

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA

MAGYARORSZÁG TANESZKÖZ-POLITIKÁJÁNAK TÖRTÉNETÉT összefoglalni csak egy olyan tanulmánynak lenne esélye, melyet egy e kérdésre irányuló átfogó kutatás előz meg, tehát – mint számos más oktatástörténeti probléma esetében – itt is azt mondhatjuk, előbb kellene monográfiát írni, s csak azután keríthetnénk sort egy tematikus szám részére készülő összefoglalásnak. A taneszközök történetéről különféle összefoglalók sőt részletes tanulmányok is rendelkezésre állnak. Ezek részben technikatörténeti, részben pedig tantárgymódszertani – jobb esetben módszertantörténeti – szemléletűek (vö: *Sándor 1989; Lohr 1965; Nagy 1970; Ábent-Szűcs 1979*).

A taneszköz-történet és az oktatás *társadalmi és politikai* valósága közötti összefüggésrendszerrel gyakorlatilag nem rendelkezünk feldolgozásokkal. Kivételt képez ez alól az iskolai könyvtárak felszereltségéről szóló Karády-tanulmány, és Kelemen Elemér Gönczy portréja (*Karády 2002; Kelemen 1993*).

Az alábbi tanulmány annak bemutatására vállalkozik – néhány szükségképpen esetlegesen kiválasztott jelzés alapján – *mi mindenre terjedhetne ki* egy „taneszköz-politikatörténeti” szintézis.

A taneszköz a szocializációtörténetben

A szocializációs helyszínek és intézmények középkorból örökölt munkamegosztásában *az összes többi szocializációs helyszínt inkább* jellemzik az eszközök és tárgyak, mint az iskolát. Ezért előbb ezekről essék szó.

A – döntően családi, nagycsaládi közegben folyó – *kisgyermeknevelésnek* mindig is eszköze volt a speciálisan erre a célra készített – társadalmi munkafolyamatok felnőtt eszközeit utánzó, ill. társadalmilag-biológiailag kódolt nemi szerepekre felkészítő *gyermekjátékok* világa. Amikor az óvodáztatás a 19. században elterjed és intézményesül – melynek eredeti oka legkevésbé sem „pedagógiai”, hanem a nagycsaládi rendszer bomlásával, a női munkavállalással illetve tűzrendészeti szempontokkal függ össze – szabályos harc indul a „gyermekjátékok” eszközrendszerét használni kívánó – hamarosan pszichológiai és egészségügyi érvrendszerrel megtámogatott – csoportok és az óvodát iskolaelőkészítőnek tartók között. Utóbbiak mögött is komoly erők állnak, részben azok a tanítók, akik végre úgy láthatják, a középiskolák világával szembeni évszázados alávetettség után immár nekik is lehetőségük nyílik „felülről” nézni egy intéz-

ményrendszerre, no meg ténylegesen is uralni az ott dolgozókat, irányítani őket a taneszközök használatában, részben pedig azok a politikusok és ideológus-értelmiségiek, akik úgy látják, nem lehet elég korán elkezdni a szülők közegetől való elválasztást. E második csoporthoz tartozók nálunk – s talán másutt is – eltérő motivációk alapján akarják az óvodát (eszközeiben, tárgyaiban is) alapvetően mássá tenni, mint az otthoni világot: egyrészt felvilágosult és szociális megfontolásokból, egyesek a „rossz” és egészségtelen családi szokások kiirtásának szándékával, mások a társadalmi egyenlőtlenségek leküzdése (a későbbi iskolai pálya megkönnyítése) iránti elkötelezettségéből. Megint mások a „szeparatista” felekezeti és nemzetiségi csoportok szekularizálását ill. asszimilálását kívánják hamarabb és hatékonyabban elkezdni. Az „óvodakötelezettség” bevezetése egyébként kevésbé konfliktusos módszer, mint a tankötelezettség felfelé történő megnyújtása, hiszen olyan gyerekcsoportokat akar közösségi intézményekbe terelni, akiket a szülők sem akarnak még kiaknázni a családi gazdaságban (*MP 1892:3, 1893:154–155; Kelemen 2002:148*).

Az óvodák körüli viták és küzdelmek tehát alapvetően kihatnak arra, hogy az intézményes óvodáztatás milyen mértékben kívánja használni a „spontán” szocializáció – a *külvilágban megfigyelt* – eszközeit és mennyire kíván egyéb, készített, kidolgozott eszközöket bevetni. A 19. század utolsó harmadában már mindkét tábor széles eszközkészlettel rendelkezik, s a századvégen már az az igazi kérdés, hogy vajon a csekély taneszközkészletet felvonultató gyermekmegőrzés hívei – akik a kényszerből erényt (verbális játékokat) alkottak –, vagy a pszichológia és pedagógia tárgyi értelemben is sokszínűbb eszköztárát felvonultatók rendelkeznek nagyobb eséllyel ahhoz, hogy az óvodáztatás nemzeti programjának szakmapolitikai vezető pozícióit elfoglalhassák, s ezzel befolyásolják az óvodai taneszközbeszerzést (*MP 1894:227–233, 1913:133–134, 1916:503*).

A *munkavégzésre* történő szocializációt is jellemzi az eszközhasználat. Akár mezőgazdasági, akár ipari munkára kívánja a közösség szocializálni a gyereket, akár szorosabb/vagy tágabb családja körében végzi, akár pedig „idegen” mesterhez adja – eszközök mindenütt vannak. Ezek az eszközök néha azonosak a leendő felnőtt-munka eszközeivel – ez esetben a család, a munkáltató vagy a közösség elsősorban a használt, kisebb értékű eszközöket bocsátja rendelkezésre erre a célra (részben hogy a gyakorlatlanságból eredő nagyobb amortizáció veszteségeit elkerülje, részben pedig, hogy a bizonytalanul megtérülő befektetési értéket csökkentse) – máskor viszont kifejezetten a gyermekek számára készítették eszközöket. Ezek az eszközök az „eredeti” tárgyakhoz képest egyszerűsítettek, vagy kisebb méretűek. Itt jelennek meg a leendő munkaeszköz, munkahelyet, illetve a munka eredményét szimbolizáló, bemutató, modelláló, makettező tárgyak is. Az általános irányú tanonciskolákban éppen annak a tárgynak van nagy jelentősége, amely a középrétegek számára szervezett iskolákban mellétárgynak minősül: azaz a rajznak, hiszen a modern műszaki standardok alapján működő iparoslét legfontosabb sajátossága (egyfelől a parasztok, másfelől a hagyományos egyedi darabokat készítő mesterek világával szemben), hogy bármely produktum létrehozását megelőzi annak megtervezése (*MP 1892: 49, 1914:242–243*).

A tanonciskolai rajz és a hozzá közpénzből – jogszabály erejével – kötelezőképpen rendelt eszközök és felszerelési tárgyak beszerzése – *nem pedagógiai/szakmai* kérdése a szakoktatásnak, hanem tulajdonképpen annak a *szakoktatáspolitikai/társadalompolitikai* folyamatnak a része, ahogyan a leendő segítők, szakmunkások szocializációjában – a duális modell (szakképzés a munkahelyen, általános képzés az iskolában) alapvető fenntartása mellett is – egyre nagyobb szerep jut az iskolának és a tanítónak. Mégpedig nem egyszerűen az általános képzés kiterjesztése, hanem éppen a műszaki rajz által vezérelt munkafolyamat beidegzése révén (MP 1921:15–16; Áfra: 1940; MP 1940:393–394).

A századvégen – főleg a nagyvárosokban és főleg azokban a szakmákban, melyek nem elsősorban a kisparhoz kötődnek – szakirányú tanonciskolák is szerveződnek. E szakirányú tanonciskolák már nagyszámban szereznek be olyan taneszközöket is, melyek erősen túlmutatnak a rajzoktatáson, s az egyes tantárgyakkal kapcsolatos tárgyakat, eszközöket modellálják, makettálják.

A *vallásos szocializációnak* – legalábbis Európa katolikus és görögkeleti régióiban – kulcsfontosságú eszközei a bibliai történeteket ábrázoló festmények, domborművek, szobrok. Ez persze lehetne az iskolában is, de ha igaza van a történeti ikonográfusoknak abban, hogy a templomfestészet történetileg *éppen azért virágzik*, hogy az analfabéták oktatásának segédeszköze legyen, akkor az iskola esetében *éppen, hogy nincs ok* a túltengő díszítésre. A nyomtatással egyidejűleg persze rohamosan terjednek a képes bibliák és kis méretű zsebben hordható szentképek is. Az olvasástörténet – nemzetközileg rendkívül fejlett – neveléstörténeti ágazata azzal is foglalkozik, hogy e képes bibliák hogyan érintik az olvasástanulást. (Itt elég annyit jelezni, hogy ellentmondásosan, látszólag megkönnyítik a konkrét anyag elsajátítását, de visszavetik a „szöveg alapján alkotandó képzet” – vallásitanításon nyilvánvalóan túlmutató célját.) (MP 1893:301, 1894:273, 1896:305, 1901:193, 1910:177,187, 1912:129, 1913:632, 1915:300, 1936:6; Kiss 1940; Adamikné 1999.)

A *politikai szocializáció* is sokkal gazdagabb tárgyi kultúrán nyugszik, mint az iskola – a zászlók, címerek, egyenruhák, rangjelzések felismerését nyilvánvalóan nem lehetett ezek fizikai bemutatása, kézbeadása nélkül tanítani – sem az írni-olvasni gyakran nem tudó középkori uraknak s szolgálóknak, sem a modern tömeghadseregek közlegényeinek (MP 1911:4, 1912:540).

Mіндеzen kiterjedt és természetes szocializációs módozatokkal szemben az iskolai szocializáció *eredetileg a verbalitáson, s az írásbeliségen* nyugszik.

A *dolgok helyett a szavak* (az írás és az olvasás), a mennyiségek és nagyságrendek helyett a számok kizárólagossága, később dominanciája biztosítja az iskola szimbolikus elkülönülését, formális másságát a többi szocializációs intézménnyel szemben, biztosítja az iskola belső hierarchiáját, erős határt von az iskolai tudás és a mindennapi tudás közé, erős „korporációvá” szervezi a tanítással foglalkozókat, különbséget jelenít meg az iskolába járó és nem járó gyerekek ismeretszerzési módja között, az iskolázás fokozatos kiterjedése idején pedig természetes és az iskola szempontjából kívánatos előnyt biztosít az eredendően is írni-olvasni tudó szülők gyermekeinek (MP 1915:291; Bourdieu 1978).

Az iskolai szocializáció is bőségesen használ eszközöket – csak éppen ezeket az eszközöket nem elsősorban a saját néven nevezett tananyagához, hanem a tanulás és a működés folyamatához rendeli hozzá. Ennek ellenére még ezek a – látszólag csak fegyelmezési – eszközök is hordoznak tényleges tanulnivalókat:

Az iskolai fegyelmezés valamennyi eszköze – a tárgyak, amikhez oda lehet kötni, fogni, csukni a gyerekeket – egyfelől az iskolai élet konkrét működtetését biztosító eszközök, másfelől *igenis* a felnőtt-élet büntetőeszközeit – a börtönt, a derest, a kalodát, carcercet (a 19. századvégén utóbbiaknak persze már csak történetét) – bemutató alkalmatosságok. A tanító pálcája a szocializáló fizikai erőszak azonnali eszköze, s „tananyag” a bortal-buzogánnyal-karddal (és nem utolsósorban királyi pálcával, bírói pálcával, pásztorbottal, tábornoki pálcával) felszerelt hatóságok hatalmáról. (1871-ben törlik el a vesszőzést a felnőttek büntetései közül.) A tanítói pálcá *önmaga legitímációja* is, éppen taneszköz mivoltában: ha van mit (képet, ábrát, elolvasandó szót és szótágot stb.) mutatni, ezzel teszik, ez hivatott a tanulók figyelmének irányítására, de az éneket is ezzel vezénylik. (A pálcá a varázslók eszköze, az ókor óta...) A magasabb iskolákban az épület fizikai kialakítása – már ha erre tervezték – nyilvánvaló eszköz egyrészt az iskolai tudás és szakrális tudás párhuzamosságának sugallására, másrészt a környező épületektől való különbözőség megjelenítésére. Az iskolaberendezés a tanító pozíciójának fizikai megemelésével (katedra) a szószékről igazságot hirdető pap, a várából népére alátekintő úr, a gyalogos közlegényeket lóról irányító tiszt szerepének elfogadására nevelt. (Vagy másfelől nézve: ezen elfogadott társadalmi tekintélyeket kívánta volna biztosítani a tanító számára is.)

De „a szorosan vett” és bevallott tananyagban csak fokozatosan nyernek tért a taneszközök.

A pedagógiai gondolkodás és módszerek története azon a módon is leírható, hogy Bacon-tól és Locke-tól napjainkig a tekintélyvel elfogadandó igazságok helyét hogyan veszi át a „való világ megfigyelésén”, vagy a való világ makettjeinek, modelljeinek megfigyelésén megtapasztalt „igazság”. Hogy a megtanulandó kommentár-igazságok helyét – már Rotterdami Erasmustól kezdve – hogyan veszi át az eredeti szövegekből, kritikai módszerekkel leszűrendő „igazságok” világa. (Látszólag több évszázados történet ez, valójában azonban még a 19. és 20. század tanítástörténetében is bőven találunk „kinyilatkoztatás” elemeket. Pontosabban: amikor egy-egy állítás, módszer, paradigma kanonizálódik, elkezd „kinyilatkoztatásként” viselkedni, azaz tulajdonképpen taneszköz-használat, az önálló forrásfeldolgozás, az önálló megfigyelés, az önálló mérés stb. ellenségévé válni.) (MP 1915:291; Pukánszky & Németh.)

A *tanulmányi célokat szolgáló taneszköz-felhasználás* története tehát ebbe a tudománytörténeti folyamatba illeszkedik bele: s minthogy e tudománytörténeti folyamat alapvetően a székszis és a tételes vallásosság, a polgárság és a feudalizmus közötti világtörténelmi küzdelemmel, később a kanonizálódott tudomány és a kritikai tudomány közötti küzdelemmel van összefonódva, a taneszköz-felhasználás története is ennek a társadalmi makrofolyamatnak a része.

Természetesen a tanulmányi célokat szolgáló taneszköz-felhasználás-történet fokozatosan önállósodik ettől a tudomány és társadalomtörténeti összefüggéstől és a 18–

19. században már bőségesen akadnak, akik a tradicionális tartalmak és értékvilágok közvetítésére is jó eszköznek tartják és szorgalmazzák az eszközök bevezetését.

A taneszköz mint tartalomhordozó

Természetesen a taneszközök kivétel nélkül alkalmasak arra, hogy politikai vagy világnézeti szempontból bizonyos álláspontokat támogassanak, másokat viszont veszélyeztessenek. Az egyes taneszközök nyilvánvalóan hordoznak tudományos – de társadalmilag és politikailag kódolható – igazságokat. Néhány példa, pusztán annak érzékeltetésére, hogy gyakorlatilag minden taneszköznek van *társadalmi tartalma*:

A világegyetem és naprendszermodellek (telluriumok, lunariumok) illetve ábrázolások a modern időkben természetesen nem a jól ismert filozófiai és politikai konnotációjú – Ptolemaioszi/Kopernikuszi – rendszer közötti választás miatt fontosak, hanem azért mert az egyes ábrázolásmódok – azáltal, hogy geometriai értelemben tökéletes „gépezetként” mutatják-e a kozmoszt vagy sokféle törvény, sokféle erő és a káosz együtteseként – különböző filozófiai/teológiai álláspontok alátámasztására alkalmasak (*Gönczy 1872*).

A különböző atommodellek és atombemutatók nem egyszerűen a fizika-történet valamely fázisához, illetve az adott korban létező versengő paradigmák egyikéhez „kötötték hozzá” a tanítást, hanem – pl. az elektronokat kicsiny golyócskaként bemutatva – „naprendszer konnotációt” keltettek, s eképpen „a mechanikus materializmus”-ra vagy éppen az „egyetlen teremtő elmére” utaló tanári magyarázatokat könnyítettek meg (*Keresztessy 1883; MP 1897:256, 507, 1906:386, 1909:248, 1910:297; Batta 1915; Matzkó 1934; MP 1939:45*).

Az élő természetet vagy szervezetet bemutató különböző modellek, makettek, képek, később oktatófilmek a jelenségek analitikus elválaszthatóságát vagy holisztikus mivoltát, diszciplináris vagy interdiszciplináris megközelíthetőségét támasztották alá. Kifejezték azt a hatalmas vitát is, mely szerint az állatokat és a növényeket az egyetemi érdekkörnek megfelelő módon elsősorban rendszertanilag kell bemutatni, vagy éppen ellenkezőleg, tényleges előfordulásuk és lakóhelyük rendjében. Utóbbi elképzelés – akárcsak napjainkban a „science” tárgy – a diszciplináris tudományossággal szemben állt, viszont a „gyakorlati élet”, a honismeret, sőt az egészségügy és a földművelésügyi tárca érdekköreitől is támogatásra számíthatott. Hogy azonban a dolog ne legyen olyan egyszerű „a tudományos” érdekcsoport helyi uralmát vagy annak hiányát nem az iskola presztízse, hanem profilja határozza meg: a reáliskolában döntő a rendszertan, a gimnáziumban az állat- és növényföldrajz (*Magyar Tanügy 1874:16, 388*).

Az élővilágot bemutató taneszközökkel kapcsolatban első pillanattól kezdve hatalmas verseny alakult ki három jól leírható pedagógiai álláspont, s a mögöttes – nyilvánvalóan üzleti – érdekkörök között. Az egyik álláspontot a „természetben megfigyelők” jelentették (*Schuschny 1893*), akik elsősorban az iskolai épület elhagyását, az iskolai kirándulásokat szorgalmazzák, a való világ tanulói megfigyelését. Ez a taneszköz-készítők számára már csak azért is hátrányos volt, mert nemcsak az iskola anyagi

forrásait, nemcsak a tanulók idejét kötötte le a taneszköz-felhasználást nem szolgáló célokra, hanem a tanulókat állatok és növények gyűjtésére ösztönözve még „rontotta is a piacot”. A másik álláspontot az „eredeti tárgyakat” gyűjtők jelentik (*Halmágyi 1914*). Az eredeti tárgyak – elsősorban állat és növénypreparátumok, valamint ásványok – roppant mennyiségben készültek az ezzel foglalkozó műhelyekben, gyárakban. Ugyanakkor ez a fajta gyűjtés az iskolai szertár közgyűjteményi jellegét erősítette meg, elsősorban a vidéki városokban, ahol ezek voltak a természettudományok – s így a helyi magasműveltség – legfontosabb bázisai. A harmadik álláspontot a szemléltető eszközöket (azaz képeket és maketteket) gyártó, illetve ezek pedagógiai-módszertani hasznát szorgalmazó erők jelentették. De mindhárom kör szemben állt azokkal – a hagyományos szövegtanulás köreivel – akik a növények és állatok tulajdonságait kizárólag könyvekből kívánták volna „bifláztatni”. Ugyanakkor az oktatási rendszer egységességet szorgalmazók attól aggódtak, hogy az eszközöktől, bemutatandó tárgytól, kirándulásoktól függő tananyag szélsőségesen különbözővé tenné az egyes iskolákban elsajátítandó ismeretanyagot (*Magyar Tanügy 1874:18*).

A föld gömbölyűségét ábrázoló térképek és földgömbök csak a 19. század közepétől számítanak olyan tárgynak, melyet belső konfliktusok nélkül lehet katolikus iskolákban is alkalmazni. A későbbiekben pedig az hordozott politikai-ideológiai jelentést, hogy földgömböt vagy a gömbölyű Földet bemutató világtérképet használnak-e az iskolák: térképet ugyanis részben nyomdatechnikai, részben „látáslélektani” okokból nem lehet „semlegesen” csinálni. Először is a térképnek elkerülhetetlenül van középpontja és vannak attól távolabb eső helyek, másrészt a hagyományos rövidülés kinagyítja Európát s lekicsinyíti Afrikát, harmadrészt – bár ez csak az 1945 utáni Nyugat-Európai kutatásokból derült ki – érzékelhetetlenné teszi, hogy a sarkkörök fölött „átnézve” más távolság van, mint Kelet-Nyugati irányban. Természetesen ezeknek a konnotációknak a megszüntetése, illetve átalakítása nemcsak azért tárgya politikai vitáknak, mert tartalmi értelemben érdekeltek vagy ellenérdekeltek bennük az egyes politikai erők, hanem azért is, mert az oktatáspolitikai különböző erői, illetve az iskolafenntartók nem feltétlenül voltak érdekeltek abban, hogy a szülők illetve tanárok körében megbízhatónak, elfogadottnak számító ábrázolásmódokat újabakkal felcserélve „zavart” keltsenek (*Boromissza 1888; Emericzky 1877; MP 1892:344, 1909:46, 1911:211, 1916:109, 1923:14; Varga 1933; MP 1935:150, 184, 1937:213; Karl 1938; Udvarhelyi & Göcsei 1974*).

A térképekkel kapcsolatos politikai vitákról – talán még a hazaiakról is – könyvtárakat lehetne írni. A földrajzi térképek – különböző színézéseket és jelzéseket használva – aláhúzhatták vagy csökkenthették az egyes területek közötti különbségeket, társadalmi/gazdasági magyarázó erőt rendelhetek természeti különbsőségekhez (*Magyar Tanügy 1874:620*). A 19. században a többé-kevésbé még ismeretlen területekkel kapcsolatos bizonytalan állítások felhasználása vagy az adott helyek „fehéren hagyása” egymástól néhány kilométerre lévő iskolákban teljesen különböző világszemlélet nyújtását támasztotta alá. Európa politikai térképe még 1914 előtt többször átalakult, megváltozott pl. a francia-német határ vagy a bolgár-török határ, e változások nagyságrendjének értelmezését iskolánként különbözővé tette, hogy ki

cserélték-e, vagy sem az ezzel kapcsolatos térképeket. Különböző volt az is, hogy egyes térképek jelölték-e, és milyen erővel a belső határokat: mennyiben jelentek meg az egyes német és észak-amerikai tagállamok, tulajdonít-e a térképkészítő (és az eszközt javasoló hatósági bíráló) jelentőséget a finn területek Oroszországon belüli autonómiájának, elkülönül-e Skócia stb. (*MP 1907:497–499, 1912:53–54, 1930:315–316, 1937:213–214*).

A különböző időpontokban kibocsátott politikai világtérképek – politikai döntések eredményeképpen – változó ütemben tették egységessé a gyarmatbirodalmak kialakulásáról szóló tanítást. A térképek egy részén tükröződött, más részén azonban nem, hogy pl. a brit korona egyes területei különböző mértékben és módon jelentenek azonos testet az anyaországgal, hogy egyes „független” államok és területek tényleges függetlensége néha kisebb volt, mint más – papíron – „független” területek kiszolgáltatottsága.

A térképek természetesen valamiképpen megnevezték az egyes országokat, országrészeket, városokat és folyókat, s mint tudjuk az egyes területekkel kapcsolatos viták abban is kifejeződnek, hogy egyes országokban különbözőképpen hívnak dolgokat, a térkép tehát ebben is állást foglal, s ez az állásfoglalás akkor is megtörténik, ha két nyelven ír ki valamit, hiszen e kétnyelvűséggel önmagában is kétségbe vonja „a hivatalos” álláspontot, vagy a közfelfogásban elterjedt név „helyességét”.

Az iskolákban a politikai és földrajzi térképek mellett még „néprajzi” térképeket is használtak, melyekkel kapcsolatban nyilvánvalóan még több vitatott kérdés merült fel. (Valójában kik, hol, milyen arányban, mikortól élnek...)

A földrajzi térkép politikálódásának legismertebb formája a történelmi Magyarországra berajzolt trianoni Magyarország képe. Talán kevésbé ismert a revíziós liga által kitalált propagandatérkép, mely a Magyarországhoz hasonlóan kétharmadától „megfosztandó” USA-t, Franciaországot, Angliát ábrázolja (*MP 1921:68, 1922:19–21*).

A matematika kapcsán bekövetkezett változásoknak is egyik alapeleme a mértani rajz előretörése. A tanáregyesület taneszköz-kiállításán a szabadkézi és mértani rajztanításra vonatkozó eredeti vagy mértani rajzminták, fali minták és plasztikai gipszminták stb. is szerepeltek, valamint rajzszerkek, és rajzeszközök is – melyet az 1874-es felhívás még indokoltan tartott német nevével megmagyarázni: Reisseuge (*Magyar Tanügy 1874:136*). A matematikatanítás – mind a gimnáziumi, mind a reáliskolai – elsősorban a mértani rajz révén került kapcsolatba a külvilággal. A felsőkereskedelmi és polgári iskolákban pedig a kereskedelmi számtan legkülönbözőbb elemei és praktikus eszközei jelentik a fordulatot.

Míthogy az ókortudomány és ókortörténet szorosan kapcsolódott az oktatáspolitikai legjelentősebb belső konfliktusához, a klasszikus nyelvek iskolai tanításához, nagy jelentőségű volt, hogy a latintanításhoz is segédeszközök, térképek makettek jelentek meg. (Megjegyzendő egyébként, hogy a latintanítással és görög tanítással kapcsolatos nagy küzdelmet – miszerint elsősorban „grammatizálásról”, vagy az „antik szellem” és társadalmak története tanulmányozásáról van szó – önmagában is befolyásolta, hogy kormányzati nyomásra nagyszámban jelentek meg az antikvitást bemutató ké-

pek, térképek, modellek az iskolában – melyeknek használata nyilván az utóbbi álláspontot segítette.)

A különféle iskolai tárgyak segédeszközeihez tartozó oktatástörténeti jelenségek közül talán legismertebbek azok a konfliktusok, melyek a történelemtanítás segédeszközeivel kapcsolatosak, s minthogy gyakorlatilag a magyar történelem minden évszázadához kötődött egy vagy több olyan ideológiai kérdés, mely térképen is kifejezhető volt, a történelemtérképek ideális nyersanyagul szolgálnak a taneszközök ideológiaformáló-ideológiatükröző szerepéről szóló majdani kutatásnak.

Természetesen a történeti térképek a történettudomány olyan belső „szakmai” kérdéseiben is állást foglaltak, hogy mi számít fontos és hiteles információnak és mi nem, vagy, hogy a kora középkorban lehet-e ugyanolyan módon éles vonallal határokat kijelölni, ahogyan az újkorban, hogy a közös uralkodó alá kerülő, de önállóságát megőrzött államokat külön államként kell-e tekinteni stb. E szakmai konfliktusok hátterében természetesen történelemszemléleti konfliktusok állnak, melyek objektíve politikai és ideológiai természetűek. Különösen akkor, ha egyetlen térképszerző különböző megoldásokat követ: a 14. századi Magyarországot és Lengyelországot – minthogy alkalmas Nagy Lajos birodalmának hirdetésére – egy országnak, míg a 18. századi Habsburg birodalmat két országnak ábrázolja (*MP 1892:335; Varga 1893; MP 1894:279, 1902:209, 1907:497, 1910:333–337; Marót 1913; MP 1914:321, 1917:129, 1936:101*).

Természetesen minden tantárgy kapcsán nagyszámban jelentek meg olyan eszközök, melyeket csak szélesebb értelemben sorolhatunk a taneszközök közé: pl. tanári segédkönyvek, útmutatók – de ezekre e tanulmányunkban nem térünk ki.

A taneszköz mint nyelvi jelenség

Természetesen minden taneszköznek van nyelve. Ennek az esetek egy részében csak technikai jelentősége van – pl. valamely műszaki berendezésre az van ráírva, hogy „Wien”-ben és nem Bécsben gyártották. Amennyiben azonban a taneszköz olyan szövegeket tartalmaz, amit a tanulóknak olvasgatniuk kell, akkor a külföldi taneszköz engedélyezése nyelvpolitikai kérdéssé válik. (Később, a hangosfilmek korában, a *magyar szöveges* film is nyelvpolitikai ügy, hiszen egy nyelvi standardot, ill. kívánatosnak minősített hanghordozást, hangszínt, beszédmodot, beszédtempót közvetít.)

Természetesen különböző értelemben politikai kérdés a német és a más nyelvű taneszközök használata. A német taneszközök – az ausztriai és németországi taneszköz-ipar rendkívüli fejlettsége következtében – nagy népszerűségnek örvendtek a magyar iskolák szaktanárai körében.

A magyar oktatás magyar nyelvűvé változtatása azonban – a Bach és Schmerling korszak elmúltával – a legfontosabb politikai célok egyikévé vált, s minthogy az oktatásügy – különösen az 1870-es évektől – az oktatáspolitikai nemzeti önállósága dacára végső soron „birodalomkompatibilisen” fejlődött, a VKM számára egyre inkább fontossá vált, hogy legalább a német nyelvtől való elhatárolódás szimbolikus gesztusát felajánlhassa a 1848-as érzelműeknek.

A század utolsó harmadában a bevándorló német/osztrák szakmunkások és szakértelmiségiek és egy generációval korábban még jiddis anyanyelvű elitek nemzeti integrációja végett is egyre fontosabbá vált, hogy az iskola azon kifejezéseket és szakkifejezéseket is magyarul közvetítse, melyeket otthon továbbra is inkább németül használtak.

A szakkifejezések használata körül erről politikai vita zajlott: „Minden magyar műszó, mely az internacionális nyelvtől eltér, egy kapcsot bont szét, mely fiatal tudományos irodalmunkat a külföld tudomány kincseihez köti. Ezért internacionális műszavakat használtam gyakran még ott is, ahol helyőket elfoglaló magyar elnevezések, már közhasználatba mentek át” – írta például maga Eötvös Loránd, akit (s családját) sem „hazából” sem „haladásból” nem nagyon oktathattak ki az idegen szavak irtásának – egyébként a következő évszázad Magyarországn is oly lelkes – prófétái (*Magyar Tanügy 1874:63*).

A századfordulón német társadalmi egyesületek elkezdték szorgalmazni a magyarországi szászok és svábok asszimilációjának megállítását – ez pedig a nyelvi asszimilációt éppen ekkoriban mindennél fontosabbnak tartó magyar kormányzatot nyilván cselekvésre készítette, az iskola segítségével is szorgalmazva a németek asszimilációját (*Windisch 1964*).

Egészen más természetű a román, szerb, szlovák, rutén nyelvű taneszközök felbukkanása. E taneszközök nem egy ipari kultúra természetes expanziójának „nem kívánatos” melléktermékét jelentették, mint a német taneszközök esetében azok német nyelvűsége, hanem kifejezetten a szomszédos államok kormányközeli civil köreinek szándékos beavatkozását a hazai nemzetiségiek asszimilációs és integrációs folyamataiba, állampolgári nevelésébe. Pétervár, Bukarest, Belgrád – és más értelemben, de Prága – ösztönzésére és útmutatásai nyomán készült termékek iskolai terjedésének akadályozása kifejezetten 1906–7 után vált a magyar kormányzat céljává.

A taneszköz-ellátottság mint egyenlőtlenségi mutató

A 19. század második és különösen a húszadik század első felének statisztikai adatai bőségesen tanúskodnak arról, hogy az egyes intézmények taneszköz-ellátottsága igen egyenetlen volt. A statisztikai adatok alapján is alapos elemzés lenne készíthető, itt csak jelzéseket adhatunk, inkább csak, hogy a téma lehetőségeit jelezzük.

A századfordulón a tanítóképző intézetek taneszköz-ellátottsága látványosan hordozza az egyes fenntartók különböző lehetőségeit. Természettani szaktanterme az állami képzők 77 százalékának volt. A felekezeti képzők állapota erősen szóródott: a református intézményekben mindenütt volt, a római katolikusok háromnegyedében, a többi keresztény felekezethez tartozó felében. Az egyetlen zsidó tanítóképző intézetben viszont nem volt ilyen tanterem. A lányok számára szervezett tanítónőképző intézeteknél az állami szféra 71, a katolikus szféra 88 százalékát jellemezte, hogy volt kísérleti tanterem, a görögkeletiek és a reformátusok egy-egy intézetében is volt. A férfitanítóképzők többi alkalmatosságát vizsgálva legegyszerűsebb különbség az állami intézmények javára a tanszerterem létében mutatkozik: az állami intézményekben 2 tanszerterem is jut egy intézetre a felekezeti szférában csak 0,8 – ezen belül az

evangélikusok 1,1-es mutatója sem közelíti meg az állami szférát, a katolikusok 0,6-os mutatója pedig jelentős elmaradást tükröz. A tanítónőképző intézményben közel ugyanilyenek a számok és az arányok (*MSÉ 1901:333*). Az állami intézmények több mint kétharmadában, a katolikusok mindössze felében van tornaterem.

Mind e jelenségek mögött a finanszírozás nagyságrendi különbsége áll. Az állami intézetekben mindössze 505 korona esett egy fiúra, a felekezetiekben pedig 218. Az utóbbi összeg alacsonyága nem a bérekre hat elsősorban. A szerzetesek, apácák „olcsóbbak” ugyan, de a protestáns intézményekben is csak 280–290 pengő jut egy tanulóra. A tanárok számában nem volt jelentős különbség, s e tanárok nagyjából ugyannyiba kerülhettek. (A felekezeti és állami intézmények bértábláit összehangolták.) A legfontosabb következmény tehát az intézmények dologi ellátásának különbözősége (*MSÉ 1901:333*).

Karády Viktor a felekezeti elemi iskolák könyvtárhelyzetét hasonlítja össze egy még meg nem jelent tanulmányában. Egyedül a zsidó iskolákban 92 tanulóra jut 100 könyv, az unitárius iskolákban éppen annyi könyv van, mint ahány tanuló, az evangélikusoknál 173, a reformátusoknál 489, a római katolikusoknál 595, görögkeletieknél 807 tanulóra jut 100–100 könyv. Az egy könyvtárra eső iskolák száma a zsidóknál a legalacsonyabb (2,1), ezt az unitáriusok és evangélikusok követik, hogy a sor a reformátusokkal (5,8) és a római katolikusokkal (7,2) folytatódjék és a görögkeletiekkel (10,9) záruljon. (Tulajdonképpen a görögkatolikusok helyzete a legrosszabb, de ott a görögkeletiekhez képest is olyan gyenge eredmények szerepelnek, hogy annak további megvizsgálását szükségesnek tartjuk.) Az iskolai könyvtárak léte és a könyvek mennyisége tehát nagyjából követi a nagyobb felekezetek alfabetizációs erőssorrendjét, de az arányok önmagukban is magyarázandók még (*Karády 2002*).

A taneszköz mint rendkonstituáló

Szélesebb értelemben az iskolai egyenruha szintén taneszköz. A „tan” amit közvetítenek vele, persze elsősorban nem tantárgyspecifikus információ, hanem „nevelési” tartalom.

Történetileg az iskolai ruházat a diákok renddé szerveződésének kifejezője, annak megjelenítése, hogy a középkorban az Ars fakultás tizenéves diákja is az egyetem joghatósága alatt áll, a városi hatóságoknak nincsen fölötte hatalma. Ez természetesen a későbbiekben megszűnik, de a diákok „rendjének” hangsúlyozása megmarad.

A későbbiekben amikor konkurens iskolák jönnek létre – akár felekezeti alapon, akár éppen azonos felekezetek különböző rendjei ill. csoportjai versengésétől ösztönözve – a diákruha már nemcsak a külvilágtól, a *nem diákoktól*, de más iskolák diákjaitól való megkülönböztetésnek is eszköze.

Az iskola értékvilágával nyilvánvalóan ellenkezik, ha a diákok öltözetükkel kommunikálják családjuk értékvilágát, illetve megjelenítik vagyoni helyzetét. Az iskolai egyenruha-viselés az iskolán belüli szociális különbözőségek eltüntetésének alapvető eszköze. Amikor az egyenruhaviselés leszűkül az ünnepi alkalmakra, sporteseményekre, felvonulásokra, már nincs más cél mint, hogy a külvilággal, a szülőkkal való érintkezés pillanatában az iskola egysége megjeleníthető legyen. Megjelenítődjék, hogy a

társadalomban egyébként különböző helyzetű diákok az iskola szemében egyenjogúak, s közöttük a sorrendet pusztán a tanulmányi eredmények, illetve az abszolvált osztályok száma határozza meg. Megjelenítődjék, hogy az iskola éppolyan fontos szervezett és fegyelmezett intézmény, mint a hadsereg vagy a papság.

E sokféle funkcióval szemben a harmincas években a Magyaros Öltözködési Mozgalom Országos Bizottsága egészen másféle, nem annyira az iskolarendszer saját céljait, mint inkább általános ideológiai célokat szolgált. Részben az ő követelésükre, részben az új kultúrpolitika szerves részeként Szily államtitkár 37122/1934-es elnöki rendeletében ajánlotta a magyaros formaruhára való áttérést. 1937 januárjában azután a mozgalom vezetői memorandumban közölték a minisztériummal: ahol az áttérés megtörtént ott máris megvan a „nemzeti öntudatot emelő ereje” – s buzgón bizonygatták mennyire szerves része ez Hóman egész kultúrpolitikájának (*OL K 592 821. cs.*).

