. Az indulás évében 8 osztályban közel 300 tanuló volt, akiket egy 20 fős tanári gárdára bízunk. Ma 22 osztályban 724 tanulóval, 59 pedagógussal és 8 művésztanárral büszkélkedhetünk.

Az, hogy az iskolát minden előzmény nélkül, alapjaitól építhettük, számos előnnyel járt, ám hiányzott a hagyományból építkező iskola- és pedagógusminta. A tekintélyelvű irányítás nem működött. A viták során kiérlelődött kollektív bölcsességre lehetett csupán hagyatkozni. Az új szerkezet, tartalom, módszer keresése – mondhatni – egy belülről motivált folyamat lett. Abban egyetértettünk, hogy mi a diákjainknak csináljuk

az Ady Endre Gimnáziumot, az önálló, dönteni képes, tudni akaró érettségizetteknek. Vitáink voltak viszont a pedagógus munkájának értékelhetőségéről, a régi típusú munkaközösségek szerepéről, a diákönkormányzatról s végül arról, hogy mire lehet kötelezni a tanulót, a tanárt, a szülőt, és az iskolát.

A felvetett kérdésekre csak magunktól várhattunk válaszokat. Kipróbált receptünk a probléma vagy ötlet felvetése, körüljárása, majd a lehetséges döntések közül kiválasztani a legjobbnak ígérkezőt, azt kipróbálni, értékelni és módosítani a fejlesztés érdekében. Ezeket a köröket jártuk be nevelési rendszerünk minden egyes elemével. Apró sikereink mögött sok-sok vita, beszélgetés, tapasztalat van.

### Hogyan fejlesztettük képzési irányainkat?

Az alábbiakhoz minisztériumi engedélyre volt szükség:

1. Az irodalmi-drámai fakultáció órakeretének felosztása (1986).  
Az irodalmi-drámai tagozat tantervének, óratervének engedélyezése (1981).  
Egyedi tanterv művészeti blokkal, csökkentett óraszámú természettudományos tárgyakkal.
2. Csatlakoztunk a KÖZÉPFOK nyelvi alapítványhoz, és a 0-dik évfolyamon nyelvi képzést vezettünk be (1981–1982).  
Évente 36 tanuló tanul meg angol és német nyelven középfokon kommunikálni, ezzel kezdi a gimnáziumot.
3. Beindítottuk a hatosztályos képzésünket (1993–1994). Ehhez a Földes Ferenc Gimnázium (Miskolc) programját adaptáltuk – beépítve hagyományainkat.

Korábban a városi tanács, majd a városi önkormányzat engedélyével terjesztettük fel kérelmünket a minisztériumba. De volt olyan fejlesztésünk is, amelyhez elegendő volt fenntartónk engedélye, például:

1. A gyakorlati fakultációs irányok megválasztása (évente 20–25 gyerek kap bizonyítványt a ma is népszerű idegenvezetés tárgyból).
2. A tervezett spanyol tagozat helyett az angolt vezettük be.
3. 1988-ban biológia-fizika tagozatot szerettünk volna, ám kérelmünket elutasították. Válaszul előrehozott természettudományos fakultációs csoportot indítottunk, mivel ehhez nem kellett engedély.

Végül néhány iskolán belüli változtatás, amelyekhez nem volt szükségünk felső engedélyekre:

1. A technika tárgy helyett pályázati pénzekből felszerelt gépteremben tudunk számítástechnikát tanítani.
2. Megújítottuk a nevelés alapismeretek tantervét.
3. Tantárgyi kísérletként bevezettük a szeretetművészetet.

A felsorolt változtatások, fejlesztések mindegyike az iskolavezetéstől, a tanároktól, a gyerekektől, illetve a szülőktől indult el. Az iskolavezetés és a tantestület konstruktív együttműködése a vezetési struktúra átalakítását is szükségessé tette. Ezért is értékelődött fel a rugalmasság, a kreativitás és az önállóság. A munkaközösségek nem csak szaktárgyanként szerveződnek, hanem egy-egy speciális feladatra (például drámás tanterv, hatosztályosok stb.) is. A tanórán kívüli tevékenységek is átalakulnak. Így a ne-



velési értekezletek témáit saját gondolataikhoz igazítjuk, a belső továbbképzéseket fakultatív formában tartjuk. Eredményként könyveljük el, hogy már 1989-ben megalakult a PDSZ, hogy iskolai ünnepélyeinket sikerült élményadóvá „áthangszereznünk”, valamint diákönkormányzatunkról is elmondhatjuk, hogy eredményesen működik.

### Néhány szó gazdasági kötelekeinkről

Az önkormányzat által biztosított pénz kevés, csak a szűkös alapellátásra futja be-lőle. Az iskola mozgásterének növelése érdekében (szóval, ha valami nagyon kell, hát azt meg tudjuk venni), egyéb források után kutattunk:

- Ady alapítvány
- KÖZÉPFOK alapítvány
- pályázatok
- bevételek (terembérek, szalagavató, tanterv-eladás stb.)

### Delphoi kitekintés

Iskolai autonómiánk jövőbeni záloga az, hogy továbbra is azt tesszük, ami mindenkinek a javára szolgál. Ide tartozónak véljük a képzési struktúra színesítését, a kéttannyelvű képzés bevezetését, az 5. év alapítványi rendszerű képzésének megszervezését, a szakmatanulást, az alternatív tantervű tanulócsoportok kialakítását, s mindehhez az iskolán belüli átjárhatóság biztosítását. S hogy mesés álmaink valóra váljanak, íme, három kívánságunk:

1. Készüljenek el a törvények, a végrehajtási rendeletek, és a minisztérium csak segítőként legyen jelen az oktatásban.
2. Az önkormányzatok nőjenek fel az iskolafenntartói feladathoz, és úgy koordinálják a település iskolahálózatát, hogy a tanulók, a szülők szükségleteit teljesítő, színes intézményrendszert tudhassanak a magukénak. Ezért biztosítanak pénzt az alapító okiratban meghatározott feladatok ellátásához. Nevezzék ki az igazgatót és hagyják, hogy végezze a dolgát. Évente, kétfévente tájékoztódnak az ott folyó munkáról, és ne legyenek restek tanácsot adni, koordinálni, ha szükséges.
3. A megyei pedagógiai intézetek legyenek a mi igazi szakmai szolgáltatóink és segítők.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

## A pedagógusok autonómiája napjaink iskolai gyakorlatában

*Kotschy Beáta*

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest*

### A vizsgálat célja, módszere, a minta

Az elmúlt évtized oktatáspolitikai harcaiban központi szerepe volt a pedagógusok autonómiáját erősítő jogi feltételek megteremtésének. Az 1985-ös oktatási törvénnyel megkezdődött a már legális keretek kiépítése, de a társadalmi környezet ellenhatásai nem engedték, hogy a pedagógiai gyakorlat valós tartalommal töltsen meg ezeket. 1987-ben az Országos Pedagógiai Intézetben (Szabó, 1988) majd Zánkán (Orosz, 1988) megrendezett konferenciákon a résztvevők megfogalmazták azokat a hiányosságokat, amelyek a neveléstudomány, a pedagógusok és a társadalmi-gazdasági élet oldaláról nehezítik a jogilag már lehetséges részleges önállóság kiépülését. Napjainkra a körülmények nagy mértékben megváltoztak. Az 1993. évi oktatási törvény olyan társadalmi környezetben biztosítja az iskolai autonómia jogi feltételeit, amely a demokrácia intézményrendszerének kiépítését és a demokratikus átalakulást tűzte ki célul „gazdasági és társadalmi lét minden területén. Időszerű tehát ismét megvizsgálni, mi a pedagógusok véleménye ma az iskolai autonómiáról, egyéni szabadságukról, illetve adottak-e a feltételek a jogi garanciák realizálására, az iskolai önállóság megteremtésére. A vizsgálat célja az volt, hogy négy kérdéskörben

- a döntéshozatalban való részvétel,
- az önállóság korlátai,
- a rendszeres ellenőrzéshez való viszony,
- a gyermekek, a szülők és a társadalmi érdekek elfogadása

terén felmérje a pedagógusok helyzetét és véleményét, s ezáltal képet kapjon arról, hogy milyen területeken van szükség segítségnyújtásra és a feltételek javítására a pedagógusok autonómiájának megteremtéséhez.

A vizsgálatban 9 iskola 98 pedagógusa vett részt. Bár számukat tekintve igen szűk réteget képviselnek csak a pedagógus társadalomnak, végzettség, életkor, iskola és településtípus szempontjából elég heterogének ahhoz, hogy a válaszokból kirajzolódó eredményeket valós tendenciákként értékeljük.



1. táblázat. A válaszolók jellemzői

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| Válaszolók száma                          | 98 |
| nő                                        | 85 |
| férfi                                     | 13 |
| ált.iskolai tanító, tanár                 | 58 |
| középiskolai tanár                        | 40 |
| budapesti                                 | 48 |
| vidéki- városi                            | 46 |
| vidéki- falusi                            | 4  |
| <5 éve tanít                              | 11 |
| 5 - 20 éve tanít                          | 67 |
| >20 éve tanít                             | 20 |
| Részt vett kutatásban<br>vagy kísérletben | 33 |

Az adatgyűjtés kérdőív segítségével történt, egyrészt nyitott kérdéseket tartalmazott, másrészt állításokat, melyek igazságértékét öt fokú skálán kellett jelölni. Ezek az állítások tartalmilag szorosan összefüggtek a nyitott kérdésekkel. Funkciójuk az volt, hogy közvetett módon kiegészítsék az azokra kapott válaszokat, illetve segítsék az értékelésüket.

### Eredmények

#### *A döntéshozatalról*

Az első kérdéskör arra kívánt feleletet kapni, hogy a pedagógusok munkájának melyek azok a területei, ahol személyes döntési joguk van, ahol részben önállóan dönthetnek, s ahol csak a végrehajtás a feladatuk. Az eredményeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A pedagógusok önállósága (n=88)

| Tevékenység                                | Teljes önállóság (%) | Részleges önállóság (%) | Végrehajtás |
|--------------------------------------------|----------------------|-------------------------|-------------|
| tanórai munka                              | 85                   | —                       | —           |
| értékelés                                  | 41                   | 24                      | —           |
| szelekció                                  | —                    | —                       | 11          |
| nevelési feladatok, osztályfőnöki munka    | 31                   | 30                      | —           |
| tanórán kívüli programok                   | 30                   | 15                      | —           |
| tankönyvtanesszközválasztás                | 29                   | 37                      | —           |
| tanmenet készítés                          | 15                   | 35                      | —           |
| tehetséggondozás, felzárkóztatás           | 15                   | 7                       | —           |
| továbbképzésen, kísérletben való részvétel | 13                   | 8                       | 6           |
| kapcsolattartás a szülőkkel                | 10                   | 4                       | 5           |
| tanterv választás, készítés                | —                    | 24                      | 30          |
| az iskolai élet rendjének biztosítása      | —                    | 14                      | 32          |
| adminisztráció                             | —                    | —                       | 38          |

A válaszok alapján a döntésekben való részvétel három szint között a következőképpen oszlik meg:

- A teljes önállóság egyértelműen a módszertani szabadságban és a tanórai történe-  
sekben érhető tetten.
- A tanárok nagy része részt vesz minden olyan döntésben, amely az iskolai oktató-  
nevelő munkára vonatkozik.
- Kivételt képez a tanulók felvétele és osztályokba sorolása (szelekció).



A válaszok tanulmányozása során néhány „kérdés” is megfogalmazható:

- Miért közös munka eredménye a tanmenet a válaszolók 35%-ánál?
- Miért nem vesz részt a pedagógusok 32%-a az iskola rendjének (SZMSZ, házi-rend, munkaterv, tantárgyfelosztás, órarend) kialakításában?
- Hogyan értelmezhető a csak „végrehajtói szerep” a szülőkkel való kapcsolattartás vagy a továbbképzéseken való részvétel esetén?

#### *Az önállóság korlátairól*

A következő kérdéskör a korlátozottság érzésére és azokra a tényezőkre vonatkozott, amelyek gátolják a pedagógusokat az önálló, kreatív munkavégzésben. Az autonómia szempontjából ebben a kérdésben a szubjektív megítélésnek döntő szerepe van, hisz ezen alapul a szabadság és önállóság élményének megélése vagy éppen hiánya. A nyitott kérdésre adott válaszok alapján a 3. táblázat a korlátozó tényezők relatív gyakoriságát és azokat az átlagértékeket (és rangsorukat) tartalmazza, amelyek a korlátozás mértékét jelzik.

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok 1/4-e teljesen szabadnak érzi magát, semmi sem korlátozza abban, hogy önállóan végezhesse munkáját.

3. táblázat. A pedagógiai munkát korlátozó tényezők (n=80)

| Korlátozó tényezők              | relatív gyakoriság | x<br>(értékek 1-5-ig) |
|---------------------------------|--------------------|-----------------------|
| rossz gazdasági helyzet         | 50                 | 3,77 (3)              |
| pedagógiai munka sajátosságai   | 40                 | 3,46 (5)              |
| pedagógus saját korlátai        | 36                 | 3,08 (9-10)           |
| központi előírások vagy hiányuk | 24                 | 3,65 (4)              |
| iskolai vezetői                 | 22                 | 3,12 (8)              |
| gyermekek                       | 19                 | 3,08 (9-10)           |
| felsőbb szervek (szakmai is)    | 13                 | 3,22 (7)              |
| iskolai élet rendje             | 10                 | 3,86 (2)              |

A korlátozó tényezők között leggyakrabban (50%) a szűkös anyagi feltételeket említették, mert ebből következik, hogy drágák a tankönyvek, rossz az iskolák felszereltsége, hiányoznak a szakmai folyóiratok és a megélhetésért iskolán kívüli munkát kell vállalni.

Komoly gondot okoz (40%) a túlterheltség, az időhiány, az előírt óraszám is. Szubjektíven azok a korlátok a legnehezebben elviselhetők, amelyek az iskolai élet rendjéből következnek (munkaterv, házirend, órarend, adminisztráció).

Külön ki kell emelni, hogy a válaszadók több mint 1/3-a érzi felkészületlennek magát a feladatok önálló ellátására és igényel rendszeres továbbképzést, tapasztalatcserét és több időt az önképzésre. Az elmondottak értékeléséhez fontos adalék, hogy a pedagógusok egyes rétegeinek összehasonlításánál szignifikáns különbség mutatkozott a korlátozottság mértékében a kísérletben, kutatásban résztvevők és azok között, akiknek még nincs ilyen tapasztalatuk. A gyakorlat nyelvére lefordítva ez azt is jelentheti, hogy az a tanár érzi magát inkább szabadnak, aki elfogadja az adott körülményeket és nem akar változtatni rajtuk, de annak, aki valami újba kezd, leküzdendő akadályok nehezítik a munkáját.

Ellentmondásossá válik a kép akkor is, ha a 3. táblázat eredményeit összevetjük a 4. táblázat adataival, amelyek a korlátozással összefüggésbe hozható indirekt, néha provokatív állításokat, a pedagógusok véleményét tükröző átlagértékeket (az 1–5-ig terjedő skálán az 1 = egyáltalán nem igaz), és a szórások összehasonlíthatósága érdekében a relatív szórást (variációs együtthatót) tartalmazza.

A válaszolók egyértelműen elutasítottak minden olyan állítást, amely a pedagógiai feladatok nehézségeire, a szakmai tudás hiányosságaira vagy a kollégák lelkiismeretlen munkavégzésére vonatkozott (1–5. állítás). Túlzott érzékenységre utal, hogy a kérdőív „Megjegyzések” rovatában többen adtak hangot felháborodásuknak, hogy egyáltalán bekekerülhettek a kérdőívbe ilyen „sértő” állítások.

Az önállóság hiányára utaló 6. és 7. sor magas átlagértékei szintén megkérdőjelezi a későbbiekben ismertetett (6. táblázat) „mindenben a pedagógus döntson” vélemény átgondoltságát. Egyedül az anyagi feltételekkel kapcsolatos vélemény (8–9) erősíti meg a nyitott kérdésekre adott válaszokat.

#### *A rendszeres ellenőrzésről*

A harmadik kérdéscsoport a pedagógusok munkájának rendszeres ellenőrzésével kapcsolatos véleményeket gyűjtötte össze, s kiegészítő információkat kért az ellenőrzés területeire, módszereire, az „ellenőr” személyére vonatkozóan.

Az 5. táblázat adatainak tanúsága szerint a pedagógusok többségének szüksége van a külső szakmai megerősítésre, ami a kezdők esetében a hibák korrigálását segíti, míg a gyakorlattal rendelkező kollégáknál a motiváltságot és a helyes önértékelést segíti. Néhányan úgy vélik, hogy az objektív minősítéshez is feltétlen szükség van a rendszeres ellenőrzésre.



## 4. táblázat. A szabadság korlátai (n=98)

| Kérdés                                                                                                                                     | x    | V  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|
| 1. A megnövekedett pedagógiai szabadság olyan nagy felelősséggel jár, amit a pedagógus nem vállalhat magára.                               | 2,08 | 57 |
| 2. Kevés a szakmai tudásom ahhoz, hogy egy-egy feladatot körültekintően és hatékonyan meg tudjak oldani.                                   | 1,93 | 57 |
| 3. A pedagógus munkája bonyolultsága miatt leginkább a sötétben való tapogatózásra hasonlít.                                               | 1,72 | 61 |
| 4. A pedagógusok visszaélnék a szabadsággal.                                                                                               | 1,86 | 46 |
| 5. A pedagógusok kevés időt fordítanak az órákra való felkészülésre.                                                                       | 3,55 | 39 |
| 6. Számomra az a jó, ha világosan megmondják, milyen célokat kell elérnem, mik a feladataim, s rábízják, hogyan érem el, oldom meg azokat. | 3,55 | 39 |
| 7. Szeretem állandóan magam mellett érezni az igazgatóm és kollégáim segítő támogatását.                                                   | 3,88 | 30 |
| 8. A jelenlegi tárgyi feltételek mellett nem lehet alkotó munkát végezni.                                                                  | 2,59 | 49 |
| 9. A színvonalas, kreatív pedagógiai munka feltétele a magasabb fizetés.                                                                   | 2,97 | 48 |

A rendszeres kontroll fegyelmező erejében mindössze a válaszolók 8%-a hisz, s ezzel összhangban van az elutasítás indokai között a tanárok lelkiismeretére való utalás is.

Az ellenőrzés feladatát végzővel szemben a legfontosabb kíváncsi, hogy jó szakember legyen. Ehhez képest másodlagos kérdés, hogy az iskola vezetője, szakmai munkaközösségvezető vagy külső szakember az illető. Az ellenőrzés legelfogadottabb módszere az óralátogatás és az azt követő megbeszélés. A teljesítménymérést és a vizsgákat egyelőre csak a pedagógusok 1/5-e tartja az ellenőrzés (és ezzel együtt a folyamatszabályozás?) elégséges eszközének. Ez némileg ellentmond azoknak az elvárásoknak, melyek a kimeneti szabályozással kapcsolatban az utóbbi idők vitáiban megfogalmazódtak.

5. táblázat. A pedagógus munkájának ellenőrzése és értékelése (n=89)

| Szükséges:       | (a válaszolók %-ában)                            | 84                     | <b>Az ellenőrzés területei</b>       |    |
|------------------|--------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|----|
| Indokok          | Megerősítés,<br>motiválás                        | 61                     | oktató (nevelő) munka                | 99 |
|                  | segítségnyújtás                                  | 24                     | munkafegyelem,<br>adminisztráció     | 15 |
|                  | fegyelmezés                                      | 8                      | <b>Az ellenőrzés módszerei</b>       |    |
|                  | önértékelés                                      | 6                      | óralátogatások és<br>megbeszélések   | 82 |
|                  | minősítés                                        | 6                      | szakmai beszélgetések                | 23 |
|                  | egységesség<br>biztosítása                       | 6                      | teljesítménymérések-<br>vizsgák      | 21 |
| Nem szükséges    |                                                  | 16                     | dokumentumok vizsgálata              | 15 |
| Indokok          | A pedagógust saját<br>lelkiismerete<br>ellenőrzi | 60                     | információszerzés                    |    |
|                  |                                                  |                        | szülőktől                            | 5  |
|                  |                                                  | diákoktól              | 3                                    |    |
|                  | elégséges a kimeneti<br>szabályozás              | 20                     | <b>Ki ellenőrizzen?</b>              |    |
|                  | nincs megfelelő<br>módszer                       | 20                     | Mindegy, csak jó szakember<br>legyen | 45 |
| zavarja a munkát | 7                                                | igazgató és helyettese | 62                                   |    |
| felesleges       | 7                                                | munkaközöség-vezető    | 46                                   |    |
|                  |                                                  |                        | kollégák                             | 13 |
|                  |                                                  |                        | külső szakember                      | 10 |
|                  |                                                  |                        | szülők                               | 3  |

*A gyermekek, a szülők és a társadalom érdekeiről*

Ebben a problémakörben a nyitott kérdés azt vizsgálta, hogy kinek a döntési jogát ismerik el a pedagógusok, és ez a pedagógiai tevékenység mely területére vonatkozik.