A taneszközügy mint közbeszerzési probléma

A századfordulós politika – vásárlási szempontból – egyetlen preferenciát jelenített meg: a hazai ipar támogatásának szükségességét, azt, hogy ha csak lehetőség van, hazai és ne külföldi termékeket szerezzenek be az iskolák. Ezzel szemben a két világháború között az iskolai megrendelésekkel kapcsolatos preferenciák új rendje alakult ki.

Az 1934-es Közszállítási Szabályzat előnyben részesítette a kisiparost, még akkor is, ha kínálata a legjobb kínálatnál (legfeljebb hat százalékkal) drágább volt. Az ötezer pengő alatti közszállítások és a húszezer pengőnél nem nagyobb építkezések teljesen a kisiparnak tartattak fenn. Ezek igen jelentős összegek, hiszen egy iskolai zuhanyozót már ötszáz pengőből fel lehetett építeni, vagy egy világmárkás, Európa-vevő rádiókészüléket már 75 pengőért meg lehetett vásárolni. A húszezres keret pedig olyan nagy volt, hogy községi szintű építkezések nem is igen haladhatták meg ezt a keretet.

A konfekciós munkák 50–75 százaléka, a lábbelikészítés 40 százaléka, a sapkaszükséglet 100 százaléka, tehát az állami egyenruha megrendelések zöme a kisiparé lett.

A szabályzat kimondta, hogy alaki hiba miatt nem lehet elvetni a kisiparos ajánlatát. Az alaki hiba fogalma meglehetősen szélesen kiterjeszthető volt, gyakran éppen a konkrét árú illetve konkrét szolgáltatás minőségét pontosan körülíró, ilyen értelemben garanciális szakkifejezések, adatok hiányát jelentette. Az így értelmezett „alaki hiba” *nem* ügödöntő volta lényegében garantálta, hogy a nagyobb gyárakkal szemben a kisiparosnak mindenképpen előnye legyen. A kisiparosok persze azért korábban is képesek voltak versenybe szállni a nagy gyárakkal, úgy azonban, hogy a szabadpiacon kerestek ügyvédeket, foglalkoztattak leíróirodákat. A kialakuló – illetve a Németországban már kialakult és sokaknak példaképpül szolgáló – totális állam aspektusából ez a gazdasági-szakértői szolgáltatásokból élő szabadfoglalkozású réteg sehol sem volt kívánatos, Magyarországon ehhez még társult az a jelenség is, hogy valamennyi professzió szabadfoglalkozású szektorában magasabb volt az izraelita vallásúak aránya, mint a neki megfelelő „alkalmazotti” szektorban, s ez a különbözőség a zsidótörvények után nyilvánvalóan fokozódott is.

A VKM megállapította, hogy vannak olyan intézmények, amelyek a közszállítósokkal kapcsolatos adatlapjaikat, bejelentéseiket az előírt kétfoldos helyett egy példányban terjesztették föl, ami az Ipari Minisztérium munkáját akadályozta. Pedig az új Közszállítási Szabályzat azt tűzte ki céljává, hogy a legnagyobb magyarországi megrendelő – tudniillik az állam – megrendeléseivel megfelelő vállalatokat támogasson, s a gazdaság ezen faktora is ellenőrzött legyen. Nem véletlenül főbenjáró bűn, s fenyeget felelősségre vonással a miniszter, ha például az iskola elfelejti feltüntetni, hogy egy versenytárgyalásnak ki lett a győztese.

Az ipari miniszter 1936-ban azzal a kéréssel fordult a VKM-hez, hogy rendelje el a Közszállítási Szabályzat 10. paragrafusának tényleges alkalmazását. Az említett paragrafus arról szólt, hogy a versenytárgyalás kiírása előtt az ipari miniszter által kijelölt érdekképviseleteket meg kell hallgatni. Tehát az iparpolitikailag preferált ipartestület döntötte el, hogy megfelel-e a kiírás „a követelményeknek”, a gyakorlatban azoknak a követelményeknek, amelyeket az ő tagjai teljesíteni tudtak. Az ipartestület jelentette be, hogy az igényelt munkához mekkora munkabér szükséges. Amennyiben ennél lényegesen olcsóbb ajánlat érkezett a versenytárgyaláson, akkor az ipartestületet újból meghallgatták.

A szabad versenyt gyakorlatilag lebénító szolgáltatásra még azok sem voltak felkészülve, akiket az iparpolitika ezzel támogatni akart. Az iskolák és egyéb budapesti intézmények igazgatói pedig saját, jól felfogott érdekükben – hiszen kevesebb pénzből végezheték el ugyanazt a munkát – egyszerűen nem vették figyelembe az említett paragrafust. Ezt érzékelve a budapesti bádósok, gáz-, vízvezeték és központi fűtés szerelők ipartestülete bejelentette az IpM-nek, hogy saját költségén műszaki irodát állított fel, szakvéleményezés céljából. Az ipari miniszter kérését a VKM úgy teljesítette, hogy számtalan kibúvót hagyott. A végrehajtást csak erre az egyetlen szakmára illetve szakmacsoportra korlátozta, a kötelezettséget Budapest területére szűkítette és kilátásba helyezte, hogy a meghallgatást miniszteri engedéllyel mellőzni lehet. Az egyházi hatóságokhoz nem is ment el a rendelkezés. Nyilvánvaló volt, hogy a VKM tárcája gazdasági érdekeit látta veszélyeztetve. Az iparpártolásnak ez a módja az ipari minisztérium céljait, illetve érdekeit más, nagy közszállítósokkal számoló tárcák rovására szolgálta. A VKM saját célrendszerében – ellentétben más ipartámogató lépésekkel – ez semmilyen előnnyel nem járt, nem fejtett ki nemzetnevelő hatást, nem fokozhatta a felügyeletet, nem orientálta az ifjúságot gyakorlati pályákra. Ezért a VKM, ha nem is nyíltan, de ellenállt.

A VKM egyértelműen állást foglalt viszont a különböző ipari egyesülési formák kérdésében. Egyes iskolai hatóságok ugyanis nyomtatott árucikkek beszerzése esetén csak azokat az ajánlatokat tekintették valószínűnek – tehát egyáltalán figyelembe vevendőnek –, amelyekben az ajánlattevő a Magyarországi Grafikai és Rokoniparosok Főnökegyesülete által megállapított munkabérek fizetésére vállalt kötelezettséget. Ez a századforduló óta fennálló szervezet azonban, többé-kevésbé liberális vezetés alatt, már évtizedek óta egyenrangú és hatékony kapcsolatban állt a munkásszervezetekkel, nem tartott tehát igényt az állam korporációt szervező gyámkodására, ezért a legkevésbé sem számított az iparpolitika kedvencei közé. Amikor tehát az egyesületen

kívül maradt újbурzoá és jobboldali hajlandóságú, Baross Szövetséghez csatlakozott nyomdák panaszt tettek az ipari miniszternél az iskolák és tanügyi hivatalok viselkedése ellen, az nyilván habozás nélkül intézkedésre kérte fel a VKM-et. A VKM pedig elrendelte, hogy nem az egyesület által kidolgozott, hanem az iparügyi miniszter által elrendelt minimális munkabért kell valószerűnek elfogadni, tehát az iskolai megrendelésekkel az egyesületen kívül álló, de az iparpolitika által támogatott nyomdákat kell preferálni.

A minisztériumnak konstatálnia kellett, hogy a Közszállítási Szabályzat változásával kapcsolatos megnövekedett számú kimutatást az iskolák nem nagyon végzik el. Az ezer pengőn felüli versenytárgyalásoknál az új szabályzat előírta a nyertes következetes megjelölését. Ezt az iskolák gyakran elmulasztották, gyakran csak egy példányban terjesztették fel a nyomtatványt, ami a minisztérium saját munkáját szaporította, hisz a saját nyilvántartásán kívül át kellett küldenie egy példányt az ipari tárcához is. Az iskolák azt is elmulasztották feltüntetni, hogy gondoskodott-e a megrendelő hivatal arról, hogy hadirokkant iparos is kapjon meghívást a versenytárgyalásra. Ennek „elfelejtése” nyilvánvalóan több mint véletlen. Az iskola nem vállalhatta, hogy a központi utasítással szembehelyezkedve írja, hogy nem hívott meg hadirokkantat a tárgyalásra. De a hadirokkantak meghívását is lehetőleg mellőznie kellett, hisz azok törvényben biztosított előnyei a jobb ajánlatot tevő – vagy az iskola helyi szempontrendszere miatt előnyben részesítendő – mesterember foglalkoztatásában akadályozhatták meg az iskolát. A Hadirokkantak Országos Nemzeti Szövetsége iparos és kereskedő szakosztálya az iparügyi miniszteren keresztül azt kérte a VKM-től, hogy a szabadkézből kiadható közszállítások teljesítésével – ha az a kincstár érdekeinek sérelme nélkül történhetik – elsősorban lehetőleg vitéz vagy hadirokkant helybeli kisiparost vagy kereskedőt bizzanak meg. A VKM ezzel a rendelkezésével a szabadverseny további csökkentését, illetve preferált és társadalmilag megbízható iparos és kereskedő csoportok segítségét biztosította.

A kisiparosok érdekeltsége panaszt tett a Vallás és Közoktatásügyi Minisztériumban: a versenytárgyalást kiíró hatóságok a kisiparosoktól biztosíték letételét követelték, pedig a Közszállítási Szabályzat ennek elengedését lehetővé tette. A VKM ezért a kisiparosok érdekeinek védelmében továbblépett. Míg a Közszállítási Szabályzat csak engedélyezte, a VKM el is rendelte, hogy a fenti kedvezményt alkalmazni kell. A tőkeszegény kisiparosság érdekeinek védelmét a VKM is felvállalta azáltal, hogy a kisiparosok járandóságainak az előírt határnapnál korábbi kifizetésére szólította fel az iskolákat.

Az iparpolitika egységesítő törekvése és a tanfelügyelet érdeke a szabványosításban találkozhatott is. Az ipari miniszter a Magyar Országos Szabványok Gyűjteménye című sorozatában megjelentette a nép-, középfokú-, közép- és szakiskolákban használható és szabványosított iskolai füzetek és egyéb iskolai tanszerek jegyzékét. A VKM pedig elrendelte, hogy más, nem szabványosított füzetek és más iskolai tanszerek használata szigorúan tilos. Ismét nemcsak az állami, községi stb., de a felekezeti iskolákban is.

E rendelkezéssel óhajtotta biztosítani, hogy mindenféle iskolában csak az előírt iskolai felszerelések legyenek használhatók. Ezt követelte az iskolaügy totális egységesítése, a különbözőség, a pluralitás megszüntetése, és végül mindennek az ellenőrzése. Az eddig üres vagy esetleg a magánkereskedelem hirdetési céljaira igénybevert fűzethátlapokat kötelező ábrákkal kellett ellátni, amelyek a földművelésügyi miniszter kívánságára az alföldi fásítási akciót népszerűsítették. A VKM még külön is felhívta a tanítókat, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása során mind a négy osztályban, minden évben, alkalmyszerűen és „kapcsolás révén” e szemléltető ábrázolásra is térjenek ki.

A tanulmányi felügyelőknek és tanfelügyelőknek, valamint a körzeti iskolai felügyelőknek minden egyes iskolalátogatás során meg kellett arról győződniük, hogy az iskola nem használ-e nem engedélyezett, vagy nem szabványosított fűzetet. „A rendelet tudatos vagy szándékos áthágása esetén – ha szükséges – a fegyelmi megtorlás alkalmazásáról haladéktalanul gondoskodjék.” A szabványosított fűzetek bevezetéséről szóló rendelet szinte azonnal az érdekelt ipari és kereskedelmi körök tiltakozását váltotta ki, ezért a VKM kénytelen volt kompromisszumot kötni: csak az 1939/40-es tanévtől tette kötelezővé a szabványosított termékek használatát, hogy közben a kereskedelemnél és a gyáriparban rendelkezésre álló készletek felhasználtságának.

Kíséreljük meg összefoglalni, mely ipar- és gazdaságpolitikai irányelvek megtartását kellett ellenőriznie az iskolalátogatónak:

- a) ellenőriznie kellett, hogy az iskola megrendeléseivel a hazai ipart támogatta-e, vagy hozzájárult az ország devizamérlegének romlásához;
- b) ellenőriznie kellett, hogy a hazai megrendeléseknél betartották-e az állami iparpolitika normáit és követelményeit, a Közszállítási Szabályzat megfelelő utasításait;
- c) ellenőriznie kellett, hogy az iskola az állami preferencia-rendszernek megfelelő iparos és kereskedőrétegeket támogatta-e megrendeléseivel;
- d) ellenőriznie kellett, hogy az iskola vezetője nem állt-e helyi gazdasági érdekeltségek, gazdasági körök befolyása alatt; szorgalmaznia kellett, hogy ne az iskola és a vállalkozók hagyományos kapcsolatai szabják meg az iskola megrendeléseit, hanem az állami iparpolitika irányelvei;
- e) ellenőriznie kellett, hogy az iskola gazdasági ügyleteiről alapos és a tényeknek megfelelő jelentéseket készítenek-e.

Leginkább ez az utolsó funkció működött a gyakorlatban, hiszen a gazdasághoz igen keveset értő tanügyigazgatási funkcionáriusok – az egészen nyilvánvaló protekcionista eseteket nem számítva – nem nagyon tudták eldönteni, vajon az iskola egy-egy pár tucat pengős megrendelése egybeesik-e az állami iparpolitika irányelveivel.

A gazdasági iratok ellenőrzése és a valósággal való összehasonlítása viszont a tanügyigazgatás saját célrendszerébe is beilleszkedett, hiszen segített az igazgató minőségében, információval szolgált az iskola társadalmi kapcsolatairól stb.

Ez az ellenőrzés megfelelően szolgálta az Ipari Minisztérium érdekeit is. Arról van szó, hogy a VKM eddig egyszerűen átküldte az ipari tárcához az iskolai megrendelésekről szóló dokumentumokat és jelentéseket, az ipari minisztériumnak pedig fogalma sem volt, hogy mekkora ezeknek a jelentéseknek az igazságtartalma. Nem tud-

hatta, mennyire lehet abból helyi, illetve országos gazdasági viszonyokra következtetni, és ezeknek a következtetéseknek alapján gazdaságpolitikai döntéseket hozni. Az új szituációban azonban a VKM felelősen adta át az információkat, hiszen azok igazságtartalmát saját gépezetével már ellenőriztette.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanügyigazgatás nemcsak a példa erejével segíti az egész magyar államigazgatást, állami ellenőrzése alá von eddig nem ellenőrzött gazdasági szférákat is (*A magyar ipar 1941:50; A mai magyar közigazgatás:606; HBML tank. főig. iratai, 2.cs. OL K 592 653. cs.; HK 1936:232; Új Idők Lexikona:2805; HK 1938:151; OL K 592 654, 660. cs.; HK 1937:51–53, 128–129, 265, 259, 207, 215–217, 168–169, 229–230; PML tank. főig. eln. iratai, 606/1937, 46/1936*).

A taneszközök fő típusainak oktatáspolitikai funkciói

II. József papíron maradt, de elvileg számon tartott rendeleteinek egyike a természetrajzi gyűjtemények alapítását rendelte el, valójában azonban csak az Entwurf kötelezi az intézeteket tanszergyűjtemények alapítására. 1896 tájt a középiskolai tanszergyűjteményekben – nyilván minden egyes tárgyat külön véve – 2 millió tanszert, a tanári könyvtárakban 1,5 millió könyvet találunk (*Fináczy 1896:167*).

A taneszközökkel kapcsolatos első polgári intézkedések az elemi iskolázásra terjedtek ki és részét képezték annak az oktatáspolitikai törekvésnek, mely a zömében felekezeti tulajdonú és jórészen az alfabetizációra, hittanoktatásra és erkölcsnemesítésre koncentráló iskolákból alapszintű, de ismeret-, illetve pozitív tudáselvű intézeteket kívánt formálni.

Az 1868:38. törvénycikk előírta az elemi iskolában használandó minimális taneszközkészletet, amely a földgömbre, Magyarország falitérképére, a természetrajzi falitáblára, a természetrajzi és mértani modellgyűjteményre, valamint Magyarország „tanulói kis térkép”-ére terjedt ki.

Ezen oktatáskorszerűsítési lépés biztosítására a kormányzat nem a fenntartókra történő tanügyigazgatási nyomás olcsóbb, de lassabb és bizonytalan eszközét választotta, hanem a költségvetési beavatkozást: 1870-ben a VKM 200 000 aranyforint értékben 4750 népiskolának alapfelszerelést biztosít. (Hogy az összeg nagyságrendjét érzékeljük: az összeg 25 százalékkal több, mint az MTA egyéves költségvetése, és csak három és félszer volt kevesebb mint a pesti egyetem teljes költségvetése ill. a budapesti teljes rendes elemi iskolai költségvetés, és huszonötször annyi volt, mint Budapest egyéves tanszereköltségvetése.)

Nemcsak a tanárok, de a tanítók is országos és helyi gyűléseiken taneszköz-kiállítókat szerveztek már a hatvanas évektől fogva, gyakorlatilag éves gyakorisággal.

Az 1873-iki bécsi világiállítást alkalmával az egyes államok oktatásügyi kormányai a kiállított tanszereket és taneszközöket kölcsönösen elcserélték. A Budapestre került külföldi gyűjteményekből – Gönczy Pál javaslatára – vetették meg az Országos Tanszermúzeum alapját. A Mayer Miksa, majd Gyertyánffy István által vezetett intézmény engedélyezte illetve törölte a gyártók illetve feltalálók által oda benyújtott tan-

eszközöket, s előkészítette a tantárgyak és iskolatípusok szerint specifikált taneszközjegyzékek kiadását. A tanszerek fejlesztését a cégek illetve a szerzők végezték, munkájukat a VKM pályázatok kiírásával támogatta. A megtervezett, illetve prototípus-szinten előállított tanszereket a tanáregyesületek által szervezett kiállításokon a szaktanárok – gyakran az egyetemi erők bevonásával – megvizsgálták, megtekintették, szakmailag díjazták: ezután kezdődött a tulajdonképpeni engedélyeztetés.

Politikai konfliktusok természetesen már ekkor is voltak, elsősorban külföldi, illetve pánszláv irányultságú hazai taneszközök használatából. A büntetőtörvénykönyv le is szögezte, hogy aki az államkormány által tiltott taneszközt tancélra használ vagy használat két hónapig terjedő elzárással és pénzbüntetéssel büntetendő. Visszaesés esetén – a két éven belül követték el a dolgot a tanítói hivatal elvesztésére is ítélteti őt a bíróság (1879 40 tc. 38. bek.).

1906 után a tanszermúzeumi bizottság közlönny is kiadott, hogy ezzel informálja az iskolákat. 1909-ben megjelent a kitiltott taneszközök jegyzéke (MNE II:217).

A taneszközök funkciói és beszerzésük szempontjai a polgári korszak végére gyakorlatilag teljes átalakuláson mentek át. Míg a 19. században a „pozitivizmus korában” a taneszközök kiválasztásának beszerzésének elsődleges szempontja a tudományosság és szakmai megfelelés volt, addig e szempont helyét fokozatosan átvette a politikai megfelelés.

A szertárfejlesztés a 19 században még egyértelműen a középiskolai intézmény tudományos és intellektuális építkezéséhez tartozott.

Ezért a cél az volt, hogy minél teljesebb, minél bőségesebb gyűjteménye legyen az iskolának. Nem azért történt ez mintha – ahogy a két háború közötti tanügyigazgatás és néha, azóta is a pedagógiai és neveléstörténeti gondolkodás vádolta ezt a korszakot – „a tanítási érdeket” elhanyagolták volna, hanem éppen azon meggyőződés állt e gyűjtemények létrehozása mögött, hogy a középiskolai tudás *kritikai tudás*, hogy a diákoknak – legalábbis a legkiválóbb diákoknak – ugyanazt az utat kell bejárniuk a tudás megszerzésében mint a tudósoknak. A gyűjtemények sokszínűsége és összetettsége éppen azt a tudományos meggyőződést volt hivatva átadni a tanulóknak, hogy az emberi tudás mérhetetlenül gazdag és érték (önérték) annak további gazdagítása, s a tudományos igazságok bármely tárgyon megtanulhatók.

Ezzel szemben elegendő talán egyetlen mondatot idéznünk az 1938-as középiskolai tantervi utasításból: „nem ritkaságokra és különlegességekre, nem is száz meg száz kitömött madárra, nem teljességre törekvő bogár-, lepke- és ásványgyűjteményekre van szükségünk. A típusitanítás kevesebb de jellegzetes fajból kíván annyi példányt, hogy legalább padonkint jusson egy-egy a tanulók kezébe.” (*Részletes Utasítások, 2. köt., 1938:90.*)

A taneszközök története tehát – bármennyire is elhanyagolt téma ez az oktatás társadalomtörténetét művelők körében – objektíve hordozza ill. tükrözi az oktatás társadalomtörténetének és politikatörténetének számos alapkérdését. Ez természetesen azt jelenti, hogy a taneszköz-ügy napjainkban is rendkívül kiterjedt szociológiai, politikai és pedagógiai összefüggérendszerrel bír, s gyanúnk szerint a belső frontok

és erők ma sem nagyon különböznek a nyolcvan-száz évvel ezelőtti helyzetben leírtaktól.

NAGY PÉTER TIBOR

E tanulmány az OTKA és az SZPÖ támogatásával készült.

IRODALOM

- A magyar ipar, Budapest, 1941.
- A mai magyar közigazgatás, Bp., 1936.
- A történelem tanításának taneszközeiről. in: *Magyar Paedagogiai Szemle*.
- ÁBENT FERENC & SZÜCS PÁL (1979) Az oktatástechnikai eszközök és anyagok alkalmazásának néhány elvi kérdése és egy vizsgálat tapasztalatai. *MP LXXIX* 3 249–261.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1999) *Az írás és az olvasás tanítása képekben*. Bp. OPKM.
- ÁFRA NAGY JÁNOS (1940) *A magyar iparostanoncoktatás története*. Bp.
- BATTA ISTVÁN (1915) *A középiskolai fizikatanítás néhány kérdéséről*. Bp.
- BOROMISSZA ISTVÁN (1888) *A földrajztanítás módszereinek kritikája*. Nagyszombat.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Bp.
- EMERICZY GÉZA (1877) *Vezérkönyv a népiskolai földrajztanításban, tanítók és tanítjelöltek számára*. A m. kir. vallás- és közokt. miniszter által kiosztott pályamű. Bp.
- GÖNCZY PÁL (1872) *Utasítás a földgömb és tellurium ismertetésére és használatára népiskolai tanítók számára*. Pest.
- HALMÁGYI ANTAL (1914) *Múzeumok, iskolai gyűjtemények, szertárak használhatóbbá tétele és intenzív szemléltetési módok*. Nagyenyed.
- HK Hivatalos Közlöny
- KARÁDY VIKTOR: *The people of the book and denominational access differentials to primary school libraries in early 20 century*. Hungary Yearbook of the Jewish Studies Programme 2001/2002.
- KARL JÁNOS (1938) *A földrajz tanítása*. Budapest.
- KELEMEN ELEMÉR (1993) Gönczy Pál és Pest városa. (A nagy magyar pedagógus és közoktatáspolitikus születésének 175. és halálának 100. évfordulójára.) *Budapesti Nevelő*, 1. sz.
- KELEMEN ELEMÉR (2002) *Hagyomány és korszerűség*. Budapest.
- KERESZTESSY KISS JÓZSEF (1883) *Az atomelmélet történeti fejlődése*. A pápai református főiskola Értesítője.
- LOHR FERENC (1965) Az iskola és a tanítási célú technikai eszközök. *Magyar Pedagógia* LXV 2–3 244–260.
- MARÓT KÁROLY (1913) *Filmek és az alsófokú történelmi olvasmány*. Bp.
- MATZKÓ GYULA: *Kísérletezett fizikatanítás*. Bp. én. MP: Magyar Pedagógia
- NAGY SÁNDOR (1970) Modern technikai eszközök nevelésmódszertani kérdései. *Magyar Pedagógia* LXX 4 333–346.
- PUKÁNSZKY & NÉMETH (1993) *Neveléstörténet*. Budapest.
- SÁNDOR ÁDÁM (1989) *Taneszközök Magyarországon*. Budapest.
- SCHUSCHNY HENRIK (1893) *Iskolai kirándulások*. Budapest.
- TIHAMÉR LÁSZLÓ (1940) *A kátétanítás módszereinek történeti ismertetése*. Budapest.
- UDVARHELYI KÁROLY & GÖCSEI IMRE (1974) *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Bp.
- VÁNGEL JENŐ (1907) A tansermúzeum és a paedagogiai könyvtár. *MP XVI* 1 6–16.
- VARGA GÁBOR (1933) *A földrajztanítás szimbolikus szemléltető eszközei és azok módszertani alkalmazása*. Budapest.
- VARGA OTTÓ (1893) *Világtörténet a tanterv és utasítások alapján*. Bp.
- WINDISCH ÉVA (1964) A magyarországi német nemzetiségi mozgalom előtörténete. *Századok* 535–660 és 1104–1129)

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE

EGY KONKRÉT SZERVEZET HATÁSÁT A TANÜGYI folyamatok, események egy szeletére nem könnyű megítélni. Egyrészt azért, mert maga a szervezet, különösen, ha az egy országokat átfogó nemzetközi szervezet, nem állandó, hanem dinamikusan fejlődődik, változik, másrészt a tanügyi folyamatok olyan szelete, mint a taneszköz-fejlesztés is permanens változásban van. A változásoknak mindenkor intézményi, törvényi, finanszírozási és egy sereg más oka is volt/van. Talán azt is igen fontos kiemelni, hogy a taneszköz-fejlesztésre igen nagy hatással voltak és vannak a közelmúlt és a jelen technológiai fejlődésének eredményei is. Izgalmas és érdekes tehát mégis megnézni, hogy egy olyan szervezet, amelynek Magyarország több mint 25 éve tagja milyen konkrét és áttételes hatásokat fejthetett ki a maga területén.

E hatásoknak az elemzéséhez előzetesen két dolgot mindenképpen át kell tekintelnünk. Egyrészt azt, hogy a magyar tanügyben a taneszköz-fejlesztésnek milyen jelentősége volt a múltban, különös tekintettel arra az időszakra, amikor Magyarország csatlakozott a szóban forgó nemzetközi szervezethez, továbbá azt, hogy milyen tantervi milió övezte a fejlesztést. Másrészt pedig be kell mutatni magát a nemzetközi szervezetet, céljainak, struktúrájának, működésének változásait.

A magyar taneszköz-fejlesztésről dióhéjban

Néhány példával lehet szemléltetni, hogy a magyar tanügyben a taneszközök kérdése mindig fontos volt. Az adott technológia fejlettségének megfelelő taneszközök mindenkor eléggé korán megjelentek az iskolában, s ötletekben, leleményességben mind a tanárok, mind maguk a diákok is elől jártak.

A kézzel írott latin nyelvkönyv Pannonhalmán való alkalmazásáról már 1010 körüli időből való dokumentum alapján értesülhetünk (Őri 1997).

A könyvnyomtatás megjelenése után a tankönyvek még nyugat-európai viszonylatban is meglehetősen hamar megjelentek a tanítás céljaira. „Az első magyar nyelven nyomtatott könyv 1541-ben Sárváron készült: az Új Testamentom. Hazánk legrégebbi részletes országtérképét Lázár deák készítette Esztergomban 1514 körül, nyomtatásban Ingolstadtban 1528-ban jelent meg. A 16–17. században a természettudományos oktatás nagy lendületet kap, s az intézmények viszonylag jól felszereltek taneszközökkel. Ide kerülnek be az első, nyugati országokból származó taneszközök a

kint tanuló, tanító hazánkfiain útján. Az eszközök másik részét a kollégiumokban, iskolákban az oktató tanárok és diákok készítik el.” (u.o.)

Talán nem véletlen az sem, hogy Comenius a szemléltetés jelentőségéről és módjáról szóló könyvét az „Orbis sensualium pictus”-t Magyarországon, Sárospatakon készítette el (Mészáros 1997).

A taneszközök kérdését oktatáspolitikusaink a törvények, rendeletek megalkotásakor is tulajdonképpen mindenkor szem előtt tartották. „Például az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában már rendelkezik a taneszköz-ellátás kérdéseiről, az 1876-os Utasítás a polgári községi iskolaszékek számára egyértelműen az iskolaszékek feladatkörébe utalja a népiskolák földgömbbel, térképpel, táblákkal, természetrajzi ábrákkal és minden szükséges és elegendő taneszközzel való felszerelését, mégpedig a tanfelügyelő utasítása szerint. Egy későbbi időszakban, 1906–1916 között az Országos Pedagógiai Könyvtár és Tanszermúzeum (OPK TM) berkeiben működő Tanszermúzeumi Állandó Bizottság a taneszköz ügyeket kiemelkedően gondozta. Miután a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1906-ban rendelettel éltre hívta az OPK TM Hivatalos Értesítőjét, az Értesítő 10 éven keresztül alapvető feladatokat látott el az iskolák informálásában a taneszközöket illetően.” (Tompa 1992). E feladatkörben közreadta a VKM által jóváhagyott taneszközök nevét, jelezte a betiltott taneszközöket, iskolatípusonként közzétette a normál felszerelési jegyzékeket, útmutatásokat adott a szertárak berendezésére, kezelésére és rendben tartására, közzétette a rászorultság alapján a taneszközökkel ingyenesen ellátott iskolák listáját, versenytárgyalásokat hirdetett az iskolák megfelelő és olcsó felszerelésére, szakcikkeket közölt az újszerű, sokoldalúan használható taneszközökről.

Az audiovizuális médiumok egyik első reprezentánsának, a filmeknek a bemutatására szolgáló filmvetítő is hamarosan az iskolák kellektárába került. „Az 1930-as évek végére a közel 600 középfokú iskola gyakorlatilag el volt látva mozgófilm-vetítógéppel, illetve a vetítések rendszeresek voltak, míg az alsó fokú iskolák felére volt ez elmondható.” (Őri 1997).

A II. világháború alatt súlyos veszteség érte az iskolákat a taneszközök szempontjából is, sok nagyobb városi iskolának a teljes felszerelése megsemmisült. Az iskolák államosításával majdnem egy időben megtörtént a taneszközök és laboratóriumi eszközök gyártásával foglalkozó intézmények államosítása is. A taneszköz-gyártás legfontosabb intézményévé a több átalakuláson és névváltozáson átment intézmény vált, amely a pedagógiai köztudatban TANÉRT néven vált ismertté. Bizonyos taneszközök gyártásában egészen a rendszerváltásig monopolhelyzetben volt az intézmény, más eszközök (pl. audiovizuális médiumok) gyártásához a fejlesztést készen kapta az intézmény, s a tömeggyártás, sokszorosítás vált a feladatává. E ponton abba is hagyjuk a nagyon vázlatos, rövid történeti áttekintést, mert elérkeztünk ahhoz a korszakhoz, amely a témánk szempontjából fontos.

Az 1970-es évek közepétől-végétől a taneszközök fejlesztésének jelentős, sok újdonságot tartalmazó korszaka kezdődött el. Több közvetlen és közvetett tényező játszott közre egy fellendülési korszak indulásához. Mint látni fogjuk, megvolt hozzá az oktatáspolitikai akarat, a cselekvési terv fontos eleme volt egy új intézmény létrehozása, tovább-

bá a neveléstudomány fejlődése, ezen belül is a tantervi reform módja, iránya is támogatta, elősegítette a taneszközök intenzívebb fejlesztési folyamatát.

Már a 60-as évek második felében, a nyugati szakirodalomból való tájékozódás hatására megjelent a programozott oktatás pedagógiai koncepciója, amely mind a nyomtatott, mind pedig az oktatógépi háttért feltételező taneszközök sokaságát ígérte (*Biszterszky & Fűrjes 1972; Kiss 1973; Takács 1978*). Azonban ez a vonal az elkerülhetetlen technikai nehézségek miatt csak ígélet maradt, de a programozott oktatás elveinek értékes része beépült a későbbi taneszköz-fejlesztési kultúrába.

„Az 1960-as években nagy lendülettel indult meg az iskolák audiovizuális eszközökkel és anyagokkal való felszerelése. Az ellátás, amely országos szinten tetemes anyagi befektetést igényelt, nem bizonyult hatékonynak. Az eszközök minősége sokszor kifogásolható volt, az információhordozó-ellátás akadozott, s nem utolsó sorban hiányzott az »audiovizuális módszertani kultúra« is. ... 1972-ben a Magyar Szocialista Munkáspárt a közoktatás helyzetét vizsgálta, feltárta a problémákat, s a fejlesztés fő irányait a »72-es oktatáspolitikai párthatározat« néven ismert állásfoglalás jelölte ki.” (*Suba 1987*). E párthatározat legfontosabb eleme a nyolcosztályos általános iskolák színvonalának emelésére, és az iskolák közötti színvonal különbségek fokozatos kiegyenlítésére való törekvés volt. E probléma megoldását az iskolák feltételeinek, felszereltségének javításával látta megoldhatónak az akkori oktatáspolitikát. Ez volt a kiindulópontja az akkori Oktatási Minisztérium ún. „taneszköz-programjának”. Ennek lényege a központi tantervekhez kifejlesztendő taneszközjegyzékek összeállítása, az elkészítés finanszírozása, a beszerzés két lábon álló támogatása. Ez azt jelentette, hogy az iskolák a taneszközök beszerzésére – a megyékhez lejuttatva – központi céltámogatást kaptak, amelyet a megyék kb. ugyanannyival egészítettek ki, s e bázison jelezték az iskolák felé a taneszközökre elkölthető összegeket.

Az oktatáspolitikai döntésen nyugvó rendeleti előkészítés mellett az intézményi háttér kialakításában is lényeges döntés született meg. A 70-es évek elején a Magyar Kormány tárgyalásokat folytatott az UNESCO-val és az ENSZ Fejlesztési Alapjával, a UNDP-vel, egy olyan új intézmény felállításáról, amelyik az oktatástechnika, az oktatástechnológia magyarországi elterjesztésében, hatékony alkalmazásának elősegítésében és ezen kívül e meghatározott területen nemzetközi regionális koordinációs, információs feladatokat is ellát. Az előkészítő tárgyalások után az akkori oktatási kormányzat 1973-ban megalapította az Országos Oktatástechnikai Központot (későbbiekben OOK-t). A nemzetközi szervezettel történt megállapodás egyebek mellett a következőket is tartalmazta: „E központ feladata, hogy országos szinten összehangolja, és egyes esetekben megvalósítsa a korszerű, új oktatástechnikai anyagok előállítását és elosztását, megteremtse az oktatástechnikai képzést, valamint elvégezze, illetve végeztesse a fejlesztéshez szükséges kutatásokat.” (*Völner 1976*).

Az intézményt megalapító miniszteri rendelet e megállapodásnak megfelelően a Központ feladatait a következőkben fogalmazta meg:

- 1) oktatástechnikai szakemberek képzése tanfolyami úton, valamint oktatók és a közművelődésben dolgozó szakemberek oktatástechnikai továbbképzése;
- 2) tájékoztatás és szaktanácsadás az oktatástechnika területén;

- 3) az új oktatástechnikai eszközök és módszerek terjesztése;
- 4) elméleti és kísérleti kutatómunka és adaptációs tevékenység az oktatástechnikai eszközök gazdaságos és hatékony alkalmazása terén;
- 5) oktatási és közművelődési intézmények oktatástechnikai igényeinek felmérése, irányelvek és ajánlások kidolgozása számukra;
- 6) oktatástechnikai eszközök és módszerek fejlesztése, kísérleti alkalmazása;
- 7) oktatástechnikai anyagok, ismerethordozók előállításának kezdeményezése, összehangolása;
- 8) oktatástechnikai eszközök vizsgálata, minősítése és az alkalmazásukra vonatkozó ajánlások kidolgozása;
- 9) a felvázolt feladatkörökhöz tartozó témákban kiadványok kibocsátása;
- 10) oktatástechnikai egységek (bázisok) tevékenységének irányítása, szakmai munkájuk, együttműködésük koordinálása;
- 11) kapcsolattartás és együttműködés szervezése külföldi oktatástechnikai intézményekkel;
- 12) fejlődő országok szakembereinek alkalmankénti képzése.

A Központ a feladatainak megoldása érdekében pályázatokat írhat ki, munkájába külföldi szakembereket vonhat be, meghatározott kutatómunka végzésére és oktatástechnikai mintaanyagok elkészítésére megbízásokat vállalhat, továbbá a minisztertől kapott felhatalmazás alapján nemzetközi szervezetekkel is együttműködhet. Külön hangsúlyt kapott az, hogy az OOK biztosítsa az oktatás, képzés, közművelődés területén érdekelt valamennyi országos főhatóság, szervezet és intézmény együttműködését, valamint munkájában támaszkodjék az oktatás, képzés, közművelődés tanácsi, helyi, társadalmi szerveire és intézményeire. Az első 5 év zavartalan munkájának biztosítását a „Project”-ben lerögzített, meglehetősen magas színvonalú finanszírozás biztosította. Az új épület, a felszerelések és berendezések fejlesztése mellett a Project jelentős összegeket szánt arra is, hogy külföldi szaktanácsadók indítsák be a fejlesztési munkát, illetve, hogy hazai szakemberek külföldi ösztöndíjak segítségével magas színvonalú továbbképzéseken, tanulmányutakon vehessenek részt (Volner 1976; Nagy 1980; Genzwein 1983; Nádasi 1983, 1997).