6. táblázat. Döntéshozók a közoktatásban

| Kinek van döntési joga?        | (a válaszolók %-ában) | (Milyen területre terjed ki?)                                     |
|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------|
| csak a pedagógusnak            | 36                    |                                                                   |
| központi szerveknek            | 20                    | NAT, kerettanterv, tanév rendje                                   |
| szülőknek                      | 19                    | világnézeti nevelés, pályaválasztás, tanórán kívüli programok     |
| iskola vezetőinek              | 13                    | iskolaprofil kialakítása, szelekció, munkarend                    |
| igazgatónak                    | 12                    | munkaügyi, pénzügyi, személyzeti, diákokkal és szülőkkel kérdések |
| tantestületnek                 | 10                    | az összes tanulót érintő kérdések, fegyelmi                       |
| fenntartónak                   | 7                     | pénzügyi kérdések, iskolastruktúra változtatása                   |
| külső speciális szakembereknek | 6                     | gyámügyi, orvosi, pszichológiai problémák                         |
| munkaközösség                  | 4                     | tanmenetkészítés, tankönyvválasztás                               |
| diákönkormányzatnak            | 4                     | tanításon kívüli programok                                        |

Az eredmények szerint a válaszolók 64%-a elfogadja, hogy az iskola nem kizárólagosan a tanárok elképzelése szerint működik. Azt a 36%-ot, aki minden döntést a pedagógusok kezébe adna, inkább a múltbéli sérelmek, a még mindig élő kiszolgáltatottság és bizalmatlanság érzése motiválja. „Mindenben a pedagógusoknak, a gyakorló pedagógusoknak kell dönteniük, akik gyermekközelségben vannak, és nem íróasztal mellett dolgoznak!”

7. táblázat. A szülők befolyása a pedagógus munkájára (n=98)

| Kérdés                                                                                                                       | x    | V  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|
| 1. Elsősorban az adott társadalom és gazdaság igényei határozzák meg, milyen gyereket nevelünk.                              | 2,92 | 44 |
| 2. A pedagógusnak olyanná kell nevelnie a gyermeket, amilyenné a szülő akarja.                                               | 1,85 | 51 |
| 3. Elsősorban a pedagógus tudja, hogy milyen irányba lehet nevelni tanítványait.                                             | 3,38 | 31 |
| 4. A pedagógust csak saját lelkiismerete és felelősége korlátozza döntéseiben.                                               | 3,13 | 43 |
| 5. A tanulók véleménye alapvetően befolyásolja a pedagógusok döntéseit.                                                      | 2,92 | 34 |
| 6. A gyermek életútjáért a szülő a felelős.                                                                                  | 3,51 | 28 |
| 7. A szülők kérései, információi, tanácsai nagy segítséget jelentenek a pedagógus munkájában.                                | 3,8  | 26 |
| 8. A szülők véleménye a pedagógus munkájáról elfogult és szakszerűtlen.                                                      | 2,72 | 36 |
| 9. Elgondolásaimat azért nem tudom megvalósítani, mert eltérnek a szülők elvárásaitól.                                       | 1,68 | 64 |
| 10. A tanárok nem szeretik, ha a szülők, gyerekek beleszólnak döntéseikbe, mivel a felelősséget nem tudják megosztani velük. | 2,66 | 41 |

Erősen csökkent a központi szervek és a fenntartók döntéshozói szerepe. Ebben a törvény szellemével a pedagógusok véleménye szinte teljesen megegyezik. Az igazgató és helyetteseihez hatásköre és ezzel együtt a felelőssége túlságosan hangsúlyozott.

Szükséges lenne megvizsgálni, hogy az intézményvezető munkáltatói feladatköre és egy személyi felelőssége hogyan befolyásolja (illetve gátolja) az iskola belső demokratizmusának kialakulását. A válaszadók a világnézeti nevelés megválasztásán és a pályaválasztáson kívül mindössze a tanulmányi kirándulások anyagi kereteinek eldöntését bíznák a szülőkre, illetve néhány, a családi nevelésből adódó probléma megoldását



(például dohányzás, durva beszéd). Ezeket az adatokat megerősítik a 7. táblázatban összefoglalt értékelések is, melyek az állítások igazságtartalmáról kialakított véleményeket tükrözik.

A válaszolók a gyermek életútjáért alapvetően a szülőt teszik felelőssé (6), s nyomatékkal hangsúlyozzák, hogy a szülők kérései, információi segítséget jelentenek az iskolai nevelőmunkában (7). Véleményük szerint ugyanakkor elsősorban a pedagógus tudja, milyenné kell nevelnie a gyermeket, s ebből a szempontból a szülői akaratnak szinte semmilyen szerepe sincs (2–3). Inkább elfogadják a társadalom és gazdaság igényeit a célok meghatározásában (1).

### Következtetések

Összegezve a kérdőívre adott válaszokat és a belőlük nyert információkat a pedagógusok szabadságáról, jelenlegi önállóságukról, az alábbi következtetések vonhatók le:

1. A pedagógusok általában szabadnak érzik magukat, önálló, kreatív munkájukat főként az anyagi források szűkössége és ennek következményei (magas óraszám és tanulócsoport-létszám, gyenge tárgyi felszereltség) korlátozzák.
2. Elfogadják a központi irányítás és a fenntartók törvényben meghatározott jogait az iskola munkájával kapcsolatos döntésekben. Nem érzik, hogy ezek veszélyeztetnék autonómiájukat.
3. Bizonytalanok a tanár-szülő kapcsolatra vonatkozó elképzeléseik. Az iskola még nem kellőképpen nyitott a szülői társadalom felé, nem oldódnak a több évtizedes beidegződések, érzelmi szembeállítások.
4. Az iskola belső rendjére még mindig a hierarchikus felépítés jellemző, a demokratizálódás jelei alig-alig mutatkoznak.
5. A pedagógusok egy részére még ma is a túlzott érzékenység, sebezhetőség, a külső, „laikus” beavatkozástól való félelem jellemző, s ez alapvetően megnehezíti az autonómia belső feltételrendszerének kialakítását.

Bár a vizsgálatban résztvevők kis száma széleskörű általánosításokat nem tesz lehetővé, az elmondottak alapján megfogalmazható, hogy az elkövetkezendő időszakban az oktatáspolitikai után a pedagógusképzés és továbbképzés feladata lesz elsősorban a pedagógusok autonómiájának segítése. Lehetővé kell tenni számukra a biztonságot nyújtó szaktudás megszerzését, ki kell fejleszteni bennük azokat a készségeket és képességeket, amelyek a helyes önértékeléshez, az egészséges önfogadáshoz, a döntési folyamatokban való részvételhez szükségesek. Így válhatnak olyan autonóm személyiségekké, akiknek gondolkodása és magatartása példaként szolgálhat a neveltjeik, a felnövekvő nemzedék számára.

### Irodalom

- Orosz Sándor (1988): *Pedagógiai szabadság – napjaink iskolai gyakorlata*. Veszprém. MPI.  
 Szabó Judit (1988): A tanári önállóság és a tanterv. *Tantervelméleti füzetek*, OPI. 20.

## Iskolai autonómia

*Kozma Tamás*  
*Oktatáskutató Intézet*

Ebben az előadásban az iskolai autonómiával kapcsolatos vélekedéseket foglalom össze. Arra keresek választ, hogy vajon honnan származnak ezek a vélekedések milyen funkciót látnak el az oktatáspolitikában; és milyen irányban fognak változni várhatóan a következő kormányzat alatt, illetve az önkormányzati választások után.

Az előadás szövegszerűen is támaszkodik mindarra, amit Bevezetés a nevelésszociológiába című felsőoktatási jegyzetem új kiadásában fogalmaztam meg (Budapest: Tankönyvkiadó 1994). Ezek a gondolatok azonban nem itt merültek föl először, hanem közvetlenül az 1989/90-es demokratikus fordulat után, amikor az iskolai autonómiával kapcsolatos szakmai viták nemcsak ideológiai, hanem egyenesen pártpolitikai színezetet nyertek. (Vö. Reformvitáink. Educatio Kiadó 1992).

A tanulmány fölépítése a következő. Először a kérdést a fönntartói pluralizmus összefüggésébe helyezem el. Azután áttekintem a kapcsolódó nemzetközi hátteret. Harmadszor a hazai előzményeket ismertetem. Végül kitérek azokra az aktuális vitákra, amelyekre a kilencvenes évek első harmadában folytattunk az iskolai autonómia kérdéséről.

### Fönntartói pluralizmus

Az iskola körüli érdekcsoportok közül ki kell emelnünk az intézmény fönntartóit. A helyi társadalomban folyó érdekvérvényesítéseket befolyásolja, hogy az iskola a helyben lakók tulajdona – bármilyen konstrukcióban –, vagy pedig mások „kinyújtott karja”.

*Az iskola az önkormányzaté.* Ebben az esetben a helyi társadalom nyomásgyakorlásának alkotmányos útja a települési önkormányzat, amelyet megválasztott. Kérdés azonban, hogy helyhatóságán keresztül a helyi társadalom milyen befolyáshoz jut az iskola fölött illetve hogy mely csoportok tudják érvényesíteni befolyásukat a képviselői demokrácia eszközeivel. A települési önkormányzatok iskolafönntartásra kötelezettek. Nem világos azonban, hogy milyen jogosítványaik vannak az iskolák munkájának irányításában. (Az igazgatók megbízása például teljes mértékben az ő joguk – ezt a tantestület nem korlátozhatja –, ugyanakkor a tantervbe nincs beleszólásuk. Az iskola jellegének megváltoztatásakor az önkormányzatnak vétőjoga van illetve az ilyen iskolai kezdeményezés rajta keresztül kerül főhatósági engedélyezésre stb.) E bizonytalanságok között az iskolai autonómia hatásos védekezés – elsősorban az igazgató kezében –, aki erre hivatkozva a korábban teljes körű munkaadói jogait próbálja továbbra is



érvényesíteni. (Alternatív megoldást jelentené az olyan iskolatanácsok, amelyek az iskola és az önkormányzat közé ékelődve tulajdonképpen „használói” érdekeket próbálnak érvényesíteni.)

*Az iskola nyilvános ugyan, de nem az önkormányzat tartja fenn* (vagy csak hozzájárul a fönntartásához). Jellegetes esetei az egyházi iskolák. A világon sok helyütt kapnak állami és/vagy települési támogatást, amelyért – ellenszolgáltatásképp – intézményeik nyilvános jogot kapnak. A felekezeti iskolákkal kapcsolatos lakossági (szülői) érdekérvényesítésnek csak egyik, s nem is a fő útja a helyi törvényhatóság, amelynek támogatása segítségével bizonyos követelmények támaszthatók. Fontosabb azonban az illető egyház – vagy hasonló intézményfönntartó – szervezete, ha az lehetőséget ad lakossági beleszólásra. A pedagógusokat munkavállalói jogaik védik; szakmai szabadságuk azonban rendszerint világosan garantálva. A megoldást vagy a minden iskolafönntartóra egyaránt érvényes országos törvény tartalmazza, vagy/és a pedagógusok szakmai-tudományos szervezetei. Ez utóbbiaknak azonban számos országban nincsenek jogosítványaik az iskolai tanításba való beleszóláshoz (nálunk sem).

*Az iskola magánjellegű.* Ebben az esetben a lakossági befolyást a „piac” közvetíti. Egyszerűbben szólva nem küldik ide a gyerekeiket azok, akik nem értenek egyet az iskolával. Érdekeiket a fogyasztói érdekvédelemhez illeszkedve kell(ene) védeni (Magyarországon ma hiányzik). A magániskolák pedagógusainak szakmai szabadsága egyértelműen alárendelődik a munkaerőpiacnak: alkalmaztatásának az a föltétele, hogy azt tanítsa, amire alkalmazzák.

Az elmondottakból kiderül, hogy az „iskolai autonómia” a pedagógus szabadságának védelmére csupán egy eszköz. Nem annyira a pedagógus, mint inkább az igazgató szabadságának garanciája, és a pedagógus szabadsága csak rajta keresztül érvényesül. Az iskolai autonómia főként az önkormányzati fönntartású intézményeket védelmezi. Igaz, hogy a (köz)oktatási intézmények többsége világszerte közösségi (állami) fönntartású.

### **Politikai-ideológiai háttér**

Az autonómia értelmezések szerint az iskola önkormányzatának joga dönteni a szervezet működésének és/vagy a fejlesztésének az alapvető kérdéseiben. Az iskolai autonómia kérdése az 1970–80-as évtized fordulója óta években a nemzetközi érdeklődés homlokterébe került. Mint politikai követelés a részvételi demokráciával fonódott össze.

Kell-e részvételi demokrácia a demokratikus politikai rendszeren belül? Különböző politikai irodalmakban ma a következő válaszokkal találkozunk.

Nem – ha kiépítették, illetve helyreállították a képviseleti demokrácia intézményeit: a parlamentet, a többpárt rendszert, a szabad választásokat, a települési önkormányzatokat. Ezek kell fölváltsák a »részvételi demokrácia« illegális vagy féllegális formáit: a falugyűléseket, társadalmi vitákat, öngazgató szervezeteket, iskolaszékeket.

Igen. A kormányt (államot) folyamatosan alulról szervezett mozgalmakkal kell korlátozni.

Nincs életképes képviselői demokrácia széles körű részvételi demokrácia nélkül aminthogy a részvételi demokrácia is életképtelen marad a totális rendszerekben, a képviselői demokrácia intézményei nélkül. Demokratikus kormányzás és civil társadalom nem helyettesítik, hanem feltételezik egymást. (Az előadás írója ez utóbbi álláspontot osztja.)

### Hazai előzmények

Az iskolai autonómia mint szakmai törekvés és politikai jelszó Magyarországon az 1980-as évekre tekint vissza.

Az 1982-es MSzMP KB. állásfoglalás szerint végleg eldőlt, hogy a belátható időben a párt nem tervez és nem is támogat egy átfogó iskolareformot. Az oktatásügy a rendszer bukásáig többé már nem került vissza a politika csúcsaira. Sem szükséges, sem kívánatos nem volt egy olyan szervezet – a közoktatás – felforgatása, amely a stabilitást még úgy ahogy őrizte.

Alulról azzal fenyegetett, hogy a kultúrpolitika maradék befolyása is megszűnik az iskolák fölött.

Ebben a politikai erőterben fogant mindaz az intézkedés, amelyet az iskolák önállósításának szokás nevezni. Az intézmények szakmai önállóságának növelése – ma iskolai autonómiát mondanánk. Az iskolai autonómia jelszava tehát rövid távon része volt a korábbi, bürokratikus és pártirányítású szakigazgatás fokozatos felszámolásának. Egyúttal azonban szervesen beleilleszkedett a reformkommunizmus gondolatvilágába, amely az eredendően és lényegében antidemokratikus hatalmi szerkezetet Magyarországon is alulról, a részvételi demokrácia mind szélesebb kibontakoztatásával törekedett fokozatosan felőrölni, de legalábbis sakkban tartani.

### Viták

Az iskolai autonómiának hazánkban nincsenek egyértelmű törvényes garanciái. A közigazgatás demokratikus átszervezésével (önkormányzatok) az iskolák törvényes garanciák nélkül kerültek át az új főntartók jogkörébe. Milyen „taktikákkal” biztosítható az iskola autonómiája? A következő véleményekkel találkozunk.

Az iskolai autonómia csak az igazgató szabadságát növeli meg – a jó és a rossz igazgatót egyaránt – azzal, hogy nem enged külső beleszólást az iskola belső viszonyaiba. De kihez lehet egy teljes autonómiával rendelkező iskolából fellebbezni? Ki garantálja ezek után a tanárok, a diákok vagy a szülők jogait? Ki fogja megújítani az iskolák belső szellemét? Ezért a főntartónak kell nagyobb befolyást engedni az iskola döntéseibe.

Nincs megalapozott intézményi önállóság anélkül, hogy az intézmény minden szereplője szóhoz ne jutna benne. A demokráciában mindenkinek részt kell vennie az iskola életének irányításában. Ezért nem iskolai autonómiára van szükség, hanem meg kell teremteni a diákok, tanárok, szülők beleszólását az iskola ügyeinek intézésébe (részvételi demokrácia az iskolában).



Az iskolai autonómia szülőké is. Ezért a demokratikus átalakulás következő lépése az oktatásügyben nem az iskolai autonómia, hanem a képviseleti demokrácia kiépítése (települési önkormányzatok).

Az iskolai autonómia valóságos garanciája a kölcsönös függőségek kiépítése. Ha egy iskolának a fenntartójával van gondja, akkor a központi kormányzathoz szalad. Ha a minisztériumi bürokrácia ellen védekeznek, akkor új fenntartót keres magának. Ha a fenntartók befolyása erősebb, mint a kormányzaté – legyen a fenntartó akár helyhatóság, akár felekezet, akár alapítvány –, akkor a kormányzati befolyás ésszerű növelése nem korlátozza az iskolák szabadságát, hanem éppen hogy megnöveli manőverezési képességeiket a fenntartóikkal szemben, legyen az önkormányzat, felekezet vagy alapítvány. (Ez az előadás írójának álláspontja is.)

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

## Iskolai autonómia és önkormányzás a helyi nevelés rendszerében

Petrikás Árpád

*KLTE Intézményfejlesztési és -kutatói Munkacsoport, Debrecen*

A fent jelzett munkacsoport több éve tanulmányozza a címben foglaltakat. Jelenleg pedig az OTKA-kutatások keretében (1993-1995) végzünk részletes feltáró munkát.

Iskolák, óvodák velünk dolgozó csoportja abból indul ki, hogy az *önfejlesztő, önalakító tevékenység* szabadíthatja meg az intézményeket a receptvárás, az uniformizálás és végső soron a végrehajtói szereptől. A kérdéskör elméleti vonulata beilleszkedik az innovációs, alkotó munkát vállaló, önálló arculatot alakító magatartás indoklásába, illetve egy szélesebb stratégiai programba. *A stratégiai program részét képezheti* (normális esetben képezi is) a sajátos pedagógiai program, fejlesztési tendenciák és trendek kimunkálása legalább annyira, amennyire a saját tantervkészítő vállalkozás, nyitott társadalmi kapcsolatok megteremtése és a mindennapi „harc” az autonómiáért.

Mi tehát azokkal értünk egyet, akik az intézményi autonómia tartalmát *koronként* (a kora polgári pedagógiai irányzatokat is beleértve!) változónak tartják s megteremtését és megtartását *mindennapi* küzdelemmel látják elérhetőnek.

A társadalom jelenlegi polgári átalakulási tendenciái *hol szűkítik, hol bővítik* mind az autonómia, mind az intézményi (iskolai) önkormányzás jogait, működési feltételeit.

A civil társadalom alakuló öntevékeny formációi (egyesületek, társaságok, alapítványok) hazánkban sok új elemmel gazdagíthatják az iskolai (intézményi) önkormányzás gondolatát. Öntevékeny *diáktársulások* segítik az iskola törekvéseit (nyolcadikosok klubja, baráti körök, a névadó tiszteletére rendezett programok). *Iskolaközi* kapcsolatok jönnek létre országon belül és határainkon túl levő intézményekkel. Művelődési, kulturális csoportok seregszemléje és versenye terjedőben van (városok, falvak, régiók szintjén). Sőt van olyan városi diákonkormányzati forma, amely az iskolák küldötteit tömöríti (saját „polgármester”, szenátus). Mindez a hazai progresszív hagyományok mai érvényességét is igazolja.

Tudatosan kapcsoljuk össze az *autonómia és önkormányzás* fogalmi köreit. Hiszen az autonómia meghatározott szintje hozza létre, teszi szükségessé az iskolai önkormányzás kibontakozását. S fordítva is igaz. A magas szintű önkormányzás, amely áthatja az iskola (kollégium, napközi, klub, önképzőkör, nevelőtestületi szerveződések) legfőbb területeit s megváltoztatja az irányítás menetét is, egyre alkalmasabbá teszi az iskolákat az autonómia gyakorlására.

Az *iskolai* (intézményi, nevelési szervezeti) autonómia jogi, gazdasági, pedagógiai és pszichológiai tartalmakat foglal magába. Kiemelve a *pedagógiai* vonatkozásokat az iskolai feladatok önálló meghatározását, a tevékenységek megválasztását, a nevelés és



oktatás kereteinek, a belső hierarchiának a szabályozását tartjuk döntőnek. Mindez tükrözi a közoktatás-irányítás közvetlen és közvetett befolyását, az önálló arculat alakításának szabadságfokát mind a fenntartók, mind a használók vonatkozásában.