Az előbbi bemutatásból több dolog is világosan látható. Az intézmény alapításában a *rendszer szemlélet* meglehetősen jó szinten érvényre jut, a taneszköz-fejlesztést az oktatástechnikai, de a tényleges megvalósulásakor inkább *oktatástechnológiai szemlélet és beágyazottság* hatja át, valamint az, hogy rendkívüli nyitottságot és szabadságot biztosít az alapító *a nemzetközi tapasztalatok és gyakorlat hazai befogadására*, adaptálására, sőt a hazai tapasztalatok továbbadására is.

Mindez abban az időszakban történik, amikor a neveléstudomány, a nevelésszociológia és különösen a tantervfejlesztés meghatározó szakemberei túl vannak egy általuk is igen jelentősnek tartott, szemléletformáló világszemináriumon: „Svédország adott otthont 1971-ben Grännában az első tantervi világszemináriumnak, mely lehetővé tette, hogy az amerikai humanista pedagógiai iskola – Ralph Tyler és Benjamin Bloom – nézetei nálunk is elterjedjenek. Ennek a szemináriumnak mély és tartós hatása volt a magyar neveléstudomány belső fejlődésére és a soron levő tantervi re-

formra is.” (Báthory 1993). A tantervfejlesztési munkálatok és a taneszköz-fejlesztés különböző, de egymással együttműködő intézményekben (OPI, OOK, TANÉRT) zajlott a 70-es évek végétől.

A fejlesztéseknek ilyen kedvező feltételei közepette volt lehetősége Magyarországnak arra is, hogy a Nemzetközi Taneszköz Tanácsban képviseltesse magát.

A nemzetközi Taneszköz Tanács (ICEM)

A Nemzetközi Taneszköz Tanács (International Council for Educational Media, röviden ICEM) 1950-ben jött létre non-profit, független nemzetközi szakmai szervezetként. Működésének kezdeti szakaszában még csak az oktatófilmekkel kapcsolatos nemzetközi együttműködésre, információcserére koncentrálta tevékenységét, s ennek megfelelően akkor még a neve is más volt: International Council for Educational Films. A taneszközökkel kapcsolatos tevékenységi köre és a nemzetközi együttműködés az új oktatási médiumok megjelenésének megfelelően egyre kiszélesedett, bővült a későbbi időszakokban. Ugyanakkor a Tanács alapvető célkitűzése nem sokat változott az idők folyamán, nevezetesen az, hogy hatókörének megfelelően minden lehetséges eszközzel és minden lehetséges módon segítse elő a tagországokban az oktatástechnológia hatékony érvényesítését és a taneszközök oktatási alkalmazásának hatékonyságát. Ez a következő funkciók ellátásával valósítható meg:

- információs és konzultációs szolgálat, szakmai információk cseréje;
- az oktatási médiumok gyártása, koprodukciója, forgalmazása;
- közös rendezvények keretében a szakmai megújulás elősegítése;
- a szükséges nemzetközi kapcsolatok elősegítése.

A Tanács működési rendje, fő tevékenységei – melyeket az új helyzeteknek megfelelően időről időre módosított mindenkori „Alapszabályzat” (Statutes) határoz meg – a következőkben összegezhetők.

A Tanács tagjai a tagországokat reprezentáló intézmények munkatársai. Országonként ez kezdetben egy-vagy két fő rendes tagságát jelentette, de ezen a téren is változások történtek. Az országos tagdíjat fizető és ezzel együtt a fontosabb tisztségek betöltésére jogosult tagok mellett kibővült a tagság a kisebb díjat fizető és így kisebb képviseleti joggal rendelkező egyéni tagokkal is. A Tanács döntéseit az évenként egyszer kötelezően összehívott Közgyűlés hozza meg. Az operatív ügyintézés a Végrehajtó Bizottság (Executive Committee) és a titkárság (ICEM Secretary) feladata. A Végrehajtó Bizottságba a teljes jogú tagok közül, választás útján kerülnek be a tisztségviselők, akik két évre választhatók és mandátumuk újabb két évre meghosszabbítható. (Magyarország többször képviseltette magát a Végrehajtó Bizottságban, s az ICEM alelnökét is adta 1998-tól 2002-ig.) A rotációs szabály értelmében egy-két éves szünet után a tagok újra választhatók. A Közgyűlés megszervezését minden évben a tagországok valamelyike vállalja magára, s a hagyományoknak megfelelően ez mindig egy nagyszabású, az aktuális oktatástechnológiai, taneszköz-fejlesztési kérdésekkel foglalkozó nemzetközi konferencia vagy szimpózium megrendezéséhez kapcsolódik. Az évközi szakmai munka megszervezése időről időre változik, más-más kere-

tekben történik. A 80-as 90-es években például öt bizottságban tevékenykedtek a résztvevő országok, illetve tagok. Ezek a következők voltak:

Eszközök és menedzsment. Legfontosabb tevékenységi köre rövidebb információs kiadványok és tanulmányok megjelentetése az oktatásban alkalmazható új technikai eszközökről, s az azokkal kapcsolatos szervezési kérdésekről. E kiadványok például bemutatják és értékelik az új eszközök technikai paramétereit, közzé teszik az iskolai, oktatási tesztelések eredményeit. Meg kell jegyezni, hogy ezen a téren Anglia, Franciaország és Németország (az akkori Nyugat-Németország) vállalt magára jelentős feladatokat, Magyarország a taneszközök fejlesztése, minősítése érdekében felhasználta ezeket a dokumentumokat. (Az ICEM Guidelines Publication sorozatban például: *Chaptal 1993; Bauch 1994.*)

Innováció és fejlesztés. Ez a bizottság többféle aspektusú vizsgálatok elvégzésével és tanulmányok elkészítésével járult hozzá a közös tapasztalatok közkinccsé tételéhez. Például, időnként az egyes országok eszközökkel és információhordozókkal való ellátottságát mérte fel. Magyarország is részt vett ilyenekben, amelynek eredményeit a hazai szakajtó és a Tanács saját folyóirata is közzétette (*pl. Tompa 1993, 1994.*)

Produkción és programcsere. E bizottság szervező munkája tette és teszi lehetővé azoknak a médiafesztiválok számára a megvalósulását, amelyeken egyrészt az egyes országok, intézmények, gyártó cégek rendre bemutatják új termékeiket, másrészt pedig a nem profi, iskolai szintű és gyerekek által készített produkciók zsűrizése és díjazása történik. Itt most csak annyit jegyünk meg, hogy Magyarország olykor csak szemlélő, de többnyire aktív szereplője volt ezeknek az eseményeknek. Az ICEM tagországok koprodukciós taneszköz (elsősorban film- és videó sorozatok) fejlesztését is magukra vállalták e bizottság tagjai.

Információs technológia (informatika). Ez a bizottság a legújabb és a korábbiakhoz képest leggyorsabban, legdinamikusabban fejlődő technikai eszközrendszer oktatásban betölthető szerepével kívánt foglalkozni. Első lépésként a Tanács információs és kommunikációs hálózatának korszerűsítését tűzte ki célul: ha minden ICEM tagország belép az „elektronikus kommunikáció” valamilyen formájába, akkor gyorsabbá, olcsóbbá, hatékonyabbá válik a kommunikáció és információcsere. Az ICEM-nek mára saját honlapja van (www.icem-cime.com), s az információcsere szinte teljes mértékben elektronikusan történik. Ezáltal a közgyűlések időtartama a kezdeti 3 napról ma már 1 napra rövidült, hiszen a szakmai előkészítést rendkívül hatékonyan meg lehet tenni az elektronikus levelezés útján.

Saját folyóirat. Educational Media International (The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media). E szakmai folyóiratot korábban a Kogan Page, jelenleg a Routledge Kiadó adja ki. Mindkét kiadó a pedagógiai közeletben igen jól ismert, neves kiadványoknak és folyóiratoknak lapgazdája. Szerkesztőbizottságának tagjai a tagországok teljes jogú képviselői közül kerülnek ki. A magyar képviselő jelenleg is szerkesztőbizottsági tag.

A Taneszköz Tanács hatása a taneszköz-fejlesztésre

A Taneszköz Tanáccsal való kapcsolatnak intenzív és kevésbé intenzív szakaszai változtak az idők folyamán, de nyugodtan elmondható, hogy a kapcsolatból, a tagságból alapvetően az OOK intézményén keresztül profitált legtöbbet az ország. Vegyük számba, hogy milyen lehetőségeket tudott kihasználni Magyarország a Nemzetközi Taneszköz Tanácsi tagjaként.

Az OOK megalakulása utáni időszakban számos külföldi szakértő jött hazánkba, zömében a Taneszköz Tanács tagországáiból, azért, hogy az OOK munkatársait kiképezzék az audiovizuális taneszközök sajátosságairól, a fejlesztés módszereiről, a felhasználási lehetőségekről, az alkalmazási módszerekről. Ezek az ismeretek a 70-es évek derekán igen új ismereteknek számítottak, a hazai szakirodalom igen szegényes volt, s az OOK nagyszabású tanár továbbképzési terveinek megvalósítása céljából elő kellett állítani a szakirodalmat. De ez a „szakirodalom” a dolog természetéből fakadóan nem csak nyomtatott anyagokból, jegyzetektől állt, hanem diasorozatokból, hangosított diasorozatokból, filmekből, írásvetítő ábrákból és egy sereg más taneszközből. Tulajdonképpen ezzel a nagyszabású fejlesztéssel kezdődött el és honosodott meg a szisztematikus kurzus- és taneszköz-fejlesztés. Ennek jellemzői: az oktatás pontosan megfogalmazott célrendszeréből indult ki, előzetesen megfogalmazta a kimeneti elvárásokat, a tudás mérésére szolgáló mérőeszközöket is fejlesztett, modulrendszerű taneszköz csomagot bocsátott a továbbképzések rendelkezésére.

E fejlesztő tevékenység sikeréhez járult az is hozzá, hogy a 70-es évek második felében, a 80-as évek elején az új intézmény munkatársai, valamint a pedagógusképző intézetek munkatársai számára lehetőség nyílt arra is, hogy UNESCO és egyéb ösztöndíjjal szakmai továbbképzéseken, tanulmányutakon vegyenek részt külföldön, többnyire azokban az országokban, amelyek a Taneszköz Tanácsnak is tagjai voltak. A taneszköz-fejlesztés új ismereteivel felvértezett szakemberek csoportjai alkották pedagógusképző intézményeknek az oktatástechnológiai egységeit, ahol az új technikák és technológiák megjelentek, s ahol a pedagógus jelölteket felkészítették az eszközök használatára és az egyszerűbb audiovizuális taneszközök elkészítésére. A korábban említett moduláris taneszköz együttesek, oktatócsomagok tartalmi esszenciája jelent meg később az egyetemi és főiskolai képzésben használt oktatástechnológiai témájú jegyzetekben. Ezek mindenkor természetesen a technológiai fejlődésnek megfelelő bővítésekkel jelentek meg (*Nádasi 1983; Orosz 1985; Juhász & Kulcsár & Megyesi 1987; Kis-Tóth 1994*).

A 78-as tanterv életbelépésekor nagy figyelem jutott a kötelező és javasolható taneszközök fejlesztésére is. Mint már említettük erős oktatáspolitikai szándék volt az iskolák taneszközökkel való ellátása és ez a tankönyvek és tanulókísérleti eszközök mellett az audiovizuális taneszközöket is jelentette. Az 1973-ban megjelent I. számú, majd a 74-ben megjelent II. számú jegyzékeket 78-tól újabb jegyzékek megjelenése követte, egészen a 86-ban megjelent „Összesített általános iskolai taneszközjegyzékig”, amelyek megnevezték azokat a taneszközöket, amelyeket a tanterv eredményesebb végrehajtása érdekében ki kellett fejleszteni és az iskolák rendelkezésére kellett bocsá-

tani. Ezekben meglehetősen sok oktatófilm volt felsorolva a különböző tantárgyakhoz. Az oktatófilmek minőségi megújulásához járult hozzá az ICEM azzal, hogy az OOK munkatársai rendszeresen láthatták és elemezheték a tagországokban készült legfrissebb oktatófilmeket a tartalmi és technikai újdonságokat, érdekességeket, a jó megoldásokat így adaptálni tudták a tantárgyi felelősök a saját fejlesztésű filmekben is. A 80-as 90-es években ugyanis az ICEM lehetővé tette, hogy Magyarország is rendszeresen oktatófilm hetet, illetve napokat szervezzen arra a filmes kollekcóra építve, amelyet a Nemzetközi Filmhéten Berlinben vagy más ICEM országban mutattak be. A magyarországi filmheteken nemcsak a filmek megtekintését és elemzését vették programba a tantárgyi szakemberek, hanem a pedagógusképzők módszertanosi és a megyei pedagógiai intézetek munkatársainak részvételével szakmai továbbképzést is szerveztek (*például Rohonyi 1980, 1982: Tompa et alii 1986*).

Az ICEM tagországok koprodukcióban is készítenek oktatófilmeket. Ennek egyik igen jó példája volt a Kanada által összefogott és irányított sorozat, a „Védjük meg bolygónkat”. Ebbe a tevékenységbe nem tudtunk bekapcsolódni, mert az OOK rendszer váltáskori megszűnésével nem létezett olyan konkrét oktatófilm készítő intézmény, amely ezt a nagy horderejű szervezőmunkát magára tudta volna vállalni.

Többször vizsgálta az Oktatási Minisztérium a külföldi filmek adaptálási lehetőségét. Például a NAT bevezetése előtti időszakban a minisztérium megbízott egy szakmai testületet, hogy német természettudományos filmeket vizsgáljon meg a mi tantervüknek való megfelelés szempontjából. Több filmet át lehetne venni, de a magyar piac meglehetősen kicsi mérete miatt még az adaptálás, fordítás is nagyon nagy összegekbe kerülne.

1994 ősze jelentős volt Magyarország, mint ICEM tagország számára, mert Egerben megszerveztük az ICEM évi rendes közgyűlését és „Új kihívások a taneszközök fejlesztésében, forgalmazásában és felhasználásában” címmel nemzetközivé kiszélesítve rendeztük meg az AGRIA MÉDIA 94 konferenciát számos külföldi és hazai előadó szereplésével (*Tompa 1994*).

Az Educational Media International hasznos publikációs fórum a magyar szakemberek számára. E fórumon tudtuk megjeleníteni a szakmai fejlődésünket. Korábban szórványosan, 1988-tól rendszeresen jelennek meg tanulmányok a felsőoktatásban oktató és kutató, valamint a taneszköz-fejlesztéssel, az informatika fejlesztésével és az oktatásban való alkalmazásával foglalkozó magyar szakemberek és oktatáspolitikusok tollából (*például Benedek 1994; Agócs & Módos 1994; Báthory 1995; Rohonyi & Biacsi 1996; Horváth 1998; Tompa 2001*).

Az ICEM közgyűléséhez kapcsolódó nemzetközi konferenciákon a mindenkor magyar képviselő általában részt tudott venni, de igen nagy gyakorisággal egy-két más résztvevő is meghallgathatta az előadásokat, sőt számos magyar előadás is elhangzott a konferenciákon. Ez ismét csak nagyszerű lehetőség arra, hogy a hazai és a nemzetközi trendeket, irányzatokat egybe tudjuk vetni, s a jó dolgokat át tudjuk venni illetve adaptálni tudjuk.

Nem túl sok alkalommal, de néhányszor arra is volt lehetőség, hogy magyar gyártású audiovizuális taneszközöket mutassunk meg más országok szakembereinek is

„piackutatási” céllal. Ezt elsősorban Európában tehetjük meg, mert nagyon költséges a média bemutatókra egy-egy terméket eljuttatni. Természetesen annak tudatában kell lenni, hogy a magyar nyelvű produkciók nem veszik fel a versenyt a nagyobb nemzetek produkcióival, tehát eladni nem igen tudunk, de legalább megmutathatjuk, hogy semmi szégyenkezni valónk nincs a magyar taneszközök technikai és tartalmi színvonalát illetően. Az informatikai alapú eszközök esetén (pl. az Enciklopaedia Humana Hungarica történelmi, művelődéstörténeti, kultúra- és életmód történeti CD-ROM sorozat egyes tagjait) volt lehetőség több nyelvű változatban is bemutatni, de a piac annyira telített ilyen jellegű eszközökkel a nagyobb médiagyártók részéről, hogy eladni még a több nyelvű sorozatokat sem volt alkalmunk.

A diákok is megmértetnek évről évre rendszeresen, mert az idén éppen 18. alkalommal megrendezett Nemzetközi Diák Audiovizuális (Videó) Versenyben már hosszú évek óta részt veszünk, s valamilyen díjban eddig mindig részesültek tanulóink. A verseny eredményének kihirdetése az ICEM honlapján látható, s 1 évig, a következő verseny eredményhirdetéséig a győztes iskolák neve és a produkció címe megtalálható e honlapon. Ennek az eseménynek szintén kiemelkedő lett a fontossága, mert a legutóbbi három zsűrizés megszervezésére (és a jövőbeliekre is) Magyarországot kérte fel a Tanács Végrehajtó Bizottsága. E kérésnek eleget is tudunk (s remélhetőleg a jövőben is eleget tudunk majd) tenni, mert az Oktatási Minisztérium támogatásával az Eszterházy Károly Főiskola vendégeiként, a HUNDIDAC Szövetség szervezésében sikerült megfelelő színvonalon lebonyolítani a nemzetközi zsűrizést. E versennyel kapcsolatosan is újítást vezetünk be, mert kihasználva azt, hogy rengeteg külföldi diákprodukciónak érkezik hazánkba, s legalább a nyerteseket érdemes a médianevelés szakembereinek is megmutatni, mindhárom alkalommal egy-egy napos szakmai tanácskozást is szerveztünk az oktatók és más média szakemberek számára. E tanácskozásokon a zsűri külföldi tagjai szívesen vállaltak előadásokat. Ez pedig a hazai szakemberek számára nemzetközi kitekintést, rálátást is biztosít a szakterületük újdonságaira (*Novais & Tompa 2001*).

Összegzés helyett

A Nemzetközi Taneszköz Tanácsban való működésünk bemutatása alapján úgy tűnik, hogy egészen sokszínű hatásrendszer érhető tetten e sokrétű kapcsolatrendszerben. Természetesen egy ilyen viszony hatásának kimutatását nem lehet számszerűsíteni, de a kellő időben való nyitottság, a magyar szakemberek tanulni vágyása és befogadási készsége révén minden bizonnyal nagyon erős szemléletformálás valósult meg a taneszközök fejlesztése terén is. Azt meg szintén remélhetjük, hogy a szakmai eszmecserék során mi éppen úgy tudunk adni más országbeli partnereinknek, mint ahogyan mi is kaptunk tőlük.

TOMPA KLÁRA

IRODALOM

- AGÓCS LÁSZLÓ & MÓDIS LÁSZLÓ (1994) New Media in Medical Education. *Educational Media International*, No. 3. 147–152. p.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1993) Az „északi” modell hatása a magyar oktatásügyi reformokra. *Iskolakultúra*, 12. sz. 27–33. p.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1995) Introductory Address: Teaching Aids as Means of Modernization in Pedagogy. *Educational Media International*, No.1. 5–7. p.
- BAUCH, WERNER (1994) *Features of VHS recorders of particular interest for school use*. ICEM Guideline No 7. Grünwald, Germany
- BENEDEK ANDRÁS (1994) New features of Educational Media Development in Hungarian Secondary Education. *Educational Media International*, No. 3. 142–147. p.
- BISZTERSZKY ELEMÉR & FÜRJES JÓZSEF (1972) *Távirányítógépek és programok*. Budapest.
- CHAPTAL, ALAIN (1993) Desktop Publishing. *ICEM Guideline* No.5. CNDP, France
- GENZWEIN FERENC (1983) Az OOK 10 éve. *Pedagógiai Technológia*, No. 4. 1–8. p.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1998) Film, Television, Media and Press – Teaching Media in Hungarian Education. *Educational Media International*, No. 1. 39–43. p.
- JUHÁSZ KATALIN & KULCSÁR ANDRÁS & MEGYESI LÁSZLÓ (1987) *Oktatástechnológia természettudományi szakos tanárjelöltek számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- KISS ÁRPÁD (1973) *A tanulás programozása*. Budapest.
- KIS-TÓTH LAJOS (ed) (1994) *Oktatástechnológia*. Eszterházy Tanárképző Főiskola. Eger.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1997) Orbis pictus (szócikk). *Pedagógiai Lexikon* III. (szerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván) Keraban Kiadó. 68. p.
- NAGY JÓZSEF (1980) *The Hungarian experience of OOK: an instrument for the development of educational technology*. UNESCO, Paris. 102 p.
- NÁDASI ANDRÁS (ed) (1983) *Oktatástechnológia I*. OOK, Veszprém. 224 p.
- NÁDASI ANDRÁS (1997) Országos Oktatástechnikai Központ (szócikk). *Pedagógiai Lexikon* III. (szerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván) Keraban Kiadó. 77. p.
- NOVAIS-SANTOS, MANUELA & TOMPA KLÁRA (2001) Médiaoktatás Európában. *Új Pedagógiai Szemle*. December. 75–81. p.
- OROSZ SÁNDOR (ed) (1985) *Oktatástechnológia II*. OOK, Veszprém. 305 p.
- ŐRI JÁNOS (1997) Taneszköztörténet Magyarországon (szócikk). *Pedagógiai Lexikon* III. (szerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván) Keraban Kiadó. 453–455. p.
- ROHONYI ANDRÁS (1980) A Nemzetközi Oktatási Filmhét tapasztalatai. *Pedagógiai Technológia*. 2. sz. 32–38. p.
- ROHONYI ANDRÁS (1982) Oktatás vagy Ismeretterjesztés? (A II. Oktatási Filmhét filmjeiről.) *Pedagógiai Technológia* 3. sz. 23–26. p.
- ROHONYI ANDRÁS & BIACSI DÁVID (1996) Creativity in Hungarian Distance Learning. *Educational Media International*. No. 2. 68–73. p.
- SUBA ISTVÁNNÉ (1987) Az oktatástechnológia jelenlegi helyzete és szerepe a pedagógiai munkában. In: SUBA & CSÁKÓ: *Kutatási beszámoló*. OOK 180 p.
- TAKÁCS ETEL (1978) *A tanulás programozása?* Budapest.
- TOMPA KLÁRA (et ali) (1986) A IV. Nemzetközi Oktatófilmnapok és Szeminárium filmjeiről. *Pedagógiai Technológia*. 3.sz. 31–41. p.
- TOMPA KLÁRA (1992) Ismét a taneszközökről. *Iskolakultúra*. 9. sz. 22–27 p.
- TOMPA KLÁRA (1993) A videó helye és szerepe az iskolában. *Audiovizuális Kommunikáció*. 10. sz. 281–285. p.
- TOMPA KLÁRA (ed) (1994) Új kihívások a taneszközök fejlesztésében, forgalmazásában és felhasználásában. Az AGRIA MEDIA '94 információtechnikai és oktatástechnológiai konferencia előadásai. EKTF. Eger, 1994.
- TOMPA KLÁRA (1994) The place and role of video in schools in Hungary. *Educational Media International*. Vol 31. No.3. September
- TOMPA KLÁRA (2001) The Information Technology Approach in the Core Curriculum in Hungary. *Educational Media International*, No. 4. 293–299. p.
- VOLNER JÁNOS (1976) *Országos Oktatástechnikai Központ*. OOK, Budapest. 20 p.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN

ARENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN A MAGYAR OKTATÁSI rendszerben nagyon hamar megindult a szakközépiskolai képzés tartalmi és szerkezeti modernizációja. A fejlesztést két szakaszban valósították meg: először az érettségiig tartó általános képzési szakasz átalakítására került sor, majd az érettségit követő szakképzési szakasz átalakítására. A fejlesztést a Világbank anyagi és szakmai támogatásával a Munkaügyi Minisztérium (majd később az Oktatási Minisztérium) kezdeményezte és koordinálta és lényegében a szakközépiskolák pedagógus-team-jei valósították meg.

Az első világbanki tantervfejlesztési program 1991-től 96-ig tartott. A program során 70 szakközépiskola részvételével egy új szakközépiskolai modellt fejlesztettek ki, amelynek része volt a közismereti és a szakmai „alapozó” tantervek kidolgozása is. A fejlesztés során meghosszabbították a képzési időt, megváltoztatták az óraszámok arányát, új szakmák kerültek bevezetésre, amelyekhez új szakmai és közismereti tantervek, valamint új tankönyvek készültek. A fejlesztés tehát a hagyományos szakközépiskolai képzés teljes tartalmi és szerkezeti átalakítását jelentette.

Ezután következett egy foglalkoztatási és szociális fejlesztési program PHARE támogatással amely 1993-ban indult és 1997-ben fejeződött be. A PHARE program keretében, újabb 79 szakközépiskola kapcsolódott be a programba. Ezek közül 44 eredetileg is szakközépiskola volt, 35 pedig szakmunkásképző, amelyek számára a programban való részvétel az iskola típusának az átalakítását is jelentette. A PHARE program egyik komponense a hátrányos helyzetű fiatalok szakmai képzését hivatott elősegíteni.

Végül 1998-ban indult el Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése c. világbanki program, amely 2002-ben fejeződött be.* Ennek egyik része a piacorientált szakképzés fejlesztésére irányult (A komponens), a másik része pedig a középfokú szakmai ori-

* 1999–2001-ben az Oktatási Minisztérium támogatásával hatásvizsgálatot folytattunk a világbanki program megvalósulásáról. A kutatásban Fehérvári Anikó és Janni Gabriella vettek részt. 1999-ben kérdőíves adatokat vettünk fel a fejlesztés első szakaszába bekapcsolódó 70 iskola igazgatójával, és interjú készítettünk a világbanki támogatással készült tantervek szerint oktatott végzős tanulók osztályfőnökeivel (55 fő) a projekt tapasztalatairól. Ugyanezekben az iskolákban sor került egy kérdőíves adatfelvételre a végzős tanulók (1517 fő) körében is, amelynek során a tanulóknak a képzéssel való elégedettségét és továbblépési aspirációikat, ill. ezek megvalósulását vizsgáltuk. 2001-ben a második fejlesztési szakaszban (A komponens) közreműködő szakmai tanárokkal készítettünk interjúkat (40 fő) az új fejlesztési folyamatban szerzett tapasztalataikról.

entáció fejlesztésére (B komponens). Ebben a programban újabb 133 szakközépiskola vett részt. A piacorientált szakképzés fejlesztésére irányuló alprogram lényegében az érettségi után következő szakmai képzési szakasz tanterveinek a kidolgozására szerveződött, a szakmai orientáció fejlesztésére vállalkozó program pedig a korábban elkészült, első négy évre szóló világbanki tanterveknek a kerettantervekhez való illesztésére.

Az iskolák valamennyi programba pályázati úton kerülhettek be, de miután többféle program követte egymást, a fejlesztés valamelyik programjába (esetleg többfelébe is) számos szakközépiskola bekapcsolódott. Valamennyi programban való részvétellel eszközbeszerzéssel járt az iskolák számára, az iskolavezetők és a pedagógusok pedig továbbképzéseken és külföldi tanulmányutakon vehettek részt. Az első világbanki pályázatot 1991-ben hirdették meg és a fejlesztés során elkészült új tanterveket az 1993/94-es tanévben kezdték használni az iskolák.

A világbanki fejlesztésben résztvevő szakközépiskolák egy része mindig is szakközépiskola volt, de a világbanki program bevezetése az ő esetükben is megváltoztatta a képzés szerkezetét és az iskola szakmai profilját. Az iskolák egy másik csoportja a világbanki fejlesztés első szakaszába azért nem tudott bekapcsolódni, mert akkor még nem folytatott szakközépiskolai képzést. Ezek az iskolák szakmunkásképzők vagy szakiskolák voltak, és fokozatosan alakultak át szakközépiskolává. Ezekben az esetekben a világbanki képzésbe való „követéses” bekapcsolódással szinte egy időben történt meg a szakközépiskolai profil kialakítása. Vannak olyan iskolák is (főként alapítványiak), amelyek új iskoláknak számítanak (a 90-es években indultak), és ezek indulásuk után nem sokkal már át is vették a világbanki programokat.

A világbanki fejlesztés első szakasza

1999-ben megkérdeztük az igazgatóktól, hogy miért vállalkoztak annak idején a világbanki modell bevezetésére. Az igazgatók válaszaiból az derült ki, hogy ebben elsősorban finanszírozási szempontok motiválták őket. Az igazgatóknak a fele mondta azt, hogy az iskola a program jóvoltából többletfinanszírozást remélt. Viszonylag kevés esetben (az iskolák egynegyedénél) játszott szerepet a fejlesztésben a munkahelyek oktatásfejlesztést serkentő igénye, és csak fele ennyi esetben a szülők vagy a gyerekek igénye a korszerűbb képzés iránt.

1. TÁBLÁZAT

Miért vezették be a világbanki képzést? (N=70)

Motívum	Esetek (%)
Finanszírozás	50,0
Jelentkezők	14,3
Munkahelyek	27,1

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

A pedagógusokkal készített interjúkból is az derült ki, hogy többféle motívum játszott szerepet abban, hogy erre a fejlesztési programra vállalkoztak. A program nem sokkal a rendszerváltás után indult (1991-ben írták ki az első pályázatot), amikor még mindenkit fűtött a változtatni akarás lelkesedése. Reform-hangulat volt az országban és ez az oktatási rendszerben ill. az iskolákban is érezhető volt. Motivációs tényező volt az is, hogy a 90-es évek elején a demográfiai hullámvölgy következtében, minden középiskolában csökkent a gyereklétszám, válogattak a szülők az iskolák között. Mivel az oktatásfinanszírozás az adott iskolába járó gyerekek száma alapján, vagyis fejkvóta szerint történt, az iskolák versengtek a gyerekekért. Divatba jöttek a reform-tantervek, az iskolák igyekeztek új szolgáltatásokat ígérni annak érdekében, hogy megnyerjék a szülőket és a gyerekeket.

Hozzájárult a program népszerűségéhez az is, hogy mindenki érezte, hogy válságba került a szakképzés, változtatni kellett a korábbi módszereken. Véget ért a nagyüzemekre alapozott szakmai képzés időszaka, és véget ért az alacsony színvonalon képzett, betanított-szaktanulmányképzés időszaka is. Az oktatásirányítás és az iskolák egyaránt érzékelték, hogy a szakmai képzés fejlesztésre és modernizációra szorul.

Jelentős szerepet játszott a programhoz való csatlakozásban a többletfinanszírozás ígérete is, ami a világbanki projekt pályázati kiírásában is szerepelt. A finanszírozási támogatás a 90-es évek elején az iskolák számára azért is volt különösen ígéretes, mert mindenki tudta, hogy a technikai felszerelések és berendezések modernizálásra szorulnak, de sem a költségvetési támogatás sem az önkormányzati iskolafenntartók nem tudták biztosítani ennek a fedezetét. A világbanki program viszont két forrásból is többletfinanszírozást ígért: központi támogatásból és helyi fenntartói hozzájárulásból. A gyakorlat az volt, hogy egy-egy iskola annyiszor tíz millió Ft többletfinanszírozást remélhetett, ahány világbanki szakmát elindított. A támogatás sajátossága az volt, hogy nem pénzben fizették ki, hanem kínálati jegyzékről kiválasztott technikai eszközök és berendezések vásárlására költhette el a támogatást az iskola.

A világbanki projektben résztvevő iskolák többsége többféle szakmacsoport fejlesztési programjába is bekapcsolódott. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy egyszerre akartak valamit megőrizni a hagyományos profiljukból és egyszerre akartak modernizálni. Másrészt az, hogy a 90-es évek rendkívül gyors gazdasági változásaiból az iskolák azt a tapasztalatot szűrték le, hogy minél „több lábon állnak” (pl. minél többféle szakmát oktatnak), annál több esélyük van a fennmaradásra, mert annál rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a gazdasági változások függvényében alakuló oktatási igényekhez. És végül a „több lábon állást” motiválta az is, hogy az iskolák abban voltak érdekeltek, hogy minél több szakmacsoportban vágjanak bele a fejlesztésbe, a világbanki támogatás ugyanis ettől függően sokszorozódott.

A fejlesztéssel járó anyagi támogatás jelentőségét növelte, hogy egy kifejezetten pénzhányos időszakban került rá sor, amikor a szakképzési rendszer egyéb intézményei mindennapos működési gondokkal küszködtek. Hozzájuk képest ebben az időszakban a világbanki iskolák kivételezett helyzetet éltek. Az eszközfejlesztésre szánt pénzt szakmánként egyenlő arányban igyekeztek felosztani, ami azt jelentette, hogy egy kevésbé eszközigenyes szakmában ez nagyon látványos fejlesztést jelentett, egy

eszközígényesebb szakma esetében viszont jóval kevesebbet. Mint már említettük, az eszközfejlesztés nem intézményenként, hanem szakmánként járt, vagyis annyszor tíz millió Ft-os eszközfejlesztéshez juthatott az iskola, ahány világbanki szakma bevezetését vállalta. Ez természetesen arra sarkallta az iskolákat, hogy minél többféle szakmacsoportban vezessék be a világbanki képzést.

Az eszközfejlesztésre elnyert pénzt az iskolák többsége informatikai eszközök, számítógépek vásárlására költötte. Ennek részben az volt az oka, hogy a világbanki fejlesztés keretében nagyon sok iskola vezette be az informatikai oktatást, részben pedig az, hogy a 90-es évek elején a szakközépiskolák még nagyon hiányosan voltak felszerelve számítógépekkel. (A Sulinet program, ami komoly változást hozott ebben a tekintetben, csak 1996-ban indult el.) A világbanki programban résztvevő iskolák a 90-es évek elején ezzel a fejlesztéssel a többi iskolához képest a számítástechnikai felszereltséget illetően az élvonalba kerültek.

Az eszközfejlesztés módjával azonban az iskolák már korántsem voltak teljesen elégedettek. A világbanki program keretében a minisztérium tendert írt ki az eszközfejlesztésre, és a nyertes cégtől vásároltak valamennyi iskola számára számítástechnikai eszközöket. Az eljárással a pedagógusok többsége elégedetlen volt. Véleményük szerint ugyanezeket az eszközöket kedvezőbb áron is be lehetett volna szerezni.

Nemcsak a beszerzett eszközök árával voltak az iskolák elégedetlenek, de gyakran a beszerzés módja az eszközök használhatóságát is rontotta. Az iskolák „papíron” rendelték meg az eszközöket, és gyakran csak a szállítás után derült ki, hogy mit is kaptak valójában. Volt olyan szakmacsoport, ahol nem az egyes iskolák, hanem az igények összegyűjtése alapján a szakmacsoport rendelte meg egységesen az eszközöket. Így fordulhatott elő, hogy volt olyan iskola, amelyik olyan eszközt kapott, amilyen már volt neki, vagy amilyenre egyáltalán nem volt szüksége. Nehezítette a helyzetet, ha az adott szakmai bizottságban nem azok a tanárok ültek, akik később az eszközöket használták.

A világbanki fejlesztésben való részvétel azzal a feltétellel is járt, hogy az iskolafenntartó önkormányzatnak nyilatkoznia kellett arról, hogy a fejlesztés ideje alatt anyagi hozzájárulást vállal. Erre nemcsak azért volt szükség, mert a világbanki támogatásból nem telt ki a fejlesztés teljes költsége, hanem azért is, mert a Világbank nem kockáztathatta meg, hogy olyan iskolákba investál, amelyeknek a fenntartása bizonytalan. A fenntartói garanciára a pályázati időszakban valamennyi önkormányzat ígéretet tett, de mivel a fejlesztés hosszú évekig tartott, és közben az önkormányzatok pénzügyi helyzete fokozatosan romlott, nem minden önkormányzat tartotta be az ígéretét. Ami az iskolafenntartásra vonatkozó kötelezettséget jelenti, ezt valamennyien teljesítették (egyetlen világbanki iskolát sem zártak be vagy szerveztek át a fejlesztés ideje alatt), de a fejlesztéshez ígért extra támogatást már nem minden településen kapták meg az iskolák.

Kétségtelen, hogy a világbanki programban résztvevő iskolák kiemelt pénzügyi támogatást kaptak, de a fejlesztésre olyan időszakban került sor, amikor az oktatási rendszer súlyos anyagi válsághelyzettel küszködött. Így a fejlesztéssel járó támogatás ellenére szinte minden világbanki iskolában állandósultak a pénzügyi gondok. Az

iskolák fenntartása az önkormányzatoknak permanens terhet jelentett, és ahol csak lehetett, takarékoskodni igyekeztek.

A világbanki iskolákat manapság ugyanolyan nehéz „menedzselni”, mint bármely más iskolát. Az igazgatók szerint mindennapi működésükhöz a központi támogatáson felül átlagosan még legalább hat féle forrásból teremtik elő a költségeket. Finanszírozásuk legfőbb jellegzetessége, hogy a fenntartó önkormányzatok csak 29 százalékuk esetében járulnak hozzá működési költségeikhez, vagyis az iskolák több mint kétharmada a költségvetés kiegészítéséhez szükséges támogatást „önerőből”, igen gyakran valamilyen vállalkozás útján teremti elő. Ez a finanszírozási „önállóság” valószínűleg nagy mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a fenntartó önkormányzatok viszonylag elégedettek ezekkel az intézményekkel és sem az átszervezésüket nem fontolgatják, se nem szólnak bele az intézmények belső életét érintő kérdésekbe.

Megkérdeztük az iskolák igazgatóitól azt is, hogy mire nem jut elég pénzük az iskoláknak. A válaszok szerint szinte mindenütt kevés a pénz az épületek felújítására, de az iskolák több mint felében technikai fejlesztésre, karbantartásra és szociális célokra sem jut elég pénz.

2. TÁBLÁZAT

Mire nem jut elég pénz az iskolákban az igazgatók szerint?

Feladat	Esetek (%)
Alapműködés	22,9
Épület karbantartás	52,9
Épület felújítás	91,4
Technikai fejlesztés	57,1
Szociális cél	52,9

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

Ezért is volt különösen nagy jelentősége a világbanki fejlesztés alkalmával nyújtott anyagi támogatásnak, amely technikai felszereltség tekintetében sok éves lemaradást segített pótolni, és sokat lendített az iskolák felszereltségének korszerűsítésén. Mindamellet ez mégis csak egyszeri beruházást jelentett, amit a jelenlegi technikai fejlődés tempója mellett legalább öt évenként meg kellene ismételni. Vagyis az iskolák technikai felszereltségét folyamatosan frissíteni, újítani szükséges ahhoz, hogy korszerű eszközökkel korszerű tananyagot oktathassanak.

Arra a kérdésünkre, hogy kinek az érdekeit szolgálta a világbanki fejlesztés, az igazgatók döntő többsége azt válaszolta, hogy a tanulókat és az iskolákat, és több mint fele úgy látta, hogy a pedagógusokat is (3. tábla).

Az igazgatók szerint a világbanki képzés a vártnál több pozitívumot hozott az iskoláknak. Mint korábban már említettük a program bevezetésétől annak idején az igazgatók több mint fele finanszírozási előnyöket remélt. Az iskolák helyzete ebben a tekintetben kedvezőbben alakult a várakozásnál. Az igazgatók kétharmada említette a világbanki képzés pozitívumai között a finanszírozási előnyöket. Ennél talán még

jelentősebb, hogy 1999-ben az igazgatók úgy gondolták, hogy a világbanki fejlesztés minőségi szempontból is jót tett iskoláiknak. 59 százalékuk mondta azt, hogy az új modell bevezetése óta javult a képzés színvonala. Korántsem ilyen elégedettek az igazgatók az új tanterveket és tankönyveket illetően. A világbanki képzés előnyei között a korábbinál jobb tanterveket csak 39 százalékuk, a tankönyveket pedig mindössze 14 százalékuk említette, vagyis a fejlesztés során elkészült taneszközökkel az igazgatók többsége nem látszik elégedettnek.

3. TÁBLÁZAT

Kinek az érdekeit szolgálta a világbanki képzés bevezetése? (N=70)

Előnyök	Esetek (%)
Tanulók	84,3
Pedagógusok	57,1
Iskola	80,0
Fenntartó	5,7
Minisztérium	14,3

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

4. TÁBLÁZAT

Milyen előnyökkel járt az iskola számára a világbanki képzés bevezetése? (N=70)

Előnyök	Esetek (%)
Finanszírozás	65,7
Színvonal	58,6
Pedagógusok képzettsége	40,0
Tanterv	38,6
Tankönyv	14,3

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

A pedagógusok szerint a világbanki iskolák számára a programban való részvétel elsősorban azzal az előnnyel járt, hogy ezeket az iskolákat sem a gazdasági környezet válsága, sem a finanszírozási válsághelyzet nem érintette olyan súlyosan, mint a többi szakképző intézményt, vagyis ennek a fejlesztésnek a segítségével sikerült „túlélniük” a rendszerváltást követő nehéz éveket. Emellett kétségtelenül jelentős pozitívumot hozott a világbanki programmal „begyűrűző szemléletváltás”, ami részben a külföldi tapasztalatok, részben pedig a fejlesztés során összegyűjtött új ismeretek jóvoltából ezeket az iskolákat a szakképzés „élvonalába” emelte.

Az elvitathatatlan intézményi előnyök közé tartozott az is, hogy ezekben az iskolákban viszonylag korán megtörtént a szakmastruktúra és a szakmai oktatás tartalmának a modernizációja, ami később valamennyi szakmai iskola számára elkerülhetetlennek bizonyult.

Az interjúk során a pedagógusok az intézményi előnyök közé sorolták azt a „fejlesztési rutint” és tapasztalatot is, ami nélkül manapság már nem képzelhető el egy jól prosperáló iskola működtetése.

Az első világbanki fejlesztési szakasz sikerét bizonyítja, hogy a programban résztvevő iskoláknak később számos követőjük akadt. Az ún. követő iskolák annak ellenére, hogy hátrányosabb helyzetből indultak, a 90-es évek elején ugyanúgy a világbanki program fejlesztésében látták a szakközépiskolák megújításának jövőjét, mint a pályázaton nyertes iskolák. A követésnek semmilyen jogi vagy gyakorlati akadály nem volt, könnyedén megszerezték a már elkészült tanterveket, és a tantervkészítő munka nehézségeitől is mentesek maradtak. A követő iskoláknak ugyanakkor le kellett mondanium a programban való közreműködéssel járó anyagi előnyökről, az eszközfejlesztésről és kimaradtak azokból a külföldi tapasztalatcserékből és továbbképzésekből is, amelyeket a világbanki iskolák pedagógusainak nagy része rendkívül hasznosnak talált és pozitívan értékelt.

Az ún. követő iskoláknak az 1994-ben meghirdetett PHARE pályázat nyújtott anyagi támogatást. Akik ebbe a pályázati körbe bekerültek, azoknak a számára a világbanki program már korábban elkészült tanterveinek alkalmazása anyagilag is könnyebben megoldhatóvá vált. Az ún. követő iskolák azonban szakmailag mindig is hátrányban, a második vonalba tartozónak érezték magukat.

A világbanki program bevezetését számos szervezési probléma is nehezítette. A fejlesztésben közreműködő iskolák egyik legsúlyosabb gondja a bizonytalanság volt. Ez nemcsak a fejlesztés újdonságából fakadt, hanem abból a döntésből is, hogy az első világbanki projekt csak az első négy éves ciklusra vonatkozott. Tudvalevő, hogy ez a szakasz csak a szakmai orientációt és a szakmai oktatásra való felkészítést foglalja magában, a szakmai specializációt nem. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a fejlesztésben résztvevő pedagógusok oly módon készítették el az első négy évre a szakmai tanterveket, hogy nem tudták pontosan, mi következik az előkészítő szakasz után, vagyis hogy a szakmai specializáció tantervei mit tartalmaznak. Sok pedagógus véleménye szerint megnyugtatóbb lett volna a programban résztvevők számára, ha a szakmai tantervek a két szakaszra vonatkozóan párhuzamosan készülnek el.

Nemcsak a szakmai tantervek készültek bizonytalanságok közepette, de a képzést magát is így kezdték el, majd így is folytatták az iskolák, kibocsátva az első érettségiző évfolyamokat. Felvételünk idején még mindig nem voltak egyértelműek a szakmai specializáció végére vonatkozó követelmények. Lényegében arról volt szó, hogy az iskolákban a tanulók már elérték a specializációs szakaszt, de az ehhez szükséges új tantervek még nem készültek el. Végül is iskolánként ill. szakmacsoportonként különböző módon vagy egy-egy OKJ-s szakmával, vagy a hagyományos technikus-képzéssel „fejleszték” meg az alapozást, és ez lett a „specializáció”.

Ez a bizonytalanság nemcsak a pedagógusok iskolai munkáját nehezítette, de annak a feladatuknak sem tudtak megfelelni, hogy a szülőket kielégítően tájékoztassák. Előfordult, hogy a szülők számára még az sem volt egyértelmű, hogy a gyerekek a IV. év végén nem kapnak szakképesítést, csak érettségi bizonyítványt, és azt sem tudták pontosan, hogy hány évig fog tartani az a képzés, amit a gyerekeik elkezdtek.

A világbanki iskolák igazgatói szerint majdnem az iskolák felében a program gyakorlati megvalósítása során a legtöbb gondot az okozta, hogy késett az új tankönyvek elkészítése.

5. TÁBLÁZAT

Mi okozott problémát a világbanki képzés bevezetésénél?

Vélemény	Esetek (%)
Tanterv	8,6
Tankönyv	44,3
Szervezés	14,3
Finanszírozás	18,6

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

Az új tankönyvek késésének több oka volt. Ezek közül az látszik a legfőbbnek, hogy az új tantervek is csak az utolsó pillanatban készültek el, amelyekhez a tankönyveknek illeszkedni kellett volna. A tankönyvek késésének a másik oka az volt, hogy a szakmai tankönyvek többségét azok a tanárok írták, akik a tantervfejlesztésben is részt vettek, és egyszerűen képtelenek voltak párhuzamosan, a tanítás mellett elvégezni a kétféle munkát. Hátráltatta (vagy legalábbis nem túlzottan serkentette) a munkát az is, hogy a tankönyvírás finanszírozásának a rendszere nem volt eléggé átgondolt, legalábbis a tankönyvíró pedagógusok elégedetlenek voltak vele. Végül is szakmánként, sőt tantárgyanként is változó volt, hogy mikor készültek el az új tankönyvek, és miből alakult ki tartós tankönyvhiány.

A tankönyvek hiánya nem érte váratlanul a pedagógusokat. Többen elmondták, hogy a tankönyvhiány régi problémája a szakképzésnek, mert a tantervek mindig gyorsabban változtak, és a tankönyvkiadás ezt nem tudta követni. Annak ellenére, hogy a tankönyvhiány a pedagógusok egy része számára „megszokott” volt, sokaknak volt az a véleménye, hogy a világbanki képzés esetében különösen fontosak lettek volna a tankönyvek, mert újfajta tananyagot kellett tanítani és új szakmákat vezettek be az iskolák, amelyekhez nem voltak elég jól felkészült, és eléggé tapasztalt tanáraik.

A tankönyvhiány kétségtelenül tovább nehezítette a tanárok amúgy sem egyszerű munkáját, és csökkentette az oktatás hatékonyságát. A szakközépiskolák első világbankos évfolyamai nemcsak a kísérleti előnyökből részesültek, de a kísérleti helyzet hátrányait is el kellett szenvedniük. Egyes pedagógusok véleménye szerint lehet, hogy rövidebb idő alatt is meg lehetne tanítani a szakmát a gyerekeknek, ha nem kellene közben tanterveket gyártani (mert még mindig nincsenek készen) és jegyzeteket diktálni a gyerekeknek (mert nincsenek megfelelő tankönyvek).

Az új tankönyvek késéséből fakadó problémákat az iskolák részben úgy hidalták át, hogy az új tantervekhez régi tankönyveket alkalmaztak. Előfordult, hogy a vadonatúj világbanki tantervekhez 20–30 éves tankönyveket használtak. A tankönyvpótlás közkeletű módja volt, hogy a tanárok különböző tan- és szakkönyvekből jegyzeteket ollóztak össze, ezekből „vázlatot” készítettek, vagy diktáltak a gyerekeknek, és ennek

alaján tanítottak. Voltak olyan szakmacsoportok is, ahol a megfelelő tankönyvek pótlása úgy történt, hogy külföldi könyveket fordítottak le magyarra.

Annak ellenére, hogy a világbanki fejlesztés bizonyos értelemben (pl. finanszírozás) privilégiumokat biztosított a programban résztvevő intézményeknek, mindennapos működésük mégis a 90-es évek magyar valóságában zajlott, tehát az oktatási rendszer általános gondjai „begyűrűztek” az iskolákba, szaporítva a fejlesztésből származó nehézségeket. Már említettük, hogy a világbanki fejlesztés sok iskola számára „szalmaszálát” jelentett a „nehéz időkben” a túléléshez. Több olyan intézmény vett részt a programban, ahol azóta is a világbanki osztályok tartják felszínen az iskolát, mert körülöttük tönkrement a hagyományos szakképzés, és ha a világbanki osztályok nem lennének, az iskola akár be is csukhatná a kapuit.

A világbanki fejlesztés második szakasza

A világbanki tantervfejlesztés második szakasza 1998–2000 között folytatódott (A komponens) piaciorientált szakmai programok kidolgozásával. A világbanki program első fázisában résztvevő iskolák többsége kifejezetten ambicionálta, hogy ebben a projektben is részt vegyen. Ebbe a szakaszba is pályázati úton kerültek be az iskolák, és a munka során egy, vagy több konkrét szakmai program kidolgozására és kipróbálására vállalkoztak. Ebben a fejlesztési szakaszban a szakmai tantervek tartalmi megújítása és munkaerőpiaci igényekhez való közelítése volt a fő cél. Csak olyan szakmai tantervekkel lehetett pályázni, amelyek az adott régióban a munkapiacra keresettnek számítanak.

A fejlesztés három évig tartott, és három szakasza volt. Az első a tantervkészítő pedagógusok képzése és felkészítése volt, a második maga a tantervkészítés, a harmadik pedig a tantervek kipróbálása. A központi fejlesztési program ugyan már befejeződött, de 2001 tavaszáig a tantervek egy része még nem készült el, és kipróbálásuk sem kezdődött el.

A szakmai tantervek esetében a tantervfejlesztés eljárása nem volt olyan mértékig a pedagógusokra bízva, mint a fejlesztés első szakaszában. A szakmai tantervek ezúttal központi utasításra ún. Dacum munkaerő-elemző módszerrel készültek, aminek az a lényege hogy az adott szakma munkafolyamatainak számbavételével összegyűjtik a szakma elvégzéséhez szükséges részfeladatokat, ezeket feladatcsoportokra osztják, rendszerezik (Dacum-táblázat) és tananyag formájában rögzítik. Vagyis a szakmai tananyag tartalmát a munkavégzés gyakorlatából vezetik le.

Ez lényegében radikális szakítást jelentett a korábbi tantárgyakra bontott szakmai tantervekkel, mert a tanterv a tantárgyokhoz tartozó ismeretek helyett a munkafolyamat elvégzéséhez szükséges ismeretekre (kompetenciákra) koncentrált, és a különböző részfeladatokat tartalmazó modulokból építi fel az adott szakma oktatásához használt tantervet. Értelemszerűen az ilyen tantervek alapján folytatott képzési mód sokkal gyakorlat-centrikusabb a korábbinál, ami inkább ismeret-centrikusnak volt nevezhető. A modul rendszerű képzés előnyei közé tartozik, hogy bizonyos szakmai

modulok több szakmában is előfordulnak, s így ha valaki továbbképzésre vagy átképzésre szánja rá magát, nem kell újratanulnia a korábban már megszerzett ismereteket.

Az új tantervkészítési módszerhez tartozik az is, hogy az elkészült terveket gyakorlati és elméleti szakemberek bírálata ill. az általuk megfogalmazott javaslatok egészítik ki, és az is, hogy a tanterv-modulokat időnként kontrollálják, az elavult ismereteket kihagyják belőlük, és új ismeretekkel egészítik ki őket, annak reményében, hogy így sikerül lépést tartani az adott szakmához tartozó ismeretek változásával.

A Dacum módszer lényegéhez tartozik a követelmények pontos rögzítése és a tanulókkal való megismertetése is. Ebből következik az az igény, hogy ebben a rendszerben a tanár sokkal inkább partner, mint ismeretközlő, sokkal fontosabb, hogy segítse a tanulót a tanulási folyamatban, mint hogy a tudását értékelje. Vagyis ez az oktatási módszer a pedagógusoktól a korábitól eltérő, sokkal inkább tanuló-centrikus, és a tanuló képességeihez alkalmazkodó szemléletet igényel.

A szakképzési tantervek kidolgozása 1998–2001 között zajlott, amelynek során 116 iskola pedagógusainak közreműködésével 104 különböző szakma tanterveit készítették el. A munka alapos itthon és külföldön szervezett tréningekkel kezdődött (Kanadába, Írországra, Angliába, Hollandiába és Dániába szervezetek tanulmányutakat), ahol a résztvevő szakmai tanárokat megismertették a számukra tökéletes újdonságot jelentő Dacum-módszerrel, és a modulokra épülő tantervkészítési eljárással.

A második fejlesztési program lebonyolítását illetően, a szakmai tanárok főként a központi oktatásirányítást és a programot szervező apparátust (világbanki programirodát) bírálták. A bírálatok egy része a központi oktatásirányítás szakmai kompetenciáinak hiányosságaira, más részük a szervezés szakszerűtlenségére, harmadik csoportjuk pedig a finanszírozás hiányosságaira vonatkozik.

A világbanki program A komponensének fejlesztési szakasza az 1998-as kormányváltás, minisztériumi átszervezés és minisztercserre következtében az eredeti tervekhez képest fél éves késéssel kezdődött el. Több szakmai tanár elmondta, hogy a fejlesztés során a későbbiekben azért voltak állandó határidő problémák, mert ezt a késést valahogyan „be kellett hozniuk”.

A szakmai tanárok szerint az A komponens fejlesztése során a másik súlyos gondot az jelentette, hogy a minisztérium illetékes szakemberei nem voltak tisztában a fejlesztés célkitűzéseivel. Sok mindenről úgy gondolták, hogy majd a fejlesztési folyamat során fog kialakulni, holott az alapvető célokról már a fejlesztés megkezdése előtt határozott elképzelésekkel kellett volna rendelkezniük. Többek között ezzel magyarázható, hogy az újfajta szakmai programok bevezetésének törvényi és finanszírozási feltételei még a programok bevezetése előtti hónapokban sem voltak biztosítva.

A szakmai tanárok szerint a minisztérium részéről nem voltak tisztázottak a fejlesztéssel kapcsolatos szakmai követelmények sem, s így ezeket előre nem is közölték a fejlesztési munkában résztvevőkkel. A központi vezetés bizonytalansága határozatlanságot szült a programkészítésben résztvevő szakemberekben is, és ez mindvégig rányomta a bélyegét a programkészítés folyamatára. Többször előfordult, hogy csak akkor derültek ki a minisztérium által kítűzött szakmai követelmények, amikor a tantervfejlesztő csoportok már egy-egy részfeladatot elvégeztek, s ilyenkor kezdhettek

ték újra az egészséget. Többen azt állították, hogy emiatt a fejlesztés során rendkívül sok felesleges munkát végeztek, vagyis a tantervfejlesztési folyamat sok idő- és energiaparazlással járt.

A fejlesztés során ugyancsak problémát jelentett, hogy a szakmai tanárok szerint a minisztérium sem a szakmai anyagok elkészítésében, sem az anyagi források biztosítását illetően nem tudott megfelelni az általa kitűzött határidőknek. Miközben a programban résztvevő iskolák és tanárok számára rendkívül szoros határidőket diktáltak, a rájuk háruló feladatok elvégzésével (pl. az elkészült szakmai anyagok elbírálása) az esetek többségében túllépték a határidőt.

A határidők be nem tartása az iskoláknak beígért eszköz-beszerzéseket is érintette, ami valamennyi iskola számára súlyos problémákat okozott, ahol el akarták kezdeni az új tantervek szerinti oktatást.

Súlyos problémát jelentett az is, hogy nem hangolták össze a Dacum-módszerre épülő tantervi követelményeket az OKJ-ban előírt szakmai követelményekkel. Vagyis hiába tanítják meg a szakmát a Dacum módszernek megfelelően, munkafeladatokra lebontva, gyakorlat-centrikusan, a szakmai vizsgát a tanulmányi idő végén mégis a tantárgyakra épülő OKJ-s követelmények szerint kell letenni. Ezekből a problémákból az következik, hogy bár 2001 őszén elkezdték az iskolák az új tantervek szerint folyó szakmai képzést, ennek kimenete, ill. vizsgakövetelményei sem a szakmai tanárok sem a diákok előtt nem tisztáztak.

Az A komponenshez (vagyis a szakmai képzéshez) tankönyvkészítést nem terveztek, de a fejlesztés során elméleti ismereteket is tartalmazó modulfüzetek és tanulási útmutatók készültek. Ezeknek egy része azonban az oktatás bevezetésének megkezdéséig jó néhány szakmából ugyancsak nem készült el. A megfelelő tankönyvek ill. oktatási segédanyagok hiánya a képzés során természetesen hátrányt jelent a tanár és a tanuló számára egyaránt. A tanárnak nemcsak a tankönyv által nyújtott segítségre kell lemondania, hanem többletmunkát igényel, hogy a megfelelő tananyagrészhöz a megfelelő szakirodalmat összeszedje és a gyerekek számára sokszorosítsa. A tanuló számára pedig ugyancsak többletmunkát jelent, ha a célnak megfelelően elkészített tankönyvek helyett bonyolult nyelvezetű szakkönyvekből, vagy idegen nyelvből fordított szakmai anyagokból kell felkészülnie.

A szakközépiskolai fejlesztés második szakasza az elsőhöz hasonlóan világbanki hitellel valósult meg. A szakmai tanárok beszámolóiban a második fejlesztési szakaszban résztvevő iskoláknak szakmánként 10 millió Ft-os eszközfejlesztést ígértek. Ehhez képest a kérdéses időpontjáig az iskolák sokkal kisebb értékű eszközt (főként számítógépet) kaptak meg. Vagyis a szakmai tanárok szerint a program kezdetén tett minisztériumi ígéretek csak részben teljesültek.

Problémát jelentett az is, hogy míg a fejlesztés első szakaszában minden iskola pontosan tudta, hogy mire számíthat, a második szakaszban pénzügyi terveket kértek az iskoláktól az eszközbeszerzéshez, és az volt az elképzelés, hogy nem egyformán, hanem „szükségleteik szerint” részesítik az új eszközökből az iskolákat, vagyis ahol hiányos, ott kiegészítik az eszközkészletet. Az erre vonatkozó döntéseket azonban az iskolákkal nem közölték, tehát a fejlesztési szakasz hivatalos lezárása után fél évvel az

iskolák még nem tudták pontosan, hogy milyen értékű eszközfejlesztésre számíthatnak. Interjúfelvételünk időpontjáig a fejlesztésben résztvevő iskolák az informatikai eszközöket (számítógépeket, ezek perifériáit, nyomtatókat, fénymásolókat stb.) megkapták, de az új szakmák oktatásához szükséges tanműhelyi berendezéseket még nem, sőt a szakmai tanárok azt sem tudták pontosan, hogy még milyen eszközökre számíthatnak.

Munkájuk anyagi elismerésével a szakmai tanárok valamennyien elégedetlenek voltak. Többen megfogalmazták, hogy ebben a programban rendkívül alacsony óradíjakért dolgoztak. Külön nehezményezték, hogy ezt a kevés munkadíjat is csak több hónapos késéssel kapták meg a világbanki programirodától. Egyikük pl. így nyilatkozott:

„Épeszű ember ennyi pénzért nem csinálta volna meg ezt, amit velünk megcsináltak. Ezt csak egy magyar pedagógussal lehetett megcsinálni. Iszonyatos munka volt, amit mi ebben a programban végeztünk. Amerikában meg Írországból egész szervezetek foglalkoznak az ilyen tananyagok kidolgozásával. Itt az Oktatási Minisztérium be tudott palizni sok hülye pedagógust, aki megcsinálta, mert azt mondja, hogy ő elhivatott.”

Mindezek ellenére valamennyien úgy gondolták, hogy mégis érdemes volt részt venni a programban, mert ez iskolájuknak anyagi juttatást, saját maguknak pedig szakmai tapasztalatokat hozott. A programban résztvevő tanárok számára a külföldi továbbképzések és tapasztalatcserék jelentették a legkomolyabb „juttatást”, mert rendkívül sokat tanultak, és sok hasznos szakmai tapasztalatot szereztek, s e nélkül a program nélkül ilyen tanulmányutakat nem tudtak volna megvalósítani.

LISKÓ ILONA

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

ESZKÖZ

NEUMANN JÁNOS TALÁLMÁNYA MEGVÁLTOZTATTA életünket, nélküle egy teljesen *más*-világban élnénk. Más lenne a munkánk, másképpen és máshol töltenénk el a szabadidőnket, másfajta termékeket vásárolnánk és az információkhoz is máshonnan, máshogyan jutnánk hozzá. Bár e rövid felsorolás korántsem teljes, nyilvánvaló, hogy az oktatásnak is reagálni kellett a megváltozott körülményekre, éppen ezért a számítógépnek és különösen az internetnek a tanulásra, oktatásra gyakorolt hatását mindenképpen meg kell említenünk. Az iskolának azért kell kiemelt szerepet tulajdonítanunk, mert egyszerre felhasználója, alkalmazója az információs technológiának, ugyanakkor terjesztője, oktatója is a számítógép működésével, használatával kapcsolatos ismereteknek. Ennek kapcsán azonban különbséget kell tennünk az oktatás hagyományos és távoktatásos formája között.

Hagyományos oktatás

A hagyományos, osztályteremben zajló oktatás esetén a számítógép csupán „csak” egy olyan új és gyors eszköz, amellyel a korábban is rendelkezésre álló eszközöket ki lehet váltani, egyetlen gépbe ötvözve az általuk kínált lehetőségeket. Óriási előny ez, hiszen egy projektorral kiegészített számítógép egyszerre helyettesíti a krétát, az írásvetítőt, a magnót és még folytathatnánk a sort. Sőt! Nem csak taneszközöket pótolhatunk ilyen módon, hanem akár egy egész kémiai labort. Nem kell külön szertár a vegyszereknek, eszközöknek, nincs szükség elszívó kamrára, nem kell kémcsöveket mosogatni, a számítógép segítségével a legbonyolultabb, legveszélyesebb kísérlet is szimulálható. (Persze a saját tapasztalatot, pl. a klasszikus szagélményeket semmi sem helyettesítheti.) De akkor mi az oka annak, hogy sok tanár – esetleg a fizikai hozzáférés ellenére – sem használja ki az új csodamasina kínálatát lehetőségeket?

Bizonyára ismernek olyan pedagógust, aki a televízió és a videó összehangolásához a tanítványai segítségét veszi igénybe. Nem érzi magát kínosan, nyíltan vállalja, hogy nem ért hozzá. Olyan kollégát is ismernek, aki számítógépes ismereteinek hiányosságait is feszélyezettség nélkül vállalja? Pedig manapság már az általános iskolában is gyakran előfordul, hogy a tanuló jobban tudja kezelni a számítógépet, mint a tanára. A legtöbben azonban úgy érzik – talán nem is alaptalanul –, hogy a számítógépes ismeretek a legalapvetőbb elvárások közé tartoznak, éppen ezért megpróbálják takargatni ilyenirá-

nyú hiányosságait. Mégis, talán jobb lenne, ha felvállalnák, hogy nem lehetnek mindentudók, ez a tanárkép már egyébként is régen a feledés homályába veszett.

Az igazat megvallva a pedagógusok egy része nem találja megváltozott helyét, feladatát a tudásalapú társadalom iskoláiban. Az oktatás mellett a tanároknak (és itt most a hangsúly a többes számon van, mert nem csak az informatika tanárookra vonatkozik az állítás) manapság már az (lenne) az egyik legfontosabb feladatuk, hogy megtanítsák, hogyan használják a diákok a számítógépet tanulásra, információgyűjtésre, feldolgozásra. Másrészt azért is kell alkalmaznunk a számítógépet a tanórákon, szakkörökön, hogy mi mutassunk követendő példát, hogy felkeltsük a diákok érdeklődését, hogy észrevétlenül taníthassunk. Természetesen e feladat ellátásához elengedhetetlenek a személyes tapasztalatok, nézzük tehát, hogy mire is használ(hat)ják a számítógépet a tanárok.

Szövegszerkesztésre biztosan, hiszen lassan már az alsó tagozatos diákok is fanyalognak a szerkesztetlen feladatlapokat, a tanulóknak szóló információk, felhívások szintén nyomtatva kerülnek ki a legtöbb hirdetőtáblára.

Eredményesebb a tanítás, ha szemléletesebbé, élvezetesebbé tesszük a leadandó tananyagot, az oktatás során ezt pl. különböző táblázatok, grafikonok, prezentációk segítségével érhetjük el. Az ismeretek látványosabbá tételével pedig észrevétlenül vihetjük az információkat diákjaink helyébe, megkönnyítve ezzel a tudásátadás folyamatát.

A tudás átadása helyett azonban talán pontosabb lett volna tudás eladását írni, hiszen manapság már nem elég, ha a tanár megfelelő szaktudományos és pedagógiai felkészültséggel rendelkezik, valamilyen módon rá kell venni diákjait a tanulásra, el kell tudni adni a tudást tanítványainak! Ha ezt hagyományos formában, nyíltan teszi, akkor egyre kevesebb az esélye a sikerre. Az sem könnyíti meg helyzetét, hogy a számítógép és a mobiltelefon tagadhatatlanul átalakította a diáknemzedék egyébként is sajátos nyelvi kultúráját. (Pedig a tanárok és a diákok már eddig is sokszor panaszkodtak arra, hogy úgy érzik nem egy nyelvet beszélnek.) Míg a fiatalabb korosztály „csetel”, „emilt” vagy „emesét” küld, addig az idősebbek közül sokan nem is tudják mit takarnak ezek a kifejezések. Állandóan azt halljuk, hogy a diákok sokat (sőt túl sokat) ülnek a számítógép előtt. Kézenfekvő tehát a megoldás, a számítógép segítségével kell hozzájuk eljuttatni a tudást! Hátráltatja ezt a folyamatot, hogy a számítógép használatával az eddig bevált módszereket, begyakorolt fogásokat olykor gyökeresen át kell alakítani, és ez nem megy egyik pillanatról a másikra. Van már azonban olyan eszköz, mely e problémát orvosolhatja. Ez az angolul pl. „electronic white board”-nak, magyarul pl. interaktív táblának nevezett eszköz lehetővé teszi, hogy a pedagógusok a megszokott módon tanítsanak, azzal a különbséggel, hogy amit a táblára írnak vagy rajzolnak, az azonnal digitális formában jelenik meg a számítógépen, azaz menthetővé, nyomtathatóvá válik a táblakép. A tanároknak tehát tulajdonképpen nem változik a munkája, a diákoknak viszont nem kell megosztaniuk figyelmüket a tanár szavai, a tábla és a füzet között. A jegyzetelés hiányában jobban összpontosíthatnak az elhangzottakra, ugyanakkor valódi vagy elektronikus füzetükbe minden pontosan rögzítésre kerül. Ezek a változások lehetővé teszik a tananyag mé-

lyebb megértését, órai elsajátítását, ugyanakkor a tanárok munkáját is segíti ez az eszköz, hiszen a táblatörlés ily módon nem feltétlenül visszafordíthatatlan, vagy mondjuk egy vázlatos ábra a következő órán is kiegészíthetővé válik.

A számítógép, kiterjesztett csáprendszere – az internet – segítségével természetesen információforrásként is felhasználható, éppen ezért azok a tanárok is jól tudják hasznosítani, akik kizárólag a hagyományos taneszközöket részesítik előnyben. Mit találnak ők az interneten? Azt, amit minden valamire való bazárban: sok-sok lim-lomot és néhány jól használható, értékes darabot. Van itt minden. A tankönyvektől kezdve az iskolabútorig, az óvodai kellékektől a különböző szakképesítéshez használt taneszközökig minden megtalálható. Egy ilyen irányú kutatáshoz jó kiindulópontot jelenthet a taneszkoz.lap.hu portál. Ezen az oldalon három hasámban tematikusan szerepelnek a legfontosabb linkek, amelyekre tovább lehet indulni. A felsorolás azonban korántsem teljes, ezt jól jelzi, hogy a *Számítástechnika és az Alapítványok* címszavak alatt csak három (!) linket sorolnak fel a lap készítői. A portál azonban arra mindenképpen jó, hogy a felsorolt több mint 20 témakör ötletet adjon a további kutatáshoz. Az érdeklődők figyelmét például minden bizonnyal felkelti a Magyar Elektronikus Taneszköz Adatbázis (taneszkoz.interbase.hu). Ezt az információforrást az Oktatási Minisztérium és a Magyar Taneszközgyártók Szövetsége (HunDidac) hozta létre. Az adatbázisban 73 gyártó, forgalmazó (2003 májusi adat) 6000 terméke található meg tantárgyankénti és évfolyam szerinti bontásban. Minden taneszközről tartalmazza annak megnevezését, műfaji besorolását (43 csoportba), rövid tartalmi és funkcionális leírását, jellemzőit, árát. Különböző módokon kereshetünk az adatbázisban és ez olykor érdekes eredményt produkál. Ha az oktatás egyik leghétköznapibb eszközét, akrétát adjuk meg keresendő kifejezésnek, akkor meglepődve tapasztalhatjuk, hogy az adatbázisban nincs nyilvántartva ilyen eszköz. (Igaz, a műfaji besorolás csoportelnevezései ezt az eredményt előrevetítik.) Amennyiben azonban továbblépünk az egyik jelentősebb forgalmazó cég saját honlapjára és ott ismételjük meg a keresést, akkor már eredménnyel zárul próbálkozásunk. A cég 26 különböző típusú, csomagolásúkrétát forgalmaz a pormentes táblakrétától a méhviaskrétáig.

Taneszközök, gyártók, forgalmazók adatait tartalmazza a Magyar Taneszköztár is (www.taneszkozotar.hu). Bár keresési lehetőség ezen a lapon nincs, a 14 fő témakörbe besorolt taneszközök közül könnyen kiválaszthatjuk a minket érdeklő címszavakat.* Ezekre kattintva pedig megtudhatjuk, hogy az adatbázisban megtalálható 79 cég közül melyek foglalkoznak a kérdéses taneszköz gyártásával, forgalmazásával. (Maradva az előbbi példánál: táblakrétával 14 cég foglalkozik valamilyen formában.)

Távoktatás

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy a számítógép – akár taneszközként, akár információforrásként tekintünk rá – oktatásra gyakorolt hatása jelentős, de ez a hatás

* A korábban említett interaktív tábla még egyik adatbázisban sem szerepel.

mégsem mérhető a távoktatásban előidézett változásokhoz, ahol alapvetően változtatta meg a módszereket, tágította ki a lehetőségek határait.

Ez az oktatási forma jelentősen eltér a hagyományos formában szerveződő oktatástól. A korábban – számítógép és internet nélkül – zajló távoktatást alapvetően úgy képzelték el, hogy a kiosztott tananyagot mindenki egyénileg feldolgozza és a konzultációkon csak a tanulás során felmerült kérdésekre, problémákra várják a tanulók tanárunktól a megoldást. Ezzel szemben a konzultációkon általában a koncentrált tanítás volt a legjellemzőbb tevékenység. A tanárok a rendelkezésükre álló néhány órában megpróbálták átadni a teljes tananyagot, a tanulók pedig ekkor próbálták meg elsajátítani az elhangzottakat. Ezt a gyakorlatot változtatta meg gyökeresen a számítógép. Az oktatás új formájában a tanár elsősorban már nem oktatási tevékenységet végez, hanem „csak” segítő (éppen ezért hívják tutornak, mentornak), aki az egyéni tanulás eredményes megvalósulását támogatja. Arról van szó, hogy a tanuló valamilyen ismerethez jut, a tutor pedig szervezi, támogatja a tanulás folyamatát. A személyes konzultáció gyakorisága rendkívül lecsökken, nem egy kurzusnál teljes hiányzik, így nincs is lehetőség hagyományos értelemben vett oktatásra. Szokatlan ez a szerepkör mindenkinek. Eddig a pedagógus volt a meghatározó, irányító személy és – bár ez nem mindig volt kellemes – a diákok számára védelmet jelentett a vezetettség. A tanároknak nehéz elfogadni, hogy új szerepkörben, új eszközök, lehetőségek alkalmazásához kell kialakítaniuk a megfelelő módszereket, de a tanulók számára sem könnyű a jelentősen megnövekedett felelősség felvállalása.

Ezzel szemben az az előnye egy távoktatási rendszernek, hogy lehetőséget teremt különböző problémák megoldására, az eltérő igények kielégítésére is. Sokan az esélyegyenlőség megteremtését látják biztosítottnak általa, mások a tömegképzés megoldásának egyik lehetséges eszközeként tekintenek a számítógépre, az informatikai gazdasági élet szereplői pedig egy új, kiaknázatlan piacot látnak az oktatásban. A tanárok számára a személyre szabható oktatási módszerek ily módon történő megvalósíthatósága mellett a gazdasági előny is vonzó, a diákok számára a kötetlenség, az egyéni időbeosztás a legcsábítóbb, a szülők számára pedig az információk gyors áramlása, a gyerek napra kész nyomomonkövethetősége válik lehetővé a számítógép által. Azaz úgy tűnik, a számítógép és az internet távoktatás céljára történő felhasználása mindenki számára kívánatos.