Az autonómia korlátozását természetesen a jogi, gazdasági, oktatásirányítási akadályok, ellentmondások idézhetik s idézik elő napjainkban. Korlátozást idézhet elő az iskolán belüli ellentmondás, a pedagógiai tehetetlenség, a személyi felkészültség hiánya, az autonómiára „éretlenség” is. Hiszen csak ott jönnek létre az autonómia feltételei, ahol magas színvonalú pedagógiai kultúra, innovatív magatartás, felelősség és döntéskészség a jellemző. Különös szerepet tölt be a pedagógus autonómiájának kibontakozása, az önfejlesztő, önnevelő tevékenység mindennapossá válása, az önálló arculatú, vonzó nevelők jelenléte. Az autonómia szubjektív tényezői közt döntő az önismeret, az alternatív látásmód, a tolerancia és az önmagát szabályozó pedagógusszemélyiség.

Az autonómia fogalmának *pedagógiai értelmezése* dinamikusan változik, mert más pedagógiai tartalmakkal *együtt* érvényesíthető minden régi és új hatásrendszer. Így figyelembe kell venni

- az iskola és a környezet hatásait az adott tárgykörben,
- az intézmény rendszerépítésének folyamatait,
- a nevelők és növendékek társadalmi és egyéni tapasztalatait,
- a pedagógiai folyamatok tartalmi szabályozását.

Az *önkormányzás* hasonló módon csak a teljesebb fogalomkör birtokában gyakorolható. Az össziskolai diákönkormányzat(ok) s az egyre erőteljesebbé váló pedagógusönkormányzat az intézmény szervezési, vezetési, értékelési és korrigáló munkáját hivatott szolgálni. Így mind elméleti, mind gyakorlati szempontból döntő az alábbiak érvényesítése:

- a pedagógusok *önszerveződésének* színvonala, az önrányítás gyakorlata és hatékonysága, s az egyes nevelők módszertani készsége;
- a tanulórsadalom *önfejlesztő, önképző és önszabályozó* tevékenységeinek, önálló érdekkifejtésének a realizálása, a belső ösztönzők állandó gyarapítása;
- az önkormányzás *társadalmi mintáinak érvényesítése* a másolás, a sablonos utánzás, vagy éppen formális akciózás veszélyeit elkerülve;
- illetve ezekkel együtt a *társadalmi öngazgatás* meglévő színvonalának s fejlesztési trendjének érvényesítése, közreműködés a környezet demokratikus gyakorlatának fejlesztésében.

Az önkormányzás iskolai variációinak megteremtése, gondozása több felelősséget ró a pedagógusokra, a felnőtt társadalomra, szülőkre, s a helyi önkormányzatok képviselőire. A gyermekek önállóságának, vitakészségének megalapozása, állandó felelős magatartásuk alakítása a *demokratikus minták* „felsorakoztatását”, a tolerancia, a reális mérlegelés és döntéskészség nevelését teszi szükségessé. Ez főként az iskolai élet hétköznapjaiban realizálódik, de a lakóterület közléte, a szülőrsadalom magatartása, s a felnőttek világának pozitív és negatív befolyása egyaránt hatással van az iskola belső világát formáló önkormányzás hatékonyságára.

Komoly akadályt jelent napjainkban az önkormányzás formális értelmezése, a csak szervezési-ügyviteli „feladatok” eluralkodása s a pedagógiai gondolkodásmód rövid-



zárlatos (esetleg csak taktikai elemeket érvényesítő) jellege. Ezek mérlegelését az önkormányzás gyakorlatának minden szakaszában el kell végezni.

*Történetileg* vizsgálva a két fogalomkörnek a *különböző nevelési rendszerekben* betöltött szerepét, szembevetve, hogy *változatos formációkban* érvényesült mind az autonómia, mind az önkormányzás tartalma.

Fontos történelmi tapasztalat, hogy például a *nagy hagyományokkal* rendelkező iskolák, kollégiumok már néhány százada (tehát nem egy-két évtizede) teret biztosítottak a *diákifjúság önkormányzatának*. Ez az intézményi jogok gyakorlását, az önképzés megszervezését, az intézmény vezetésében való részvételt s az érdekek artikulálását tette lehetővé (ősi diákvárosok példája Európa-szerte, európai művelődési központok, egyetemek szerepe). Jó „házi”-hazai példa erre a Debreceni Református Kollégium élete és tevékenysége. Retrográd időkben a diákság megvédte ezen jogait s a megújulásnak éppen a jelzett hagyományok váltak mozgatóivá.

A XX. század *reformpedagógiai* törekvései, többek közt, éppen a gyermeki jogok előtérbe állításával váltak az *autonóm* iskolák megteremtőivé, amelyek egyben alternatívát is jelentettek s jelentenek napjaink gyakorlatában. Itt számos variáns létezett s jön létre az avantgarde „önkormányzati” elvek érvényesítésével (azaz a tanári hatalom megtörését zászlajára tűző diákszervezet kiépítésével) kezdve az állampolgári jogok széles körű ismertetésétől a tanulói jogok érvényesítéséig (gyermek-polgármester, gyermekbíróóságok működése, tehát a polgári társadalom funkcióinak leképzése).

Jelentősen előretört az utóbbi évtizedekben a *l'écologie d'humanité* jellegű önképzés, autonómia és önkormányzás. Családi közösségekben élő gyermekek (akár hivatásos, akár „kinevezett” szülőikkel), önkiszolgáló és önépítő tevékenység, s az intézményekben kötelező faji, nemi, vallási tolerancia, demokratikus magatartás, tehát a teljes életvitel humanizálása. Nem lehet véletlen, hogy a „közel a természethez”, „a konzuméletől elfordulás erkölcsi értékei és normái”, a csoportos és egyéni feladatmegoldást kialakító képzés terjedőben van Svájc, Franciaország és részben Skandinávia országaiban.

Nem lenne teljes ez a vázlatos kép sem, ha nem utalnánk a *munka világát* prezentáló korszerű *munkaiskolai variációkra*, amelyek a piaci szükségleteket is számon tartják és a szolgáltatás – termelés igényeinek megfelelő oktatást, a gyermeki önkormányzás és a személyes szabadság együttes érvényesítését vállalják. Ez a munkafolyamatok szervezését, az együttműködés és vezetés összehangolását, a tanulói és pedagógusi teljesítmények reális értékelését, s az önkormányzati keretek dinamikus alakítását foglalja magába.

A történeti problémák érintése is megerősítheti, hogy az *iskolai autonómia* a nevelők és növendékek minél sokréteűbb együttes tevékenységét s az emberi viszonyok állandó megújítását teszi szükségessé. A *házaai gyakorlat* alternatívák létrehozásával s a nevelés rendszereinek fejlesztésével lendítheti át a mai felemás állapotban iskoláinkat, nevelési intézményeinket.

\* \* \*

A *fejlesztés gondjainak* megoldása hosszabb távon képzelhető el. Az autonómia mai korlátai (gazdasági-fenntartási, pedagógus életmód és bizonytalanság, központosító törekvések az oktatásirányításban) aligha szűnnek meg gyorsan. Az önálló arculat megte-



remtéséhez, a pedagógiai munkakultúra fejlesztéséhez, a valós szabadságfok kivívásához is idő kell. Ennek függvényében jönnek létre a mainál tartalmasabb iskolai önkormányzati programok, struktúrák is.

A *nevelési rendszer* szempontjából elengedhetetlen feltétele minden fejlesztésnek a *szakmai kompetencia* megszerzése, megszilárdítása s minőségének állandó megőrzése. Eszköz ebben a munkában a *pedagógiai koncepciók s programok* létrehozása, „karbantartása”, korrekciója. Ebben a folyamatban hozható létre az autonómia szempontjából oly fontos művelet is, amely a mikrokörnyezetnek *pedagógiai környezetté* alakítását szolgálja. A szülők, felnőttek, a helyi önkormányzati szervezetekben működők pedagógiai fogékonyságának megalapozása, majd színvonalának növelése szinte az egyik legfontosabb biztosítéka az autonómia, a pedagógiai szabadságfok, s az önkormányzás egészséges fejlődésének. Egy 1988-ban tartott s az iskolai szabadság biztosítékait kereső tanácskozás (Veszprém-Zánka) az iskolák tárgyalási pozícióinak növelését, a neveléstudomány helyzetbehozását s az innovációs stratégiák elterjesztését szorgalmazta. Véleményünk szerint máig érvényes gondolatisággal.

Az önkormányzás megteremtését – a jelzettekén túl – a nevelők pedagógiai kultúrájának növelése, a növendékekkel szükséges együttműködés attitűdje s a magatartás és önkormányzóképesség, vállalkozókedv és felelősség, együttes élmény és egyéni programok kölcsönhatása szolgálhatja.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

## A jó, a rossz és a hamis – Tanárszemmel a tanári autonómiáról

Szijártó Imre

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen

Dolgozatomnak némi westernes jelleggel „A jó, a rossz és a hamis” címet adtam, jelezve, hogy a téma meglehetősen kalandos. Az alcímmel e szerteágazó gondolatkört próbáltam bizonyos mederben tartani, és egyben rögzítettem, hogy értekezésem szempontja az iskola világában élő gyakorló pedagógusé. Két féle autonómiáról fogok beszélni. Nevezük ezeket egyelőre jó és rossz autonómiának.

A jelen ülészak címében is szereplő szókapcsolat értelmezésébe most nem bocsátkoznék, bár megjegyzem, hogy problematikus a kérdés ily módon való megfogalmazása, hiszen a „tanári autonómia” kifejezés azt sugallja, hogy a pedagógusnak elkülönült önállósága, szuverenitása, integritása van és a tanár érdekeit, törekvéseit, esetleg jogait különálló egységként fogalmazza meg. Ha a tanári autonómiát kitüntetett fogalomként, netán kövületként, az iskola világán belüli zárványként tekintjük, akkor közel állunk ahhoz az állapothoz, amit az alábbiakban rossz autonómiának nevezek. A tanári autonómia szókapcsolatot tekintjük olyan kapaszkodónak, amelynek segítségével a téma körbejárható. Arról a mozgástérrel, pedagógiai övezetről, cselekvési mezőről, a tanári étosz olyan tágasságáról van szó, amelyben munkánk során mozgunk. Előljáróban megjegyezhetünk annyit, hogy a tanári autonómiát egyrészt viszonyfogalomként, másrészt dinamikus fogalomként kell elgondolni.

Vegyük tehát számba azokat a viszonylatokat, amelyekben a tanári autonómia játéktere kijelölhető. Ez a leltár egyben az iskola és a tanár jelen állapotának, életminőségének leírása is. Az irányítási feladatokat ellátó intézmények, a fenntartó, valamint a szakmai fórumok befolyásolják a tanár munkáját, de ugyanakkor a pedagógusi autonómia meghatározó tényezője a szokásjog is, azoknak a nehezen feltérképezhető és gyorsan változó íratlan szabályoknak a rendszere, amelyek az aprómunka köreit megrajzolják. Lényeges szerepe van – vagy kellene legyen – a helyi programoknak, a kerettanterveknek és a Nemzeti Alaptantervnek.

Az oktatásirányítás legfelső szintjével a tanár jószerével csupán az oktatási törvény útján találkozhat. A minisztérium rendeletei, utasításai vagy technikai jellegűek (az érettségi időpontja, a tanév ütemezése stb.), vagy olyan intézkedések, amelyek nem befolyásolják közvetlenül az órai munkát. Ez egyrészt nagyon jól van így, hiszen a direkt szakmai-pedagógiai ellenőrzés nem a minisztérium feladata. Másrészt azonban éppen az elmúlt néhány évben – a közoktatási törvény, a Nemzeti Alaptanterv alapelvei, a Tantervi követelmények kapcsán – fogalmazódott meg, hogy a pedagógustársadalom nem végezte el ezen dokumentumok érdemi véleményezését. A tanárok úgy érzik,



hogy a kisember pozíciójába szorultak, „ott fenn” nem hallgatják meg őket. Ez a békaperspektíva rendkívül káros, hiszen azt a társadalomlélektani állapotot erősíti, hogy a fontos döntések nélkülünk születnek. Van azonban a kérdésnek egy másik oldala is. A törvényhozásban, de a helyi önkormányzatokban sem formálódott ki az a pedagóguslobbi, amely a szakma érdekeit egészében vagy annak tagoltságában közvetítené.

Számos tanár tapasztalata szerint a kijárásos rendszer elemei élnek. Az oktató-nevelő munka szabályozatlansága – vagy szabályozhatatlansága – folytán adódnak olyan ügyek (engedélyezési kérelmek, kisebb szerkezetátalakítási kezdeményezések), amelyeknek az elintézése személyes ismeretségektől függ. Csak becsülni lehet, azt az erőfeszítést, amelyet ez az innovációs szándékokkal fellépő kollégák kifejtenek.

A regionális szintű irányítás szerepéről nem sokat tudunk mondani, mert a tanterületi oktatásügyi központok tevékenysége alig érintette a munkánkat. Lehet vitatkozni arról, hogy a TOK-ok létrehozásának hátterében álló koncepció helyes volt-e vagy sem, de ha már óriási anyagi ráfordítással létrehívták ezeket a szervezeteket, legalább a gyakorlatban ellenőrizni kellene azt, hogy milyen hatásfokkal dolgoznak. Az mindenestre elgondolkodtató, hogy egy intézmény fő funkciói közé tartozik-e a közoktatási eseményekről összeállítandó lista.

Az oktatásirányítás minden szintjével szemben a tanárok többségében az az elvárása fogalmazódik meg, hogy figyeljenek a munkája. Sajnos az utóbbi időben – különösen a szaktanácsadói rendszer leépítésének folyamányaként – ez csupán az akkut ügyekkel kapcsolatban érvényesül csupán. A levegőben valahogy az van, hogy ha a pedagógiai intézet, az önkormányzat oktatási irodája vagy az oktatási-nevelési bizottság kiszáll egy iskolába, ott a botrány gyanúja terjeng. Ezeket a beavatkozásokat krízisintervenciónak nevezik, melynek az a feladata, hogy valamilyen tanári mulasztást, szülő és tanár, vezető és tanár közötti vitás ügyet, továbbá a vezetőválasztások során megélnékelő eszmecserét értékelje, és vizsgálja. Viták folynak arról, hogy a különféle indítékokból és célokkal lefolytatott vizsgálatok eredménye nyilvánosságra hozható-e vagy sem. Ha az iskola- és óralátogatások nem a tűzoltás szándékával történének, ha az iskolára való figyelés nem korlátozódna a renitens vagy a szabályoktól látványosan eltérő kollégák megrendszabályozására, akkor a tanárok számára a felügyeleti illetve a szakmai szervek képviselőinek megjelenése nem a „lejöttek fentről a tanárt bántani” érzést jelentené, hanem természetes és indokolt emberi-szakmai kíváncsiságot. A tanárok igenis igénylik a szakmai kontrollt, és ennek magától értetődővé válása emelné a tanári munka színvonalát. Ha a felügyeleti szervekkel szembeni gyanakvás légköre megszűnne, akkor a tanár a szakmai vagy fenntartói látogatást nem autonómiájának megsértéseként értelmezné. Éppen ez, a társadalmi-pedagógiai nyilvánosság hiánya vezetett az iskola és környezete elidegenedéséhez, de a helyenként bántóan megnyilvánuló tanárgöghöz is.

A tanári autonómia körvonalainak megrajzolásához nagyban hozzájárul a tanár és iskola vezetésének viszonya. Az általános tapasztalat szerint az igazgatók és a munkaközösségvezetők nem túlságosan gyakran látogatják az órákat. Ez adódhat a vezetők túlterheltségéből, de a tanári autonómia olyan értelmezéséből is, amely az önállóságot parttalanná tágítja, és az iskolán, a tantestületen és a munkaközösségen belüli szakmai-módszertani-nevelési konzultációt a tanár szuverenitásának korlátozásával azonosítja. Két végletes, egyformán szerencsétlen gyakorlat alakult ki. Az egyik szerint a tanárnak



hetekkel a látogatás előtt szólnak, hogy – úgymond – legyen ideje felkészülni. A másik a rajtaütéses változat, amely felesleges ellenérzéseket és indulatokat vált ki. Ha egy iskolán belül az ellenőrzés kollegiális szellemű, a tájékozódás és nem a megbélyegzés szándékával történik, akkor a tanárokból nem váltja ki a védekezés reflexeit.

Meglehetősen nehezen értelmezhető a tanári autonómia fogalma a szülőkkal kapcsolatban. A szülők számára az iskola eddig hivatalként működött, amelyben az ügymenet az információcserét csupán formális csatornákon – ellenőrző, bizonyítvány, szülői értekezlet – tette lehetővé. Az elmúlt években tapasztaltuk, hogy a civil társadalom erősödésével, a demokrácia köreinek szélesedésével egyre nagyobb a szülői ház igénye arra, hogy bővebb tájékoztatást kapjon az iskola működéséről, szándékairól, sajátos elképzeléseiről. Az, hogy ez a kapcsolatfelvételi szándék időnként hisztérikus formában nyilvánul meg egyrészt arra vezethető vissza, hogy az iskola egészen a legutóbbi időkig zárt, a szülőkkal szembeni már-már ellenséges világgént működött, másrészt ezekben az ideges és ingerült reakciókban az iskola és a társadalom kapcsolatának működési zavarai tükröződnek. Meg kell érteni, hogy a szülő nem „beleavatkozni” akar a tanár munkájába, nem akar „előírni” semmit a tanárnak. Egyszerűen az iskola nem találta meg, a megfelelő kommunikációs formát a szülőkkal szemben. A tanárnak meg kell indokolnia a tevékenysége indítékait, magyarázattal kell szolgálnia, ha kérdezik, mit miért tesz. Éppen egy ilyen párbeszédben formálódhat ki az a kör, amit a szülő-tanár viszony érinthet, az a stílus, amit ez a párbeszéd megkövetel. A laikusokkal való kapcsolata, nyilvános párbeszéd megteremtése talán a mai iskola egyik legfontosabb feladata.

Változóban van a tanári autonómia jellege a gyerekekkel kapcsolatban is. Ma már nem elég leszögezni, hogy a tanár joga és kötelessége a törvények betartása. Természetesen a tanári autonómia hatókörébe tartozik a gyerek munkájának értékelése, a módszerek és segédeszközök megválasztása, a tananyag elrendezése és bizonyos szelektálása. Az igazságok kinyilatkoztatásainak helye azonban a dilemmák felvázolása lépett. Ma már a problémák alkotó megközelítés, a részigazságok mérlegelése a fontosabb. Közvettebb eszközökre van szükség a diákok erkölcsi nevelésében is. Az iskola gyermekképe ugyanakkor alig változik. Nem vettük tudomásul, hogy más kondíciókkal érkeznek a gyermekek hozzánk, liberálisabban, ha tetszik szabadosabban nevelődnek. A világról való ismereteik nagyobb részét a tömegtájékoztatásból, a vizuális információhordozók útján szerzik. Ahhoz, hogy az iskola a közvetítendő modern műveltségartalmat kialakítsa. A tudományos élet segítségére is szükség van.

Az iskola ma bizonyos ex-lex állapotban van, hiszen a régi tantervek fokozatosan elveszítik érvényességüket, az újak pedig igen lassan és ellentmondásosan készülnek. Tantervek híján a tanári autonómia nem működhet egészségesen, megfelelő keretek között. Fájdalmasan hiányoznak az érvényes helyi programok is, pedig az adott földrajzi-települési-etnikai keretek között ezek fogalmazzák meg a tanári munka jellegzetességeit, figyelembe véve az iskola hagyományait, adottságait, jövőképét. Készíteni kellene saját, különbejáratú tanári programoknak is, hiszen remélhetőleg a fenti dokumentumok bőséges mozgásteret hagynak majd a tanároknak.

Ezen utóbbi mondatok jövőidőben és óhajtómódban fogalmazódtak, jelezve, hogy tanári autonómiáról csak akkor lehet beszélni, ha a viszonyítási pontok rögzíthetők, ha



az autonómia fogalmát nem gumifogalomként vagy a korlátok hiányaként értelmezzük, de nem is szorulnak a parancsteljesítő bürokrata, a szabályok tömkelegét betartani köteles gépezet szerepébe.

A mai tanár autonóm, mert békén hagyják. Önálló, ugyanis nem korlátozza felesleges ellenőrzés. Akkor figyelnek csak rá, ha szembeötlő hibákat vét (lemarad egy fél évvel az anyaggal, kiugróan következtlenül osztályoz, nem tartja meg az óráit, vagy fegyelmi vétséget követ el). A tantervet nem kell betartania, mert az van is meg nincs is. Beleszólása az előadásom elején említett stratégiai ügyekbe nincs. E helyzetben két, egymással összefüggő magatartásválasz van kialakulóban. Az egyik a kismimizett kismemberé, aki alulnézetből szemléli, hogy felette és nélküle miként intéződnék a nagy ügyek. (Hogy az iskolaügy egésze nem „nagy ügy” azt mi sem bizonyítja jobban, hogy az oktatás nem vált igazi politikai viták tárgyává. Jelen sorok szerzője meglátása szerint igenis jót tenne az iskolának, ha az ideológiai-költségvetési-gazdasági eszmecserék központjába kerülne. Talán nyilvánvalóvá válnának, esetleg idővel elkerülhetők lennének mindazok a tárgyi tévedések, amelyek a politikusi megnyilatkozásokban előfordulnak.) A másik reakció a „becsukom magam mögött az ajtót a csengetés után, az óra az enyém, abba nem szólhat bele senki” magatartása. Az a téveszme ugyanis, hogy ha már kritikára vagy dicséretre nem méltatják, ha nem számít a személye és a véleménye, legalább visszavonulhat abba a szférába, ahol otthon van, ahol az övé a kizárólagos irányítás joga.