Valóban beváltja (beválthatja-e) ez az új technológia a hozzája fűzött reményeket?

Esélyegyenlőség

A számítógép és az internet egyrészt csökkenti, másrészt indukálja az egyenlőtlenségeket, bizonyos szempontból polarizálja a tanulókat, a tanárokat, sőt magát az egész társadalmat. A monitor előtt ülve nem számít, ki hogy néz ki, milyen színű a bőre, hány éves, mi a munkája, az iskolai végzettsége, csak az fontos, hogy jól bánjon a szavakkal, tudjon frappánsan, tömören fogalmazni, lehetőleg nagyon gyorsan gépeljen, illetve, hogy minél több programot legyen képes az illető kezelni. Azaz mindenki egyenlő – de mint oly sokszor, most is vannak egyenlőbbek, hiszen csak a lehetőség egyforma, az ugyanis már egyáltalán nem mindegy, hogy milyen teljesítményű,

felszereltségű számítógép elé ül le valaki (ha egyáltalán van erre lehetősége), hogy mennyi időt tud eltölteni ezen eszköz használatával, és akkor még nem is beszéltünk az internetre kapcsolódás meglétéről vagy hiányáról, a sávszélességről stb. (Most még csak nem is az egyes országok közötti különbségekre utaltam!) Alapvető kérdés tehát, hogy valakinek megoldott, biztosított-e a fizikai hozzáférése az új technológiához, illetve hogy ha maga a lehetőség fennáll, akkor tud-e vele élni. Az internet például már nagyon sok településről elérhető, de a potenciális felhasználók nem, vagy csak korlátozottan tudják használatba venni, mivel a járulékos költségeket nem tudják vállalni.

Tulajdonképpen az esélyegyenlőséghez még az azonos teljesítményű, azonos sávszélességgel rendelkező számítógépek megléte sem elegendő, szükséges még a felhasználói ismeretek azonos szintje, és a magas szintű nyelvtudás is. A felhasználói ismeretek tekintetében jelentős különbségek tapasztalhatók, elsősorban a különböző korosztályok között. Ma már legtöbbször az óvodában megindul az alapozás, elkezdik a gyerekek felkészítését az információs kultúra befogadására, alkalmazására. Általános iskolában tovább folyik ez a munka, egyre fiatalabb korban kezdik el tanítani az informatikai ismereteket. Ezekre az ismeretekre alapoznak a középiskolákban, ahol már növekvő mértékben nyerne teret az oktatóprogramok és az internet használata is. A számítógép itt már nem csak segédeszközként (szövegszerkesztés, adatbázisok kezelése) van jelen, hanem információforrásként és kommunikációs eszközként is. A fiatalabb korosztály tehát nem is tud kitérni az informatikai ismeretek elől, lévén hogy gyakorlatilag belenőttek a változások korába, míg a 40–45 évesek vagy idősebbek iskolai tanulmányaik alatt számítógépet még csak nem is biztos, hogy láttak, jelenleg meglévő ismereteiket tanfolyamok és/vagy önképzés keretében sajátították el.

A nyelvtudás kérdése szintén súlyos probléma. Jelenleg a világon kb. 400 nyelven jelennek meg dokumentumok. A sokféle eltérő karakterkészlet számítógép számára történő kódolása nem megoldott, mivel általában ASCII kódban rögzítik az információkat. Ezen a módon azonban csak 128 karakter ábrázolható, ezért a nem latin betűs írásjeleket transliterálják, következőleg értékes adatok vesznek el. Az ilyen módon redukált információhalmazban ugyanakkor csak az tud kutatni, aki nyelveket ismer. Sőt, igazság szerint nem is egy általános nyelvtudás a kívánalom, hanem elsősorban az angol nyelv ismerete. Némi könnyebbséget talán az jelent, hogy jelen esetben elsősorban nem az irodalmi angol nyelvről van szó, hanem egy erősen redukált – nevezzük így – net-angolról. Ezen ismeret hiányában az egyén lehetőségei beszűkülnek, az információknak csak töredék része válik hasznosíthatóvá számára. A net-angolt nem ismerők tehát éppen a „Kánaán kapujában”, az internet használatuk kerülnek hátrányos helyzetbe.

Tekinthetjük a számítógépet úgy is, mint olyan eszközt, mely a fogyatékosoknak teremt lehetőséget a felzárkózásra. Ha a mozgássérültekre, a vakokra vagy a hallássérültekre gondolunk, akkor nyilvánvaló, hogy az internet segítségével lehetőségeik ugrásszerűen megnőnek, a világháló révén ki tudnak törni viszonylagos elszigeteltségükből. Rengeteg barátira lelhetnek, információkhoz juthatnak hozzá, mely hátrányos helyzetük miatt más módon nem állna rendelkezésükre. Sőt! Távmunka segítsé-

gével akár gazdasági lehetőségeiket is jelentősen javíthatnák az érintettek, arról nem is beszélve, hogy tanulásuk, képzésük is megoldható az új technológia felhasználásával.

Hogy a társadalmi hátrányokat a számítógép, az internet segítségével le lehet-e győzni, az már nem ilyen egyértelmű. Biztos többen hallottak már arról a – televízióban is bemutatott – kísérletről, mikor egy nyomortelep egyik utcáján állítottak fel egy üvegfal mögé zárt, működő számítógépet, melynek nem volt billentyűzete, az egeret pedig egy kar és egy nyomógomb helyettesítette. A környékbeli gyerekek hamar rátaláltak az új csodára, és bár semmiféle előzetes ismerettel nem rendelkeztek, néhány napon belül már mégis a világhálón szörföztek. A kísérlet irányítói számára nem is ez volt a legmegdöbbentőbb, hanem az, hogy a gyerekek képesek voltak szövegek írására is – ne felejtjük el, hogy billentyűzet nem állt rendelkezésükre! A példa tehát azt mutatja, a különbségek eltüntethetők.

Ugyanakkor az internet nem csak összeköti a különböző társadalmakat, az egyéneket, hanem el is különíti őket. A nyomornegyed gyerekei, lakói is használhatják az internetet, azaz az ő lehetőségeik megegyeznek a miénkkel, következésképp semmi szükség arra, hogy az előbb említett lakók más csoportok „területén” megjelenjenek, megzavarják életüket! – gondolják sokan. Több olyan elképzelés született már, mely – szándékoltan, vagy véletlenül – az esélyegyenlőség zászlaja alatt éppen hogy a szeparáltság megmaradását segítette elő.

Tömegképzés

Az interneten keresztül történő oktatás esetén a fizikai korlátok megszűnnek, hiszen nem kell iskolákat, tantermeket építeni, ennek ellenére elvileg akár százezres, milliós nagyságrendű hallgató járhat ugyanabba az iskolába. Ez azonban valóban csak elvi lehetőség és ennek számos oka van. Első és legfontosabb a számítógéppel való ellátottság alacsony foka. Ma még a lakások nagy részében nincs számítógép, pedig ez az eszköz alig kerül többbe, mint egy átlagos színes televízió, ami viszont szinte minden háztartás alapfelszereltségéhez hozzátartozik. Sőt! Sok családban még csak nem is tervezik számítógép beszerzését, mert nincs meg náluk a használatához szükséges hozzáértés, éppen ezért legtöbbször félnek is tőle vagy egészen egyszerűen nem érdekli őket ez az új eszköz. (Azaz a felhasználói ismeretek megléte vagy hiánya szintén kettéosztja a társadalmat.) Ahol viszont van számítógép, ott gyakran az internetre történő rákapcsolódás jelent problémát, tehát ismét visszakanyarodtunk a technikai feltételekhez.

Amennyiben az alapvető technikai feltételek egyik pillanatról a másikra megteremtődnének és mindenki birtokában lenne a szükséges felhasználói ismereteknek, a tömegek még mindig nem kezdhették el a tanulást. Jelenleg ugyanis nem állnak rendelkezésre megfelelő számban és minőségben távoktatásra alkalmas tananyagok. Ezek kidolgozása rendkívül költségigényes – ez szól ellene, ugyanakkor elkészültük után könnyen aktualizálhatók, módosíthatók, hosszú távon valószínűleg kevesebb anyagi ráfordítást igényelnek, mint a hagyományos tananyagok. További problémát jelent a tananyagok alkalmassá tétele a tanulásra. Nyilvánvalóan nem mindegy, hogy az elsajátításra váró ismeretek milyen formában jelennek meg a képernyőn, hogy

tanulás közben milyen szolgáltatások állnak rendelkezésünkre, vagy hogy hogyan tudunk segítséget igénybe venni. Ezeket a feladatokat legtöbbször valamilyen komplex programmal, úgynevezett keretrendszerrel oldják meg. A keretrendszerek kifejlesztése – túl azon, hogy természetesen meglehetősen költséges – elég hálátlan feladat, gyakorlatilag lehetetlen minden igényt kielégítően megoldani. Mindenképpen köztes megoldást kell alkalmazni, mert vagy egy technikailag magas szinten kidolgozott, bemutatókat, videó felvételeket is tartalmazó tananyagot állít össze valaki, akkor viszont a potenciális felhasználók száma csökken le nagyon az alacsony sávszélesség és a nem kellően felszerelt végfelhasználói számítógépek miatt, vagy pedig széles rétegeket, tehát nem a legmodernebb technikákat használókat célozza meg tananyag, akkor viszont a végeredmény nem (vagy alig) lesz több, mint egy e-book, azaz elektronikusan olvasható könyv, sokak számára éppen ezért nem lesz elég csábító.

A képernyőn keresztül olvasható könyvekkel kapcsolatban ismét jelentős ellentmondásba ütközünk, pozitív és negatív oldala is van a problémának. A tömegképzés oldaláról nézve az e-book használata nagyon előnyös. Gondoljunk csak a könyvtárakra, ahol meghatározott példányszám áll rendelkezésre minden egyes könyvből. A megnövekedett hallgatói létszámnak ez nem elég, nem lehet mindenki számára biztosítani a szükséges könyveket, regényeket, szakirodalmat. Nem jelenthet megoldást az sem, hogy a legkeresettebb – ráadásul általában kötelező – műveket csak rövidebb időintervallumra lehet kikölcsönözni, hiszen jó néhány művet képtelenség egyetlen nap alatt elolvasni, és akkor a fizikai károsodásról még nem is beszéltünk. Egy e-book-ot ugyanakkor tetszőleges számú érdeklődő olvashat egyszerre, a sokszorosítás többé nem jelent gondot. De! Egyrészt képernyőn olvasni hosszú távon nagyon fárasztó, elsősorban a meglehetősen statikus testhelyzet miatt. Másrészt a legnagyobb, legmodernebb monitor sem képes arra, hogy egy könyv két lapját olvashatóan megjelenítse, arról nem is beszélve, mennyivel másabb érzés egy könyv megsárgult oldalait lapozgatni, mint a *page up*, *page down* billentyűket nyomogatni.

Szocializáció

Az internet használatával vagy a távoktatással kapcsolatos beszélgetéseken mindig megjelenik egy sokat vitatott kérdés, a szocializáció. A legtöbben azt állítják, hogy az internet – és annak speciális felhasználása a távtanulás – ellen szóló egyik legfontosabb érv, hogy egyedül végzett tevékenység lévén akadályozzák az egyén szocializációs folyamatait. Sok szempontból minden bizonnyal igazuk van, de mivel az internetet használók tömege minden tekintetben rendkívül heterogén, nem állíthatjuk egyértelműen, hogy a világháló nem szocializál. Sajnos vagy szerencsére ilyen hatása is van az új technológiának, csak éppen jellegéből adódóan elsősorban virtuális szocializációról beszélhetünk. A hálózaton is szövődnék barátságok, szerelmek, tagjai lehetünk különböző csoportoknak, szervezeteknek éppen úgy, mint ahogy a valódi világban. A különbség annyi, hogy sokkal könnyebb ismerkedni, az arcnélküli névtelenségből egyfajta felszabadultság, fesztelenség következik. Másik előnye a virtuális barátoknak, hogy a kapcsolat intenzitása független a fizikai távolságtól, mindenki mindenhol elérhető. Ennek akkor van jelentősége, ha arra gondolunk, hogy a globalizáció

egyik következménye, hogy megszűnik az állandóság, egyre többen változtatnak – önként vagy kényszerből – lakhelyet, munkahelyet. A változások ellenpontjaként is tekinthetünk a virtuális baráti körre, jelenthetik ők a biztos pontot egy ember életében.

A távoktatás segítséget jelent a (kényszerű) változtatásokhoz és azok elkerüléséhez egyaránt. Az első csoportba tartozók olyan új tudást szeretnének elsajátítani a távoktatás keretein belül, mellyel új munkahelyhez juthatnak hozzá, hiszen egy új végzettség újabb lehetőségeket jelent. A második csoport tagjai pedig éppen hogy a régi állásukat szeretnék megtartani az új ismeretek révén, ezeknek a munkavállalónak tehát elemi érdeke, hogy naprakész információkkal rendelkezzenek a jogszabályok értelmezésétől kezdve egészen a legújabb gépek, technikai eszközök kezeléséig. Az azonban már nem mindegy, hogy ezeken a kurzusokon úgy vesznek részt a dolgozók, hogy közben kimaradnak a munkából, vagy pedig egyéni időbeosztás mellett, akár otthonról tanulhatnak. Éppen ezért tanulnak egyre többen munka, sőt tanulás mellett. Előbbi az élethosszig tartó tanulás kényszeréből következik, utóbbi pedig azt az állapotot tükrözi, mikor egy hallgató hagyományos képzési formában végez tanulmányokat az egyik felsőoktatási intézményben, a másikban pedig távoktatásos képzésben vesz részt. Kevesen vannak még olyanok, akik bírják ezt a nagyfokú fizikai, szellemi megterhelést. Hogy mennyivel lesznek többen az elkövetkező években, az még megjósolhatatlan. Sok hallgató ugyanis kipróbálja, „megkóstolja” a távoktatást, aztán köszöni szépen, de nem kér többet belőle. Riasztóak számukra a technikai problémák, gyakoriak az elégtelen felhasználói ismeretek is, de a legnagyobb gondot mégis a személytelenség, az oktató és a társak hiánya jelenti. Ez a csoport szükségét érzi a közvetlen kapcsolatoknak, a vélemény vagy érdekütköztető vitáknak, megbeszéléseknek, illetve furcsa módon sokan éppen a kötöttségeket, a külső kényszerítő hatásokat hiányolják. Nem tudják – nem akarják – felvállalni a tanulás új módszerével rájuk háruló felelősséget, vagy az is lehet, hogy az ismert, megszokott feltételrendszerhez történő alkalmazkodás mégis kényelmesebb.

Valóban igaz, hogy a cybertérben érvényes szabályok nem feltétlenül érvényesek a hétköznapi életben (természetesen ez visszafelé is igaz), és ez nehezen megoldható, feldolgozható problémát jelent, elsősorban a fiatalok számára. A még kialakulatlan személyiségű diákok az interneten sok, eltérő viselkedés modellt, értékmentát látnak maguk előtt, nehéz belőlük választani, közöttük kiigazodni. Valamilyen útmutatásra, támogatásra lenne szükségük, de ezt nem mindig kapják meg. Súlyosbítja a helyzetet, hogy az elsődleges (primer) szocializáció színtere a család a legtöbb esetben nem ad követendő mintát, segítséget a probléma megoldásához, lévén a családokban még nincs (kevés) a számítógép. Az iskolákban viszont találkoznak vele a tanulók, a pedagógusok számára tehát itt a lehetőség arra, hogy kezükbe vegyék az irányítást. Sőt, nem pusztán irányításról van szó, hanem a fejlődés irányításáról. A számítógépben, az internetben rejlő határtalanul nagy, döbbenetes erőt lehet irányítani. Pontosabban most még talán lehet!

Döntse el mindenki, hogy lehetőséget vagy fenyegetést jelent számára az előbbi mondat.

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE

A SZÁMÍTÓGÉP JELLEGÉBŐL ADÓDÓAN ALAPVETŐEN különbözik a hagyományos taneszközöktől. Mindenekelőtt többfunkciós alkalmatossá, amely az információátvitel és feldolgozás mellett interaktivitásra képes, és lehetőséget kínál a korábban használt szemléltető és tanulástámogató eszközök integrálására. A szemléltetés mellett hatékony oktatásszervező eszközzé vált, az internet révén pedig egyre nagyobb teret nyer az önálló tanulás és ismeretszerzés médiumaként, felgyorsítva ezzel az iskola és az iskolán kívüli világ közötti merev határok elmosódását.

Mindazonáltal a számítógépre épülő oktatás hívei által remélt fordulat mindmáig nem következett be, vagyis a számítógépek megjelenése és elterjedése az iskolákban nem forgatta fel gyökerestül a hagyományos módszereket és szerepviszonyokat. Ennek ellenére a számítógép és az internet az utóbbi évtizedek talán legnagyobb kihívása, amely az oktatáspolitikusok, iskolafenntartók és tanárok számára egyaránt megkerülhetetlenné teszi, hogy átgondolják az új eszköz alkalmazásának kívánatos és lehetséges módját.

Az alábbi írás rövid áttekintést ad a számítógép és az internet iskolai térhódításának történetéről, bemutatva az oktatási célú alkalmazás néhány sajátosságát, és kitér az iskola ún. informatizálásának néhány oktatáspolitikai összefüggésére.

Az eszközök integrációja

Ha csupán a múlt századig tekintünk vissza, akkor is jól érzékelhető, hogy a társadalom életét jelentős mértékben befolyásoló technikai újítások egy része előbb-utóbb – többnyire a képzés igényei szerint „megszelidítve” – bekerült az iskolai oktatás eszköztárába.

Az elektromosságra épülő üzenettovábbító eszközök fejlődésük során újabb és újabb funkciókkal bővültek, integrálva a korábbi berendezések által nyújtott szolgáltatásokat. Egyes technikatörténetesek szerint lényegében egyetlen eszköz folyamatos tökéletesítéséről beszélhetünk. A telefon valós idejű kétirányúságot és hangot adott a telegráfhoz, az internet többirányú kommunikációt tesz lehetővé mint a csupán két kommunikációs pontot összekötő telefon, a web multimédiás lehetőségeket (képeket és hangokat) adott hozzá az internet gyorsaságához és széles körű elérhetőségéhez, és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy a televízióval konkurálni képes eszközzé váljon. Az

internet úgy is jellemezhető, mint a számítógép és a távközlés lehetőségeinek egyesítése. Ez a fejlődési folyamat igen gyorsan ment végbe. A telefon feltalálásától az internet tömeges elterjedéséig tartó változás alig több, mint egy évszázad alatt zajlott le. 1876-ban jelent meg a technikatörténetben Bell nevéhez fűződő találmány, amely lehetővé tette, hogy egymástól nagy távolságra lévő emberek egymással beszédkapcsolatot létesítsenek. Az eredetileg két pontot összekapcsoló telefon először az egy pontból a területileg szétszórt felhasználók felé sugárzott tartalmak irányába fejlődik, így jön létre a rádió, illetve a műsorszórás másik nagyhatású eszköze a televízió. Csak a rádiótelefonok megjelenésekor fordul ismét a figyelem a két pont közötti információcseré irányába. A számítógépeket a II. világháborúban még főként kódfejtésre használták. Hatalmas berendezések voltak, amelyeket nagy tömegű számítási feladat gyors elvégzésére terveztek. Senki sem feltételezte, hogy ezek a monstrok hamarosan hétköznapi használati eszközzé válhatnak. A jól ismert történet szerint 1969-ben jelenik meg az Arpanet, az internet első formája, a 70-es évek legelején kezdenek kísérletezni az elektronikus levelezési rendszerek kialakításával, a 80-as évektől terjed az egyre olcsóbb személyi számítógép, s az 1990-es évek elején alkotja meg egy svájci kutató a Word Wide Webet, amely a laikusok számára is könnyen kezelhető grafikus felület alkalmazása révén az internet használatának igen rövid idő alatt végbemenő tömeges elterjedését eredményezi (*Hargitai 2000*). Az internettel a kommunikáció olyan rugalmas formája jelent meg, amely egyaránt alkalmas két pont közötti üzenet-cserére, egy pontból sok felhasználóhoz szóló üzenettovábbításra, de arra is, hogy több, különböző helyen tartózkodó ember érintkezzen akár egyidejűleg, akár ún. aszinkron módon.

A kommunikációs funkció megjelenése egyébként „előre nem tervezett” fejleménye a számítástechnika fejlődésének. A számítógépet ugyanis eredetileg adatok feldolgozására alkották meg. A mesterséges intelligencia létrehozására irányuló kutatások és kísérletek során vetődött fel az emberi gondolkodás szimulálásának igénye, és ez a törekvés teremtette meg a kapcsolatot a számítógép és kommunikáció témaköre között. Mindez jelentős fordulatot hozott az oktatási alkalmazások terén is. Az internet elterjedésével már nem az „egy tanuló-egy számítógép” konfiguráció helyét kellett kijelölni a szervezett oktatás folyamatában, hanem a teljesen új lehetőségeket teremtő hálózatot, és emellett a sokféle módon használható kiegészítő eszközöket is be kell illeszteni a képzés-szervezés hagyományos keretei közé.

A technikai eszközök és az oktatás kapcsolatának története azt jelzi, hogy megszületésekor valamennyi új eszközhöz komoly várakozások fűződtek. A mozgókép megszületését szinte azonnal követte a benne rejlő lehetőségek oktatási, ismeretközlési jelentőségének hangsúlyozása. Az USA-ban 1910-ben teszik közzé az első oktató-film katalógust. Edison 1913-ban még úgy vélte, hogy a mozgókép elterjedése feleslegessé teszi a könyvek nagy részét. Bartók Béla azzal a reménnyel üdvözölte az 1920-as évek rádióját, mint a zene és a magaskultúra terjesztésének minden korábbinál hatékonyabb eszközét. A videofelvevők megjelenésekor sokan jósolták egy új képi kultúra kialakulását, a képkötés alapvető, hétköznapi kifejezőmóddá válását. Általában elmondható, hogy valamennyi új médium megjelenésekor feléledt a remény az oktatás

és általában a közműveltség állapotának jelentős mértékű javulására. Ezek a remények azonban – legalábbis eredeti formájukban – sem a rádió, sem a televízió, sem a videó esetében nem váltak valóra.

Persze az eredeti elképzelésekhez képest az eszközök tényleges felhasználásának módja is jelentős mértékben változott. Edison például még meg volt győződve arról, hogy az általa feltalált fonográfot az emberek hangos levelek küldésére fogják használni. A múlt század végén sokan hitték, hogy a telefon fő használati területe a „teatrofon” lesz, azaz olyan nyilvános készülék, amelyen távoli színházak műsorát, élő sportközvetítéseket, hangos újságokat hallgathatunk. (Ennek az elképzelésnek a jegyében működött a hazai Telefonhírmondó is.) A 20. század elején a rádiót – bár alkalmas eszköz volt a magaskultúra közvetítésére és az ismeretterjesztésre – mindvégig a tömegkultúra tette népszerűvé és valóban széles körben használt mindennapi eszközzé. Az eszközök fejlődésében egyre meghatározóbb módon érvényesültek az üzleti szempontok, s tényleges felhasználási módjukat még megalkotóik sem tudták megjósolni.

A számítógép alapvetően adatfeldolgozó munkaeszköz, de mint ismeretközlésre, a tanulás támogatására is alkalmas eszköz – bár részben eltérő funkciókkal és hozzáférési szabályokkal – egyaránt jelen van az oktatási intézményekben és az otthonokban. Birtoklása és sokoldalú alkalmazása (pl. a multimédiás programok, az internet használata), mivel többnyire jelentős költségekkel jár, nem szakadhat el a gazdasági vonatkozásoktól sem az egyének, sem az oktatási intézmények esetében. Ennek következtében a széles körű használat egyik alapvető korlátja a meglévő gazdasági-társadalmi egyenlőtlenségek mentén húzódik. Az elterjedés dinamikáját a lehetséges felhasználók gazdasági, társadalmi, és ezzel szorosan összefüggő kulturális státusza befolyásolja. Az eszközöket először a gazdaságilag élenjáró országok, egy-egy nemzeti társadalmon belül pedig az anyagi és kulturális szempontból kedvezőbb helyzetűek veszik birtokba, majd a többség lassú „felzárkózása” következik. A számítógépek, illetve az internet elterjedésére vonatkozó felmérések teljes egyöntetűséget mutatnak abban a tekintetben, hogy az előnyösebb helyzetű társadalmi csoportok (magasabb iskolázottságú és jövedelmű, kedvezőbb infrastrukturális ellátottság körülményei között élők) körében jóval hamarabb jelennek meg ezek az eszközök, mint a kedvezőtlenebb helyzetűek körében. A hazai statisztikák is azt jelzik, hogy minél feljebb helyezkedik el valaki a társadalmi hierarchiában, annál nagyobb valószínűsége van annak, hogy rendelkezik ezekkel az eszközökkel (*A digitális jövő 2001*).

Jelenleg az európai országok jelentős részében, így Magyarországon, is a számítógépet és az internetet használók igen jelentős része a munkahelyen, illetve oktatási intézményében jut hozzá a használathoz, s mindmáig viszonylag lassan növekszik az otthoni felhasználók aránya.¹

¹ Persze az iskolai hozzáférésben is jól érzékelhető különbségek jellemzőek. A 2000. év adatait bemutató nemzetközi statisztikák szerint – bár a hazai átlag nem tükröz jelentős különbséget az OECD országok átlagához képest – a kistelepüléseken működő intézményekben a 15 évesek körében 12 tanulóra jut egy számítógép, míg a fővárosban ez a szám 7. OECD Education at a Glance – 2002, 302. old.

Az iskolák informatizálása

Sokféle korszakolás létezik a szakirodalomban, de a számítógépek iskolai felhasználása lényegében három szakaszra osztható.

Az első az 50-es évek második felétől, országunként némi eltéréssel, de nagyjából mindenütt a '80-as évek elejéig tartott. A számítógép igen hosszú ideig nagy teljesítményű, egyedi gépet jelentett. A fordulatot a személyi számítógép kereskedelmi forgalomba kerülése, és fokozatosan olcsóbbá válása teremtette meg. A technikai eszközök beáramlása az iskolába azonban nem korlátozódott a számítógépre. A hatvanas évektől kezdve jelentek meg az oktatást támogató új eszközök (magnetofon, televízió, oktatógép, videó). A számítógépeket kezdetben elsősorban a programozás tanítására, illetve egyszerűbb oktatóprogramok futtatására használták (Computer Assisted Instruction, CAI). Ez volt a hőskorszak, amelyben kialakult az elkötelezett tanárok és lelkes diákok közös szubkultúrája, sokszor távol az oktatás főáramától.² A tömeges számítástechnikai oktatás igénye, a számítógépek iskolán belüli használatának lehetősége csak a mikroszámítógépek megjelenése után, a 70-es évek végén merült fel.

A második szakasz a korai nyolcvanas években kezdődött a személyi számítógép, a grafikus felhasználói felület és a könnyen kezelhető kész szoftverek megjelenésével. Az iskolákban a gépeket egyre inkább külön szaktantermekben helyezték el. Az informatika tantárgy megjelent a tantervben, így valamennyi diák megismerkedhetett a számítógép-használat alapelemeivel. Egyre több tanár fedezte fel, hogy a számítógép az adminisztratív munka megkönnyítése mellett a szaktárgyak oktatása számára is komoly lehetőségeket rejt. A legtöbb országban a diákok és a szülők részéről is erősödött a nyomás az iskolai számítógép-használat kiterjesztésére.³ Az újabb funkciókkal bővülő személyi számítógép és a növekvő piacon megjelenő fejlesztők hada hozzájárult, hogy a felhasználói szoftverek fokozatosan egyre inkább alkalmazkodjanak a különböző tantárgyak és tanítási stílusok szükségleteihez. Pedagógiai szempontból a számítógép a vetített mozgóképnél, a rádiónál és a tévénél alkalmasabb eszköznek látszott mind a szemléltetéshez, mind pedig a diák individualizált fejlesztéséhez szükséges tevékenységek szervezéséhez.

A történet harmadik szakasza napjainkban zajlik. A multimédiás gépek és az internet, ezen belül mindenekelőtt a World Wide Web megjelenése gyökeres fordulatot jelentett a számítógépek oktatási célú alkalmazásában. Az információszerzés módja és a kommunikáció lehetősége révén a korábbiaktól eltérő struktúrába szerveződtek az eszközök. Korábban az előre elkészített programokat futtató egyedi gép előtt ülő tanuló volt a jellemző, mára a hálózaton keresztül egybekapcsolt rendszereken kom-

2 A hazai számítástechnika – és a számítógép oktatási célú alkalmazása – történetének kevésbé ismert fejezete pl. a Piarista Gimnázium kibernetika szakköre által készített, és kísérleti felhasználásra került Didaktomat. Eredetileg a tanári magyarázat megértésének tárgyilagos és számszerű ellenőrzésére szánták. A diákok – akik tevékenyen részt vettek a tervezésében és megépítésében – „feleltetőgépnek” nevezték. 1964-ben készült el, és egészen a 70-es évekig használták (Kovács 2000).

3 A változások ütemére jellemző, hogy az informatika iskolai alkalmazásában élenjáró Egyesült Államokban 1981 és 1991 között a számítógéppel rendelkező iskolák aránya 18-ról 98 százalékra emelkedett, míg az egy gépre jutó tanulók száma 125-ről 18-ra csökkent (Starr 1996).

munikáló, nyitott, nem strukturált ismerethalmazokhoz hozzáférő felhasználó adja meg a számítógép oktatási célú alkalmazásának alapvető formáját. A szakemberek a gépek olcsóbbá válásától és a hálózati sávszélesség növekedésétől azt várják, hogy a laborokból az iskolapadra kerül a számítógép, és minden diák általánosan használt munkaeszközzé válik.

Ma a számítógépek oktatási célú alkalmazása nem csak a kötelező iskolázást szervező intézményekben, de egyre inkább a hagyományos képzéstől függetlenedő tanulási környezet megteremtésében, az önképzés támogatásában és a távoktatás (újabbán e-learning) címszó alatt összefoglalt képzésszervezési formák fejlesztésében kap szerepet.

Az iskolák informatizálása Magyarországon viszonylag gyorsan követte a világtrendet. A számítógépek alkalmazása az oktatásban először a felsőoktatási szintű szakmai képzésben, majd a hetvenes évek legvégén a közoktatást érintően is célként jelent meg. A Tudománypolitikai Bizottság 1979-ben jóváhagyott programja fogalmazta meg célként, hogy a 80-as évek második felére el kell érni a számítástechnikai ismeretek teljes körű oktatását a középfokú iskolákban (*idézi Csákó 1989*). A szakkörök és fakultációk mellett – egyedi engedélyhez kötött kísérletként – megjelentek az iskolai számítástechnika/informatika tárgyak, és ezzel megindult az iskolai tantárgyi struktúrába történő beillesztés folyamata.⁴

Az iskolai alkalmazás kezdetben egyet jelentett a különféle – a tényleges hatást tekintve nem mindig tudatosult – didaktikai alapelvekre épülő oktatóprogramok alkalmazásával, miközben az oktatáspolitikai célok kitűzésének legfőbb ösztönzője a világméretekben gyorsuló technikai fejlődéssel való lépéstartás igénye volt. Már a 80-as években kiemelt kérdésként fogalmazódott meg a megfelelő számú gép biztosítása és a tanárok felkészítése az eszközök kezelésére. (A tanárok felkészítésének akkor még a programírás is részét képezte.) Ennek során a hazai didaktikai, pedagógiai hagyományokhoz igazodó felhasználás mikéntje, illetve a számítógépek alkalmazásának közvetett nevelési hatásai csak rendkívül általános módon kerültek megfogalmazásra. A számítógépek oktatási célú alkalmazását a szakemberek kezdetben inkább a felsőoktatáshoz, mint a közoktatáshoz kapcsolták.

A 90-es évek második felétől fokozatosan az internet vált az oktatási célú alkalmazás főszereplőjévé, s az évtized második felében a Sulinet program révén a fejlett országokkal közel egy időben kezdődött meg a magyar közoktatási intézményeknek a világhálózatba történő bekapcsolása. Az utóbbi évek egyik igen fontos felismerése volt azonban, hogy a gyors infrastruktúra fejlesztés sem biztosítéka önmagában az oktatás hatékonyabbá válásának, s a gépek iskolákba telepítése kevés ahhoz, hogy a hagyományos képzési formákat a tanulást jobban ösztönző és segítő képzési formák váltsák fel.

A számítógépek és az internet hatékony iskolai integrációja kényes egyensúly kialakítását igényli a különböző tényezők között. Ezek az elengedhetetlen tényezők: a géppark és hálózat kiépítettsége, a világhálóhoz való hozzáférés, a szoftver ellátottság,

⁴ 1996-ban a gimnáziumok 40 százalékában folyt számítástechnikai fakultatív képzés. A tantárggyá válás folyamatának egyes lépéseit részletesen ismerteti: Körösné, 2001.

a tanárok megfelelő szintű (több éves képzést ill. önálló tanulást feltételező) géphasználati kompetenciája és pedagógiai felkészültsége, illetve a mindezek rendszerben működtetni képes speciális szakember, a rendszergazda alkalmazása. Csak ezeknek a tényezőknek a harmonikusan – és határozott pedagógiai elvek mentén – összerendezett együttese képes új minőséget vinni a hagyományos tömegoktatásba. Ráadásul mindezek folyamatos működtetéséhez a korábinál nagyságrendekkel több pénz lenne szükséges.

Technika és pedagógia

A szervezett tömegoktatás technikai eszközök révén történő hatékonyabbá tételét a negyvenes és ötvenes években a legtöbb országban a hadseregek képzés iránti igénye sürgette, illetve az a tény, hogy a háborút követően a képzésből hosszabb időre kiesett tömegek visszatértek az oktatásba, s emiatt szűkösen bizonyultak a meglévő képzési kapacitások. Az egyik akadályt az jelentette, hogy az eszközök többsége eredetileg nem oktatási célra készült, ezért a fő feladat az iskolai oktatás igényeihez történő adaptálás volt.

Az audiovizuális oktatás elméleti hátterét a tanulásemelvények – részben az állatok tanulásának megfigyeléséből levont következtetések – ill. a kommunikáció-elmélet kínálta. E törekvések mögött azonban nem állt rendelkezésre az oktatás és különösen a hatékony tanulás komplex folyamatának egészére kiterjedő szisztematikus tudás. Emellett mindmáig ellentmondás feszül az oktatás tényleges folyamatában a tanárok tevékenységét jellemző ösztönösség, és aközött, ahogy a gépek segítségével történő tanítást a gyártási technológiák mintájára közelítették meg, a tudás átadását standardizálható folyamatként próbálva leírni.

A gépek felhasználásával történő oktatás lelkes hívei segédeszközt kívántak adni a tanárok kezébe, ugyanakkor az is világossá vált, hogy ezek az eszközök akkor alkalmazhatók rendszerszerűen, ha az oktatás folyamatának egésze előre eltervezett forgatókönyveknek rendelődik alá. A gépeket alkalmazó oktatás másik jellemzője az volt, hogy teljes, az oktatás egész folyamatát – az egyes életkori szakaszokat – végigkísérő rendszert egyik kísérlet sem alkotott, így pedagógiai szempontból egyfajta hibridet kínált. Az oktatást segítő gépek elsősorban a jól formalizálható (rész)ismeretek átadásához adtak segítséget.

A programozott oktatás előzményei egyébként messzire nyúlnak vissza, már a 20. század második évtizedének elején megindulnak az ezzel kapcsolatos kísérletek. Skinner, akinek munkássága éppen az 50-es évek közepén kap nagyobb visszhangot, a megerősítés pszichológiai elvét érvényesítve alakította ki lineáris programozási technikáját. Az általa kidolgozott ún. lineáris program minden tanuló számára ugyanazt a tanulási utat írta elő. A tananyagot elemi egységekre, ún. lépésekre bontják; a tanulónak minden lépésben válaszolnia kell.

Később a tanulás ösztönzését és kontrollját is megpróbálták gépesíteni. Új technikát jelentett az 1960-as években az ún. elágazásos program, amely a diagnosztikai funkciójú kérdést is beépítette a tanulás/tanítás folyamatába. Így az oktatógépek az

ismeretközlésen túl a tesztek, gyakorlás, megerősítés révén újabb tanári szerepeket integráltak. A tananyag önálló feldolgozásának támogatására tett kísérletek már az oktatás individualizálása felé tett első lépést jelentették. A hatvanas évek közepétől a programok a verbális elemek mellett már képi, auditív, illetve tapintási ingereket is alkalmaztak (Hauser 1998).

A számítógépes környezetbe ágyazott multimédiás közlés didaktikai feltétele a tanulás folyamatának elemi lépés-sorozatokra történő bontása. Mindmáig kétséges maradt azonban az, hogy az igazán hatékony és komplex oktatás standardizálható-e. A különféle tanulói típusokhoz, tanulási stílusokhoz alkalmazkodni képes programok kifejlesztéséhez viszont nem csupán technikai feltételek, hanem a tanulás folyamatának és jellemzőinek jóval mélyebb ismerete is szükséges lenne.

A kutatók determinisztikus kibernetikai modellekkel közelítették meg az oktatási-tanulási folyamatokat, holott ezek és általában a pedagógiai jelenségek nem determinisztikus, hanem heurisztikus természetűek. A „pedagógiai technológia” irányzata a műszaki tudományok probléma-megoldási módszerét próbálta alkalmazni a pedagógiai tevékenységre. Jelentős részben ez volt az oka, hogy a programozott oktatás erős ellenállásba ütközött a pedagógusok részéről. A hagyományos pedagógiai gyakorlat lényegében sikeresen ellenállt a tudományos alapozottságú technológia behatolásának, legalábbis abban az értelemben, hogy a tanárok nem fogadták el, hogy nekik kellene alárendelni tevékenységüket a technikai eszközökben rejlő forogatókönyveknek. Az iskola befogadta a technikai eszközöket, de többnyire a hagyományos oktatásszervezés és tanítás módszerei közé illesztette be azokat. Ez mindenekelőtt az audiovizuális eszközöknek a szemléltetés szolgálatába állítását jelentette.

Ahogy a tanítás hogyanjáról a tanulás hogyanjára helyeződik a hangsúly, úgy kerülnek egyre inkább előtérbe a számítógép közvetítette kommunikációban rejlő lehetőségek. A számítógép technikai lehetőségeinek bővülése – a multimédiára épülő oktatószoftverek hozzáférhetővé válása – egyre ígéretesebbnek tűnik azok számára, akik a hagyományosan szűk iskolai keretek meghaladásának lehetőségében gondolkodnak. A hagyományos oktatás kereteinek meghaladására sokféle elképzelés (teória és kísérleti program) született, egészen a szervezett oktatás szükségességének (legtöbbször Illich nevével összekapcsolt) teljes tagadásáig. E szerint a felfogás szerint a szervezett iskolai oktatás csupán egy átmeneti történeti kor terméke, amelyet a nemzedékek közötti tudásátadás hagyományos módjában bekövetkezett szakadás idézett elő, s amint megteremtődik az áthidalás eszköze (pl. az önálló ismeretszerzést lehetővé tévő tudástárak hozzáférhetővé válásával), feleslegessé válnak az iskolák.

A számítógép oktatási célú alkalmazásában a korai, viszonylag kötött pályán futó oktatóprogramokhoz képest a multimédiás alkalmazások futtatására képes számítógép hozzáférhetővé válása kiszélesítette a gép tanulásban való felhasználhatóságát. Ugyanakkor az oktatás, ismeretszerzés céljából készült multimédiás tartalmak készítése professzionalizálódott, és kereskedelmi szempontoknak rendelődött alá, ami erőteljesen érvényesül a kínálat alakulásában. Mára – többek között a média kínálta lehetőségek révén – elvileg megvalósíthatóvá vált, hogy az ismeretátadás alkalmazkodjék az egyéni „mentális stílushoz”. Jelenleg az oktatási piac gyorsan fejlődő szeg-

mense az oktatást segítő, illetve az önálló tanulást szolgáló szoftverek (CD-ROM, multimédia) fejlesztése, terjesztése. Ezek – jelentős részben piaci megfontolásokból is – nem csupán az iskolai, órai használatra készülnek, hanem ún. „parascolaire” alkalmazás céljaira, azaz az iskolai oktatást kiegészítő önálló tanulás segítésére. A multimédiás tartalomszolgáltató piac az iskolát is célba vette, a hazai gyakorlatban azonban egyelőre hiányzik a minőségi garanciákat teremtő szakmai kontroll, és mindezekelőtt az iskolai képzés céljaihoz és eszközrendszeréhez való nagyobb fokú alkalmazkodás (Kárpáti 2000).

Ugyancsak önálló vonulata az informatika oktatási célú alkalmazásának az iskolai könyvtárak szerepének újragondolása. Az elképzelések szerint a számítógépekkel felszerelt könyvtár az iskola központi tartalomszolgáltató helyévé válik, a tanulás olyan színterévé, ahol a könyvek és az elektronikus médiumok világa – a Gutenberg-galaxis és a Neumann-univerzum – egymást kiegészítve, erősítve segíti a diákok és a tanárok munkáját. Az új eszközök révén a hagyományos könyvtárak tudástárként való működésének lehetőségei megsokszorozódnak. Tapasztalatok és vizsgálati adatok (lásd az 1. táblázatot) egyaránt azt jelzik, hogy a hazai iskolák is dinamikusan haladnak ebbe az irányba.

A számítógépek (és az internet) iskolai használatát illetően igen sok a szélsőséges vélemény. Az iskola és a tanulás informatizálásának lelkes hívei főként az eszközökben rejlő lehetőségeket látják, és kívánják bemutatni, sokszor figyelmen kívül hagyva azokat a korlátokat, amelyeket az alkalmazás pedagógiai vonatkozásai jelentenek, vagy az iskola vállalt funkcióival nehezen egyeztethetők össze.

Egy eszköz azonban nem azonos a benne rejlő lehetőségekkel, jelentősége abban van, amire ténylegesen használják. A számítógéppel segített oktatás eddigi külföldi tapasztalatainak áttekintő elemzése azt jelzi, hogy nem minden tantárgy eredményei javíthatók ezzel az eszközzel: nincs pl. jelentős javulás a matematika és a társadalomismereti tárgyaknál, ezzel szemben igen hatékony a nyelvi képességek fejlesztésében, és jól hasznosítható a mechanikus begyakorlatható feladatok esetében. Sikeresnek bizonyul a számítógéppel segített oktatás a képzés speciális helyzetű célcsoportjai esetében: a fogyatékosoknak szánt ill. a tehetséggondozó programokban. A számítógép a leginkább azoknál a tananyagrészeknél hatékony eszköz, amelyek képi- és hangzóilusztráció-igényesek, sok önállóan végezhető feladatot tartalmaznak, ahol az azonnali visszajelzés a sikeres továbbhaladás fontos feltétele, és amely feladatok nem igénylik a tanár állandó, magyarázó jelenlétét, mert az ismeretek áttekinthető formában rendelkezésre állnak, és feladatokat is tartalmaznak, tehát nem a tanárnak kell a folyamatos motiválásról gondoskodnia. Ahol a valódi élethelyzeteket utánzó, »szituatív« tanulás hagyományos eszközökkel megoldhatatlan, ott jut szerephez a számítógépre épülő képzés. A diákok erős motiváltsága azonban – amelyet olyan sokszor emlegetnek mint a számítógép használatának indokát – a tapasztalatok szerint idővel csökken (Kárpáti 1999).

Az informatikai eszközök iskolai megjelenése, ha csak rejtett módon is, de markánsabbá tette a pedagógiai gyakorlat mögött húzódó szemléletbeli különbségeket. Ennek fényében élesen kétféle választhatók az iskolában érvényesülő pedagógiai felfo-

gások. Az egyik oldalon állnak azok, amelyek összeegyeztethetők az új eszközök jelenlétével, vagy egyenesen azok lehetőségeire épülnek, mint például a konstruktivista tanulás-szemléletre épülő pedagógiai gyakorlat (*Nahalka 1998*). A másik oldalra sorolódna azokkal, amelyekkel nem, vagy csak nehezen illeszthetők össze az új eszközök iskolai integrációjával. Minden, a tanárt mint a világról való tudás egyetlen forrását tételező megközelítés ez utóbbi csoportba sorolható. Az internet iskolai megjelenése új ismeretforrásokat nyitott meg nem csak a tanárok, de a diákok számára is. Igen fontos sajátossága az informatika iskolai jelenlétének, hogy míg a korábbi technikai eszközök döntően a tanár kezében voltak, a számítógép olyan eszköz, amelynek esetében a tanár feladata éppen az, hogy az eszköz feletti irányítás módjának ismeretét átadja.

Funkciók és célok

A számítógép az iskolán belül is többféle funkcióban van jelen. Már a 70-es 80-as években – ha csak szűkebb körben is – megjelent az adminisztrációban, mint a rutin-feladatokat, a gazdasági ügyintézés, nyilvántartások készítését segítő eszköz. Ugyanakkor növekvő jelentőségű szemléltető eszköz, amely a multimédiás alkalmazások révén bővítette az ismeretek kiegészítésének lehetőségeit, annak ellenére, hogy sok esetben az erre irányuló törekvések nem jutnak túl a hagyományos frontális oktatás során szükségessé váló szemléltetés „digitalizálásán”.

Maga az eszköz alkalmas a tanuláshoz az egyedi igényekhez alkalmazkodó támogatására ez a funkció azonban, bár ígéretes kísérletek folynak, csak kevéssé van jelen a hazai oktatási palettán.

A hazai helyzet feltárása céljából 1999-ben kérdőíves adatfelvételt szerveztünk, amelynek segítségével azt vizsgáltuk, vajon milyen arányban élnek az iskolák a számítógép kínálta lehetőségekkel, mennyire kiterjedt az alkalmazások köre. A 265 iskola vezetőjének válaszaiban alapuló adatok azt mutatták, hogy valamennyi iskolatípusban a gazdasági adminisztráció az a terület, ahol a leginkább alkalmazzák a számítógépet, de viszonylag magas az egyéb igazgatási funkciókat kiszolgáló alkalmazás aránya is. A felmérés idején a középiskolák közel 70 százalékában volt jelen a könyvtárban az informatika, többnyire elektronikus katalógus formájában, illetve a könyvtár volt az a helyiség, ahol az elmélyült egyedi munkát igénylő feladatokat a diákok megoldhatják az odatelepített számítógépeken. Ez megerősíti, hogy az iskolai könyvtárak informatikai eszközökkel való megújítása, komplex információ forrásként való kezelése mint törekvés erőteljesen jelen van a hazai közoktatásban.

Az órai munkában történő alkalmazás adatai azt jelzik, hogy a kéredezéskor a középiskolák jóval több, mint 60 százalékában volt legalább egy tanár, aki a nem informatikai órán történő felhasználással kísérletezett. Ez az arány a szakmunkásképzőkben és az általános iskolákban sem elhanyagolható, noha az intézményekben szerzett tapasztalatok szerint szinte minden esetben egyedi tanári kísérleteket jelent, s a meglátogatott iskolák egyikében sem fordult elő, hogy az iskola egésze célként fogalmazta volna meg az informatikai eszközök használatának a szaktantárgyakba integrálását.

1. TÁBLÁZAT

Milyen feladatokra használják az iskolában a gépeket? (az igen válaszok százaléka)

Felhasználási terület	Ált.isk.	Gimnázium	Szakközép.	Szaktun. / Szakmunkk.
Gazdasági adminisztráció	88,9	94,9	98,8	96,9
Nyilvántartás, statisztikák	75,6	88,5	86,4	90,6
Könyvtárban (pl. katalógus)	40,0	68,4	69,1	56,3
Az órai munkában	44,4	63,3	65,4	53,1
Kapcsolattartás más iskolákkal	18,5	63,3	70,4	59,4
Saját web-oldal	9,6	53,2	48,1	34,4
Óratervek, terembeosztás készítése	29,6	54,4	50,6	50,0
Kapcsolat külföldi iskolákkal	8,9	54,4	34,6	21,9
Belső tájékoztatás (pl. intraneten)	0,7	17,7	22,2	12,5
Iskola-újság elektronikus formában	14,1	12,7	13,6	9,4
Egyéb területek	7,4	8,9	11,1	9,4

Forrás: Tót Éva: Számítógépek az iskolában. Kutatás Közben 239, Oktatáskutató Intézet, 2001.

Az adatok szerint az évezredfordulót megelőző évben a középiskolák hozzátétőleg fele használta az internetet arra, hogy az intézményről információkat közöljön. Viszonylag kevés iskola alkalmazta a számítógépes hálózatot a belső tájékoztatási rendszer kiszolgálására, ennek részben az is az oka, hogy a hagyományos módon szervezett iskolai terek – pl. többnyire zsúfolt tanárik, ahol a közvetlen érintkezés nem csak lehetőség, hanem kényszer is – egyszerűbb és közvetlenebb módját kínálják a kommunikációnak.

A számítógép munkaeszköz a tanárok számára is, amely rutinos felhasználók kezében sok időrabló feladattól való megszabadulást kínál. A számítógép azonban elsősorban mint az iskolából kikerülő diákok leendő munkaeszköze jelenik meg. A közoktatás – a munkaerőpiaci igényekre és a nemzetközi versenyre hivatkozva – egyre egyértelműbben magára vállalja ezt a képzési célt. A munkaerőpiaci feladatra történő felkészítés – nemzetközi összehasonlításban is – különösen hangsúlyosan jelenik meg a magyar közoktatásban. A hazai iskolák vezetői az OECD országok által képviselt nemzetközi mezőnyhöz viszonyítva jóval magasabb arányban képviselik azt az álláspontot, hogy az információs és kommunikációs eszközökkel az iskola célja a munkaerőpiacra történő felkészítés, azaz az eszközhasználat elsajátítása inkább előtérben áll, mint a tanulást segítő vagy egyéb pedagógiai funkciók (pl. a tanulás érdekesebbé tétele, a tanulói aktivitás növelése stb.). A megkérdezett magyar iskolavezetők 64 százaléka jelölte meg a munkaerőpiacra történő felkészítést az iskolai informatikai képzés céljaként, ami a vizsgált országok között kiugróan magas arányt képvisel. Ugyanakkor a legtöbb pedagógiai irányultságú célmegjelölésnél a mezőnynél jóval alacsonyabb számok jellemzik a magyar válaszokat. Ezen belül azonban jelentős különbségeket mutatnak – a hazai didaktikai gyakorlat függvényében – az adatok. Míg az iskolavezetők több mint harmada (36 százalék) szerepet szánna az önálló tanulás számítógéppel történő támogatásának, és jóval egy negyed fölött van azok aránya,

akik a számítógépet az oktatás érdekesebbé tételére használnák, az aktív tanulás, a gyakorlás, és a teljesítménynövelés már csak 11–15 százalék körüli értékben fordul elő. Az ún. kooperatív tanulás – azaz a dominánsan individuális jellegű iskolai elvárások oldásának igénye – csak egy kisebbség részéről fogalmazódott meg célként (a válaszadók 8 százalékos aránya alig harmada-negyede a többi vizsgált országra jellemző arányoknak).⁵

Mindez arra utal, hogy a számítástechnikai eszközök iskolai megjelenése egyelőre főként a munkaerőpiaci kihívásokra adott válasz, s didaktikai és oktatásszervezési téren eddig nem ösztönözte jelentős mértékben az iskolákat (amennyiben persze az iskolavezetők verbális közlését önmagában is egyértelműen irányadónak tekinthetjük e téren).

A kommunikáció mint tanulástámogatás

Miben hozott változást az internet megjelenése az iskolai oktatás kontextusában? Mindenekelőtt az internet mint információforrás nem rendelkezik a hagyományos (a tanárok és tanulók által megszokott) ismerethordozókhöz hasonló struktúrával. Ez szükségessé teszi a különféle források közötti eligazodásra történő felkészítést, de egészében véve is igen nagy mértékben kitágítja a korábban elismert és használt ismeretforrások körét. Az internetnek a többi médiumtól eltérő legfontosabb sajátossága azonban az, hogy formailag és tartalmilag vegyes tartalmak tárhelye, egyben azonban üzenetek közvetítésének eszköze, közege is. A már felhalmozott ismereteknek és az ezeket használók közötti kommunikációnak tehát egyaránt médiuma.

A számítógép mint gyors, és viszonylag olcsó kommunikációs eszköz elérhetővé vált mind az iskolavezetés, mind pedig a tanárok és a diákok számára.⁶

A kommunikációs funkció használatának a tanulást érintő szocializáció egésze szempontjából fontos üzenetértéke van. Ez a legtömörebben úgy összegezhető, hogy érvényes tudás nem csak az oktatás során használt könyvekből, vagy a tudásátadásra kijelölt személyektől szerezhető. Az iskola a társadalmilag fontosnak ítélt, kanonizált ismeretek átadására kijelölte azokat a forrásokat, amelyeket oktatásra alkalmasnak ismer el. Ezek főként a tankönyvek, az azokhoz kapcsolódó, a tudományos közösség jóváhagyásával bíró írott művek, és a tanárok. Az ún. felfedező tanulás értelmezése nagyrészt az ezekből a forrásokból való, nem közvetlenül irányított merítésként fogalmazódik meg. Az interneten burjánzó kommunikáció azonban a releváns tudás értelmezésének kibővítését is magával hozta. Kétféle értelemben. Egyfelől abban az értelemben, hogy a tudás forrása nem csak az írott könyv lehet, hanem élő közösségek, mások személy(ek). Másrészt legalább ilyen fontos annak megtapasztalása, hogy maga a kommunikáció is új tudás létrejöttéhez járulhat hozzá, mert a meglévő ismeretek megosztása megkívánja azok artikulálását, és ezzel – sok más forma mellett – az interneten kialakuló páros és csoportos érintkezések ösztönzik a tanulás új formáit.

⁵ Computers in schools and their use, OECD Education at a Glance – 2000. 254. old.

⁶ Ez utóbbi témához lásd Tórt: A számítógép, mint a tanárok kommunikációs eszköze, Új Pedagógiai Szemle, 2001. 8–9. sz. 123–136. pp. <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=egyeb-tot-szamitogep.html>

Az elektronikus üzenetváltás sokféle módon integrálódhat a képzés folyamatába. Az *intézmények közötti kommunikáció* jelentősen könnyebbé vált. Térben távoli (pl. különböző országokban működő) iskolák olyan projekteket valósítanak meg közösen, amelyek koordinálása döntően az elektronikus kommunikáció révén történik.

A *tanár és diák közötti kommunikáció* számtalan új formája alakult ki és van formálódóban. Ezek egyike az iskolai tananyaghoz kapcsolódó információk kérése e-mailben. A távoktatási rendszerekben a tanár és tanuló közötti hagyományos kapcsolat kiegészítésére, pótlására vagy bővítésére alapvető eszközként használják az e-mailt. Az USA-ban az iskolai internet használat kezdete óta kísérleteztek azzal, hogy a gyerekek közismert, egy-egy tudományterület neves szakembereihez fordultak elektronikus levélben, kérdéseket intéztek hozzájuk az őket érdeklő tudományos témákról, így bizonyítva az elektronikus kommunikáció hasznosságát, és egyben személyessé téve a legfrissebb tudományos eredményekhez való hozzáférést.

A *tanulócsoporton belüli kommunikáció* a tanulás és a szerepek újfajta értelmezését jelentheti, a versengésre épülő tanulás mellett az együttműködés rutinjait erősítő tanulási formák előtérbe állításával (az ún. kooperatív tanulás szervesen erre a fajta módszerre épül).

A *tanárok egymás közötti elektronikus kommunikációja* a szakmai tapasztalatok megosztását ill. a szakmai-érdekvédelmi szerveződések hatékonyabb működését szolgálhatja (szaktantárgyi levelezőlisták, tematikus érdeklődés mentén szerveződő csoportok). A fenti példák csupán azt illusztrálják, hogy a számítógép és az internet révén gyorsabbá vált kommunikáció milyen új dimenziókat nyithat a tanulást szolgáló tevékenységeken belül.

A digitális információtárolásnak és feldolgozásnak az egyre erőteljesebb jelenléte az iskolában a tanárok tömegeitől igényelné a megszokott rutinjeljárások megváltoztatását. A tanári munka ma egyre inkább két technika határmezsgyéjén kell működjön. A hagyományos könyvcentrikus, „papíralapú” és az elektronikus információfeldolgozásra épülő technika együttes működtetése önmagában is komoly kihívás. A tanárok többsége érthető módon szorosan kötődik a könyvnyomtatás korszakának alapvető intellektuális technikáihoz, köztük a könyvek, nyomtatott kiadványok, mindegyik jól strukturált tankönyvek (és saját kézzel írott jegyzetei) használatához. A régi és az új technikák összeegyeztetése, egymás mellett élése, a kettő közötti átjárások kialakítása sok időt és tapasztalatot igényelne. Tanárokkal készült interjúkban fogalmazódott meg a „hagyományos”, azaz írott anyagokhoz kötődő, és az elektronikus forrásokra támaszkodó munka összehangolásának, az átmenetnek a nehézsége. A két médium használatának harmonizálása rendkívül időigényes aprómunkát tenne szükségessé, mivel a számítógép használatát megelőző időben összegyűjtött, a tanításhoz szükséges jegyzetek, idézetek, hivatkozások, óravázlatok „digitalizálása” – vagyis a napi tanítási gyakorlat kiszolgálására alkalmassá tétele olyan mennyiségű – másra át nem ruházható – munkaráforgatást tenne szükségessé, amely egyelőre úgy tűnik, nem térül meg.

Stratégiák

Az informatikai eszközök használatának elsajátításához az egyes országok eltérő stratégiát követnek. Egyelőre nincs megbízható mérés arra vonatkozóan, hogy hosszú távon melyik eredményesebb (vagy ami ma már nem elhanyagolható kérdés a közoktatásban, melyik költséghatékonyabb). Az országok egy része önálló (kötelező ill. választható) informatika tantárggyá formálta az oktatást, másutt a szaktantárgyak oktatásába integrálják az informatikai eszközhasználat elsajátítását, vagy a matematika illetve technika tárgyba építik be ezeket az ismereteket, de arra is van példa, hogy az alsó és középfokú képzés között egy országon belül is eltérő megközelítést alkalmaznak. Egyelőre nincs tehát tapasztalati eredményekkel meggyőző, követendőnek ítéltető modell.

A nemzetközi gyakorlatban alapvetően két stratégiai irány rajzolódik ki. Az egyik az oktatás fő helyszínének, az osztályteremnek az informatikai eszközökkel való felszerelését tűzi ki célként, a másik – eltérő szakmai érveket szem előtt tartva – az önálló számítógépes laboratóriumok kialakítását. Mindkét megközelítésnek megvan a maga logikája. Az osztályterem felszerelésére koncentrálnó megközelítés alapja az a feltevés, hogy a számítógép használata szervesen beépül az órai munkába, a gépet az egyes tantárgyakat oktató – a géphasználatban kompetens, vagy azt éppen a mindennapi alkalmazások során elsajátító – tanárok és diákok kezelik. A hosszabb távú előrejelzésekre is vállalkozó szerzők vízióiban csupán a gépek olcsóbbá válása a feltétele annak, hogy minden tanuló padjára számítógép kerüljön, mintegy magától értetődőnek tekintve annak pedagógiai indokoltóságát (*Starr 1996*).

Ettől eltér a számítógépek ún. laboratóriumokba, számítógéptermekekbe telepítése, amely elsősorban a számítástechnikai ismeretek elkülönült oktatásának, az egész órát a számítógép köré szervező megoldásoknak kedvez. Ha ez a megoldás nem egészül ki az iskolai tér más helyszínein hozzáférhető gépekkel, az azt sugallhatja, hogy az informatika is csak egyike a specializálódott ismeretanyagoknak, olyan tantárgy, mint a többi.

A hazai fejlődést 1997 elejétől új pályára állította a Sulinet projekt, amely központi forrásból finanszírozta a középiskolák felszereltségének bővítését és a világháló eléréséhez szükséges infrastruktúra kiépítését. A fejlesztésnek két meghatározó vonását érdemes kiemelni. Az egyik, hogy a lapvetően a középiskolákra irányult, az általános iskoláknak csak egy része tudott az első körben bekapcsolódni a fejlesztési programba. Ez egyelőre azt is kijelöli, hogy a tantárgy-pedagógiai, didaktikai követelmények és az eszközzrendszer kidolgozásakor erre a korosztályra kell koncentrálni, de korántsem jelenti azt, hogy a kisgyermekkor, illetve az alapozó ismereteket közvetítő, az alapkészségeket kidolgozó általános iskolai informatika ne támasztana hasonló szükségleteket.

A program másik meghatározó jellemzője volt, hogy a fejlesztés komplett laborok kialakítására irányult – mivel magának az informatikának az oktatását kívánta megalapozni. A gépek elhelyezésének módja azonban meghatározó az alkalmazható didaktikai eszköztár tekintetében. Vagyis egy hatékonyak és ezért ésszerűnek tűnő

műszaki megoldás egyben pedagógiai megoldást is magában rejt, illetve behatárolja a lehetséges pedagógiai és didaktikai megoldások körét.

A tanárokkal készült interjúkban is plasztikusan megfogalmazódtak a számítógép használatára épülő órákkal kapcsolatos nehézségek. A megjelölt problémák a következőkben összegezhetők:

- A számítógéppel támogatott órai munka előkészítése rendkívül időigényes, még azok számára is, akik rendelkeznek a szükséges kompetenciákkal.
- A tanárok jelentős része nem rendelkezik a szükséges eszközhasználati kompetenciával, vagy általában kockázatosnak tartja a technikai eszközök használatát az órán („túl sok idő megy el a technikára, és mindig van valami malőr”). Alig van iskola, ahol ezt a terhet az e feladatokkal megbízott technikai segítő személyzet levénné a tanárok válláról.
- Az iskolák felszereltsége nem teszi lehetővé a gépek nem informatikai órán való alkalmazását.
- A labor kötött elhelyezési rendje nem alkalmas a hagyományos órai munkával való kombinálással, így az óra egészét a számítógép köré kell építeni, és ennek nincs meg mindig a tartalmi indokoltsága.

Az iskolák között olyan is akadt, ahol tudatos és végiggondolt módon építkezve a több éves tapasztalatokra, feloldva az osztályterem vagy labor alapú géphasználat dichotómiáját, rendszerszinten eltérő megoldásokkal is kiegészítették az informatikai képzést. Az ún. szórt rendszer azt jelenti, hogy a gépek egy része a nem direktan oktatási célú (labor, osztály) helyiségekben hozzáférhető, ami kihasználtságuk idejét is növelheti. A könyvtárban, tanári dolgozóknál, a diákok által felügyelt ún. „elektronikus-dühöngőben” olyan módon kerülnek használatba a számítógépek, ami a felügyelet biztosítása mellett más szolgáltatásokat is elérhetővé tesz (könyvtári katalógus, illetve tanácsok a kereséshez), illetve a munkaeszközként való használat előnyéről meggyőzi a még idegenkedőket. Ebben a rendszerben az ún. informális tanulás-hoz kedvezőek a feltételek, mert a gép használatával való próbálkozás közben folyamatosan elérhető a már jártasabb kollégák, diáktársak segítségével. Az iskolákról készült esettanulmányok egyike éppen egy olyan iskolában készült, amely ezt a modellértékű megoldást alkalmazta, s a rendszer kialakítása mellett több éves tapasztalataikat írásban is megfogalmazták (*Hutai 1998*).

A közoktatás modernizálásának részeként dinamikus fejlődés indult meg az iskolák informatikai fejlesztésében. A helyzet feltárását szolgáló empirikus adatgyűjtés alapján képet kaptunk arról, hogy a tanárok informatikai felkészültségére a viszonylag lassú de folyamatos felzárkózás jellemző. Sokféle törésvonal érvényesül azonban mind az iskolák között, mind az egyes iskolákon belül.

A számítógépek iskolai megjelenését sem a fejlesztés első, sem a második hullámában alapvetően nem pedagógiai megfontolásokkal indokolták. Az elsőben a modernizációs felzárkózás igénye, a másodikban az ún. információs társadalom kihívásainak ill. a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés növekvő kényszere. Az informatika iskolai jelenléte tehát egy külső kihívásra adott válasz, s a válasz pedagógiai követelményeinek ill. következményeinek elemzése még megoldandó feladat.

Az a tény azonban, hogy jelentős különbség mutatkozik a különböző szociális háttérrel rendelkező diákok között abban, hogy hozzáférnek-e otthonukban az adott eszközhöz, vagy csupán az iskola biztosítja megismerésük lehetőségét – speciális „civilizációs” kihívást is jelent az iskolai oktatás számára. Az iskolának lépést kell tartania az otthonokban elérhető, ismeretszerzést szolgáló eszközök fejlődésével, hiszen jelentős lemaradása az oktatás egészének presztízsét csökkenti. Emellett egyes társadalmi csoportok számára csak, vagy elsősorban az iskola képes biztosítani ezeknek az eszközöknek a megismerését.

TÓT ÉVA

IRODALOM

- CSÁKÓ MIHÁLY (1989) *Számítógép, oktatásügy, iskola*. Műhelytanulmányok, Társadalomtudományi Intézet.
- „A digitális jövő térképe” (2001) A magyar lakosság és az internet – Kiinduló állapotfelvétel. Budapest, ITTK–TÁRKI, 2000. december.
- HARGITAI HENRIK (2000) A távközlés története képekkel és hangokkal 1870–2000. Puskás Hírmondó – szakmai portál. <http://www.puskas.matav.hu/tortenet/>
- HAUSER ZOLTÁN (1998) Az audiovizuális oktatástól az információtechnológiáig. Az „Agraria Media 98” konferencia előadása. <http://www.ektf.hu/rendezv/agria98/hauser/eloadas.htm>
- HUTAI LÁSZLÓ (1998) Szórt iskolai számítógépes hálózat. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/muszaki/szamtech/wan/netwshop/netwsh98/hutai/>
- KÁRPÁTI ANDREA (1999) Digitális pedagógia – A számítógéppel segített tanítás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4.sz.
- KÁRPÁTI ANDREA (2000) Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3. sz.
- KOMENCZI BERTALAN (1997) On-line. Az információs társadalom és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.sz.
- KOVÁCS MIHÁLY (2000) Kibernetika 1958–1992. A hazai számítástechnika korai éveinek története. Puskás Hírmondó – szakmai portál. <http://www.puskas.matav.hu/0011/kiber.html>
- KŐRÖSNÉ MIKIS MÁRTA (2001) Az informatika tantárgy és érettségi bevezetése, valamint szervezési kérdései – Tanulmány az informatika érettségi részletes vizsgakövetelményeit kidolgozó bizottság munkájához – 2001. október, Kézirat.
- NAHALKA ISTVÁN (1998) Számítógép és pedagógia. In: Sulinet – ablak a világra. Budapest, OKKER.
- STARR, PAUL (1996) Computing our way to educational Reform. *The American Prospect* No. 27. <http://www.princeton.edu/~starr/articles/27star.html>

VALÓSÁG

A Valóság rovatba ezúttal olyan interjúkból választottunk részleteket, amelyek 1998-ban készültek különböző szakmai profilú szakképző iskolák igazgatóival. A beszélgetések során arról érdeklődtünk, hogyan alakultak a 90-es években az iskolák tárgyi feltételei, beleértve az iskolaépületeket, a szakmai gyakorlólhelyeket és azok felszereléseit. A válaszokból kiderül, hogy a változásokat ebben a tekintetben senki sem kerülhette el, de régiójuk, településük adottságai, fenntartóik attitűdje és vezetőik ambíciói és rátermettsége szerint igen különböző színvonalú feltételeket sikerült teremteniük. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a nagyvárosokból a kisebbek felé, és az ország nyugati részéről kelet felé haladva, nemcsak abban van nagy eltérés az iskolák között, hogy milyen felkészültségű tanárok és szakoktatók tanítják a gyerekeket, hanem abban is, hogy mennyire korszerű az a technika, amellyel a gyakorlólhelyeken megismertetik őket.

Kereskedelmi és vendéglátó-ipari iskola (Budapest)

Én azt gondolom, anélkül, hogy más iskolák életét részleteiben ismerném, hogy nálunk nem rosszak a feltételek. Azért nem felhőtlenek, félre ne értse. Ez egy 11 éves épület. Ha körülnézett, akkor láthatta, hogy nagyon otthonos, barátságos, gyerekeknek, pedagógusnak egyaránt, jól is érezzük magunkat benne. Egyébként sokat teszünk azért, hogy ez ilyen is legyen. Kezdve a növényeinktől, ha körüljár, akkor megláthatja, hogy mi minden van, aminek a fenntartása, működtetése napi feladat. De erre súlyt helyezünk, mert nem mindegy, hogy a gyerekek milyen körülmények között vannak. Ez hat rájuk, például nevelési szempontból is. Nekem soha nem volt gondom azzal, hogy például a növényzet károsodott volna. Nem bántják, nincs rongálás, ebben a tekintetben kifejezetten látszik, hogy abba az irányba viszik őket, hogy védjük meg, mert a miénk, és szép. Ablaktörés, meg WC-ben falfirkálás, természetesen nálunk is előadódik, de azért összességében ez a tárgyi környezet nevel. Érzik, hogy van mit védeni.

Ugyanakkor ez egy 11 éves épület, és ez azt jelenti, hogy most volt egy 260 ezer forintos csőtörés, mert úgy rakták le a csöveket, amikor ezt az épületet kiviteleztek, hogy teljes egészében elmulasztották a korrózióvédelmet. Most, hogy kibontottuk ezeket a vezetékeket, látszott, hogy a víznyomó csöveknek nem csináltak homokágyat, hogy úgy zúdították rá a betontörmeléket a kiásott árkokra, hogy attól sérültek a csövek, és hát 10 év alatt az egyik törés a másik után következett be. Most azt mondja a gondnokom, aki építészeti ismeretekkel rendelkező ember, hogy az egész rendszer rossz, így ahogy van. Azzal kell számolni, hogy

hol itt, hol ott pukkan ki, durran el, ég le. Például az elektromos hálózati rendszer nem szabványos, a mai előírásoknak már nem felel meg. Ha kijön egy hatósági ellenőrzés, amely azt fogja vizsgálni, hogy a konnektoraink, és a kapcsolóink megfelelnek-e a normáknak, akkor meg fogják állapítani, hogy nem. Gondolja el, mit jelent ez egy iskola egészét illetően.

A tavalyi évben kijött a Fővárosi Önkormányzat megbízásából egy tervező intézmény, egy kft, felmérni az épület állagát, és az esedékes tennivalókat. Csak a következőt állapították meg: A tető javíthatatlan, úgy ahogy van rosszul lett megcsinálva az egész, korrigálni csak teljes tetőfelújítással lehet. Az emeleti szinten a burkolat a villatációs hézagok hiányában menetrendszerűen robban. Ez azt jelenti, hogy ahogy az épület mozog, olyan feszültségek támadnak, hogy a burkolólapok kipúposodnak, hangosan durranva robban az egész. Ilyen burkolóanyag ma már nincs, tehát az egészet kell kicserélni, mert nem lehet pótlással megoldani. A fűtési rendszer olyan kétkörös rendszer, ahol az egyikben a nyomás 800 mm-es vízszlopnak megfelelő, a másikban 50 mm. Ebből következően az elosztás úgy működött, hogy ahol ez az 50 mm-es nyomás volt, oda egyszerűen nem ment le a fűtés. Ennek a vizsgálatnak a végén számunkra nagyon pozitív határozat született, amely szerint mintegy 80 milliós keretben, amiből 10 millió a beruházás, és 70 millió a felújítás, megvalósítják a szükséges tennivalókat, olyannyira, hogy most a közgyűlés ezeket az összegeket jóvá is hagyta. Már meg is jelent, a Budapesti Közlönyben, úgyhogy ebben a tekintetben bizakodhatunk.

Az előzményekhez hozzátartozik, hogy néhány évvel ezelőtt nagyon nehéz helyzetbe kerülünk. 1996-ban kifejezetten válságos volt az iskola gazdasági helyzete. Akkor egy beadvánnyal fordultam az Oktatási Bizottsághoz, amelyben leírtam a körülményeinket és azt is, hogy jutottunk oda. Például 1991-ben a fűtési költségem a dologi kiadásaimnak a 7 százalékát tette ki, '96-ra pedig ez felment 70 százalékra. Tehát az összes dologi kiadásaim 70 százaléka fűtésre ment el, mert a távfűtőrendszerre vagyunk rákötve. Ez összességében azt jelentette, hogy a '96-os évre nekem volt 11 és fél millió forintom dologi kiadásokra, és ebből a távfűtőtől előre megkaptam, hogy milyen összegre számítsak, ÁFA nélkül 7,8 millió forint volt a fűtés a 11-ből. Ilyen körülmények között egyszerűen sakk-matt helyzetbe kerültem. Úgyhogy akkor külső segítséget voltam kénytelen igénybe venni. Az előzménye ennek az volt, hogy amikor a '96-os költségvetés készült, én mondtam, hogy nem fogunk kijönni, értsék meg, ez nem fog működni. Rádásul akkor vezették be ezt a nettó finanszírozási rendszert, ami azt jelentette, hogy nálam nem jelent meg például a SZJA, a TB és a többi, mert azt egyből központilag átutalták, én csak az itt kifizetésre kerülő nettó összeget kaptam meg. Ez a pénz az én számlámon nem állt néhány napot sem. Vagyis ez nekem 700 ezer forint kamatvesztést jelentett, egyetlen egy naptári évben. Azért ez nem kis pénz ilyen szűkös viszonyok között. Szóval nagyon nehéz helyzetbe kerültem.

Eltartott egy ideig, amíg az iskolafenntartó reflektált az ezzel kapcsolatos gondjainkra. Viszont a későbbiek során megkaptuk a segítséget. Egyrészt talpon maradtunk, másrészt tényleg javultak a kondícióink. Összességében tehát azt tudom mondani, hogy jelen pillanatban és a jelenlegi költségvetési előirányzatok ismeretében, nálunk jó a helyzet. Tudjuk biztosítani azokat a feltételeket, amelyek a gyerekek, és az itt dolgozók számára szükségesek a feladatok ellátásához.