Úgy gondolom, hogy ez a felfogás hamis, mert az autonómia nem kiküzdött, hanem ajándékozott, az iskola és a tanár függetlensége ma a magára hagyottság függetlensége. Az iskola ma a rossz szabadság birodalma. Az autonómia nem cél, hanem eszköz, amely, hanem viták, konfliktusok során, esetenként fájdalmasan alakul ki.

Az alkuk és kompromisszumok útján kiformált autonómiát azonban csak jól fizetett, nem túlterhelt, biztos szakmaiságú, öntudatos, belső törvények és a széles nyilvánosság előtt megtárgyalt szabályozók irányította tanár képes megvalósítani.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.

## Az alternativitás kérdése a neveléstudományban<sup>1</sup>

Vastagh Zoltán

*Janus Pannonius Tudományegyetem és Főiskola*

Az alternatív szó eredeti értelmében azt jelenti, hogy két lehetőség megengedett. Az elmúlt évtizedekben a hazai oktatásügyben valóban egyfajta alternatív útkeresés érvényesülhetett, ez is inkább a 70-es évektől. A „hivatalos” pedagógia – ha nem is könnyen, mégis – lehetővé tette bizonyos elképzelések kipróbálását. A legismertebb ezek között *Gáspár László* szentlőrinci iskolakísérlete és *Zsolnai József* alternatív anyanyelv-tanítási, majd később iskolaprogramja. *Gáspár László* alternatív iskolája az úgynevezett szocialista oktatóiskola erős kritikája volt, amely a marxizmus talaján újraépített egy lehetséges fejlesztési koncepciót.

1989-től sorsdöntő változás történt. A rendszerváltással megteremtődtek egy demokratikus nevelési és iskolarendszer alapjai. Bár, jól tudjuk, ez nem jelenti egycsapásra a negyven-ötven éves beidegződések eltűnését, a folyamatos és természetéből adódóan általában konzervativizmusra hajlamos iskolarendszer átalakulását, mégkevésbé a szükséges anyagi, tárgyi és személyi feltételek biztosítását, mégis felszínre hozta a változás igényét, jelezte a változtatás irányát és kiszabadította elnyomott, elszigetelt helyzetükből az egyházi és más világnézetben alapuló gondolatokat, iskolaszervezőket. Hirtelen drámai helyzet alakult körülöttünk. A szocialista-kommunista struktúra romjai alatt kirajzolódott a neveléstudományi műhelyek és iskolák kontraszelektált, cselekvőképességétől jóformán megfosztott, kezdeményezésre alig képes valósága. Ugyanakkor – szerencsére – sok kis szabadcsapat bontott zászlót, keresve a maga igazát. Nem ismeretlen az átmeneti idők betegsége sem: köpönyegforgatók, politikai karrieristák, látványosan a „damaszkuszi útra” sietők, külföldi „megváltók”, hazai akarók, kellő műveltség nélkül újítoók és mások jelentek meg a nevelés-oktatás színterén is. Hosszabb távra tekintve természetesen mégis üdvözlőnk kell ezt a nagy *megtisztulási folyamatot*, és kellőképp értékelnünk – a régiből áthozható értékek mellett – az újabban felszínre törő elgondolásokat is, köztük az úgynevezett alternatív iskolákat.

Elmúlt az a korszak, amelyben az alapvetően diktatórikus központi hatalom monopóliumához viszonyítva szerveződhetett valamiféle (természetesen az egyetlennel nem tökéletesen ellentétes) alternatíva. A demokrácia lényegéből adódó pluralizmus törvényerőre emelte a különböző világnézetek és eszmei áramlatok szabad érvényesülését. Ez tehát – az alternatív kifejezés eredeti jelentésétől eltérően – nem kétféle, hanem sokféle lehetőséget jelent és eredményez. Meg kell jegyeznünk, hogy a sokféleségben

<sup>1</sup> A vitaindító szöveg a témában tervezett tanulmány első része.



újra kell fogalmaznunk a nemzeti egységet, életre kell segítenünk egy soklábbon álló, mégis közösen képviselhető ember- és társadalomképet, annak adekvát iskolarendszerével együtt. Miként dolgozhatnak együtt ebben a közösségben az egymástól eltérő irányzatok? Melyek a nélkülözhetetlen központi támogatás, ösztönzés feltételei? Hogyan érvényesülhet az állam és az állampolgár felelőssége? Mindezeket időszerű vitakérdéseink közé sorolhatjuk.

Csábító volna már most áttérnünk a hazai alternatív iskolák bemutatására. Mégsem ezt tesszük. Egyrészt azért, mert a publicisztikai visszhangból és néhány szakkiadványból (Gyapay, 1989; Lukács, 1991; Fűzfa, 1991) gyors tájékoztatást kaphatunk, másrészt azért, mert ezúttal célszerűbbnek látszik *tágabb elméleti összefüggéseket* vizsgálni. Talán ezt követően megalapozottabban ítéelhetjük meg ezeket – a világunk egészében sajátos autonómiával mozgó – mikrokozmoszokat. Olyan átfogó problémakörök kiemelésére gondolunk, amelyek a társadalmi és az iskolai gyakorlatnak egyaránt mozgatói. Elsősorban azok a kihívások érdemelnek figyelmet, melyekre korunk embeérének, és itt Európában nekünk is választ kell adnunk, sajátos helyzetünkben, a magunk módján és lehetőségeink szerint.

### **Korunk néhány válaszra kényszerítő kihívása**

Elegendő kézbevennünk a Római Klub drámai jelentéseit (az elmúlt 20 évben 18 jelentést adtak ki a globális problémákról), hogy felismerjük: az emberiség vagy globális megoldást talál önmaga megfékezésére, vagy elpusztul. Egyfajta *világmegváltó* (talán nem túlzás) értékrendszer felszínre hozása új korszakot jelenthet. Olyan horderejű változást – gyanítják egyesek –, amelyet valamikor az ipari forradalom hozott az emberiség számára. (Megdöböntő adatok figyelmeztetnek az új értékrend fontosságára: például miközben a javak 80%-át az emberiség 20%-a tartja kézben, évente 40 millió ember éhenhal – lásd a *Pareto* törvény érvényesülését!) Olyan alapelvek kidolgozását sürgetik a szakemberek, melyeket a legkülönbözőbb kultúrájú és meggyőződésű emberek is magukénak vallhatnak. Ilyenek lehetnének: a környezet etikája, hogy ne romboljuk az éltető természetet, a fejlődés etikája, hogy áthidaljuk a szegénység borzalmaait, a szolidaritás etikája, hogy rádöbbenjenek az emberek az együttműködés nélkülözhetlenségére. Nem soroljuk tovább, belátható, hogy ilyen és hasonló gondok megoldásához nélkülözhetetlen egy *széles értelemben vett nevelő-oktató rendszer*, amely kellő szakavatottsággal tudatosítja a tényeket és ösztönzi a megoldási módokat. Nem véletlen, hogy *Schumacher* (1991) e témába vágó könyvében elsőszámú erőforrásként az oktatást emelte ki. Nem elégedhetünk meg ennyivel, sőt számos félreértésre vezethet, ha csupán idáig jutunk el. *Milyen oktatásra gondolunk?* Máris feltárul egy új iskola-konceptió gyújtópontja! „... Az oktatásnak először is és leginkább értékeszmetket kellene közvetítenie, arra kellene megtanítania, mit kezdjünk az életünkkel. Kétségtelen, szükség van a szakértelem közvetítésére is, de ennek a második helyre kell kerülnie ... Jelenleg nem igen férhet kétség hozzá, hogy az emberiség egésze halálos veszedelemben van, és nem azért, mintha hiányozna a tudományos és műszaki szakértelem, hanem mert mindezt többé-kevésbé rombolóan, bölcsesség nélkül használjuk fel.” (*Schumacher*, 1991. 82.)



Az útkeresők közül kiemelem még *Lányi Andrást*. Véleménye szerint a ma forradalma: „áttérés az ökonómia tudásáról az ökológia tudására. Az ökonómia: használatlan. Az ökológia: együttéléstan. Kitérés az elsajátítás fogalomrendszeréből, áttérés a kímélet fogalomrendszerére.” (*Lányi, 1990*). Ennek szellemében – amint a természetben a sokféleségen alapuló társulások életképesek – a társadalomban is együtt kell létezniük a különbözőképp gondolkodóknak. Az ilyen rendszerek éppen bonyolult felépítésük miatt képesek aktív önszabályozásra, stabilitásuk megőrzésére, és nem viselik el az erőszakos külső beavatkozást. A gazdasági szükségletekre hivatkozva – írja a továbbiakban *Lányi* – az embert tőle idegen célok szolgálatára kényszerítik. De az ember célja sohasem gazdasági. Az ember célja: a másik ember. A másik embert azonban nem esz-közként használja fel az *ökológiai szemlélettel* élő ember, hanem szabadon társul vele. Innen egyenesen vezethet tovább az út akár az *oktatáspolitiká*, akár egy *iskolakoncepció* megalkotásához. Ez a gondolkodási mód és természetesen maga az ökológikus világgép *koherens rendszerébe illeszthet* sokféle elemet, így például a genetikai pszichológia *Mérei Ferenc* által mélyen elemzett támpontjait, vagy *Karácsony Sándor* „utópiáját” az egyéni autonómián nyugvó mellérendelő társas és társadalmi viszonyokról (*Lányi, 1991*).

A mi társadalmunkban és ebből következően iskoláinkban még alig jöhetett felszínre a világnézeti különbözőség. Máris kevésnek bizonyul azonban a tolerancia; értetlenség, bizonytalanság érzékelhető. Azt is látnunk kell, hogy Nyugat-Európában ugyancsak megfigyelhetők hasonló tünetek. Tehát nem csak sajátos helyzetünkől következik a probléma. A Vatikán például 1991 augusztusában az országok többségére érvényes negatív tendenciák okaként a műszaki-tudományos haladást és annak társadalmi következményeit emeli ki. Véleménye szerint a tudomány pozitívista megközelítmódjából adódóan kiiktatja a „megfoghatatlant”, s az anarchikusan értelmezett szabadság mögött elhalványul az erkölcsi-emberi kötelezettség.

A XXI. század küszöbéhez érkező emberiségre az a feladat hárul, hogy szintézisbe foglalja a tudomány és az emberi élet transzcendens értékeit és összhangba hozza a kettőt. Mindezen kérdések tisztázásához mélyreható elemzésekre lesz szükség. Az azonban már bizonyos, hogy a *világnézeti alapokra vonatkozó eszmecserét* nem lehet megke-  
rültni.

Ebből a szempontból tanulságos annak a polémiának az elemzése, amely a „világnézetiileg semleges” iskola ügyében folyamatban van. Véleményünk szerint a különböző világnézeti nevelőket és tanulókat magában foglaló iskola természetesen nem helyezkedhet egyetlen, egységes világnézeti alapra. Ebben az esetben megismétlődne a közelmúlt egyoldalúsága! *Az egyén felől közelítve* azonban semleges ráhatások nem lehetségesek. Miközben tehát az állami iskola megvalósítja az el nem kötelezettséget, vagyis a legkülönbözőbb eszmei elkötelezettségek szabad érvényesülését, *nem valószínűsíthető meg a semleges szellemi beállítottság közvetítését*. Az egyén (akár pedagógus, akár szülő vagy diák) rendelkezik valamilyen tudatos, vagy kevésbé tudatos világgéppel. Óhatatlanul állást foglal, vagy legalábbis hatékonyabban képes átszármasztani, másoldalról megérteni, befogadni a hozzá közel állót, a tapasztalataihoz jobban illőt. Sőt! Weger írja, hogy (*Mérleg, 1990. 1. sz. 32.*) amennyiben a *nevelési kontextusban*



is uralomra jut a semleges megközelítés, kialakul egyfajta világnézet, nevezetesen a világnézeti relativizmus. Ez viszont tetszőlegességet, esetlegességet közvetít.

Tudomásul kell vennünk, hogy világnézetünk attól lesz – és marad – hiteles önmagunk számára, hogy a *mértékadó másokkal* való közvetlen kapcsolat és beszélgetés útján megerősödik. Elsődleges ebben a vonatkozásban a családi hagyomány, a szülők életfelfogása és életmódja. A személyiségfejlesztésre vállalkozó nevelő innen kaphatja meg a szükséges helyzetmutatókat, amelyhez támogatóan, segítően tud viszonyulni, tapintatosan, de semmiképp sem semlegesen. Leszögezzük, hogy mindenképp *a gyermekben épülő világot* kell a nevelőmunkában kibontakoztatni, és nem a pedagógus világnézetét a gyermekre erőltetni. Nem megoldás, de általában is rontja a nevelőhatást, ha a pedagógus tantárgya megtanítására koncentrálnak csupán, függetlenül attól, hogy milyen hatások közé épül be az oktatómunka.

*Összefoglalva* az eddigieket úgy gondoljuk, hogy nem túlzás a hazai pedagógia helyzetképét drámainak nevezni. Az ember fejlesztéséről, *lényegi előbbre jutásáról* gondolkodva a műszaki-tudományos haladás mai következményeinek mérlegelésekor ismét felrémlik a rousseai-i dilemma. A tágabb értelemben vett nevelési-oktatási rendszer az emberiség egyik központi kérdésévé vált. Nem közömbös, hogy mennyire lesz ez a tény meghatározó közgondolkodásunkban, oktatáspolitikánkban. Sorskérdésként vetődik fel továbbá az is, hogy képesek leszünk-e következetesen leszámolni az egyoldalúan ökonómiai beidegződésekkel, és gondolkodásunk, tevékenységünk egészében úrrá lesz-e (lehet-e egyáltalán) az ökológiai szemlélet, a szerves fejlődés egyetemes útja.

Materiális világképünk egyoldalúsága a transzcendens fényében egyértelművé vált. A jövő század elején új szintézis várható az ember tudományosan megragadható és a ráción túli lénye között. *Karácsony Sándor* feladatot jelölt ki számunkra, amikor a következőket írta: „A szabadságnak és a szentségnek motívuma, módszere és teológiája egyformán transzcendens.” (*Karácsony, 1991*)

A szűkebben vett pedagógiai problémakörök felé haladva (melyekről a következő alfejezetekben lesz szó) egyre fontosabbá – és reményünk szerint napjaink értékzavaros világában is egyértelművé – fog válni a világnézet problematikája és azon belül nemzeti meghatározottsága is. Hogy elkerüljük iskoláinkban mind az uralkodó világnézet, mind a világnézeti relativizmus veszélyeit, közös pilléreken nyugvó, a másságot toleráló helyzetet kell teremtenünk.

A pedagógiai megközelítésben alapvető a gyermek mindenkori helyzete, a benne épülő világ tisztelete, valamint az egyetemes és nemzeti céljaink felé orientáló szakszerű irányítás. Mielőtt a ma körülöttünk zajló aktuális elméleti és gyakorlati formációkat (alternatív iskolákat) vizsgáljuk, legalább a fentebb érintett alapvető ellentmondásokkal (mint a fejlődés-fejlesztés hajtóerőivel) szembe kell néznünk.

## Irodalom

- Gyapay Gábor (1989): *A Budapesti Evangélikus Gimnázium*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lukács Péter (szerk. 1991): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Oktatókutató Intézet.
- Fűzfa Balázs (szerk. 1991): *Iskolák, pedagógiák Magyarországon*. Szombathely.
- Schummacher E. (1991): *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Lányi András (1990): Ökológia, ökonómia. *Liget*, 2. sz. 43.
- Lányi Gusztáv (1991): Karácsony Sándor társaslélektani „nemzetkarakterológiájáról”. Karácsony S. öröksége. *Pedagógiai értékek és műhelyek Debrecenben I.*, KLTE, Debrecen, 37.
- Karácsony Sándor (1991): *Nyugati világnézetünk felemás igában*. Kolozsvár.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.





## KÖNYVEKRŐL

### Várnagy Elemér: Cigány fiatalok a nagyvilágban

Lámpás Kiadó, Abaliget, 1993. 173 o.

Huszonöt éves kutatómunka, mintegy nyolcvan témakörrel kapcsolatos – magyar, német, angol, olasz, spanyol nyelven megjelenő – publikáció, számos nemzetközi konferencián tartott előadás után Várnagy Elemér a Janus Pannonius Tudományegyetem docense cigány fiatalokról szóló összefoglaló könyv megírására vállalkozott.

„Köztudott, hogy a cigányok mellőznek minden erőszakot gyermekeik nevelésében. Kevés a rendszabályozás, hagyják élni a gyermekeket.” Nem véletlen, hogy e sorok ragadták meg első tanulmányként a pedagógus olvasót ebben a könyvben, amely valójában nem csak nekünk, pedagógusoknak szól. Széles olvasói rétegnek nyújthat információt, adhat élményt ez a tartalmában sokrétű, irodalmi szemelvényekkel gazdagon illusztrált, kutatási eredményekkel, válogatott szakirodalmi forrásokkal hitelesített mű.

A könyv első – „Cigány gyermekek a családban” címet viselő – fejezete érdekes, olvasmányos leírásokkal, irodalmi dokumentumokkal teszi képszerűvé a cigány családokban nevelkedő gyermekek életét, színes játékeit, a bensőséges anya-gyermek kapcsolatot, a cigány kultúra születési, születési, keresztelési szokásait.

A második fejezet neveléstörténeti források alapján, a XVIII. századtól kezdődően nyújt áttekintést, összegzést a magyarországi cigány gyermekek sorsának alakulásáról. Megtudhatjuk, hogy a XVIII. századi állami intézkedések nagy része az erőszakos asszimilációban látta a cigány gyermekek védelmét. A szervezett – cigány gyermekek sorsáért felelősséget érző – gyermekvédelem a ferences szerzetesek irányításával, a XIX. század közepétől bontakozott ki hazánkban. Ekkortájt hozták létre – Farkas Ferdinánd érsek-újvári káplán és Mennyei József római katolikus tanítóképezdei tanár közreműködésével a rövid ideig fennálló első cigányiskolát is. Az 1868-as népoktatási törvényt követően – mint ahogy ezt a korabeli irattári anyagok tanúsítják – lassacskán a cigány gyermekek is megjelennek az iskoláinkban.

Külön részfejezet foglalkozik az 1893-as cigányösszeírással, feltárva a statisztikai közlemények más – néprajzi és egyháztörténeti – forrással összevetett ellentmondásos megállapításait, s egyúttal azt is, hogy az összeírás „nagyon világos képet ad az iskola funkciójáról a cigányság vonatkozásában” (63. o.). Kiemelésre érdemesek a száz évvel ezelőtti összeírás alábbi adatai: „A cigányok polgárosodásának is nagyon hathatós tényezője lehetne az iskola. Ez nyerhetné meg őket nemcsak a műveltségnek, hanem a magyar elemnek is; különben az általános civilizálás szempontjából is kívánatos, hogy eddig úgyszólván a társadalmi munka erőkörién kívülálló, de egyébként életrevaló néprészekkel az az elem gyarapodjék, melynek kultúrája leg-erősebb, s mely az állami társadalomnak és szociális rendnek is legbiztosabb alapja.” (64. o.) A törvényi szabályozás gyakorlati megvalósulásának konfliktusai, a cigány szülők nem alaptalan félelmei az összeírásból válogatott szemelvények segítségével jól érzékelhetővé válnak. E fejezet zárása (4. részfejezet) az ezredfordulótól kezdődő, századközépig terjedő időszak kortörténeti dokumentumokkal gazdagon illusztrált meg-rázó története.

Ekkor „a fokozatos elkülönülés politikája jellemzi a magyar társadalmat a cigányokat illetően, amely kezdetben – a tizes-húszas években – nem titkolt szegregációs intézkedésekben jelentkezett, majd később, a



harmincas évektől kezdődően – a faji előítéletek megerősödése nyomán – egyre inkább átcsapott a cigányokkal szembeni diszkriminációs politikába.” (869. o.)

A harmadik fejezet összehasonlító pedagógiai elemzéssel ad képet jó néhány európai ország (Anglia, Ausztria, Bulgária, Finnország, Franciaország, Jugoszlávia, Németország, Olaszország, Spanyolország, Svédország, Magyarország) cigány közösségeiről, az ott élő cigány gyerekek helyzetéről, neveléséről – oktatásáról, az etnikumközi, illetve az etnikumon belüli (szociális, gazdasági, kulturális eredetű) konfliktusok gyökereiről. Az egyes fejezetekben olvasható összehasonlító adatok, helyzetképek, környezetrajzok, problémaelemzések, értékfeltárások, fejlesztési stratégiák forrásául nemcsak írott dokumentumok (nemcsak statisztikák, szakirodalmak, felmérések, kutatási anyagok, irattári dokumentumok) szolgálnak, hanem a szerző személyes tapasztalatai is.

Érdemes néhány, a cigány fiatalok nevelésére-oktatására vonatkozó kezdeményezést kiemelni ebből – a jelen történéseit összehasonlító – nemzetközi kitekintésből.

Angliában például az iskolán belüli cigány nevelési egységek feladatainak ellátására „a Cigány Nevelésügyi Tanácsadó külön speciális pedagógus gárdát képzett ki olyan programmal, melynek célja integrálni (nem asszimilálni!) a cigány fiatalokat az adott iskolarendszeren belül” (85. o.). Finnországban a Művelődésügyi Minisztérium cigányok iskoláztatásával foglalkozó csoportjának kezdeményezése nyomán „a cigány fiatalok tanulják saját történelmüket, művelik saját nyelvüket, megismerik saját kultúrájukat már az iskolapadban. Az iskolák nevelői ma már a másságot elismerő, meleg kapcsolatot alakítottak ki cigány tanítványokkal. Örvedetes, hogy növekszik a cigány pedagógusok, szociális munkások száma.” (95. o.) Összehasonlító vizsgálatok érdekes eredménye, hogy az „olasz cigány gyermekek teljesítményei az iskolában jóval meghaladták például a német cigány tanulók szintjét. Ezekben az olasz osztályokban a pedagógusok igyekeznek a cigány kultúra elemeit beépíteni az oktató-nevelő munkába” (115. o.).

Az iskolai teljesítményt, ahogy ezt a vizsgálat további adatai bizonyítják, a jobb életkörülmények, a kedvezőbb szociális helyzet is befolyásolják.

A magyarországi helyzetelemzés – könyvben olvasható – záró gondolatai megszívlelendők mindannyiunk számára: „... a kudarcok nagyrészt elkerülhetők, ha a cigány fiataloknál a szorosabb értelemben vett oktatás helyett a nevelés tágabb értelmezésében (benne az oktatás is) gondolkodunk és cselekszünk. (...) nem úgy nevelnek, hogy egyirányúan okítva ráerőltetnek, ráadnak, rátesznek ismereteket a neveltire, hanem megkísérlem belőle 'kihúzni' azt, ami potenciálisan benne van, csak megnyilvánítania kell.

Ehhez persze előbb meg kell ismernünk empatikusan a ráknbizottakat, átélni (ilyen értelme is van az „educó” szónak!) a másik kultúrát, amely mássága ellenére értékben azonos a miennkel”. (132. o.)

Nemcsak a cigány közösség, de valamennyiünk érdeke, hogy a – 12 milliós európai, s mintegy 600 ezres magyarországi – cigányság életét, hagyományait, kultúráját, lelkeségét készek, és képesek legyünk megismerni, megérteni. Hiszen csak így adhatunk – önmagunkat is gazdagítva – „emberségből példát” ahhoz, hogy a világon élő népek, nemzetek, népcsoportok békében, emberhez méltón éljenek egymás mellett, éljenek együtt ezen a Földön. „A cigányság kulturális egyenrangúságának elismerése magával hozná mindent a multikulturális nevelés bevezetését, mely a kölcsönös elfogadáson alapszik”. (89. b.)

*Bárdossy Ildikó*

**Farkas Gyula és Varga Tibor: A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája (oktatási segédlet középiskolák számára)**

*Gondolat Kiadó, Budapest 1993. 193 o.*

„A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája (oktatási segédlet középiskolák számára)” – ahogy címében is ígéri, s ahogy az „Előszó” is leírja – a természettudományos kutatást, annak módszertanát, technikáját kívánja bemutatni. A közel 200 oldalas munkában elemzést olvashatunk az alkalmazott- és az alaptudományok kérdésköréről, a tudományos kutatáshoz nélkülözhetetlen információszerzés módjairól, a tudásról, a kutatási módszerekről, a kísérletek tervezéséről, a kísérleti- és mérőberendezésekről, a hibaszámításról, az eredmények értékeléséről és közzétételéről, továbbá egy szemelvénygyűjteményt s néhány tételből álló ajánlott irodalmat is találunk a könyvben.

A mű hézagpótló lehetne, hiszen a természettudományos kutatás metodológiájával középiskolás szinten foglalkozó tankönyvet keresve sem találnánk, ismereteink szerint ez még nemzetközi méretekben sem lenne könnyű feladat. A kísérlet azonban több szempontból is félresikerült. Három problémát szeretnék felvetni, amelyek annyira alapvetőek, hogy megkérdőjelezzik az egész munka értékét, használhatóságát, korszerűségét. Szikár fogalmazásban ezek a problémák a következők:

1. A Szerzőpáros egy elavult, indukcionista tudományfilozófia talaján fejti ki elképzeléseit a természettudományokról. A tudományelméletek terén az elmúlt 40–50 évben bekövetkezett változások meg sem érintették az alkotókat.
2. A mű nem ad explicit tudományszociológiai elemzést – valószínűleg ez is baj –, de a könyv lapjain implicit módon kibontakozó tudományszociológiai szemlélet szintén elavult, a tudomány társadalmi folyamatokba való, különösebb konfliktusok nélküli illeszkedésének hamis képét sugallja.
3. A tudósokra és a tudományos közösségekre vonatkozó pszichológiai elemzés szintén nem része a műnek, azonban a tudósok személyiségéről és a tudományos közösségekről akarva-akaratlanul elének táruul kép rendkívül naív, távol áll a valóságtól.

*A könyv tudomány szemlélete*

A huszadik század második felében a tudományfilozófiai gondolkodásmód a korábban uralkodó empirikus-induktív szemlélethez képest kopernikuszi fordulatot tett. A korszerű tudományelméletek szerint a kutatásban az empiria nem a korábban felállított elméletektől függetlenül működik, a természettudósok hipotéziseiket mindig egy adott, átfogó elmélet keretei között fogalmazzák meg, kísérleteiket előzetes elgondolások alapján tervezik. A tudományos kutatást sokkal inkább a dedukció jellemzi, szemben a századokon keresztül eszménynek tartott „elfogulatlansággal”, az előzetes, elméleti megfontolások kizárásának kutatási követelményként történő megfogalmazásával. A *Farkas-Varga szerzőpáros* könyve a tudományfejlődés induktív felfogását tükrözi, vagyis alapvetően egy tudományfilozófiai szempontból túlhaladott álláspontot képvisel. Az indukciónak jónéhány ponton explicit módon is megjelenik a könyvben. A 17. lapon például ezt olvashatjuk: „A társadalom és a tudomány fejlődése során az ember egyre több és több jelenség mibenlétére derített világosságot, és fokozatosan egyre inkább sikerült rendszerbe foglalni az anyag mozgástörvényeit.” Vagy máshol, az 51. lapon: „Elméletet úgy dolgozunk ki, hogy megismerünk, feltárunk tényeket, keressük közöttük az összefüggéseket (például ok-okozat), majd megpróbáljuk igazolni ezeket. ... Az elmélet tehát tapasztalati és elméletileg szerzett ismeretek elvont általánosítása.” Ezekből az idézetekből is látszik a tudományfejlődés induktív szemlélete, az elméletek szerepéről alkotott felfogás, azonban igazán egyértelmű



leírást az alapokat meghatározó tudományos szemléletről a kutatás módszereiről szóló fejezetben olvashatunk: „E bonyolult folyamatban [a tudományos megismerésben – N. I.] első lépés a tények megállapítása – megfigyelés és kísérlet útján. A tények megállapítását követi a megfigyelt jelenségek leírása (a matematika segítségével), majd ezek alapján az elmélet felállítása, a régi és az új elmélet összevetése, s közben a szerzett új ismeretek gyakorlati ellenőrzése. A megismerés útja tehát a jelenségek közvetlen tanulmányozásától vezet a lényegükhöz, a belső, rejtett törvények megismeréséhez, miközben minden lépés a gyakorlat segítségével ellenőrzünk.” (69. lap) A könyvben ezután következő lapokon ezen indukciós szemlélet kifejtését, részletezését olvashatjuk. Leírást kapunk az általánosítás menetéről, az ok-okozati viszonyok kereséséről. A szerzők ugyan nem foglalkoznak kiemelten az előítéletmentesség, az elméletfüggetlenség kérdésével, azonban többször is említik a megfigyelő, kísérletező szubjektum problémáját (lásd elsősorban a 72–73. lapokon olvasható elemzést, de a könyv más helyein is találkozunk az elfogulatlanság, a tárgyilagosság elvont, ilyen formájában a gyakorlatban nem kielégíthető igényével). Ezekből a szövegrészekből szinte sugárzik az előzetes megfontolások kizárásának követelménye.

Elemzésünk szempontjából szimptomatikus az, ahogyan a szerzőpáros a hipotézisek funkcióját kezeli. A könyvben egyértelműen az induktív tudományos szemléletnek megfelelő hipotézisfogalom kap helyet. Eszerint az elmélet először hipotézis formájában létezik, s az igazolási folyamatban válik érett elméletté. A korszerű tudományelméleti felfogásokban ezzel szemben a hipotézis az elmélet valamely gyakorlati, kísérleti, mérésekkel ellenőrizhető következménye. A tudósok empirikus vizsgálataikban a hipotézisek igazságát vizsgálják (és nem az elméletekét). Az indukcionista hipotézisfogalom jelenik meg a könyvben az „elmélet” fogalmának körülírásában az 51. lapon, vagy a kutatási módszereket taglaló fejezetben a 71. lapon, ahol a hipotézis mint a tudományos megismerés második, a tények felhalmozását és rendszerezését követő lépése szerepel. De külön alfejezet is szól a hipotézisalkotásról, ahol többek között ezt olvashatjuk: „Minden elmélet átment a hipotézis fázisán, és csak az ellenőrzés után vált elméletté.” (84. lap) Az idézet egyben azt is igazolja, hogy a Szerzők a tudományos elméleteket a kísérletek, megfigyelések eredményei alapján igazolhatónak tartják, hiszen azok így alakulnak át hipotézisekből valódi elméletekké. Ez az „igazolhatóság-elmélet” végigvonul az egész művön, s élesen szembenáll a modern tudományelméletek felfogásával.

Talán ennyi példa is elég annak belátásához, hogy az elemzett mű valóban induktív tudományelméleti alapokon áll, vagyis olyan szemléletet tükröz, amit a tudományfilozófia már jó ideje levetkőzött. Meg kell mondanunk őszintén, hogy a hazai természettudományos nevelésben sem tört utat magának a korszerű tudományfelfogás. Ha alakítunk egyáltalán az iskolában valamilyen tudományképet, akkor az egyértelműen induktív megalapozású. A tudományfilozófiai eredmények pedagógiai következményeinek feltárása hazánkban ma még el sem kezdődött, s a fejlett országokban is csak a '70-es és a '80-as évek (nagyon fontos) fejleménye. A Szerzőpáros és a kiadó felelőssége óriási. Úgy vélem, ma már nem szabadna olyan művet megírni és kiadni, ami a tudomány kérdéseivel foglalkozva nem támaszkodik a tudományfilozófia általánosan elfogadott felismeréseire. Ha nem is nagy számban, de ma már magyarul is hozzáférhető néhány mű, amely részletesen tárgyalja a kérdést.<sup>1</sup> Ezek közül *Kuhn* könyve akár az ajánlott irodalmak között is szerepelhetett volna, hiszen stílusa, részletes kifejtése miatt valószínűleg a középiskolás korosztálynak is ajánlható.

<sup>1</sup> *Bencze György* (1990): Kritikai előtanulmányok. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.

*Fehér Márta – Hársing László* (1977): A tudományos problémától az elméletig. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

*Kuhn, T.* (1984): A tudományos forradalmak szerkezete (Társadalomtudományi Könyvtár sorozat). Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

*A tudomány társadalmi szerepéről alkotott kép*

A szerzőpáros művéből egy olyan tudomány képe bontakozik ki, amely történelmi időtől és társadalmi berendezkedéstől függetlenül ellentmondásmentesen illeszkedik a társadalom intézményrendszerébe, illetve a mindig óriási hajtóerőt jelentő, feltétel nélküli kiszolgálója a társadalmi fejlődésnek. A modell nagyon egyszerű: egyrészt adott az emberiség örök kíváncsisága, megismerésvágya, továbbá a gyakorlati életből származó feladatok, „megrendelések”, amelyek hatására beindul a tudomány magas szinten intézményesített, szabályokkal körülbástyázott gépezete, s a végeredményt a társadalom több-kevesebb idő múlva nagy megelégedésre alkalmazhatja. Ebből a modellből „csak” azok a legfontosabb mozzanatok maradtak ki, amelyek a valóságban elsősorban jellemzik a társadalom és a tudomány viszonyát:

- nem tartalmazza ez a modell a tudományos problémák társadalmi folyamatokban – nem csak egyszerűen a technikai szükségletekben – gyökereztettségét;
- nem ad számot a modell a folyamatot meghatározó döntésekről, azok motivációiról, intézményi háttéréről;
- nem látszik a modellben az érdekek, érdekcsoportok meghatározó szerepe, nem kapunk választ arra a szükségképpen felmerülő kérdésre, hogy van-e egyáltalán autonómiája a tudománynak, s ha igen, akkor milyen ez az autonómia;
- fel sem merül a tudomány társadalmi alkalmazása ellentmondásainak problémája, nem kapunk választ arra a fontos kérdésre, hogy milyen felelősséget viselnek a tudományos és technikai folyamatok az emberiség nyugtalanító problémáinak kialakulásában, s hogyan kezeljük a közvéleményben mindezek kapcsán formálódó tudomány- és technikaellenességet;
- a szerzők nem kívánnak foglalkozni a modern tudományos kutatómunka etikai problémáival sem (az emberi genom manipulálása, állatkísérletek, új fegyverek kifejlesztéséhez vezető kutatások stb.).

Vagyis a műben kibontakozó tudománykép alapvető viszonyokat nem képes integrálni a tudomány-társadalom viszony szempontjából, pedig természettudományos kutatások iránt érdeklődő középiskolásainkat vagy már most izgatják ezek a kérdések, vagy fontos nevelési feladat lenne ennek az érdeklődésnek a felkeltése és kielégítése.

A tudomány-társadalom viszony valódi, ellentmondásos jelenségeinek ilyen mértékű figyelmen kívül hagyása természetesen nagyrészt érthető. A mi társadalmunkban a közvéleményt általában, de az oktatás szemléletét is nagymértékben befolyásolja egy illuzórikus, idealizáló felfogás a tudomány társadalmi szerepéről. A valóságos döntési viszonyok, az érdekek, a hierarchikus rendszerek szociológiai feltárása és valóságghű bemutatása nem érdeke sem a döntéshozóknak, de a hierarchikus rendszerben elit pozícióba került kutatók rétegének sem. Ha csak a Magyarországon működő tudományos kutatási pályázati rendszer ellentmondásait, a döntésekben meghatározó szerepet játszó személyi kapcsolati viszonyokat elemeznénk, akkor a naív, idealisztikus kép azonnal széttörne. S akkor még semmit sem szoltunk a tudomány finanszírozásáról, a bruttó nemzeti termékből kutatásra fordított hányadról, a szervezeti rendszer jelentőségéről, a tudományos eredmények publikálásának nehézségeiről.

A szerzőpáros könyvében néhol egészen zavaros leírásokat találunk a tudomány társadalmi szerepével kapcsolatban. Ilyeneket olvashatunk például: „...az alkalmazott tudomány tárgykörébe tartozó kutatások nagy hatással vannak a társadalmi fejlődés alapvető irányvonalának kialakítására is. Arról van ugyanis szó, hogy minden társadalmi-politikai közösségnek megvan a maga sajátos, másokénál előnyösebb fejlesztési koncepciója. Ezeknek az előnyöknek a felismerése eleve meghatározza a fejlődés hordozóit és a fejlesztés fő irányvonalait. Az ilyen irányú kutatások jelentősége még nagyobb a megnövekedett társadalmi érdekelt-ség miatt.” (25. lap) Azt hiszem nem kell sokáig bizonygatni, mennyire értelmetlen, zavaros ez a szöveg-



részlet. A Szerzők – úgy vélem – bajban lennének, ha közelebbről kellene meghatározniuk az itt szereplő, „a társadalom fejlődésének alapvető irányvonala”, „társadalmi-politikai közösség”, „a fejlődés hordozói”, „társadalmi érdekelttség” fogalmakat. A demokratikus társadalmakban általában nem csak egy fejlesztési (gondolom kutatásfejlesztési) koncepció létezik, hanem több, egymással versengő, és még hatásaikat is gyakran egyszerre kifejtő koncepció. Az, hogy minden társadalomnak van egy a másokénál előnyösebb fejlesztési koncepciója, egyszerűen logikai képtelenség. „Előnyöknek a felismerése” még sohasem határozta meg a fejlődést stb... Lehet, hogy ez már szószálhasogatás, talán túl aprólékosan foglalkozunk egy kiragadott szövegrész nyelvi, logikai és tartalmi hibáival. Egyrészt azonban a műben sűrűn előforduló, hasonló szövegek hozzájárulnak a tudomány-társadalom viszony lényegének fent már elemzett elrejtéséhez, másrészt alapvető kritikával kell kezelnünk azt a tényt, hogy középiskolásoknak szánt tankönyvben ilyen zavaros megfogalmazások kaphattak helyet. De adjunk egy másik példát is a jórészt értelmetlen szövegezésre: „Az eredmények gyors felhasználása gyors nyereséget eredményez, s ez az alkalmazott tudományt szerte a világon népszerűvé tette. Egyes társadalmi-gazdasági rendszerek emiatt elsősorban az alkalmazott tudományokra, sőt mi több, a kutatási és fejlesztési eredményekre összpontosítanak.” (26. lap) Mít jelent vajon az alkalmazott tudomány „népszerűsége”? Hogyan lehet vajon eredményekre „összpontosítani”? S hogyan tudják ezt tenni az „egyes” társadalmi-gazdasági rendszerek?

Figyeljük meg a következő idézetben a politikai rendszer és a tudomány kapcsolatának végletes leegyszerűsítését, ami már valójában e kapcsolat lényegének meghamisítása: „Az olyan országokban, ahol a kormányzatnak van elképzelése a jövőről, és ehhez egy határozott fejlesztési terv is kapcsolódik, a kutatási témák és a velük kapcsolatos tényezők megítélése könnyebb a tudósok számára. Az olyan országokban, ahol a kormány nem »hisz« a kutatások tervezésében, egyedül a tudósra hárul a döntés felelőssége, amit vállalnia kell.” (26. lap) Az okos, jó kormány tehát elintézi a tudomány fejlesztési irányainak kijelölését, ilyenkor nincs semmi probléma. Ha ez nem így lenne, akkor sincs nagy baj, mert tudásaink majd helyettesítik a kormányt. Erre mondják azt pestiesen, hogy nemhogy ez, de még az ellenkezője sem igaz.

Nem soroljuk tovább az idézeteket, talán ennyi is alkalmas volt arra, hogy a mű tudomány-szociológiai szemléletét megvilágítsa, bemutassa azt a hamis tudományképet, ami a szöveget jellemzi.

Még egy tényezőről kell azonban szólni a témával összefüggésben. Egy tankönyv esetében nagy jelentősége van a stílusnak. A tudomány – társadalom viszony kérdésében a megfogalmazások a műben hamisan patetikus színezetűek, még a stílus is valamilyen „éteri” tudományképet akar alátámasztani. Az ember megismerési vágyának társadalmi kontextusból való kiemelése, a tudósok, közösségeik döntésekben játszott szerepének túlértékelése, a folyamatok, a döntések, a működés, a szervezet idealizálása, mindezeknek „lila felhőkbe csomagolt” megfogalmazása alapvető eszköze a valóságos folyamatok elkendőzésének.

### *A könyv olvasása során kibontakozó tudóskép*

A szerzők explicit módon nem foglalkoznak a tudományos kutatás, a „tudósember” pszichológiájával. Valószínűleg nem tekintették feladatuknak, döntésük érthető, a téma feltehetőleg nem tartozik szorosabb érdeklődési körükbe. A pszichológiai kérdések felvetését azért hiányoljuk, mert végülis a kutató személyisége magának a kutatási folyamatnak – vagyis a szerzők által elsődlegesen vizsgált jelenségnek – az egyik fontos befolyásoló tényezője. A „megcélzott populáció”, vagyis a tudomány iránt érdeklődő tizenévesek nyilván rendelkeznek valamilyen „tudós-képpel”, amihez igazítják tudományos kutatással kapcsolatos elgondolásait, bizonyosra vehető, hogy ennek a „tudós-képnek” a formálása, mint nevelési feladat egy fontos érv lenne a témával való foglalkozás mellett.