A szakképzés átalakulásának azok a problémái, amik a gyakorlati helyek megszűnésével kapcsolatosak, miránk nem érvényesek. Ez az iskola 1987-ben nyitotta meg a kapuit, eredetileg kereskedelmi szakközépiskola és szakmunkásképző intézetként, két képzési formában, tehát mindegyikhez kapcsolódott a gyakorlati képzés. De mi az első pillanattól kezdve duális képzés rendszerében működünk. Az iskola az elméleti képzést nyújtotta, és az iskolával

együttműködő vállalatok biztosították a gyakorlati-szakmai képzés feltételrendszerét. Ez jelentette a tárgyi feltételeket, a gyakorlati tanműhelyek működtetését és jelentette a személyi részét is, tehát a szakoktatók is vállalati státuszban működő, vállalati alkalmazásban levő szakoktatók voltak. Nálunk a mai napig ez a gyakorlat él, tehát itt folyamatosan elméleti képzés van, és a vállalatok keretei között folyik a szakmai gyakorlati képzés. Azok a vállalatok, amelyekkel nekünk a legtöbb ilyen jellegű együttműködésünk van, mindig is igényelték a saját vállalati stratégiájukba illeszkedően személyi állományuk utánpótlását. Erre mindig is súlyt helyeztek. Jelenleg is érvényes megállapodásaink vannak velük a folytatást illetően. Úgyhogy itt ebben a tekintetben nem volt változás.

Én egyébként ebben a szakképzési formában külön értéknek tartom azt, hogy a mi gyerekeink valódi, élő üzletekben folytatják a gyakorlati szakmai képzési tevékenységet, és miközben a tanulószerveződések, diákjogok megfelelő védettséget adnak a gyerekek számára, a szakmai tapasztalataikat valódi körülmények között szerzik. Ezért azt a gondot, hogy más az iskola és más az élet, a mi esetünkben nem érzem. A gyerekek az első pillanattól kezdve olyan valóban működő, gazdálkodó boltban tevékenykedik, amivel akkor is találkozik, amikor az iskolát elhagyja. A Skálától kezdve, a Hermes-en keresztül sok olyan vállalat van, akikkel folyamatos a kapcsolatunk, és akik elsősorban a szakközépiskolai növendékeinknek biztosítják a gyakorlati foglalkozásokat.

Én csak olyanokkal szerződöm, ahol megvan a garancia arra, hogy olyan színvonalú foglalkozás folyik a gyerekekkel, amely számomra biztonságot ad, hogy ne egyszerűen csak ingyen munkaerőnek tekintsek a gyakorlati foglalkozáson levő gyereket, hanem megfelelő felkészültségű oktatókkal jó színvonalon képezzék őket. Ezt csak azok a vállalatok tudják biztosítani, akik ilyen vagy olyan megfontolásból ezt fontosnak tartják.

(Az interjút Csáková Gábor készítette)

Vegyes profilú szakképző iskola (Sopron)

Sopron a faipar fellekvára. Tehát van egyetem, faipari szakképzés, óriási erdőgazdaság és faipari üzemek. A faipari nagyüzemek megszűnése után apró vállalkozások alakultak rögtön az elején. Ráadásul Sopronban a 80-as, 90-es években óriási munkaerő-felvétel volt Ausztria részéről. Tehát amikor a lehetőségek megnyíltak, nagyon sokan kimentek dolgozni, és mögöttük keletkezett egy űr. Sopronban azóta sem volt számottevő munkanélküliség, nincs és nem is volt. Éreztük, hogy a faiparban folyamatos munkaerő szükséglet lesz, csak differenciálódni kell. Azóta mi technikust, szakközepes tanulót, illetve szakmunkást is képzünk, illetve egy éves faipari gépmunkást is, míg régen egyfajta szakmunkásképzés volt és semmi több.

A ruhaipar volt a másik dolog. Sopront „butikvárosnak” szokták nevezni. Manapság ez átalakulóban van. Pont ez ügyben kell most váltanunk. A 90-es évek elején az osztrák bevásárló turizmusra butikok tömkelege épült rá. Osztyálynai ruhakészítő tanulót bocsátottunk ki évente. Itt is differenciálni kellett a képzést, ezért találtuk ki a technikus képzést, ill. a divatiskolai képzést, behoztuk a marketing ismereteket, aztán bevezettük az idegen nyelvet. Ez azért volt, mert kiderült, hogy a városban a butikok nem a kereskedelmi iskolában végzett tanulókat alkalmazzák eladóknak, hanem előszeretettel alkalmazzák a mi szakközépünkben végzett tanulókat. Ezért betettük a tantervbe a német nyelvet. Most már a tanulóink nyu-

együttműködő vállalatok biztosították a gyakorlati-szakmai képzés feltételrendszerét. Ez jelentette a tárgyi feltételeket, a gyakorlati tanműhelyek működtetését és jelentette a személyi részét is, tehát a szakoktatók is vállalati státuszban működő, vállalati alkalmazásban levő szakoktatók voltak. Nálunk a mai napig ez a gyakorlat él, tehát itt folyamatosan elméleti képzés van, és a vállalatok keretei között folyik a szakmai gyakorlati képzés. Azok a vállalatok, amelyekkel nekünk a legtöbb ilyen jellegű együttműködésünk van, mindig is igényelték a saját vállalati stratégiájukba illeszkedően személyi állományuk utánpótlását. Erre mindig is súlyt helyeztek. Jelenleg is érvényes megállapodásaink vannak velük a folytatást illetően. Úgyhogy itt ebben a tekintetben nem volt változás.

Én egyébként ebben a szakképzési formában külön értéknek tartom azt, hogy a mi gyerekeink valódi, élő üzletekben folytatják a gyakorlati szakmai képzési tevékenységet, és miközben a tanulószerveződések, diákjogok megfelelő védettséget adnak a gyerekek számára, a szakmai tapasztalataikat valódi körülmények között szerzik. Ezért azt a gondot, hogy más az iskola és más az élet, a mi esetünkben nem érzem. A gyerekek az első pillanattól kezdve olyan valóban működő, gazdálkodó boltban tevékenykedik, amivel akkor is találkozik, amikor az iskolát elhagyja. A Skálától kezdve, a Hermes-en keresztül sok olyan vállalat van, akikkel folyamatos a kapcsolatunk, és akik elsősorban a szakközépiskolai növendékeinknek biztosítják a gyakorlati foglalkozásokat.

Én csak olyanokkal szerződöm, ahol megvan a garancia arra, hogy olyan színvonalú foglalkozás folyik a gyerekekkel, amely számomra biztonságot ad, hogy ne egyszerűen csak ingyen munkaerőnek tekintsek a gyakorlati foglalkozáson levő gyereket, hanem megfelelő felkészültségű oktatókkal jó színvonalon képezzék őket. Ezt csak azok a vállalatok tudják biztosítani, akik ilyen vagy olyan megfontolásból ezt fontosnak tartják.

(Az interjút Csákó Gábor készítette)

Vegyes profilú szakképző iskola (Sopron)

Sopron a faipar fellekvára. Tehát van egyetem, faipari szakképzés, óriási erdőgazdaság és faipari üzemek. A faipari nagyüzemek megszűnése után apró vállalkozások alakultak rögtön az elején. Ráadásul Sopronban a 80-as, 90-es években óriási munkaerő-felvétel volt Ausztria részéről. Tehát amikor a lehetőségek megnyíltak, nagyon sokan kimentek dolgozni, és mögöttük keletkezett egy űr. Sopronban azóta sem volt számottevő munkanélküliség, nincs és nem is volt. Éreztük, hogy a faiparban folyamatos munkaerő szükséglet lesz, csak differenciálódni kell. Azóta mi technikust, szakközepes tanulót, illetve szakmunkást is képzünk, illetve egy éves faipari gépmunkást is, míg régen egyfajta szakmunkásképzés volt és semmi több.

A ruhaipar volt a másik dolog. Sopront „butikvárosnak” szokták nevezni. Manapság ez átalakulóban van. Pont ez ügyben kell most váltanunk. A 90-es évek elején az osztrák bevásárló turizmusra butikok tömkelege épült rá. Oszttálynyi ruhakészítő tanulót bocsátottunk ki évente. Itt is differenciálni kellett a képzést, ezért találtuk ki a technikus képzést, ill. a divatiskolai képzést, behoztuk a marketing ismereteket, aztán bevezettük az idegen nyelvet. Ez azért volt, mert kiderült, hogy a városban a butikok nem a kereskedelmi iskolában végzett tanulókat alkalmazzák eladóknak, hanem előszeretettel alkalmazzák a mi szakközepünkben végzett tanulókat. Ezért betettük a tantervbe a német nyelvet. Most már a tanulóink nyu-

godtan el tudtak helyezkedni ezekben az üzletekben, és szakmailag nyilvánvalóan sokkal többet érnek mint egy kereskedő tanuló.

Harmadik ágazatunk az építőipar volt, ahol nagyon drasztikus változások voltak. 1990-ben egyik napról a másikra 150 tanulónak szűnt meg a gyakorlati képzése. Az építőipari képzés úgy folyt, hogy voltak a nagy építőipari üzemek, ahol a tanulóink dolgoztak. Ezek szeptemberben még elkezdtek a tanévet de októberben már nem volt munkájuk. Nem tudtunk mit csinálni a tanulókkal, tehát az elsősökkel sem. Három nagyüzem szűnt meg egyik pillanatról a másikra. Volt egy olyan időszak, amikor nem volt gyakorlati hely sehol, és mivel saját oktatóink is voltak, a tanulókkal járták a várost, és ahol láttak egy építkezést, oda mentek, és megkérdezték, hogy segíthetnek-e. Körülbelül ebben a formában folyt a gyakorlati oktatás ingyen és bérmentve, ahol volt valamilyen építkezés, vagy ahol valaki tudott valamit, ott beálltak dolgozni. Különböztünk csak azt tudtuk volna tenni, hogy szétjárjuk a kezünket és kirakjuk ezeket a tanulókat.

Ekkor nagyon nagy gond volt, hogy mit tegyünk. Mi is azt tettük, amit sokan az országban az építőipar területén, hogy iskolai tanműhelyt csináltunk. Ebben a város partner volt, megkaptunk egy lerobbant épületet, azt rendbe tettük a gyerekekkel, és olyan szintre hoztuk, hogy ott dolgozni lehessen. Beindult egy építőipari tanműhely, kb. 120 férőhellyel, és ebben az összes építőipari szakmának folyt a képzése. Ekkor hosszasan, négy-öt évig nem volt igény tanulóra. Ha én akkor arra hagyatkoztam volna – mint sok helyen –, hogy azt kell csinálni, amit mondanak, akkor mára itt a környéken egy építőipari szakmunkás sem lenne, mert gyönyörűen vissza tudtuk volna fejleszteni nullára az egészet. Márpedig most már kellenek. Akkor mi leültünk, és azt mondtam, hogy az ember legyen optimista és ha a magyarországi fejlődés pozitív irányba indul el, akkor nem kell hozzá nagy közgazdász véna, hogy lássuk, az első ami beindul majd, az építőipar lesz. Már pedig ha én 90-ben azt mondom, hogy leállunk, akkor négy év múlva sem lesz kőműves tanuló. Szóval mi fenntartottuk a képzést úgy, hogy senki nem volt partner benne. De a város hitt bennünk, elhitte nekünk, hogy mit kell csinálni. Nem akartak okosabbak lenni nálunk, és támogatták ezt a törekvésünket. Én úgy gondolom, nagyon bölcsen tették, mert az idő minket igazolt.

Ha mi abban az időben hallgattunk volna azokra az érvekre, hogy ha nincs szükség szakmunkásra, akkor ne képezzünk, majd a gazdaság megoldja, akkor most nagy bajban lennénk. Én még ma is nagyon szkeptikus vagyok azzal kapcsolatban, hogy a gazdálkodó szervezetek a szakképzésben döntő szerepet fognak tudni játszani. Ezt azzal indokolom, hogy még mindig nincs abban az állapotban a gazdálkodó szervezetek nagy többsége, hogy a jövőjét négy-öt évre előre tervezze. Ezeket a cégeket mi ilyen „kócerájoknak” szoktuk magunk között nevezni. Természetesen vannak kivételek, de a többségnek maximum napi-havi-éves gondjai vannak, és ők eddig látnak el.

Amikor vezetőink legelőször a német szakképzést megismerték, mindenki elájult tőle, hogy milyen csodálatos duális képzés van ott, és ezt itt is meg kell valósítani. Én azóta is, és most is mondom, hogy remélem, nem fog sikerülni. Ugyanis az a világon csak egy helyen működik: Németországban. És nem véletlen, hogy csak ott működik. Ott van egy olyan erős gazdaság, hogy az van, amit ő mond. Másodsor: a német gazdaságban is csak a nagy cégek és a nagyon nagy hitelt érdemlő cégek folytatnak nagymértékben szakképzést, mert ők perspektívát látnak ebben, és a saját igényeiket szeretnék kielégíteni. A többi, hozzánk hasonlítható országban nem így működik a dolog. Az angol példa azért nagyon jó nekünk, mert Anglia a szakmai képzésváltást akkor csinálta meg, amikor a 80-as években a recesszió miatt összeomlott a gazdaság. Tehát ugyanazokra a kérdésekre adott akkor választ az angol

szakképzés, amelyekre ma Magyarországon választ kéne adni: hogy van egy váltás a nagyüzemek, kisüzemek, középvállalkozók között. Erre kellene a tanulókat felkészíteni, és piaci szemléletre kellene képezni őket.

Egyet el kell felejtetni. Azt, hogy a szakképzésben részt vevő tanuló hasznot hajtson. Ez megint óriási gond Magyarországon. Tehát én tudom, hogy rendkívül fontos hogy legyen a fodrásznak fodrász tanulója, ez egy elcsépelte tétel. Sopronban rengeteg fodrász üzem, üzlet, magánkisiparos van, pontosan az ausztriai turizmus miatt, tömkelegével kérik a tanulókat. A többségnek azért van szüksége tanulóra, hogy a tanuló félévente befizesse a száz-kétszáz-ezer forint úgymond tandíjat, ami teljesen jogszabály ellenes, és azon kívül legyen olyan fejmosója, akiért nem kell fizetni és aki összesöpri a haját. És még abban is érdekelt, nehogy a szakmát megtanulja, mert akkor saját konkurenciáját teremti meg. Van tehát egy óriási tanulóigény. Ugyanez megvan az építőiparban, egy szobafestőnél, egy kőművesnél, nekik is nagyon jó egy tanuló. A tanuló mellett nem kell segédmunkás. Persze van kivétel, és attól én elnézést kérek, de tendenciában ez az igazság.

Ide hiányzik egy olyan ellenőrzés kívülről, ami nincs. Papíron megvan, elvileg megvan, a gyakorlatban azonban nincs meg. Ugyanis a kamarák még csak most kezdenek lábra kapni. Végyük a német példát. Ott olyan erős kamara van, hogy ha ott egy munkáltatónál visszaszámítást fedeznek fel, az száz évig nem kap többet tanulókat, és neki az egy akkora szégyen, hogy teljesen leírta magát. Ha ebbe az irányba mi is elmozdulunk, akkor el tudom képzelni, hogy színvonalas lesz a képzés. Jelenleg azonban ez nincs meg, korábban pedig egyáltalán nem volt meg. Senki nem ellenőrizte az iparost. Illetve az iskola ellenőrizte, de nem volt semmiféle jogkörünk ahhoz, hogy ezt bármilyen szankció kövesse. Kijártunk, meg most is járogatunk, de csak saját kedvtelésünkre. És a vizsgarendszer sem volt – és ma sem az – alkalmas külső mérőeszköz. Mert a vizsgán azt szoktuk kérdezni, amiről úgy gondoljuk, hogy tudja a tanuló. Tehát a külső gyakorlati képzésben a követelmények nem igazán érvényesültek és most sem érvényesülnek.

Ezzel szemben a mi tanműhelyi képzésünkkel nagyon jó a tapasztalat. Itt tanterv szerint végzik a tanulókat az anyagot. Én minden fórumon elmondom, és harcolok érte (elég kevesen támogatják, mert nehéz ügy), hogy a tanműhelyi oktatást nem lehet megkerülni. Tehát a tanműhelyi oktatásnak létjogosultsága van a szakképzés különböző szintjein. Teljesen mindegy, hogy iskolai, vagy kamara által fenntartott tanműhelyekről van szó. Németországban pl. óriási műhelyek vannak, amelyeket a kamarák tartanak fent, és kint lehet a tanuló az iparosnál, de ha az iparos nem csinál bizonyos területeket, neki meg mindenből vizsgáznia kell, akkor berendelik kötelezően a tanulókat fél évre a központi tanműhelybe, és az alapképzés is nyilván abban a tanműhelyben folyik. Én ennek abszolút híve vagyok. A tanulóknak hibáznia kell, a tanulóval nem termelgetni kell egy bizonyos időszakban. Úgyhogy én a tanműhely híve vagyok, és úgy gondolom, hogy ma Magyarországon egy olyan kétféle képzésnek tekinthető szakképzés lenne megvalósítható, amelyben a tanuló alapképzést követhetné egy végső, lezáró befejező képzés, amely már a munkáltatónál történik.

Az iskolai gyakorló helyek nálunk nagyon jól felszereltek, mert mindenre lehet pénzt találni. Nem azt mondom, hogy költségvetési pénzt, mert a költségvetésből a gyakorlóhelyek felszerelésére szinte semmi se jutna. Éppen, hogy az üzemeltetésre, vagy még arra sem elég. A saját bevételek, a Szakképzési Alap hozzájárulása, és a különböző pályázati pénzek azok, amikből a gyakorlóhelyekre is tudunk költeni.

Én azt mondom, hogy ha az ember erre nagy energiát fektet, akkor lehet pénzeket teremteni. Egyszerre nem lehet 50–60 milliókat, de darabonként össze lehet rakni. Tehát nagyon ke-

vés olyan dolgot tudnék mondani, ami igazán szükséges volt, és amit egy-két év alatt ne tudtunk volna megteremteni. Nálunk a gyakorló helyek jól felszereltek. A ruhaipari tanműhelyünkben van öt új műhelyterem kompletten, gépekkel felszerelve. Ezek két-három éves gépek, összesen 15 db, amelyeknek minden darabja japán. Olyan hangjuk van, hogy mellettük a gyerekek általában Simon és Garfunkel-t hallgathatnak magnón gyakorlat közben. Tehát szuper csendes gépek. Apránként kellett megteremteni a saját felszerelést.

Óriási erőfeszítéseket tettünk pl. azért, hogy az iskolánkban létrehozzunk egy olyan új tanműhelyt, amelyet 96-ban adtunk át. Ez egy 2700 m²-es tanműhely. Ez akkor épült, amikor már nem volt nagy divat tanműhelyt építeni. De én úgy gondoltam, és ma is úgy gondolom, hogy van itt egy olyan szellemi kapacitás, amely egy 50 ezer lakosú város mindenféle szakképzési igényét ki tudja elégíteni. Ez a tanműhely olyan lehetőséget ad, hogy gyakorlatot is tudok benne tartani és az elméleti tanároknak is nagyon jó.

Mindig az épület a nagy probléma, mert épületet kapni rettentő nehéz. Az, hogy felszereljük, már nem olyan nehéz kérdés. Az önkormányzat finanszírozta, de nem egészen grátisz ment a dolog. Úgy volt, hogy mi elég komoly munkát fejtettünk ki, hogy ez finanszírozható legyen. Összességében ez egy 260 milliós beruházás volt, ami úgy tevődött össze, hogy mi találtunk egy épületet a városban, ami félbe maradt és annak az értéke mondjuk 50–60 millió volt, amire azt mondtuk, hogy milyen jó lenne nekünk. A város meg éppen nem tervezett az épülettel semmit, és elértük, hogy jó, a tiétek lehet. Akkor mi leadtunk cserébe egy másik tanműhelyt, és voltak még épületeink, ami megint kitett vagy 60 milliót, és a városnak végül is így 60 milliójába került az egész. Az nem lett volna megoldás, hogy azt mondjuk, 200 milliót kérünk egy tanműhelyre. Hangoosan röhögtek volna rajtunk. De ezzel a konstrukcióval, hogy a saját tanulóink dolgoztak az építkezésen, sokat spóroltunk, és innen-onnan kipótoltuk.

Valahol érdekeltté kellene tenni mondjuk a fejlesztésben az igazgatót, vagy mondjuk a tanműhelyvezetőt, mert ők most nincsenek érdekelve. Úgy gondolom, hogy azt kellett volna megteremteni, hogy aki bent hajt és dolgozik a tanműhelyben, annak lehessen fizetni, és ehhez ne kelljen kft-t alapítani, hanem azt mondhassuk, hogy ha a termelést így csinálod, akkor te visszakapsz belőle valamit. De sajnos ez nem így működik. Nálunk van egy belső érdekelt-ségi rendszer, minimálisan dotálja a benne résztvevőket, egészen a gyerekekig, de ez kevés. Pedig minden rajtunk múlik. Például azon, hogy én mennyi időt fordítok arra, hogy végigjárjak mindenkit, mert végig kell járni mindenkit, és 50-szer kidobnak, de végül is egyszer csak azt mondják, hogy itt van kétfélmillió forint.

Most már be tudom mutatni a pályaválasztási értekezleten a tanműhelyt, hogy itt van egy 12 milliós CNC gép, amelyet legutóbb beraktunk. A szülő a kis nyolcadikossal bejön és leesik az álla. Utána visszajön a gyerek, jelentkezik, és nekünk így 200 gyerekünk lesz. Itt térül meg ez a dolog. Végül is én azért csinálom, hogy az iskola működjön. A mi tanműhelyünket bármelyik német tanműhellyel össze tudom hasonlítani. Voltak ők is itt, meg mi is ott, náluk sincs semmivel se több. A számítástechnikai eszközparkunknál egy nyugati országban sincs jobb. Tehát aminek ma meg kell lenni, az megvan, pontosan azért, mert felkutatuk az egyéb forrásokat.

(Az interjút Szigeti Gábor készítette)

Építőipari szakiskola (Dunaújváros)

Hát ezt az épületet valamikor a '70-es években Ságvári Endre Általános Iskolának hívták, 32 tantermesnek is mondták és Közép-Európa legnagyobb általános iskolája volt. Most már egy kicsit öreg, sok mindenem kellene változtatni, de ennek ellenére borzasztó nagy a kontraszt, ahhoz az épülethez képest, ahol korábban voltunk. Innen 5 percre van egy hételemes kollégiumunk, ahol nem csak a mi gyerekeink vannak, hanem a város más iskoláiból is vannak gyerekek, hiszen nem tudnánk föltölteni. Mellette volt az iskolánk, egy kilenc tantermes iskola, sötét, ablakok nélküli helyiségekkel. Szabványos tantermek nem voltak, nagyon kellemetlen helyzetben voltunk, illetve hát a gyerekek többsége mire végzett, ugye szemüveges lett. Nagyon kellemetlen volt, és a város valahogy el is hanyagolta. Lehet, hogy ez az akkori iskolavezetésnek is köszönhető volt, nem tudom, de a város elhanyagolta, és nem igazán fejlesztette ezt az iskolát.

Aztán felmerült az a kérdés is 1992–93-ban, hogy az iskolát tulajdonképpen be kéne olvasztani a Dunaferrebe, vagy meg kéne szüntetni, mert olyan fejlettségi állapotban van, amivel nem nagyon kéne már foglalkozni. Igen ám, de azért építőipari szakmacsoport nélkül egy megyei jogú város elég furcsán mutatott volna, így amellettt döntöttek, hogy mégis maradjon meg, és próbáljunk valamit kitalálni. Ekkor jött a karcsúsítás, a város racionalizálási programja, ahol általános iskolákat kellett összevonni. Óriási harcok voltak persze, tüntetések, meg minden egyéb. Volt „Nem megyünk mi innen el”, de hát nagyon erős volt a kényszer, ugyanis a mi kis épületünk, ahol voltunk a kis 9 tantermünk, nagyon kellett volna a főiskolának, amely teljesen kinőtte az épületét. Tehát több oldalról jött a nyomás.

Így aztán az a kompromisszum született, hogy az épület fele általános iskola maradt – hogy a városnak maradjon általános iskolája, mert ez volt a tüntetésnek a lényege – és a másik felébe bekerültünk mi. Ebben nem csak az volt a nagyon jó dolog, hogy végre szabványos tantermekben, kulturált körülmények között vagyunk, hanem az is, hogy az iskola udvarán van egy nagyon jó műhely, ami régen az általános iskola politechnikai műhelye volt, és mi azt megkaptuk tanműhelynek. Nekünk korábban nem volt iskolai tanműhelyünk. '94-ben volt először 10 tanuló, kölcsönzött tanműhelyben, mert akkor azt mondtuk, hogy valamilyen módon legalább egy iskolai tanműhelynek kell lenni. Tehát ez nagy boldogság volt, hogy ezt a tanműhelyt megkaptuk, bár már ki is nőttük, mert már úgy fölfutott a létszám, de nagyon megfelel nekünk ez a kis műhely.

Nem nagyon kellett átalakítani, mert végül is ez nem csak politechnika műhely volt, hanem az úgynevezett központi előkészítő műhely is, a város és a város környéki általános iskolákat látta el politechnikai előkészítő anyaggal, és sok asztalos gépük volt. Ezzel együtt át kellett vennünk persze a feladatot is. Vagyis az általános iskoláknak most mi szállítjuk ezeket az anyagokat, kis fadarabkákat, amiből sorompókat csinálnak, kis kocsikat, meg ilyeneket állíthatnak össze. Felújításra persze szükség volt, meszelés, világítás rendbe hozása, de ezt az önkormányzat támogatta. Magunknak csináltuk egyébként a mi gyerekeinkkel, szépen felújítottuk.

Amiben még gondolkozunk – és úgy gondoljuk, hogy talán sikeresek leszünk – az a gyakorlati oktatáshoz fűződik. A tanműhelyhez mérten három szakmát favorizálunk, az asztalos, a kőműves és a festő szakmát, amit el tudunk produktív munkával látni. Hiszen ha nem tudnánk produktívan csinálni, akkor fölösleges iskolai tanműhelyt fenntartani. A többi szakma tanulói vállalatoknál vannak. Ezeket a csoportokat, illetve a gyerekeknek egy részét itt az iskolai tanműhelyben oktatjuk, és a tárgyi feltételeket szerencsére nagyon szépen tud-

juk alakítgatni. Megint bent van egy pályázatunk, elsősorban az asztalos szakmára, mert az egy eszközigényes szakma. Szeretnénk egy didaktikai bázist kialakítani, ahol bemutató foglalkozásokat tartanánk. Összehívnanék a kisiparosokat, és nálunk részesülnének esetleg központi továbbképzésben. Tervezzük azt is, hogy a vállalatoktól és kisiparosoktól egy-egy hétre berendelnék a gyerekeket és megnéznénk, hogy vajon hol tartanak. És így tudnánk a vállalatokat kontrollálni.

A '90-es évekig az egész iskola a 26-os Építőipari Vállalathoz kapcsolódott, és amikor ez a vállalat tönkrement, ill. egyre jobban épült le, akkor bizony nagy gondban volt az iskola vezetése, mert nem tudta a gyerekeket gyakorlati helyen ellátni. A maszek ugyan elvitte a gyerekeket, de nem annyit, amennyit el kellett volna helyezni. Ekkor kényszerpályára került az építőipar, itt a környéken és a korábbi építőipari vállalat munkatársai kitalálták, hogy csinálnak egy oktatással foglalkozó kft-t, ez lett a Pentév kft. De hamarosan csődeljárásra került sor, és akkor megalakult a Faktor kft-t, ami szintén a 26-osból alakult. Ez a két kft óriási létszámokat tudott képezni, és ezzel átsegítették a holtpontra a szakképzést. Az egész országban ezért alakultak ezek az oktató kft-k, mert bizony sok helyen nem tudták megoldani az iskolai tanműhely-kapacitás miatt a képzést, jól menő vállalatok pedig még nem léteztek. Ezek a kft-k, szükséges rosszak voltak, ugyanis az lenne a cél, hogy jól menő, valóban produktív munkát végző, jó profitot hozó cégek, a saját munkaerő utánpótlásukat képezzék, ill. saját maguknak képezzenek.

(Az interjút Kálmán Miklós készítette)

Vegyes profilú szakképző iskola (Tiszakécske)

Az iskola épülete egy régi polgárházból került átalakításra, 5 tanterem van, amiből egy tanterem éri el az építési szabványokban előírtakat. A másik négyből három elfogadható állapotban van, de nem éri el azt, egy pedig egy kis team munkára alkalmas terem. Ezen kívül pillanatnyilag három tantermet bérelünk egy kft-től, ahol szintén tanulnak gyerekeink. Helyileg ez a kft nincs messze az iskolától. Gyakorlatilag évek óta probléma az iskola elhelyezése. Az iskola azon kívül, hogy nincs megfelelő épülete, nincs megfelelő oktatási infrastruktúrája, folyamatosan fejlődik oly annyira, hogy 220–240 tanulója van most is. Ennél még több is volt, miközben bértantermekben működünk.

A legkülönbözőbb helyeken tanultak már gyerekek, a város legkülönbözőbb épületeiben indult meg az elhelyezés a tervezettség szintjén, de mindig abbamaradt. Most lehetetlen helyzetbe kerültünk olyan értelemben, hogy kitétek minket a bérelt tantermeinkből szeptember 1-jével, és egyszerűen a fenntartónk olyan kényszerhelyzetbe került, amikor nincs mese, meg kell oldani az elhelyezésünket. 8–10 különböző javaslatot adtam be már én is, hogy hol legyen az iskola. A legújabb, 15. javaslat szerint a kollégiumban kerülnénk elhelyezésre oly módon, hogy a kollégium, ami most még nem a mi igazgatásunk alatt van, szeptember 1-jével hozzánk kerülne. Annál is inkább, mert sok kollégista tanuló van, 80 százalékát mi adjuk a kollégium tanulóinak. Ott a tanulószobák úgy lennének kialakítva, hogy tantermeként működnének. De hát ezt még el kell fogadni.

Remélem, hogy egyszer majd megoldódnak ezek a gondok. Egyébként az iskola elhelyezéséről már sok-sok önkormányzati vita alakult ki, politikai kérdések keverednek belőle mindig, és

juk alakíthatni. Megint bent van egy pályázatunk, elsősorban az asztalos szakmára, mert az egy eszközigényes szakma. Szeretnénk egy didaktikai bázist kialakítani, ahol bemutató foglalkozásokat tartanánk. Összehívnánk a kisiparosokat, és nálunk részesülnének esetleg központi továbbképzésben. Tervezzük azt is, hogy a vállalatoktól és kisiparosoktól egy-egy hétre berendelnék a gyerekeket és megnéznénk, hogy vajon hol tartanak. És így tudnánk a vállalatokat kontrollálni.

A '90-es évekig az egész iskola a 26-os Építőipari Vállalathoz kapcsolódott, és amikor ez a vállalat tönkrement, ill. egyre jobban épült le, akkor bizony nagy gondban volt az iskola vezetése, mert nem tudta a gyerekeket gyakorlati helyre ellátni. A maszek ugyan elvitte a gyerekeket, de nem annyit, amennyit el kellett volna helyezni. Ekkor kényszerpályára került az építőipar, itt a környéken és a korábbi építőipari vállalat munkatársai kitalálták, hogy csinálnak egy oktatással foglalkozó kft-t, ez lett a Pentév kft. De hamarosan csődeljárásra került sor, és akkor megalakult a Faktor kft-t, ami szintén a 26-osból alakult. Ez a két kft óriási létszámokat tudott képezni, és ezzel átsegítették a holtpontra a szakképzést. Az egész országban ezért alakultak ezek az oktató kft-k, mert bizony sok helyen nem tudták megoldani az iskolai tanműhely-kapacitás miatt a képzést, jól menő vállalatok pedig még nem léteztek. Ezek a kft-k, szükséges rosszak voltak, ugyanis az lenne a cél, hogy jól menő, valóban produktív munkát végző, jó profitot hozó cégek, a saját munkaerő utánpótlásukat képezzék, ill. saját maguknak képezzenek.

(Az interjút Kálmán Miklós készítette)

Vegyes profilú szakképző iskola (Tiszakécske)

Az iskola épülete egy régi polgárházból került átalakításra, 5 tanterem van, amiből egy tanterem éri el az építési szabványokban előírtakat. A másik négyből három elfogadható állapotban van, de nem éri el azt, egy pedig egy kis team munkára alkalmas terem. Ezen kívül pillanatnyilag három tantermet bérelünk egy kft-től, ahol szintén tanulnak gyerekeink. Helyileg ez a kft nincs messze az iskolától. Gyakorlatilag évek óta probléma az iskola elhelyezése. Az iskola azon kívül, hogy nincs megfelelő épülete, nincs megfelelő oktatási infrastruktúrája, folyamatosan fejlődik oly annyira, hogy 220–240 tanulója van most is. Ennél még több is volt, miközben bértantermekben működünk.

A legkülönbözőbb helyeken tanultak már gyerekek, a város legkülönbözőbb épületeiben indult meg az elhelyezés a tervezettség szintjén, de mindig abbamaradt. Most lehetetlen helyzetbe kerültünk olyan értelemben, hogy kitétek minket a bérelt tantermeinkből szeptember 1-jével, és egyszerűen a fenntartónk olyan kényszerhelyzetbe került, amikor nincs mese, meg kell oldani az elhelyezésünket. 8–10 különböző javaslatot adtam be már én is, hogy hol legyen az iskola. A legújabb, 15. javaslat szerint a kollégiumban kerülnénk elhelyezésre oly módon, hogy a kollégium, ami most még nem a mi igazgatásunk alatt van, szeptember 1-jével hozzánk kerülne. Annál is inkább, mert sok kollégista tanuló van, 80 százalékát mi adjuk a kollégium tanulóinak. Ott a tanulószobák úgy lennének kialakítva, hogy tantermeként működne. De hát ezt még el kell fogadni.

Remélem, hogy egyszer majd megoldódnak ezek a gondok. Egyébként az iskola elhelyezéséről már sok-sok önkormányzati vita alakult ki, politikai kérdések keverednek belőle mindig, és

gyakorlatilag ez tette nehezzé az elhelyezést. Amióta én itt vagyok – több mint öt éve – a képviselő testület nem annyira a gyerekekkel foglalkozott, inkább saját magával.

Nálunk a gépipari képzés céljára megmaradt a vállalati tanműhely. Nagyon jó színvonalú tanműhely az esztergályos-lakatos műhely. A mezőgazdasági gépész tanműhelyünket a tsz húsz évvel ezelőtt építette Szakképzési Alapból. Mikor megszűnt a tsz, akkor az iskola kényszerből átvette a gyakorlati képzést, és így kialakult egy iskolai gyakorlóhely. A Szakképzési Alapból készült tanműhelyek használati jogát megkaptuk, de tulajdonjogilag maradtak a tsz-nél. Egy 20–25 éve épült tanműhelyről van szó, egy évvel ezelőtt volt ott a munkavédelmi felügyelő, és bizony sok olyan dolgot mondott, amit azóta sem tudtunk kijavítani. Összességében úgy fogalmazhatunk, hogy ez az 1960-as évek tanműhelye. Fel kéne szerelni a legkorszerűbb dolgokkal, kellene hozzá 4 millió forint, szóval ilyen jellegű problémáink vannak a mezőgazdasági tanműhelynél. A könnyűiparnál meg részben iskolai tanműhelyben, részben vállalati tanműhelyben dolgozunk. A női-ruhakészítő tanműhelyünknek a teljes berendezése az iskoláé, de mégis albérlésben vagyunk, mert az épület nem a miénk. Ez egy tanácsi vállalat volt, amelyik korábban foglalkoztatta a gyerekeket.

Az építőipariak közül, akik korábban tanácsi vállalatnál voltak, azok kerültek át most az iskolai tanműhelybe, illetve néhányan elmentek kisebb vállalkozókhoz. Akkor 100 százalék volt egy helyen, most 75 százalék van egy helyen. Addig, ameddig a nagyberuházások mentek, ezekhez automatikusan kapcsolódott olyan szociális jellegű létesítménynek az építése, amelyek az oktatásra is kihatottak, mert volt egy olyan terem, ahol meg lehetett indítani az oktatást, a gyerekeket elő lehetett készíteni stb. Most ezek az építőiparhoz kapcsolódó szociális felvonulási létesítmények gyakorlatilag megszűntek. Egyszer azért, mert nincsen olyan nagy volumenű építkezés, másodsor ha van is, akkor is spórolni kell, tehát ilyenek már nincsenek. Ennek következtében a szokványos, nagyon kényelmes, jól rendezett építési területből anarchikus építési területek alakultak ki. Most az egész építési terület elrendezése más lett, és ehhez kell alkalmazkodni, erre kell megtanítani a gyerekeket.