Természetesen a szerzők is rendelkeznek „tudós-képpel”, s ez akarva-akaratlanul megnyilvánul a könyv lapjain. Ez a kép – szoros összefüggésben a tudományelméleti és tudomány-szociológiai szemlélettel – naív, esetenként túlzó követelményeket fogalmaz meg, s nem igazodik a tudományos kutatók valóságos tevékenységéhez, személyiségéhez. A szerzők valójában egy széles körben elterjedt, erősen idealisztikus felfogást közvetítenek kritika nélkül, bár világosan sehol nem derül ki, hogy elvont követelményekről van-e szó, vagy pedig valóban teljesülő elvárásokról. Nincs szembesítés a valósággal, nem tudjuk meg, hogy a tudósok megfelelnek-e az itt leírtaknak. Az idealizált, s a Szerzők által kritikátlanul átvett, sok írásban részletesen elemzett kép szerint a tudományos kutatókat objektivitás, racionalitás, nyitott gondolkodás, fejlett intelligencia, személyes integritás, közösségi magatartás jellemzi.<sup>2</sup> Egy helyen a könyvben megtaláljuk azoknak a személyiségjegyeknek a felsorolását, amelyekkel a szerzők szerint a kutatóknak rendelkezniük kell, ezek: magas szintű intelligencia, átlagon felüli érdeklődés, bizonyos kreatív képességek, önálló ítélőképesség, kitartás, a sikertelenséggel szembeni ellenállóképesség, lelkesedés a megismerés problémái iránt, maximális erőkoncentráció (12. lap). Mint látható, jó megfelelés van a szerzők által fontosnak tartott tulajdonságok s az idealizált képnek megfelelők között. Ez még nem lenne baj, ha világossá válna mindezeknek a realitása is. A műben azonban erről nem kapunk eligazítást.

Ha csak a természettudományos nevelés irodalmát vizsgáljuk, akkor is számos leírással találkozhatunk, amelyek a tudósról kialakított képet, illetve a tudományos kutatók valódi „pszichológiáját” vizsgálják.<sup>3</sup> E tanulmányok empirikus vizsgálatok eredményeire alapozva világosan bemutatják a valóságos tudóst. A magas szintű intelligencia bizony nem nélkülözhetetlen előfeltétele a kutatásnak, s az eredmények szerint nem is korrelál annak jó színvonalával. A tudósemberek is tudnak illogikusan viselkedni még a munkájukkal kapcsolatban is, különösen akkor, ha védekezésre szorulnak az általuk „preferált” nézetekkel összefüggésben. Az igaznak hitt elmélethez, elgondoláshoz való ragaszkodás gyakran vezet félreértelmezésekhez esetleg szándékos hamisításokhoz. E merev ragaszkodás eredménye akár vehemens, tudóshoz nem méltó viselkedés is lehet, szemben azzal a feltételezéssel, hogy a tudomány emberei hűvös, nyugodt személyiségek. Egy tudós meggyőződése védelmében lehet önző, harcosan védheti felségterületét. Mindezeket elintézhethetünk azzal, hogy igen, ez így van, hiszen a tudósok is emberek. Ez persze igaz, azonban itt mélyebb összefüggések is vannak, s ezért okoz nagy gondot a szerzők immunitása a korszerű tudományelméletekkel szemben. A tudományos kutató „emberi megnyilvánulásai”, vagyis a kutatás kognitív folyamatának jellegzetességei, a sajátos attitűdök ugyanis nagyrészt megmagyarázhatók a paradigmák (*Kuhn*) vagy a tudományos kutatási programok (*Lakatos*) közötti harcokkal, a dominancia iránti készlettel, vagyis a tudomány valóságos folyamataival. Mivel azonban ez a szemlélet teljesen hiányzik a könyvből, ezért a szerzők nem lehettek érzékenyek a tudományos kutató „pszichológiája” iránt sem, illetve így érthető, hogy miért érvényesül a sorok között egy naív szemlélet.

A tudományelméleti megközelítés problémái befolyásolják a tudós empiriától való erős függőségének a könyv lapjain kibontakozó szemléletét is. A szerzők szerint a kutatók egy „kötelező szisztéma szerint” (12. lap) dolgoznak, ebben – mint már volt róla szó – az empiriából való kiindulás játssza a döntő szerepet, az empiria jelenti a hipotézisek megfogalmazásának alapját, amely hipotéziseket aztán az ellenőrző kísérletek vagy igazolnak, vagy nem. Ha nem támasztja alá a kísérlet, akkor a kutató elveti a hipotézist, s másikat

<sup>2</sup> Például: *Mahoney, M. J.* (1979): *Psychology of Scientist: An Evaluative Review.* *Social Studies of Science*, 9. 349–375.

<sup>3</sup> Például: *Martin, B.; Kass, H. és Brouwer, W.* (1990): *Authentic Science: A Diversity of Meanings* *Science Education*, 74. 5. sz. 541–554.

*Gauld, C.* (1982): *The Scientific Attitude and Science Education: A Critical Reappraisal.* *Science Education*, 66. 1. sz. 109–119.



keres. Ez az elképzelés – túl a már elemzett módszertani tarthatatlanságán – a kutatói tevékenység, a kutatói személyiség leírására sem alkalmas. A tudós „nem könnyen szabadul meg” elméleteitől, vagy pontosabban a tudós közösségek nem szívesen adják föl a jól bevált paradigmákat. Szinte megbénítaná a tudományt, ha az első ellentétes tapasztalat hatására elvetnék a tudósok a nehezen kimunkált paradigmákat. A kísérleteket sokszor meg kell ismételni, gondosan elemezni kell az alkalmazott eljárásokat, a következtetéseket, fel kell tenni a rejtett paraméterekkel kapcsolatos kérdéseket, s azt is meg kell vizsgálni, hogy az empirikus kutatás tárgyát képező hipotézis (az általunk leírt, és nem a szerzők szerinti értelemben vett hipotézis) valóban következménye-e az elméletnek, hiszen lehet, hogy valami olyasmit cáfolt meg az empirikus vizsgálat, ami nem is következménye a kiinduló elméletünknek, vagyis ez utóbbi – egyelőre – nincs veszélyben.

Még egy jellemző momentum: Az elmélettől eltérő megfigyelési eredmények nem közlése mint a tudósi bátorság hiánya jelenik meg a könyvben (72–73. lap). Ez is mutatja, hogy a szerzők a tudósi gondolkodás legfőbb meghatározójának az empiriát tartják, s a paradigmák, az elméletek szerepe másodlagos számukra. Bár voltak példák a tudomány történetében a bátorság hiányára is, azonban az elméletbe nem illeszkedő eredmények nem közlése ma már nem jellemző, s ha előfordul, annak oka sokkal inkább a paradigmához való ragaszkodás, s nem a bátorság hiánya:

\* \* \*

A fentiekben igyekeztünk bizonyítani, hogy a tudományos kutatást középiskolások számára bemutató tankönyv tudományfilozófiai, tudományszociológiai és pszichológiai szemlélete túlhaladott, meglehetősen naív, több ponton idealisztikus, a valóságtól távol álló. A mű stílusa igazodik ehhez: megfogalmazásai sok helyen hamisan patetikusak, „lila köd” takarja el a valóságos viszonyokat. Egy „éteri” tudomány képe bontakozik ki a lapokon, olyan tudományé, amelyet erős szabályok védenek, amely megfellebbezhetetlen igazságaival erős autoritást harcolt ki magának a társadalomban, nincsenek benne ellentmondások, s „angyalszárnyakat növesztett” emberek végzik benne áldozatos, önzetlen munkájukat. Ilyen tudomány nincs! A valóságos tudomány nem így működik, nem ilyen a társadalomban elfoglalt helyzete, s nem ilyen emberek dolgoznak benne. Megintcsak pestiesen szólva: a többi stimmel.

Nehezen szánja rá magát az ember végtelen következtetések kimondására, itt azonban – azt hiszem – ezt meg kell tenni: ezt a könyvet nem szabadna középiskolások kezébe adni.

*Nahalka István*

**Ingvar Lundberg és Pirjo Linnakyla: Teaching reading around the world (Olvasástanítás világszerte)**

*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hague, 1993. 93 o.*

A jó oktatás kulcsa a sikeres olvasástanítás. Az olvasástanítás: az olvasástechnika kialakítása és az olvasottak megértésének tanítása – mindmáig sokat vitatott területe az oktatásügynek szerte a világon az újabb és újabb olvasástanítási módszerek dacára.

Az IEA társaság (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 1991-ben 32 országban felmérést végzett az olvasástanítás eredményességének vizsgálatára. A kutatásról 1993-ban megjelent tanulmányban a szerzők az olvasástanítás eredményeit a tradíciók, a gazdasági fejlődés, az iskola-rendszer, az osztályviszonyok, a tanítói–tanári jellemzők alapján elemezték. A vizsgálatban 10 500 tanító, illetve tanár, valamint 200 000 tanuló (kilenc, illetve tizennégy évesek) vett részt. A vizsgálat elsődleges célja az említett populáció olvasási teljesítményének megítélése, valamint az olvasás oktatásában kimutatható különbségek feltárása volt.

Az angol nyelven írt tanulmány hat fejezetre tagolódik. Az alábbiakban az egyes fejezetek tartalmát összegezzük.

Az Olvasástanítás című részben a szerzők két olvasástanítási módszert ismertetnek. A betű-hang megfeleltetésre épülő módszer szerint a folyamatos olvasás és a jó szövegértés alapvető feltétele, hogy a tanulók képesek legyenek a gyakori szavakat könnyedén felismerni, betűzni, illetve a betűknek megfelelő hangokat azonosítani. A jelentést előtérbe helyező módszer a szavak jelentését hangsúlyozza és párhuzamot feltételez a beszélt nyelv elsajátítása és az olvasás között, vagyis a gyermekek akkor tudnak jól olvasni és értik meg az olvasottakat, ha a szavak jelentését is elsajátították.

A hagyományos felfogás szerint a szöveg megértése a következő részképességeket feltételezi: az események helyes sorrendjének megállapítása, a fő mondanivaló megtalálása, ok-okozati összefüggések felismerése, lényeglátási képesség, megfelelő szókincs, az új információ alkalmazása stb. Az olvasástanításnak el kell érnie, hogy a tanulók ezen részképességek mindegyikében legalább egy minimális szintet érjenek el.

Egy másik nézet szerint az olvasásértés különböző stratégiák használatát jelenti. Ezek megtanítása a kezdetektől nagyon fontos, hiszen már az egészen kicsi gyermek is képes a mechanikus olvasáson kívül a sorok között olvasni. 1970 óta a kutatók hangsúlyozták az olvasási folyamat interaktív és aktív jellegét. Eszerint a szövegértésben a tanulóknak az adott témáról való elsődleges ismerete, a szövegben található új információ és a különböző stratégiák együttesen kell, hogy szerepet játsszanak. Az új típusú szövegre alapozott megközelítés képviselői a szövegértésben alapvető tényezőnek tartják a szöveg szerkezetét. Az elsődleges ismereteknek tehát nincs túl lényeges szerepük a megértésben, vagyis az olvasási folyamat inkább nyelvi képességekre épül, mint általános kognitív tevékenységekre.

A szerzők szerint nem lehet egyértelműen meghatározni azt, hogy létezik-e legjobb olvasástanítási módszer, mivel egy módszer hatékonyságát nagyon sok tényező, például az olvasott szöveg típusa, a tanító, a tanuló személye, a kulturális háttér és mindezek egymásra hatása egyaránt befolyásolja. Utalnak azokra a tanulmányokra, amelyek megerősítették, hogy az iskola előtti években a családi (kulturális) háttérnek mint motiváló tényezőnek jelentős szerepe van a későbbi olvasástanulásban.

A tanulmány második fejezete módszertani, szervezési kérdésekkel foglalkozik. A 9 évesek tanítóinak összeállított kérdőív összesen 46 főkérdést tartalmazott, amelyet 160 alkérdésre bontottak. A kérdéseket a következő csoportokba sorolták, amelyek egyúttal az elemzés szempontjait is képezték. (1) Tanítási feltét-



elek (például osztálylétszám, oktatási idő, nyelvi háttér, iskolai csoportok stb.); (2) Tanítói jellemvonások (a tanító neme, tanítási gyakorlata, olvasási szokásai, az olvasáshoz való hozzáállása); (3) Oktatási stratégiák: tevékenységek és módszerek; (4) Értékelés: osztályok és szempontok. A szerzők véleménye szerint az olvasási teljesítményt az alsó tagozatban lehet leginkább megítélni, hiszen a felső tagozatos korosztályt több szaktanár tanítja, akik kisebb mértékben és különbözőképpen befolyásolják az ekoriak olvasási szokásait. Így a 14 éveseknek összeállított kérdőív csak 28 főkérdést tartalmazott, amelyet ezúttal 88 alkérdésre bontottak. Ezek elsősorban a tanítási gyakorlatra és a tanárok olvasási szokásaira vonatkoztak. Vizsgálták még a diákok otthoni körülményeit, könyveik számát, nyelvtudásukat, olvasmányaik típusait, és a kapott információkat kiegészítették az iskolai, könyvtári jellemzőkre vonatkozó adatokkal is. A tanulók olvasási teljesítményének megítéléséhez narratív prózát, ismeretközlő és dokumentum típusú szöveget használtak. A fejezet végén a szerzők mind a két populáció esetén modellekben ábrázolták a vizsgált tényezőket és az elemzési szempontokat.

A tanítás lehetséges feltételei című fejezet az eredményeket tartalmazza.

A tanulók száma egy-egy osztályban a 9 éveseknél 16–38 között váltakozott országonként, s megközelítően ugyanez volt az arány (16–47) a 14 éveseknél is. Az osztálylétszám és az olvasási teljesítmény között a legtöbb országban szoros kapcsolat volt mindkét korosztály esetében, de nem volt egyértelműen kimutatható az, hogy a legkisebb létszámú osztályokban a gyermekek teljesítménye is jobb.

Elemezték az idegen nyelvet is beszélő és a csak anyanyelvüket beszélő gyermekek olvasási teljesítményét is (például Szingapur és Magyarország vagy a mediterrán országok). A vizsgált két tényező között a legtöbb országban mind a két populációban negatív korrelációt találtak, vagyis a csak anyanyelvüket beszélő tanulók olvasási teljesítménye sokkal jobb volt, mint az idegen nyelvet is beszélőké.

Mindkét populációban felmérték az oktatásra és ezen belül az olvasásra fordított idő mennyiségét, majd megvizsgálták, hogy van-e és milyen összefüggés az olvasási teljesítmény és az olvasásra fordított idő mennyisége között. Az olvasásra a legtöbb időt a 9 éveseknél Canadában, az USA-ban és Új-Zélandon, a 14 éveseknél pedig a skandináv országokban fordítottak. Az oktatásra, illetve az olvasásra fordított idő mennyisége viszont csak néhány országban mutatott szoros összefüggést a teljesítménnyel, vagyis egyik tényező sem befolyásolja jelentős mértékben az olvasási teljesítményt.

Az alsó tagozatosoknál elemezték azt is, hogy a tanítót illető folytonossági tényező lényeges szerepet játszik-e az olvasási teljesítményben. Szinte alig volt olyan ország, ahol a teljesítmény és a tanító személyének állandósága vagy változása pozitív korrelációt mutatott volna. Egy másik vizsgálati szempont szerint viszont valamennyi országban és mind a két korosztálynál szoros összefüggést találtak az egy főre jutó munkafüzetek száma és a tanulók teljesítménye között.

A negyedik fejezet a tanítói, tanári jellemvonásokat (olvasási szokásaikat, a tanítói attitűdöket, tapasztalatuknak a gyermek olvasási teljesítményére gyakorolt hatását) foglalja magában. A tanítási folyamat a pedagógus részéről feltételezi például az ítéletalkotási képességet, jó munkafegyelmet, megfelelő empátiás készséget, jó kommunikációs készséget, jó óratervezést, megfelelő emberismeretet. Mindezek a képességek a tanításban eltöltött évek alatt tökéletesednek. A vizsgálatban néhány országban mindkét korcsoportban pozitív korrelációt találtak a tanítók tapasztalata és a gyermekek olvasási teljesítménye között. A tanítói, tanári attitűddel kapcsolatos kérdések három csoportot alkottak. Az első csoportba az 5 évnél kevesebb, a másodikba az 5 és 20 év közötti tapasztalattal rendelkező pedagógusokat sorolták, a harmadikba pedig azokat, akiknek több, mint 20 éves gyakorlatuk volt. A vizsgálat eredményei szerint a fiatalabb pedagógusok, akiknek kevesebb a gyakorlatuk a tanításban, sokkal inkább „gyerekorientáltak”, mint idősebb kollégáik. Szívesebben alkalmaznak modern eljárásokat az oktatásban, például nagy hangsúlyt fektetnek a gyermek gondolkodásának fejlesztésére, az alsó tagozatban fontosnak vélik a hangos olvasást, az olvasottak feldolgozásához



gyakran használnak feladatlapokat, a felső tagozatban pedig az olvasásra való ösztönzés az elsődleges feladat. A tapasztaltabb pedagógusok viszont a hagyományos tanítási módszereket alkalmazzák szívesebben, például külön hangsúlyt fektetnek a szöveg pontos olvasására, fontosnak tartják, hogy a tanuló képes legyen a szövegből tanulni, az olvasottak feldolgozásához gyakran használják az úgynevezett „megértést ellenőrző kérdéseket”.

Elemezték a tanítók, tanárok, valamint a tanulók azonos, illetve különböző nemének az olvasási teljesítményre gyakorolt hatását is. A legtöbb országban és mind a két populációban a pedagógusoknak több mint a fele nő volt. Az ugyanazon életkori csoportban a gyermekek sokkal jobb teljesítményt nyújtottak az olvasásban a női tanítók és tanárok osztályaiban, mint a férfi kollégáik osztályaiban. Ugyancsak mindkét korcsoportban és csaknem valamennyi országban összefüggést találtak a tanító, illetve a tanár és a tanulók neme, valamint az olvasásban elért eredmények között.

A tanítók olvasottságát három területen kísérték figyelemmel: 1. a szakirodalom ismerete; 2. magyarázó, ismeretterjesztő szövegek tanulmányozása; 3. szépirodalom olvasása. A szakirodalmat mindkét korosztály pedagógusai ugyanazokban az országokban tanulmányozzák a leggyakrabban, míg a fejlett nyugat-európai országokban nagyon keveset. Ha csak a fejlett nyugat-európai országokban vizsgálták ugyanezt a tényezőt, akkor mindkét korcsoportban Dániáé a vezető szerep, de elég gyakori olvasásuk a többi skandináv országban is, viszont meglepően ritka Svájcban, illetve Németországban. A dánok kiemelkedő helyzetét a szerzők a gyakori könyv- és folyóiratkiadással magyarázzák, míg a németek utolsó helyét azért tartják meglepőnek, mert Németországban a tanítók képzése szokatlanul hosszú ideig tart. Az ismeretterjesztő szövegek olvasásában mind a két korcsoportnál a finn tanítóké, illetve tanároké a vezető szerep, de elég gyakran olvasnak ilyen szövegeket a dánok, norvégok, hollandok is. A szépirodalom ismeretében ugyancsak mindkét korcsoportban Finnország és Svédország áll az élen, s viszonylag gyakori az e típusú szövegek olvasása Norvégiában, Franciaországban és Izlandon is.

A 9 éveseknél a könyvtár használatának módja szignifikáns összefüggést mutatott a tanítók szakirodalmi tájékozottságával 7 országban, 11 országban az ismeretterjesztő szövegek, 13 országban pedig a szépirodalom ismeretével. Hasonló tendencia volt kimutatható a 14 évesek könyvtárhasználatára és tanáraik olvasási stílusára, illetve szokásai között. Vagyis a tanulók képesek előfeltevéseket tenni, illetve kapcsolatokat keresni a szövegben, ha a tanítójuk is és ők maguk is sokat olvasnak szépirodalmat és azt megbeszélik. Hasonlóan, ha a tanító gyakran ismerteti, megvitatja például az általa olvasott tudományos szövegeket diákjaival, azok képesek lesznek más ismeretterjesztő szövegek, az azokhoz tartozó ábrák, magyarázatok megértésére. Ugyanakkor a tanítók, illetve a tanárok olvasási stílusára alig befolyásolja a tanulók olvasási teljesítményét, és olvasmányaik kiválasztását.

Választ kerestek arra is, hogy milyen sorrend állítható fel az olvasástanításban felsorolt célok (az olvasásra való ösztönzés, az olvasás sebességének növelése, pontos olvasásra törekvés, a szövegértés eredményesebbé tétele, a következtető képesség növelése stb.) között. A különböző országokban mindkét populációban első helyen szerepelt az olvasás iránti érdeklődés felkeltése, valamint az olvasottak megértési szintjének növelése. Az olvasástanítás céljait a következőképpen csoportosították: 1. tanár-központú, készségorientált célok; 2. diák-központú, stratégiára orientált célok; 3. irodalomra és érdeklődési körre összpontosított célok; 4. az irodalom funkciójára összpontosított célok. Az olvasási teljesítménnyel való összehasonlítás szerint a gyenge eredményt mutató országokban a „készségorientált célok” (a megértési szint növelése, a tanulók szókinccsének fejlesztése, illetve az olvasás sebességének növelése) az elsődlegesek. A jó teljesítményt nyújtó országokban viszont az „irodalomra összpontosított” célokat (általában az olvasásra való ösztönzés, illetve az irodalom értékelése) tartották fontosabbnak. Arra is rámutattak, hogy a pontosság túlzott hangsúlyozása kedvezőtlenül befolyásolja a tanulók eredményeit.



A Tanítási stratégiák című fejezetben elsőként azt elemezték a kutatók, hogy milyen gyakran tanítanak a tanárok diákjaiknak narratív, ismeretközlő és dokumentum típusú szövegeket. Mindkét populációban a leggyakoribb a narratív szövegek tanítása, illetve olvasása (ez több volt, mint az ismeretközlő és a dokumentív típusú szövegek együttesen). A fejlődő országokban a dokumentum típusú szövegek oktatása nagyobb hangsúlyt kap, mint a fejlett nyugati országokban.

A tanítás folyamán csaknem valamennyi országban a tanulók képességei alapján csoportosítják a diákokat, és ennek alapján különböző feladatokat adnak nekik.

Az egyes országok között nagy különbség volt abban, hogy a tanítók, illetve tanárok mennyire tartják fontosnak a házi feladatot az olvasásban, és abban, hogy mennyi időt töltsenek a gyerekek a házi feladattal. Például az amerikai diákoktól elvárják, hogy több mint 50 percig foglalkozzanak a házi feladattal, míg az ír vagy a svájci pedagógusok szerint 10 perc is elégséges idő. Amikor a tanulók becsülték meg a házi feladat gyakoriságát, akkor a jó és az alacsony teljesítményt mutató országokban egyaránt voltak gyakori és ritka házi feladatról „beszámolók”. Sem a tanárok, sem a tanulók adatai nem bizonyították tehát, hogy a házi feladat nagysága vagy gyakorisága meghatározó tényező lenne az olvasásban elért eredményben.

A továbbiakban egy 10 kérdésből álló vizsgálat alapján, meghatározott szempontok szerint összehasonlították a különböző országokban folyó tanítási stratégiákat. A szövegértés tanítása (a történetek dramatizálása, összegzése, a szöveg szerkezetének tanulmányozása, a következtetések levonása stb.) a tanítók megítélése alapján nagyon gyakori és erősen hangsúlyozandó feladat a mediterrán országokban, Magyarországon, valamint az angolszász területeken, míg a skandináv országokban alig tartják lényegesnek mindezeket. A betű-hang megfeleltetési képesség fejlesztését (a hangoztatást) valamennyi országban elsősorban a 9 éveseknél jelölték lényeges feladatnak, csakúgy, mint a szegmentálási készség fejlesztését. Az értékelést csaknem valamennyi országban a tanulók írásbeli és szóbeli munkája alapján egyaránt szükségesnek tartják. A készség-orientált oktatási módszerekkel dolgozók nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók szókincsének, szövegismerési képességének, mondatmegértési szintjének fejlesztésére. A feltételezés szerint mindezek a készségek az olvasás pontosságával is összefüggnek, de a vizsgálat adatai ezt az összefüggést nem erősítették meg. A legtöbb országban felismerték, hogy a könyvek iránti érdeklődés felkeltése rendkívül fontos, azonban a mindennapi iskolai munkában sokszor feledésbe kerül.

A modern olvasásoktatás hangsúlyozza a tanuló aktív szerepét az olvasmány feldolgozásával kapcsolatban, s biztosítja, hogy a tanuló állandó kapcsolatot tartson a szöveggel. A kutatók feltételezése szerint ez főleg azokban az országokban érvényesül, amelyekben kiemelkedő helyet foglal el az olvasáskutatás, de a vizsgálat adatai ezt is csak részben igazolták. A tanító-, illetve tanárközpontú oktatás általában a tanulók alacsony teljesítményét eredményezi. Fontos, hogy a tanító hangosan olvassa fel a történetet. A jól felolvasott történet meghallgatásakor a tanulók speciális nyelvi formákat, az írott nyelv jellemzőit ismerhetik fel, amelyek eltérnek a beszélt nyelvtől, s amelyek segítik az irodalom iránti érdeklődés felkeltését. Azokban az országokban, amelyekben a tanári hangos olvasást fontosnak tartják, általában a tanulók teljesítménye is jó.

A 14 éveseknél a tanítási gyakorlatot két dimenzió szerint vizsgálták. Összehasonlították, hogy az egyes országokban hogyan érvényesülnek a „készségekre alapozott”, a „stratégiákat előtérbe helyező”, az „irodalomra összpontosított” és az „irodalom funkcióját előtérbe helyező” tanítási módszerek. A jó teljesítményt mutató országokban az olvasásoktatás, valamint az olvasottak megértésének tanítása egyaránt stratégiákra alapozott és irodalomközpontú. A szövegértés oktatásakor tekintetbe veszik a tanuló korábbi ismereteit az adott témáról, a gondolkodás fejlesztése elsődleges, az olvasottak elmesélése éppen olyan fontos feladat, mint az adott szöveg szerkezetének ismerete, elemzése vagy éppen a szöveg nyelvezetének tanulmányozása. Az olvasástanítás eredményességét két szempont alapján értékelték: (1) az olvasástanítás iskolai megítélése; (2) az olvasásértékelés megítélése oktatásirányítási szempontból. Az eredmények szerint az ala-

csony teljesítményt mutató országok sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek az olvasástanítás értékelésére oktatásirányítási szempontból.

Az utolsó fejezet címe: A tanítási gyakorlat és a tanulók teljesítménye. Feltételezték, hogy a tanulók teljesítményét nemcsak a tanítási módszerek, hanem a gazdasági-társadalmi tényezők is meghatározzák. Ily módon felállítottak egy modellt, amely a tanítási folyamat különböző elemein kívül tekintetbe veszi a település típusát, gazdasági-kulturális helyzetét, valamint a tanuló otthonában található könyvek számát. Az eredmények szerint az olvasásban és az olvasás fejlesztésében a leginkább meghatározó tényező az otthoni környezet, a megfelelő otthoni „irodalmi” háttér. Elemezték, hogy a hatékonyan dolgozó és a kevésbé hatékonyak bizonyuló osztályok mi alapján különböznek el egymástól. Vizsgálták a tanítási helyzetet, a tanítói, tanári jellemvonásokat és a tanítási módszerek szerepét, s úgy találták, hogy a tanítói, tanári munka jellemzői alapvetően meghatározzák az osztálymunka hatékonyságát. A jobb teljesítményt mutató osztályok általában nagyobb létszámúak voltak, valamint ugyanaz a tanító vagy tanár is sokkal hosszabb ideig tanította a diákokat, mint a gyengébb teljesítményt mutató osztályokban. Bizonyították azt is, hogy a jól dolgozó osztályok pedagógusai maguk is sokat olvasnak, és főleg női tanítók, illetve tanárok. Ugyanakkor a tanítók, illetve tanárok képzettségi szintje ebben az értelemben nem volt meghatározó tényező. A jó teljesítményt mutató osztályokban erősen hangsúlyozzák az olvasásértés, valamint a betű-hang megkülönböztetési képesség fejlesztését is.

*Laczkó Mária*

**Horánszky Nándor: (szerk.) Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új-Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből.**

*A tantervelmélet forrásai 15. OKI Budapest. 1993. 250 o.*

Napjainkban válik sokszínűvé a magyar közoktatás. A sokszínűség csak akkor engedhető meg, ha biztosítani lehet a különböző iskolastruktúrák közötti átjárhatóságot. Ezt a problémát nálunk is a többszintű tantervi szabályozás próbálja megoldani. A szabályozás *első szintje* a *Nemzeti alaptanterv*, „a nevelés és oktatás közös tartalmi követelményeit” (Magyar Közlöny 1994/28. szám 993. o.) meghatározó dokumentum. Alapelveit 1994 márciusában fogadta el az Országgyűlés, és a tantervi követelmények összeállítása is előrehaladott állapotban van. A NAT követelményei alapján minden iskolatípus számára elkészülnek a *kerettantervek* (a Művelődési és Közoktatási Minisztérium készítette el és hagyja jóvá). Ez a szabályozás *második szintje*. Ezekből válogathatnak az iskolák. (Ha egyiket sem tartja megfelelőnek valamelyik intézmény, készíthet saját kerettantervet a NAT figyelembe vételével, de azt is jóvá kell hagyatni.) A kerettantervek alapján készítik el az iskolák a *helyi tanterveket*, ez a szabályozás *harmadik szintje*. A kötelező egymásra épülés a biztosítéka annak, hogy minden iskolában eljut minden gyermek a NAT-ban megfogalmazott követelmények szintjére. A vizsgarendszer segítségével mérni is lehet a kötelező tudást.

Ezt az „európai típusú szabályozást” szakembereink a Nyugat-Európában már bevált oktatásszabályozási mechanizmusok, alaptantervek, oktatási törvények tanulmányozása és a hazai tantervkészítési tapasztalatok alapján dolgozták ki.



*Horánszky Nándor és Szebenyi Péter* válogatott a külföldi törvények, tantervek anyagából, *Horánszky Nándor* rendezte egy kötetbe. Az idézett dokumentumok igazolják, hogy a nyugati országokban is szükségesnek tartják azt, hogy központilag megfogalmazzák, központilag szabályozzák a minden iskolára érvényes, kötelező műveltség körét a tankötelezettség határáig.

A kötet 1993-ban jelent meg. A bemutatott tantervek mindegyike *kerettanterv*, mindegyik a közelmúltban született, napjainkban érvényes *központi dokumentum*. *Szebenyi Péter* a bevezetőben három tanterv fajtát ismertet, ahová a kötetben szereplő tantervek besorolhatók. Az első a *tananyagközpontú (vagy tematikus) tanterv*, amelyre a norvég tanterv a példa. A második a *tanulói tevékenység típusú (vagy didaktikus) tanterv*, erre példa a német Hessen tartomány kerettanterve, és a dán tanterv. A harmadik tanterv fajta a *tanulói teljesítményközpontú (vagy taxonómikus) tanterv*, amit az angol és az új-zélandi tanterv részleteiből ismerhetünk meg.

A teljesítményközpontú tantervek közé tartozna/tartozik a holland nemzeti alaptanterv is, de ebből nem közölhetek részleteket a szerzők, mert a kötet összeállításakor még nem készült el a jóváhagyott változat. *Szebenyi Péter* mégis fontosnak tartja, hogy a bevezetőben erről a dokumentumról is szóljon, mert

- hasonlóan tagolt a holland és a magyar iskolarendszer
- mindkét országban vita előzte meg (Hollandiában 20 év!) a nemzeti alaptanterv kidolgozásának szükségességét,
- hasonló összetételű szakbizottságok készítették a tanterveket,
- több tantervi változat készült, közöttük jelentős volt az eltérés.

A bevezető végén a szerző még (1993-ban!) nem tudja milyen lesz a magyar nemzeti alaptanterv, de fontosnak tartja, hogy a hazai tantervkészítő szakemberek megismerjék a külföldi tantervkészítési tendenciákat.

Először „*Anglia és Wales Nemzeti Tanterv*”-ével ismerkedhet meg az olvasó, amely *teljesítményközpontú* (taxonómikus), meghatározza, hogy mikor, mely követelményeket és milyen szinten kell a tanulóknak teljesíteni. Az operacionalizált – mérhető célokban megfogalmazzák azt a tevékenységet, amit a tanuló el tud majd végezni az elsajátítás után a megadott életkori szakaszban, megadják a feltételeket és a szintet is. Fokozatosan – 1989-től – vezették be ezeket a követelményeket Angliában, mégis erős ellenállást váltott ki az iskolákban, mert hosszú ideig nem volt semmiféle központi előírás náluk és a pedagógusok véleménye szerint túlságosan gyakori, nem kis időt és energiát igénylő mérést követel. (Hasonló félelmek a magyar kollégák körében is fellelhetők.)

A fordító, *Varga Katalin* bevezetőjéből megtudjuk, hogy az angol Nemzeti Tanterv speciális kerettanterv, amely a követelményrendszert és tanítási programjavaslatokat tartalmaz. Erre lehet/kell felépíteni a helyi tanterveket. A követelményrendszer a következőképpen épül fel:

A tantárgyi követelmények (nálunk is) több követelményterületben (nálunk: az általános képzés területei) jelennek meg. Követelményterületenként 10 követelményszintet állapítanak meg. Ezek a szintek jelenítik meg a tananyag egymásra épülését, és segítik az értékelést. A tankötelezettség idejét négy szakaszra bontják és az egyes szakaszokhoz rendelik a megfelelő követelményszintet.

Egy táblázat áttekinthetővé teszi a leírtakat a könyv 3. oldalán:

| Szakaszok | Életkor | Követelményszintek |
|-----------|---------|--------------------|
| 1.        | 5-7     | 1-3                |
| 2.        | 8-11    | 2-5                |
| 3.        | 12-14   | 3-7                |
| 4.        | 15-16   | 4-10               |

Leolvasható, hogy a követelményszint-intervallumok alsó szintje az életkor felső határakor a minimum szint, ez szükséges a továbbhaladáshoz. A tanulók közötti differenciálódás szembevetendő, hiszen a 16 éves gyermeknek a 4. szintig KELL elérni, de ezt egy jobb 11-14 éves tanuló is túllépheti.

Szükséges a fordító bevezetője ahhoz, hogy a bemutatott *Természettudományok* kerettantervén eligazodhassunk. Megismerhetjük a műveltségterület 17 követelményterületét (például: fizika, földrajz, kémia, informatika, stb.). Minden követelményterületnél pontosan egymásra építve és a 10 követelményszintnek megfelelően meghatározott követelmények olvashatók. Az alsóbb szintek követelményei a mindennapi életben megismert biológiai, kémiai, stb. jelenségekre, tapasztalatokra vonatkoznak, majd egyre bővül a megtanítandó ismeretek, jártasságok, készségek, a fejlesztendő képességek köre.

Az angol *történelem* kerettanterv bemutatása lehetővé teszi, hogy megismerjük a tantárgy három követelményterületét – (1) A történelem ismerete és megértése, (2) A történelem értelmezése, (3) A történelmi források használata – és az elvárható követelményeket a szintekhez igazítva. A követelményekhez példaként egy konkrét történelem feladatot is ad a tanterv segítségül a tanároknak.

Mind a négy tanítási szakaszhoz bemutatja a fordító a részletes tanítási programokat. Ezek tulajdonképpen a megtanítandó tananyag-egységek, tananyag, tanulói tevékenységek, gyakorlatok, amelyeket *kötelezően* meg kell tanítani a gyerekeknek a megjelölt életkori szakaszban.

A programok keretjellegek, ajánlások, de elég sok tananyagbeli kötöttséget tartalmaznak. Emellett széles választékot kínálnak a különböző kiegészítő témákból. A miénktől eltérő a történelem tananyagának vertikális elrendezése. Például: A 2. szakaszban (8-11 év, ez a 2-5. követelményszintet jelenti) a következő alaptanegységeket írja elő:

- „1. egység: Betolakodók és honfoglalók Angliában: rómaiak, angolszászok és vikingek.
2. egység: A Tudor és a Stuart korszak.
3. egység: A viktoriánus Anglia.
4. egység: Nagy-Britannia 1930 után.
5. egység: Az ókori Görögország.
6. egység: Felfedezések és összeütközések 1450-1550 között.” (40.lap)

Anglia és Wales Nemzeti Tantervéből a *technika* és ennek keretében az *informatika* tantárgy tantervei is helyet kaptak a kötetben. A technika tantervben nagyon sok gyakorlati példa és konkrét gyakorlati tanács olvasható. Követelményterületei a következők: (1) „A szükségletek és a lehetőségek felismerése” – a mindennapi élethez kapcsolódó gyakorlati ismeretek, amelyek a 10. követelményszinten, 15-16 éves korban megkövetelik a tanulóktól például azt, hogy: „Derítsék ki és mutassák be az emberek igényeit és szükségleteit különböző, egymásnak ellentmondó szituációkban.” Ehhez példaként javasolja a tanterv, hogy „Vizsgáljanak meg egy kérdőívre beérkezett válaszokat, és mutassák be ezeket korok, nemek, társadalmi rétegek szerint.” (71. lap). (2) „Tervezés”, (3) „A munka megtervezése és kivitelezése”, (4) „Értékelés”.

Az *informatika* tantárgyat nagyon fontosnak tartja Anglia. A magyar szakemberek a teljes tantervvel megismerkedhetnek. Igen magas szintre kell eljuttatni a tankötelezettség végére a tanulókat ezen a területen.



A negyedik fejezet műfaja eltér a többitől. Érdekes, olvasmányos tanulmány. *Eisler Ottó*, aki 1956 óta él és tanít Dániában, a dán közoktatás dokumentumaiból (törvények, törvényjavaslatok, tantervek) válogatott részleteket és a hozzájuk fűzött személyes magyarázataival festi elénk a *dán közoktatás* átfogó, színes képét. A „kommentár”-okban sokszor visszanyúl Dánia történelmébe, neveléstörténetébe, hogy számunkra érthetővé tegye a törvények néhány paragrafusát.

Az érdeklődés felkeltésére idézek az írásból:

„17.§ Az iskola az oktatásban használt és az oktatáshoz szükséges taneszközöket díjtanul bocsátja a tanulók rendelkezésére. – Kommentár: Az itt említett taneszközöket a szó legszélesebb értelmében kell venni: nem csupán a tankönyvekről, hanem a papírról, füzetekről, zsebszámológépekről is az iskola gondoskodik. ... Ez ... itt elvi kérdés. ... a dán demokrácia egyik próbaköve lett az oktatás ingyenességének elve, és mélyen beidegződött a köztudatba. A jelenlegi konzervatív-liberális kormány próbálkozásai az irányba, hogy a tanulók (gimnáziumi szinten) egy nagyon csekély, évi 200–300 koronás hozzájárulással csökkentsék a községek/járások és megyék oktatási költségeit, felháborodott politikai vitát és bírósági pereskedést váltottak ki.” (116. lap) A törvényerejű rendelet így fogalmaz: „Az oktatás- és kutatásügyi miniszter elrendelheti, hogy a tanulók mérsékelt keretek között anyagilag hozzájáruljanak a taneszközök beszerzéséhez. ... az oktatásban használt fénymásolatokért átlagösszeget fizessenek.”

A népiskolai és a gimnáziumi törvényből megismerhetjük a dán iskolarendszert. A törvényben szigorúan előírják a kötelező és a fakultatív tantárgyakat, a tantárgyakon kívül tanítandó ismereteket.

Megismerjük az írásból a dán tantervi szabályozás egész rendszerét, mechanizmusát. Az Oktatási- és Kutatási Minisztérium adja ki az egyes tantárgyak dokumentumait. Három szinten szabályozzák az iskolai munkát. Az első szint: egy törvényerejű rendelet, amelyben meghatározzák a tantárgy célkitűzéseit. Ehhez készül egy *központi* útmutató tanterv, amelyben a tanítandó anyag, az oktatás tartalma szerepel, ennek alapján a községi, járási önkormányzatok kidolgozzák a hozzájuk tartozó iskolákra vonatkozó helyi tantervet. Ez a szabályozás második szintje. A harmadik szint: a pedagógusoknak készített központilag kiadott kézikönyvek, részletes tanítási útmutatók, tematikus feldolgozások, óratervek. Ezek ajánlások, de nehéz lehet tőlük eltérni.

Néhány érdekesség a dán gimnáziumokról: az előírt tantárgyak hasonlóak a mi középiskoláinkban tanítandókhöz, de van közöttük például desing, dráma, film és tv-ismeret. A gimnazisták heti kötelező óraszáma 31–32. Az elsőben mind a 32 kötelező tantárgy, a másodikban 4–5, a harmadikban 14–15 a fakultatív órák száma. Az érettségi 10 tantárgyi részvizsgából (amelyeket különböző időben tesznek le a tanulók, abban az évben, amikor tanulják kötelezően, vagy fakultatívan) és a szakdolgozatból áll. Stb.

Megismerheti az érdeklődő olvasó Dánia egyéb iskolaformáit, alternatív, illetve párhuzamos iskoláit is.

A *tevékenységközpontú (didaktikus) tanterv* közé tartozik az 5. fejezetben ismertetett hesseni elemi foknak készült *matematika kerettanterv*. (A fordító: *Schaffhauser Ferenc*) A tanterv központjában a didaktika egyik alapkérdése a „Hogyan?” áll. Pontos utasításokat fogalmaz meg, konkrét módszereket, eljárásokat, feladatokat ajánl a pedagógusoknak, ahogyan megtaníthatják tanítványaikat a tantervben előírt tevékenységekre. Néhány fejezetcímet az általános rész 2. fejezetéből: „Az oktatás megszervezésének didaktikai alapelvei: 2.1. A matematika-tanítás legyen életközeli, gyakorlatias, tapasztalatra és alkalmazásra orientált. 2.2. ... konkrét cselekvésre épüljön. ... 2.5. ... körültekintő gondossággal érje el a matematika szaknyelv használatát. ... 2.6. ... differenciált eljárásokkal segítse elő minden tanuló lehető legjobb előrehaladását ... 2.8. ... segítse elő és erősítse a szociális tanulást.” (156–164.lap) A fejezetekben leírt szakszerű didaktikai, pszichológiai útmutatások segítik a matematikatanárokat abban, hogy tudatosan, magas színvonalon, eredményesen tanítsák tanítványaikat.

Az elemi fok négy évfolyamának részletes tantervében jól megfigyelhető hogy az életkori sajátosságnak megfelelően a játéktevékenység, a közvetlen tapasztalatszerzés, az életközeli a matematikában hogyan valósítható meg.

A 6., a 7. és a 8. fejezet a *tananyagközpontú, norvég tantervet* mutatja be. (Fordította: *Krolopp Judit*) A 6. fejezetben ismerteti a fordító a tantárgyi tanmenetek szerkezetét. (Igy nevezi a dokumentum a témakörök felsorolását.) A tanterv fő szempontja az, „hogyminden diák lényegében azonos tudást és készséget sajátítson el, miközben teret ad az iskolának a helyi változatok kialakításához.” (195. lap)

A norvég dokumentumban fontos kérdés az integrált oktatás. Ezen azt értik, hogy a különböző tantárgyak anyaga kapcsolódjon össze, az ismeretek álljanak össze értelmes egésszé a diákok fejében. Ez a tananyagelrendezés egyik, legfontosabb szempontja, amelyet mindig figyelembe kell venni a tantervkészítőknek, de természetesen a gyakorlatban a pedagógusoknak is. A tantárgyi tanmenetekben olvashatunk a fentieket segítő utalásokat, hogy melyik tantárgy, melyik más tantárgy, melyik témájához kapcsolható. Felsorolja a dokumentum azokat a témákat, amelyeket több oldalról lehet/kell megközelíteni (például: kábítószer, egészség, család, emberi jogok, média stb.), és bemutatja azt is, hogy melyik tantárgy hogyan kapcsolódhat hozzá, mit vállalhat magára.

A tantárgyi tanmenetet konkrét példával is illusztrálja a fordító. A 7.–9. osztály számára készült *természettudomány* és a *testnevelés* tantervekben először elolvashatjuk azt, hogyan illeszkedik a tantárgy a tanterv egészébe, majd a tantárgy céljait, a tananyagban való előrehaladás szempontjait, a tanítási módszereket, ill. a testnevelésnél a szükséges eszközöket ismerhetjük meg. Ezt követi a főbb témák, témakörök felsorolása. Jól megfigyelhető, hogy a „praktikus” ismeretekre nagy hangsúlyt helyeznek Norvégiában. (Például: testnevelésben tananyag a „túlélési és mentési gyakorlatok .... életmentés vízben, ... túlélés a szabadban, közlekedés, elsősegély.) Valódi kerettanterv, nem sok kötöttséget tartalmaz.

Az utolsó, 9. fejezet „Új-Zéland Nemzeti Tanterv”-ének rövidített vázlata, ill. az alcím szerint 1988-ban készült vitaanyag az általános és középiskolák számára. (Fordította *Varga Katalin*.) Az alapelvek és a tantervi témakörök, illetve a példaként bemutatott szintek és a témakör szerinti követelmények alapján a *teljesítményközpontú tantervek* közé sorolható a dokumentum. Az alapelvek első csoportja a tanulóval kapcsolatos: „Minden iskolai tantervet úgy kell elkészíteni, hogy a tanulók élvezzék a tanulást és a tanulás során megszerzett tapasztalatokat, sikerélményeket.” (231. lap) Kiemelt helyet kap a soknemzetiségű országban „a kulturális identitás érzésének kialakítása, ... az egyenlőség.” (232. lap)

Nyolc témakörbe sorolja a javasolt tananyagot:

- Kultúra és hagyomány,
- Nyelv (kötelező mindenkinek az angol, és mellette a különböző etnikai csoportoknak az anyanyelvük),
- Kreativitás és esztétikai fejlődés,
- Matematika,
- Gyakorlati képességek,
- Társadalmi élet,
- Tudomány, technológia és környezet,
- Egészség és jólét.

A jól rendszerezett, kevés támpontot, megkötöttséget tartalmazó kerettanterv a segítség mellett nagy szabadságot, önállóságot enged a helyi tanterv készítőinek.

Napjaink feladata a kerettantervek, helyi tantervek kidolgozása. *Ehhez ad segítséget a gondosan összeválogatott anyag*. Különböző típusú és részletességű dokumentumok és változatos tantárgyi tantervek szolgálhatnak mintául, adhatnak ötleteket a célok, követelmények, alapelvek megfogalmazásához, a tananyag



## Könyvekről

kereteinek kitöltéséhez, elrendezéséhez, módszertani útmutatókhoz. Bizonyára akad majd kolléga, aki összehasonlítja a külföldi központi dokumentumokat a hazai, már elkészült és folyamatosan készülő tantervekkel. Bizonyos idő eltelte után a gyakorlatban megvalósult eredményeket is mérlegre lehet majd tenni. A sorozatot folytatni kell, a szakmának szüksége van a tantervelméleti ismeretekre.

*Petriné Feyér Judit*

## INFORMÁCIÓK

### Jelentés az MTA Pedagógiai Bizottsága 1994. évi tevékenységéről

Az 1994. évet jelentős országos politikai és tudománypolitikai események jellemezték. Legfontosabb ezek közül az országos választás és az új akadémiai törvény elfogadása volt.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága tevékenysége során arra törekszik, hogy folyamatosan részt vegyen a Magyar Tudományos Akadémia életében, közösen kialakított állásfoglalásaival képviselje a neveléstudományt, a felsőoktatást, ellássa a neveléstudományok professzionális érdekeinek védelmét, illetve ennek megfelelően befolyásolja a felső- és a közoktatásra irányuló törvényhozási munkát. Emellett hagyományaihoz híven felolvasó üléseken vitatja meg a neveléstudomány egyes fontos kérdéseit. Mindezek következtében az 1994-es naptári évben még a korábbiaknál is gyakoribb ülésekre, konzultációkra, munkamegbeszélésekre került sor.

1994-ben – az MTA más szervezeteihez hasonlóan – területünkön is választásokra került sor. Az új Pedagógiai Bizottságot a neveléstudomány minősítettjei kétfordulós titkos szavazás után közgyűlésen választották meg. Újraválasztották a Pedagógiai Bizottság elnökét, alelnökét és titkárait (a fenti sorrendben: *Báthory Zoltán, Ballér Endre, Forray R. Katalin, Pukánszky Béla*), a Magyar Pedagógia főszerkesztőjét (*Csapó Benő*). A bizottság létszáma 27 főre növekedett.

Egy további kérdésről is kezdeményezett közvéleménykutatást a Pedagógiai Bizottság: a neveléstudomány doktorai közül akadémiai levelező tagságra való jelölés tárgyában. Nem a bizottságon múlt, hogy a neveléstudománynak ismét nem sikerült levelező tagot juttatnia a Magyar Tudományos Akadémia testületébe.

A Magyar Tudományos Akadémia 1994. őszi közgyűlésén a neveléstudományt – jelölés, illetve titkos választások nyomán – *Ballér Endre, Báthory Zoltán* és *Nagy József* képviselte.

A neveléstudományi kutatómunka védelme és a tekintélyének növelése érdekében az MTA Pedagógiai Bizottság ülésein vendégül látta a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezető tisztviselőit: januárban mások mellett *Kálmán Attila* politikai államtitkárt és *Szemkeő Judit* államtitkárt, áprilisban *Mádl Ferenc* minisztert, szeptemberben *Fodor Gábor* minisztert. A megbeszéléseken az oktatásügyi kutatások akadémian belüli helyzetét, az egyetemi és az intézeti kutatások és kutatók szakminisztériumi támogatásának problémáit, a felső- és közoktatáspolitikai távlati fejlesztésének kérdéseit vitatták meg a résztvevők.

Az 1994. évi kétnapos felolvasó ülésre – amelyet a bizottság hagyományosan valamely fővároson kívüli egyetemi székhelyen szervez – a Debreceni Akadémiai Bizottság és a Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszéke támogatásával Debrecenben került sor. Az ülés központi kérdése az autonómia volt (iskolai, tanári, egyetemi). A kérdést hazai és nemzetközi összehasonlításban tárgyalta a bizottság külföldi szakemberek meghívásával.

A bizottság további ülésein egyebek között állásfoglalásokat alakított ki doktori minősítési kérelmek tárgyában, meghallgatta az OTKA-kutatások helyzetéről szóló beszámolót, megvitatta akadémiai kiadványaink (Magyar Pedagógia és a régóta függőben lévő könyvsorozatunk) problémáit, meghallgatta az albizottságok munkájáról szóló beszámolókat. Itt említjük, hogy tanácskozásaink állandó résztvevője *Farkas*



## Információk

László, az MTA Történeti és Filozófiai Tudományok Osztályának titkára, aki ismereteivel és tapasztalataival folyamatosan segíti munkánkat.

Az MTA Pedagógiai Bizottság albizottságai közül különösen a neveléstörténeti működött – hagyományosan – sikeresen. A felnőttnevelési, a didaktikai albizottság is sikeres évről számolt be, míg a többi albizottság szervezési és egyéb gondokkal küszködik.

A Pedagógiai Bizottság 1994-ben fokozott mértékben törekedett arra, hogy partnerként együttműködjön más akadémiai bizottságokkal, kutatóhelyekkel, egyetemekkel. Az említett debreceni kétnapos felolvasó ülésen kívül részt vett A modernizáció és demokratizálás a közoktatásban címmel az Oktatókutató Intézettel és az Országos Közoktatási Intézettel Lillafüreden szervezett konferencián, Közoktatásunk fejlesztési koncepciójáról (írták: *Halász Gábor* és *Tímár János*) az MTA Munkatudományi Bizottsággal szervezett vitán az MTA központi épületében, a Magyar Pedagógiai Társasággal folyamatosan együttműködött, különösen a Nevelésügyi Kongresszus utómunkálataiban, a neveléstörténeti albizottság pedig a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti albizottságával együtt rangos bel- és külföldi résztvevőkkel A zsidó iskolaügy története Magyarországon címmel szervezett tanácskozást Budapesten.

Az MTA Pedagógiai Bizottság 1994. évi utolsó ülésén a következő évi programokkal kapcsolatban fogadott el javaslatot. A neveléstudományok általános helyzetén kívül előreláthatólag foglalkozni kell majd a NAT, az oktatással kapcsolatos törvények, illetve az oktatás távlati fejlesztési koncepciójának kérdéseivel.

*Forray R. Katalin*      *Pukánszky Béla*

## Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága 1993. évi tevékenységéről

Az Albizottság 1993. június 9-i ülésén külső meghívottak (*Szövényi Zsolt*, MKM osztályvezető, *Ballér Endre* egyetemi és *Bollókné Panyik Ilona* főiskolai tanár) részvételével és közreműködésével megvitatta és elfogadta a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstörténeti oktatással kapcsolatos albizottsági Állásfoglalást. Az Állásfoglalást megjelentettük a Neveléstörténeti Tájékoztató 1993. évi 4. számában, illetve eljuttattuk az illetékes szervekhez és intézményekhez.

Az 1993. évi regionális neveléstörténeti konferencia színhelye Debrecen (DAB-Székház) volt. (XI. 12.) A konferencia szervezésében és rendezésében közreműködött a DAB Neveléstudományi Munkabizottsága, a KLTE Neveléstudományi Tanszéke, az MPT Neveléstörténeti Szakosztálya, illetve más helyi szervezetek, intézmények. A felolvasó ülés áttekintette a kelet-magyarországi régióban folyó iskolatörténeti kutatásokat. A KLTE Neveléstudományi Tanszéke által irányított iskolatörténeti kutatócsoport harminc éves tevékenységét és regionális eredményeit *Bajkó Mátyas* professzor, a kutatócsoport vezetője ismertette. Az előadások – térben és időben egyaránt – tág határok között mozogtak.

A Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályával közösen szervezett, hagyományos felolvasó ülés (XII. 8.) témakörei az alábbiak voltak:

- I. Állam, egyház, iskola a modern magyar közoktatás történetében.
- II. Évfordulók, események – 1993.

Az 1992. évi központi felolvasó ülés előadásai a Neveléstörténeti Füzetek 12. számaként megjelentek. Tervezzük az 1993. évi felolvasó ülés anyagának kiadását, és nem mondunk le az 1991–1993-as regionális konferenciák összegyűjtött kéziratainak (rezüméinek) megjelentetéséről sem.

Az OPKM által gondozott Neveléstörténeti Tájékoztatóban rendszeresen hírt adtunk albizottságunk tevékenységéről (a periodika szerkesztő bizottságának elnöke az albizottság elnöke).

Budapest, 1994. február 15.

Nagy Tibor s.k.  
titkár

Kelemen Elemér  
elnök

*Ajánlás a neveléstörténet oktatásával és a neveléstörténeti követelmény- és vizsgarendszer kialakításával összefüggő kérdésekről*

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának neveléstörténeti albizottsága a pedagógusképző felsőoktatási intézmények részére kidolgozott szakmai követelményrendszer(ek) figyelembe vételével megvitatta a neveléstörténet oktatásának jelenlegi körülményeit, és kialakította a képzési és vizsgakövetelmények folyamatba lévő kimunkálásával kapcsolatos álláspontját. A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztályával közösen már korábban kidolgozott s 1992-ben közzétett Állásfoglalás alapján „Ajánlást” fogadott el, amelynek szövegét megküldi a Magyar Tudományos Akadémiának, a felsőfokú pedagógusképző intézmények illetékes testületeinek (akkreditációs bizottság; rektori, főigazgatói konferencia; szakmai tanácsadó testületek stb.), valamint az egyes intézmények és a neveléstudományi tanszékek vezetőinek. Az Ajánlás szövegét a saksajtóban is közzétesszük.



*Ajánlás*

1. A neveléstörténet tanulmányozása és beható ismerete legyen elengedhetetlen feltétele a pedagógus-képesítésnek. Ezt az igényt nemcsak történeti hagyományaink, a neveléstörténet oktatásának a magyar óvónő-, tanító- és tanárképzés mindenkori tananyagában elfoglalt kitétetett helye támasztja alá, hanem a társadalomtörténeti és a neveléstörténeti megalapozásban rejlő nevelő hatások: a szakmai tájékozódás igényessége és a hivatástudat elmélyítése. Az ellentmondó nemzetközi tapasztalatokból is számos érvet meríthetünk e felfogás alátámasztására.
2. Bár meggyőző érvek szólnak a stúdium alapozó (propedeutikus) jellege mellett, elképzelhetőnek és elfogadhatónak tartjuk a képzés záró szakaszában megvalósuló, szintetizáló jellegű oktatását.
3. A pedagógusok képzési követelményrendszerében pontosan meg kell határozni a neveléstörténeti követelményeket és a teljesítési módokat (szóbeli vizsga, dolgozat stb.) A követelmény- és vizsgarendszer, valamint a szakmai ajánlások kidolgozásában testületünk feljájnlja közreműködését.
4. Az egyetemes és a magyar neveléstörténet arányának, a történet főbb tematikai csomópontjainak és alapvető követelményeinek meghatározásakor a pedagógiai szempontok elsődlegessége mellett hangsúlyozni kívánjuk – a hagyományos, olykor egyoldalú megközelítéseket meghaladó – „többszempontúság” és az interdiszciplinaritás elvének, mindenekelőtt a társadalomtörténet, a filozófia- és a művelődéstörténet, a történeti szociológia, a politika (politológia)-történet, a pszichotörténet, az intézmény- és problémátörténet stb. szempontjainak komplex érvényesülését.
5. A követelmény- és vizsgarendszer meghatározásakor – a pedagógusképzés egységének hangsúlyozása mellett – fontosnak tartjuk a neveléstörténet-oktatás céljának, funkciójának és tartalmának rugalmas, a pedagógusképzés különböző típusaihoz igazodó értelmezését és szabályozását. Ugyanakkor ki kell dolgozni az ájárhatóság elveit és intézményesített garanciáit.
6. A neveléstörténet oktatásában a szakterület sajátos témakörei mellett helyet kell kapniuk a helytörténet főbb mozzanatainak.
7. A történetiség szempontja érvényesüljön más szaktárgyak, mindenekelőtt a szakmódszertanok (tantárgypedagógiák) oktatásában is.
8. A neveléstörténet hatékony oktatásának elengedhetetlen feltétele eszközrendszerének megteremtése, gazdagítása, mindenekelőtt autentikus szövegközlések, szöveggyűjtemények, kézikönyvek, neveléstörténeti képeskönyvek, audiovizuális oktatóanyagok közreadásával, egyéb szolgáltatások megszervezésével.
9. Mellőzhető feladat a neveléstörténetet oktató tanárok felkészítése és továbbképzése előadás-sorozatokat, konzultációk keretében, valamint a posztgraduális képzés feltételeinek megteremtésével.
10. Mindezekből következően szükségesnek tartjuk a pedagógusképzés központi fejlesztő-kutató intézményének, s ennek keretei között a neveléstörténet-oktatás szakmai bázisának megteremtését – akár önálló intézmény, akár valamelyik pedagógusképző felsőoktatási intézmény (egyetem) szervezetében.

Budapest, 1993. november 15.

*MTA Pedagógiai Bizottsága  
Neveléstörténeti Albizottsága*

## Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottsága Didaktikai Albizottságának megalakulásáról

1994. november 21-én az Oktatókutató Intézet tanácstermében megalakult az MTA Pedagógiai Bizottságának Didaktikai Albizottsága. A Pedagógiai Bizottság vezetése *Falus Iván* javaslatára – akit korábban megbíztak az Albizottság szervezésével – 43 főt kért fel az albizottságban való közreműködésre. (*Ballér Endre, Báthory Zoltán, Bárdos Jenő, Bárdossy Ildikó, Bollokné Panyik Ilona, Bús Imre, Csapó Benő, Csirikné Chachesz Erzsébet, Falus Iván, Fáyiné Dombi Alice, Gaál Botond, Golnhofer Erzsébet, Horváth Zsuzsa, Kádárné Fülöp Judit, Kárpáti Andrea, Kotschy Andrásné, Kurtán Zsuzsa, Lappints Árpád, Lénárd Gábor, Lukács István, Mátrai Zsuzsa, M. Nádasi Mária, Medgyes Péter, Melis Ildikó, Nagy József, Nahalka István, Orosz Sándor, Papp János, Perjés István, Petriné Feyér Judit, Pfister Éva, Polonkai Mária, Réthy Endréné, Spira Veronika, Szabó László Tamás, Szébenyi Péter, Szenté István, Szivák Judit, Tompa Klára, Vámos Ágnes, Varga Lajos, Vidákovich Tibor, Zsolnai József.*)

A jelenlévő 27 személy egy éves időtartamra elnöknek *Falus Ivánt*, alelnöknek *Lénárd Gábort*, titkárnak *Petriné Feyér Juditot* választotta meg.

Az alakuló ülés résztvevői egyetértettek abban, hogy az Albizottságnak alapvetően a tudományterület elméleti kérdéseinek tisztázásával kell foglalkoznia. (1. A didaktika tárgya, helyzete, fejlődése, feladata, kutatási területei, 2. Tantervelmélet – tantervfejlesztés, 3. Az oktatás módszerei, 4. Tankönyv, taneszköz, infrastruktúra, 5. Pedagógiai értékelés, 6. A didaktikai kutatás módszertani kérdései.)

Az Albizottság munkamódszerének és a részletes programnak az elfogadására a következő, 1995. február 13-i ülésen kerül sor, amikor oktatott didaktika elemzése (a különböző intézmények tematikáinak összehasonlítása) lesz a téma.

*Petriné Feyér Judit* titkár



Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírapuzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft.      Ára példányonként 100,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA külkereskedelmi Vállalat (H-1389 Budapest, Pf. 149.).

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatja.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke  
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült  
Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszövetkezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor  
Megjelent 13,48 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0025-0260







## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelent meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozás-ként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közöljék.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézírathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összefoglalást kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.