Az építőipari szakmák esetében olyan megállapodásban vagyunk egy nagyvállalkozóval, hogy a gyerekek jelentős része ott teljesít gyakorlatot vagyis folyamatosan ott dolgozunk. Ez egy olyan kényszermegoldás, hogy mivel neki van a legkorszerűbb gépparkja, és ő a legkorszerűbb anyagokkal dolgozik, mi kényszermegoldásként oda megyünk korszerű technikát tanulni, mert mi ezt a tanműhelyben nem tudjuk biztosítani. A gépiparnak a vállalati képző helye a Vegyész volt, amiből egy kft. alakult, 300–400 fővel dolgoznak. Szerencsére megtalálták a helyüket, sokat dolgoznak külföldre. Megtartották a szakképzésüket, úgy hogy ez rendszerben van, csodálatos tanműhelyben, csodálatos körülmények között dolgoznak. A könnyűipar elvan úgy ahogy, nem rossz körülmények között, egy pályázattal sikerült néhány gépet megvenni. Amit fejlesztünk az a könnyűipar, illetve a mezőgazdasági gépszereles. Mert nullára épült a mezőgazdasági képzés, mert semmi nem volt, tönkrement a tsz, tönkrement minden. És akkor ott voltak a gyerekek meg a tanműhely semmi nélkül. És akkor folyamatosan gyűjtöttük bele a dolgokat, minden évben vettünk valamit pályázat útján, megtermeltük magunknak, alkudoztunk, mindent csináltunk. Most gyakorlatilag minden szükséges gépünk megvan. Minden évben 1–2–3 milliós pályázatunk volt.

(Az interjút Gyorgyevics Zsuzsa készítette)

Élelmiszeripari szakiskola (Szabadkígyós)

Ez az épület ugyan csodálatos, mert Ybl Miklós tervezte – és ez egy nagyon szép kastély még mindig –, de felújításra szorul. A baj az, hogy nem iskolának épült. Éveken keresztül rányomta a bélyegét az iskolára, hogy itt nem igazán ideálisak a feltételek. Többször került szóba, hogy az épület eladásra kerül, de az előző időszakban olyan iskolavezetés volt, amely nem fordított nagy hangsúlyt arra, hogy változzanak a dolgok.

Tulajdonképpen a kertészeti képzéshez 50 hektáros helyben lévő tanterülettel rendelkezünk, aminek egy részén kertészeti kultúrák helyezkednek el. Ez egyrészt fóliával, illetve üveggel fedett terület, van telepített gyümölcsös, szőlő, tehát a kertészeti oktatáshoz szükséges tárgyi feltételek adóttak. A terület másik részén pedig szántóföldi zöldségtermesztés, vagy szántóföldi kultúrák, búza, kukorica termesztése folyik. Ilyen értelemben a tananyag-nak kb. 85–90 százalékát helyben fel tudjuk dolgozni. Dísznövény és egyéb témákban pedig vannak kialakult kapcsolataink, a környékbeli üzemeknél végezzük el a gyakorlatokat.

A pék illetve cukrász képzésnél saját tanműhellyel rendelkezünk. Itt a tananyag-nak mintegy 95–98 százalékát meg lehet tanulni, a hiányzó részt pedig a még meglévő nagyüzemekben, kenyérgyárakban szoktuk elvégeztetni Gyulán vagy Békéscsabán. Az élelmiszertartósítónak korábban kizárólag Békéscsabára koncentráltódott a gyakorlati helye, de 1992-ben mélyponton volt a konzervgyár, és nem látszott biztosított-nak ennek a szakmának a gyakorló-helye, ezért saját tanműhelyt alakítottunk ki. Úgyhogy a gyerekek most két helyen gyakorolnak, a nagyüzemet Békéscsabán látják, a másik felét pedig az intézet saját tanműhelyben végzik.

Tudni kell, hogy Békés megye tradicionálisan zöldségtermesztő terület, és itt erre épülő konzervgyárak, és hűtőházak is voltak. A rendszerváltás után úgy tűnt, hogy talán célja is a politikának, hogy az élelmiszeripart és a mezőgazdaságot háttérbe szorítsa. Ez főleg Békés megyére volt jellemző. Ennek ellenére mégiscsak alakultak a sorok. A megyének az első nagy dőfést az jelentette, amikor a szovjet piac összeomlott, és az utolsó széles sapkás katonatiszt átment Csapnál a határon azzal, hogy Tovariscsi-konyec. Ez azt is jelentette, hogy a piacot egy időre befagyasztották. Nagyon nehezen lehetett újraindítani. A békéscsabai konzervgyárnak a legnagyobb piaca az orosz piac volt, de most már újra nagyon jól termel, nagyon szép eredményeket ér el. A termékek 50 százalékát most is orosz piacra, és durván 50 százalékát nyugat-európai piacra szállítják. Mi úgy gondoltuk, hogy az élelmiszerre feldolgozott formában mindig szükség lesz, és úgy gondolom, bejött a számításunk.

Abban bízunk, hogy bár lehet, hogy egy-egy feldolgozó üzem a rendszerváltás kapcsán padlóra került, de élelmiszer biztos hogy kell, annak jövője van. Az idő minket igazolt, ill. a konzervgyár vezetését igazolta, mert szerencsére jól prosperálnak. Kijutottak a mélypontról. Ennek ellenére mindenképpen kell egy saját tanműhely, mert ennél a szakmánál azért most már a kisüzemek is megjelennek, konzervekkel, egyebekkel. Tehát nem baj, ha egy kisebb üzemet és egy manuális, kézi munkára épülő üzemet is lát a gyerek, illetve ebbe is beletanul. Úgy gondoljuk, hogy szerencsés döntés volt, hogy most két helyen végzik a gyakorlatot. A tapasztalat legalábbis ezt mutatja.

Egyébként az iskola valamennyi szakmájához saját gyakorló hellyel rendelkezünk. 1992-ben csak a kertésznek volt, és a sütőknek, most pedig már valamennyi szakmának van itt saját gyakorlóhelye. Tehát végső soron a gazdasági kényszer ránk ilyen értelemben, utólag meg-

ítelve pozitív hatással volt, mert egy sok dolgot megcsináltunk, hogy ne kelljen a tanulónak gyakorló helyet keresni. Tehát aki ide jelentkezik, annak nem kell gyakorló helyet hozni, nem kell tanulói szerződést kötni, mert mi azt biztosítjuk, akár a saját körzetünkben, akár valamilyen szervezett formában, máshol.

Mi itt az iskolában a vállalkozói forma felé mozdultunk el, az életben pedig a nagyüzemi szisztéma megy. Mi a manuális munkát szeretnénk megtanítani, mert úgy gondoljuk, hogy a kézi munkaerőnek Magyarországon nagy szerepe lesz a jövőben is, miután földünk van, de iparunk nincs. Mi ezért most ezt a vonalat erősítjük. Lehet, hogy ez egy zsákutca. Ebben az iskolában ez volt, a sütőszakmánál is, de a többinél is. Hogyha a gyerek tud a kertészetben kapálni, és gyomot irtani, akkor talán képes vegyszerezéssel is gyomot irtani, ha megtanítják rá. Mindenképpen úgy csináljuk, hogy olyan 15 százalékot a nagyipari munkából is kapjon. Azért is visszük őket ki pl. a Gyulai Kenyérhez, ami korábban a Gyulai Sütőipari Vállalat volt, ahol alagút kemencétől kezdve minden van.

Jelenleg tehát a gyakorlóhelyek rendelkezésre állnak, de a felszerelésükkel gondok vannak, hiszen az eszközök egy része már elavult, el is használódott, és semmiképpen nem a jövőt szolgálja. A tanműhelyekbe lehetőség szerint a legkorszerűbb eszközöket próbáltuk és próbáljuk pályázatok és egyebek útján beszerezni. Nagyon sok fejleszteni való lenne. Valamikor, ha az országban megjelent egy mezőgazdasági gép, abból a gépből az oktató intézetek azonnal, ingyen és bérmentve megkapták az első szériát, és azon oktattak. Hogy mire a gyerek kikerül, azzal már találkozzon. Hát ma ettől nagyon messze van minden szakma. Talán nálunk a pék-cukrász a kivétel, ill. a szakközepeseknek az állattartó telep, ahol a csúcstechnológiákat alkalmazzuk, meg technikákat is tudunk alkalmazni, mert az egy későbbi fejlesztés.

Korábban ez egy jó hírű technikum volt. 1971-ben megszüntették a technikus képzést az országban, de most ismét visszaállítottuk. 1993-ban bevezettük a szakközépiskolai, illetve az érettségit adó képzést. Ennek három fő szakmai tárgya van: növénytermesztés-kertészet, állattenyésztés és műszaki ismeretek. Most a növénytermesztés-kertészetnek a kertészeti tanműhely összességében megfelel mint tanműhely, az állattenyésztési ismereteknek, ami elég nagy súllyal szerepel a tantervben, annak pedig létre kellett hoznunk egy állattartó telepet, ahol a legfontosabb állatfajok gondozása, kezelése megtanítható. Ennek a kialakításánál már a lehető legkorszerűbb technológiákat alkalmazzuk. Példának mondhatom a baromfi önitató rendszert, amely vitaminadagolóval van ellátva, felfűzött, automatikus etetők vannak, modern fejőgéppel fejünk, de a sertés-önetetünk is a legkorszerűbb, saját magának nedvesített darát kever a jószág. Az utóbbi fejlesztésekhez már megpróbáltunk elérhető áron korszerű berendezéseket venni.

Ma ilyesmire állami forrás gyakorlatilag nem áll rendelkezésre, ezért a gyakorlati képzéshez szükséges eszközök megvásárlásához az anyagiak megteremtése és megszerzése nagyon nehéz. Kénytelenek vagyunk a használttal, elavulttal vagy erkölcsileg elavulttal is oktatni. Központi forrás nélkül ezek nagyon nehezen vásárolhatók meg. Amit a Szakképzési Alapból meg a pályázatokból beszedünk, abból próbáljuk ezeket megvenni, de hihetetlenül drágák. Nálunk, az élelmiszeres szakmákban rendkívüli szigorú követelmények vannak az eszközök minőségével kapcsolatban és az új élelmiszertörvény ezt még szigorította. Az a minimum, hogy a berendezés rozsdamentes anyagú legyen. Az ára két-háromszorosa a normál anyagnak. Ezeknek az anyagi megteremtése okozza szerintünk az egyik legnagyobb problémát. Nem állnak rendelkezésre olyan korszerű eszközök időben és mennyiségben, amivel a jövőnek lehetne oktatni. Pedig a múlt szemléletével, a múlt eszközeivel a jövőnek oktatni

meglehetősen nehéz. Mert az, hogy én egy képen, egy fólián felvetítem, az egy dolog. Az ismeret akkor maradandó, ha a gyerek látja, megfogja, dolgozik vele. És később is ezzel fog találkozni, ha kikerül az életbe.

(Az interjút Szigeti Gábor készítette)



EURÓPA

AZ EGYETEM SZEREPE A REGIONÁLIS FEJLESZTÉSBEN

„A regionálisan szerveződő egyetemek, főiskolák »speciális« funkciójú, szerkezetű intézmények: Az oktatás/képzés profilja szempontjából többnyire egy a helyi igényekhez, elvárásokhoz alkalmazkodni képes szakképzést hoznak létre poszt-szekundér-/harmadfokú-/alternatív képzés keretében, míg intézményileg gyakran elsősorban gazdaságilag-pénzügyileg integráló szerepet betöltő, nagyobb felsőfokú anyaintézményhez kapcsolódnak.” – írja Kozma Tamás egy kutatási beszámolóban. A kutatás többnyire Magyarországon és a Partium területén vizsgálja az ilyen jellegű intézmények kialakulását és működését. A kutatás perspektíváit bővítve mi most néhány európai példát mutatunk be. A példák tanulmányozására egy innsbrucki konferencia adott lehetőséget.

Mi a regionális Egyetem?

A régiók önfejlesztésének fontos eleme az oktatás. E fejlődés egyik eredményeként a régió elvárásaihoz, igényeihez alkalmazkodó felsőfokú képzések jönnek létre. Az Innsbruckban 2002. december 12–14. között megrendezett „Egyetemek, a tudás alapú gazdaság és a regionális fejlesztés” című konferencián, olyan esetek kerültek bemutatásra, amelyek egy adott régió és a benne működő egyetemek fejlődésének kapcsolatát demonstrálták.

Az Innsbrucki Egyetemet I. Lipót császár alapította 1669-ben, amely ma kulturális és tudományos tényező a tartomány életében. Az egyetemen folynak a térség legnagyobb és legjelentősebb kutatásai. Közel 30 000 diák hét karon, 120 intézetben tanul.

Az innsbrucki konferencia célja az volt, hogy feltárja azokat a lehetőségeket, ahogyan egy felsőoktatási intézmény hozzájárulhat a régióban lejátszódó, pozitív változásokhoz. Keresse, hogy milyen egyetemi stratégiák vezethetnek a regionális fejlődés irányába, megismertesse a politika képviselőit különböző egyetemek, környezetükhöz alkalmazkodó politikájával. Nem véletlen tehát, hogy e konferencián, nemcsak a felsőoktatásban dolgozó regionális kutatók, egyetemek, intézetek, alapítványok képviselői vettek részt, hanem önkormányzati képviselők, illetve gazdasági menedzserek, üzletemberek is. Bevezető előadásában Michael Harloe (Salford Egyetem) elmondta, hogy egyetemén alkalmazott kutatásokat indítottak, amelyek illeszkedtek az üzleti és az ipari kutatási igényekhez. Nemcsak a végső eredményeket használják, hanem a kutatás során begyűjtött információt folyamatosan hasznosítják. Az állam pedig ösztönző szerepet játszik az egyetemek gazdasági kapcsolatának kialakításában.

Ekkehard Kappler (Innsbrucki Egyetem) kifejtette, hogy a regionális egyetemen végzetek befektetést jelentenek a régió számára. Sok egyetemen azonban hiányzik vagy csak kezdetleges a közönségszolgálati (PR) tevékenység. Az egyetemre jelentkezők nem tudják, mi történik az általuk választott egyetemen, mit fognak tanulni a választott szakokon, milyen szakmai

programokon vehetnek részt, milyen kutatásokba kapcsolódhatnak be. Arról sincs pontos információjuk, hogy ha megszerzik a diplomájukat, hol és milyen körülmények között helyezkedhetnek el. Ha rendelkeznek is ilyen információval, azt nem az egyetemtól kapják. Ha az egyetem nyújtana tájékoztatást, a hallgatók tudatosabban választhatnának. Természetesen csak akkor, ha az egyetemek rendelkeznek ilyen információval. Léteznek követéses vizsgálatok, de e vizsgálatok eredményei nem jutnak el a hallgatókhoz. Az egyetem tájékoztathatja a családokat, ahonnan a diákokat várja, továbbá a helyi vállalkozásokat és az önkormányzatokat is. A tanárok kapcsolatai – személyes kapcsolatban állnak a hallgatókkal, illetve az egyetemen kívüli világgal – nincsenek kellőképpen kihasználva. Az egyetem és régiójának személyközi kapcsolatait teremthetik meg a tanárok.

Nemcsak azoknak a karoknak lehetnek jó kapcsolatai, amelyek jellegüknél fogva közelebb állnak az iparhoz (mérnöki, természettudományi karok). Ott is szükség van PR tevékenységre, ahol a hallgatók nehezebben követhetők. (Például indokolatlanul sok hallgató tanul tanári szakokon. Legtöbbször azzal magyarázzák ezt, hogy a tanári pálya még mindig vonzó a munkakörülmények, illetve a kisebb közösségekben tapasztalható presztízse miatt. Az is elképzelhető, a hallgató – mivel közvetlen kapcsolatban volt a középiskolával – viszonylag pontosan tudja, milyen lehetőségei lesznek tanárként. Viszont azt nem tudja, milyen más munkát vállalhatna. Ha több információval rendelkezne magabiztosabban és sikeresebben választhatna.)

A Trentói Egyetemet az 1970-es években alapították hátrányos helyzetű régióban. Néhány évvel az egyetem megalapítása után Trento lakosai tüntetést szerveztek az egyetem ellen. Felháborodtak az egyetemisták viselkedése, valamint az egyetem költséges működése miatt. A polgármester rendőri segítséget kért. A közvélemény várakozásaival ellentétben azonban nem a polgárokat védte meg a randalírozó egyetemistáktól, hanem az egyetemistákat a polgároktól. A politikai vezetés ennyire fontosnak látta az egyetem szerepét a város illetve a régió életében, magyarázta Roberto Toniatti (Trentói Egyetem).

Ha az egyetem elsősorban a regionális érdekeket szolgál nem feltétlenül zárja el magát a külvilágtól. Éppen ellenkezőleg. A Trentói Egyetemet kezdetben fel kellett menteni az akkreditációs szabály alól, amely maximálta a külső oktatók, illetve a régió kívülről érkező hallgatók arányát. Ma már sok hallgató, aki a régió kívülről érkezett az egyetemre, itt telepedett le. Az oktatók jelentős része is távolról érkezett, de ma már a régióban lakik.

Régiók együttműködése

Ausztrália legdinamikusabban fejlődő intézményhálózata a Griffith Egyetem. Ausztrália tíz legjobb egyeteme közé sorolt Griffith 6 campusán, összesen 24 000 hallgató tanul (orvostudomány-közegészségügy, üzleti tudományok, műszaki tudományok, információs technológia, természettudományok, környezeti tudományok, élelmiszeripar, tanárképzés, pszichológia, idegen nyelvek, jog, zene, művészetek).

Hogy miért is válhatott ilyen sikeres intézménnyé az 1986-ban még csak egy campusú, 5000 hallgatót számláló egyetem, arra magyarázatul az alábbiakat hozta fel William Lovegrove (Griffith Egyetem): Az ausztrál kormánypolitika az egyetemek szerepét a regionális interakció kialakulásában ismerte fel. A fent említett időszakban – a Brisbane-Gold Coast-vonalon – népességnövekedés következett be, a fiatalkori munkanélküliség 30 százalékra emelkedett. Szükség volt a régió gazdasági, kulturális, környezeti összefogására. A helyi politika felismerte az egyetem kulcs szerepét a folyamatban, s ösztönözte az intézményt a helyi munkatapasztalatok képzési programba való beillesztésére. A Griffith e problémák orvoslása érdekében működ-

dik együtt az állammal. Sőt, részt vesz azoknak a közösségeknek az életében, akik a campusok környezetében laknak.

A Gold Coast területe 26 hektár. Autóval tíz percre Helensvale-től, de vasúttal is megközelíthető. Gyönyörű természeti környezetben található Nathan 175 hektáros területe, amely tíz percre sincs Brisbane-től. Ebből a campusból másik két campus (Mt Gravatt, Garden City) tömegközlekedési eszközökkel is megközelíthető. Az erdőben található Mt Gravat campus 15 percre van Brisbane-től, a kapcsolatot buszjáratok biztosítják. Az 56 hektárnyi Logan egy hatalmas bevásárló központ közelében épült. A Brisbane-től tíz percre eső South Bank területén működik: a Queenslandi Konzervatórium és a művészeteknek otthont adó College of Art.

David R. Charles (Newcastle-i Egyetem) szerint a brit egyetem önképébe is bekerült a regionális szerep. A régiók is kezdik átértékelni az egyetemeik szerepét. Az egyetemeiket úgy tekintik, mint a fejlődés bemeneti tényezőjét. Ilyen bemeneti tényezők: a szakképzett munkaerő, a technológia és a menedzmentfejlesztés. Ez teremtett lehetőséget az egyetemek számára, hogy beavatkozzanak a környezetük fejlesztésébe.

Régió és egyetem a tudástranszfer révén függ össze. A transzfer a mindennapi nyelvhasználatban a termékek fizikai mozgása. Morten Levin értelmezésében azonban a transzferhez tartozik az is, hogy a befogadó hozzáfér a terméket működtető tudáshoz, és ez benne cselekvéssé alakul (technológia). A tudástranszfer hatását csak akkor érthetjük meg, ha feltárjuk ezt az összefüggést a térben – vagyis a tudástranszfer regionális hálózatát. A hálózat csomópontjai gazdasági politikai és igazgatási szervezetek, valamint a felsőoktatási intézmények.

Befektetés a jövőbe

Egyesek korszerű fejlesztésekbe akarnak beruházni, mások ötleteiket szeretnék „értékesíteni”, megint mások a régió fejlődését szolgáló kutatásokat szeretnék beindítani, csak éppen nincsenek birtokában az információknak, a kivitelezési lehetőségeknek, és a tőkének. A Tiroli Jövőalapítvány (Tiroler Zukunftstiftung) híd a „kereslet és a kínálat” között, segít a partnerek egymásra találásában. Az alapítvány 72 millió euból (éves bontásban kb. 7–8 millió euro) olyan területeket támogat (közepes kifizési időtartammal), amelyek, később önfinanszírozó, a régió számára „profitot” termelő tevékenységgé tudnak válni (a profiton elsősorban a humán erőforrás fejlesztés értendő, de természetesen az anyagi haszon elérése is a célok között szerepel), s megállják a helyüket a nemzetközi munkaerőpiacon is.

Az alapítvány sikeres tevékenységét, helyzetfelismerő képességét illusztrálja az „Alpine Competence” (AC) példája. A tiroli tartományban az Alpok hegység és a hegyvidéki terület speciális életfeltételeket eredményez, s gyakran nehéz az embernek ehhez a nagyon sajátos természeti környezethez alkalmazkodnia (pl. a vérnyomásban, légzésben bekövetkezett változások). Az AC projectjében olyan, az orvosi technológia területén bekövetkezett fejlesztésekről, komplex hatástani elemzésekről van szó, melyek *megkönnyítik az adott, az embert konkrétan körülvevő környezethez való alkalmazkodást*. Az ilyen fejlesztések, számos olyan kritériumnak kell megfeleljenek, melyeket az alapítvány ír elő. Mindenre kiterjedő elő-, hatás- és környezettanulmányt végez az alapítvány – a jövőbeni életképesség érdekében. Gyakran vállalják az egyes projektek menedzselését vagy különböző projekt analízisüket: „Nem finanszírozunk, hanem befektetünk. Méghozzá a régió számára hasznot hozó humán erőforrás fejlesztésébe.”

A SURF (Centre for Sustainable Urban and Regional Futures) regionális fejlesztésekkel foglalkozó központ. 1999-ben a Salfordi Egyetemen hozták létre, fő profiljaként pedig olyan interdiszciplináris kutatásokat jelöltek meg, melyek a fenntartható regionális fejlesztést szolgálják. Olyan határterületeken dolgoznak, amelyek a közvetlen környezet regenerációjával, a

„területtel kapcsolatos tudással”, tudománnyal és technológiával függenek össze. Értelmezik azokat a gazdasági, társadalmi, környezeti és technológiai változásokat amelyek együttesen befolyásolják a régió alakulását. Összehasonlítják a regionális tudománypolitikákat; összehasonlítják a regionális közvetítő intézményeket Európában; megjelenítik a regionális dimenziót a tudománypolitikában; vizsgálják az új információs és kommunikációs technológiák határait. Ösztönzik az egyetemeket regionális szerepvállalásra.

A SURF a tudományos kutatás s az ügyfél-orientált szemlélet kombinációja. Tevékenységei között megtaláljuk az akciókutatást, esettanulmányokat, adatelemzéseket, kérdőívek összeállítását, politikai elemzések, megfigyelések (terepmunkák), fókuszcsoportok elemzését, szakirodalmi kitekintéseket. Továbbá szemináriumokat, workshopokat, konferenciákat szerveznek, s aktív konzultációt is folytatnak.

Az EU országokban egy olyan feltételrendszer alakult már ki, amely lehetővé teszi az egyetem regionális fejlesztésbe való bekapcsolódását. Ehhez szükséges a politikával való együttműködés (regionális politikai támogatottság nélkül semmilyen kezdeményezés nem jöhet létre). Alapos környezeti és előtanulmányokra van szükség; fel kell mérni a helyi igényeket, és erre alapozva praktikus, egyben azonban a jövőben fenntartható képzéseket, kutatásokat indítani. A környezeti feltételekhez való alkalmazkodás elengedhetetlen: minden egyetemnek abban a régióban kell működnie, amelyben létrejött. Szükséges a megfelelő kommunikáció, és információs csatornák működése, összehangolt diskurzus a felsőoktatási intézmény, a regionális vállalkozások valamin, a helyi politika között. Az egyetemek tudományos hátterének kialakításában elengedhetetlenek a kutatások. Le kell azonban mondani az akadémikus jellegéről, s össze kell kapcsolni az elméleteket a gyakorlattal, a látszólag kevésbé érintkező tudományterületeket egymással – a regionális fejlesztés érdekében (alkalmazott kutatások).

VIDRA ANIKÓ & ILLÉS PÉTER

Megjegyzés: Ez a beszámoló az NKFP „Regionális Egyetem” (Vezető: Kozma Tamás, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék) című kutatása keretében készült, amely a konferencia részvételt lehetővé tette.

DOKUMENTUM

Dokumentum rovatunkban ezúttal az idén ötvenedik születésnapját ünneplő, svájci székhelyű Worlddidac Szövetség alapszabályzatát közöljük. A Worlddidac-ról annyit érdemes röviden megjegyezni, hogy ez az első olyan független, nagyobb nemzetközi szövetség, amelynek tagjai taneszközöket gyártanak, illetve oktatási szolgáltatásokat nyújtanak. A több száz tagot számláló szövetség egyik legjelentősebb tevékenységének a rendszeresen megrendezett nemzetközi konferenciák számítanak. A legutóbbin, a helyszínt és az időpontot címében rejtő Worlddidac 2002 Zurich elnevezésűn a látogatók már az e-oktatás fejlődésébe, illetve kommercializálódásába is betekintést nyerhettek.

A WORLDDIDAC SZÖVETSÉG ALAPSZABÁLYZATA

I. Fejezet

Általános rendelkezések

A szövetség neve, székhelye, célja, feladata és tevékenysége

1.§

A Worlddidac az oktatási anyagok kiadóinak, az oktatási segédanyagok gyártóinak, illetve mindezek terjesztőinek nemzetközi szövetsége, mely a svájci Polgári Törvénykönyv 60. törvényében foglaltak alapján berni (Svájc) székhellyel létrejött jogi személy.

2.§

A szövetség célja, hogy nemzetközi szinten képviselje, védje és érvényesítse tagjainak érdekeit, amelyet elsődlegesen a magas színvonalú oktatási anyagokhoz való hozzáférés biztosításával, illetve ennek megkönnyítésével kíván megvalósítani világszerte.

3.§

A szövetség ezen céljainak megvalósításához, egyéb tevékenységei mellett, elsősorban az alábbi területeken kívánja a fejlődést előmozdítani:

a) Nemzeti és nemzetközi szinten támogatja az oktatási anyagok fejlesztését, megfelelő alkalmazását és forgalmazását.

b) Elősegíti az információáramlást és a kölcsönös információcserét a szövetség tagjai között, illetve nemzetközi szinten kiáll a szakma képviselőiben.

- c) A szükséges információkat összegyűjti a szövetség tagjai számára.
- d) A szövetség tevékenységi körével kapcsolatos programok (pl.: kiállítások, tudományos rendezvények, konferenciák, szemináriumok) megtervezése, megszervezése, illetve támogatása.
- e) Együttműködés más nemzeti és nemzetközi szövetségekkel, hivatalos és társadalmi szervezetekkel, intézményekkel.
- f) A szerzői jogok és a szabadalmi jogok védelmének támogatása.

II. Fejezet

A szövetség tagsága

4.§

A szövetség tagja lehet minden nagykorú természetes személy, jogi személy, közintézmény, illetve minden olyan nemzeti vagy nemzetközi egyesület, amely oktatási anyagokat vagy segédanyagokat gyárt vagy fejleszt, illetve szolgáltatásokat nyújt vagy programokat kínál az oktatás teljes spektrumán belül, az óvodai előkészítőtől a felnőttképzésig.

5.§ [törölve]

6.§ [törölve]

7.§

A tagsági viszony írásbeli kérelemre, az Elnökség jóváhagyó döntésével jön létre.

Az Elnökség minden különösebb indoklás nélkül megtagadhatja a tagfelvételt.

Az elutasító határozat ellen a határozat kézhezvételétől számított harminc napon belül fellebbezést lehet benyújtani. A fellebbezési kérelmet a soron következő Közgyűlésen bírálják el. A Közgyűlés erre vonatkozó döntése ellen további fellebbezésnek helye nincs.

8.§

A tagsági viszony megszűnik:

a) A tag lemondásával, melynek szándékát az adott naptári év vége előtt három hónappal írásban kell benyújtani.

b) Csőd- vagy bármilyen más felszámolási eljárást követően.

c) Két írásbeli felszólítás be nem fizetett tagdíj esetén az Elnökség kizárhatja a tagot a Szövetség sorából. A kizárt tagnak a tárgyi évre vonatkozó esedékes tagdíját ekkor is meg kell fizetnie.

d) Az Igazgatótanács döntése alapján. Ennek oka lehet a tag Alapszabályba ütköző tevékenysége, illetve a Közgyűlés határozata. Az érintett tag harminc napon belül fellebbezést nyújthat be az Elnökségen keresztül az Igazgatótanácshoz, melyet a következő Közgyűlésen bírálnak el. A Közgyűlés erre vonatkozó döntése ellen további fellebbezésnek helye nincs.

III. Fejezet

A szövetség tagjainak pénzügyi kötelezettségei

9.§ [törölve]

10.§

A szövetség tagjai éves tagdíjat fizetnek, melynek mértékét az Elnökség szabja meg az Igazgatótanáccsal való egyeztetést követően. A tagsági díjat a befizetési csekk kézhezvételétől számí-

tott harminc napon belül ki kell egyenlíteni. A szövetséghez csatlakozó más nemzeti vagy nemzetközi egyesületek vagy tagdíjat fizetnek vagy a szolgáltatás ellenértékét egyenlítik ki, melynek mértékét az Igazgatótanács határozza meg, az érintett szervezetekkel való egyeztetés után. A tagdíjat vagy a szolgáltatás ellenértékét a számla kézhezvételétől számított harminc napon belül kell kiegyenlíteni.

11.§

Csak a szövetség felel teljes vagyonával bármilyen jogi követelésnek. A tagok semmilyen körülmények között nem tartoznak felelősséggel a szövetségre vonatkozó bármilyen jogi követeléssel szemben.

IV. Fejezet

A szövetség végrehajtó szervei

12.§

A szövetség az alábbi végrehajtó szervekből és tisztviselőkből áll:

- Közgyűlés
- Igazgatótanács
- Elnökség
- Felügyelőbizottság

a) A Közgyűlés

13.§

A rendes Közgyűlést kétévente hívják össze. Rendkívüli Közgyűlést az Elnökség vagy az Igazgatótanács hívhat össze, illetve ha azt a tagok legalább húsz százaléka, a napirend megjelölésével, írásban kezdeményezi.

14.§

Az Elnökség értesíti a tagokat a Közgyűlés helyéről, idejéről és napirendi pontjairól. A tagoknak a Közgyűlésre felhívó szabályszerű értesítést írásban, legalább hat héttel az ülés előtt meg kell kapniuk, melynek tartalmaznia kell a Közgyűlés helyszínét és pontos dátumát. A tagoknak legalább három héttel a Közgyűlés előtt kézbesíteni kell a Közgyűlés napirendjét.

15.§

A napirendben felsorolt pontokról csak a Közgyűlés hozhat határozatot. Ha egy tag bármilyen indítványt szeretne a Közgyűlés elé terjeszteni, akkor erről legalább négy héttel a Közgyűlés előtt írásban kell értesítenie az Elnökséget.

16.§

A Közgyűlés elnöke az Igazgatótanács Elnöke, illetve annak akadályoztatása esetén annak Alelnöke, illetve az Alelnök akadályoztatása esetén az Elnök által kijelölt igazgatótanácsi tag. Az Elnök jelöli ki az írnot, illetve legalább két szavazatszámhlátót.

17.§

A Közgyűlésen mindenkinek egy érvényes szavazata van. Bármelyik tag egy másikra átruházhatja a szavazatát. Az átruházás szándékát, a határozatképes Közgyűlés részvételi arányának

biztosítása érdekében, írásban kell benyújtani az Elnökségnél, legalább hat nappal a Közgyűlés előtt. Azonban egy tag sem képviselhet több mint öt szavazatot, a magáét is beleértve, a Közgyűlésen.

18.§

A Közgyűlés akkor határozatképes, ha azon a tagok legalább tíz százaléka megjelenik vagy képviselteti magát, és ha a jelenlévő tagok legalább öt különböző országból érkeznek. A választást és a szavazást a jelenlévő és a képviselt tagok egyszerű többsége dönti el. Szavazategyenlőség esetén az ülés elnökének szavazata dönt. Ha azonban a szavazategyenlőség választásnál következik be, akkor sorshúzással kell dönteni.

19.§

A 15. §-ban foglaltakat figyelembe véve, a Közgyűlésnek az alábbi jogai vannak:

- a.) A jegyzőkönyvek jóváhagyása;
 - b.) A titkos szavazás jóváhagyása, mint például a 24. §-ban;
 - c.) Speciális feladatok átruházása az Igazgatótanácsra, illetve az Igazgatótanács beszámolójának meghallgatása ilyen vállalkozások esetén;
 - d.) Az éves beszámoló és a Felügyelőbizottság költségvetési beszámolójának jóváhagyása;
 - e.) Az Igazgatótanács tevékenységének ratifikálása;
 - f.) Az Elnök, az Alelnök, a Kincstárnok és a többi igazgatótanácsi tag megválasztása;
- A Felügyelőbizottság tagjainak megválasztása a 28. §-ban foglaltak szerint;
A tiszteletbeli tagok jelölése és megválasztása;
Az Elnökség által fel nem vett és ezért fellebbező tagságot kérelmezők ügyének, illetve a tagsági viszonyok megszüntetésének elbírálása a 7. és a 8. §-okban foglaltak szerint;
A költségvetés jóváhagyása;
Az Alapszabály módosításának elfogadása
A szövetség esetleges megszüntetésének jóváhagyása és a szövetség pénzalapjának szétosztására irányuló kérelem elfogadása a 30. §-ban foglaltak alapján.

20.§

A szavazás többnyire kézfeltartással történik, hacsaknem az Elnök titkos szavazásról rendelkezik, illetve ezt a jelenlévő és magukat mással képviseltető tagok egyharmada nem kéri. A Közgyűlés menetét és a Közgyűlés határozatait jegyzőkönyvben kell rögzíteni.

b) Az Igazgatótanács

21.§

Az Igazgatótanács az alábbi tagokból áll:

- Elnök
- Alelnök
- Kincstárnok
- további legalább két tag

22.§

A Közgyűlés választja meg három évre az Elnököt, az Alelnököt, a Kincstárnokot és az Igazgatótanács többi tagjait. Újraválasztás lehetséges, azonban egyetlen igazgatósági tanácstag sem maradhat tisztségében tizenkét követő esztendőnél tovább.

Csak érvényes szövetségi tagsággal rendelkező tagokat lehet jelölni igazgatótanácsi tagságra. Ahhoz, hogy valaki igazgatósági tanácstagként teljesen megfelelhessen a rárótt feladatoknak, elengedhetetlenül szüksége van az idegen nyelvek kielégítő ismeretére.

Bizonyos esetekben a Közgyűlés az Igazgatótanácsba megfigyelő státusszal rendelkező tagot is delegálhat. Ennek a megfigyelőnek az Igazgatótanács többi tagjával azonos kiváltságai és feladatai vannak, azzal a kivétellel, hogy nem szavazhat.

23.§

Az Elnök képviseli a tagságot, támogatja és tanácsaival segíti az Elnökséget, továbbá folyamatosan ellenőrzi, hogy az Alapszabálynak megfelelően működik-e a szövetség, illetve végrehajtják-e a Közgyűlés által hozott határozatokat.

Jogi személyként, mind az Igazgatótanács Elnökének, mind a Szövetség Ügyvezető Igazgatójának együttes aláírása szükséges az iratok hitelesítéséhez.

24.§

Az Igazgatótanács fel van ruházva azzal a joggal, hogy titkos szavazást kezdeményezzen. A titkos szavazással hozott döntések egyszerű szavazattöbbséggel születnek. Szavazategyenlőség esetén az Elnök szavazata dönt. A tagság egyharmada szintén kezdeményezhet titkos szavazást, amely alapján rendkívüli Közgyűlést kell összehívni. A titkos szavazatokat a következő rendes Közgyűlésen kell jegyzőkönyvbe venni.

25.§

Az Igazgatótanács üléseit szükség szerint az Elnök hívja össze, vagy ezt soronkívül legalább három igazgatótanácsi tag együttesen is kezdeményezheti.

Az Igazgatótanács tagjainak kötelező részt venniük az üléseken. Az igazgatótanácsi tagokat más személy nem képviselheti. Amennyiben valamelyik igazgatótanácsi tag nem vesz részt három egymást követő ülésen, akkor ezt a tanács lemondásként értékeli. Ilyen esetben a lemondatott igazgatótanácsi tag kezdeményezheti visszahelyezési kérelmét az Igazgatótanácsba. Bármilyen legyen is az Igazgatótanács döntése az ügyben, mindenképpen véglegesnek tekintendő.

A Szövetség Ügyvezető Igazgatója részt vesz az Igazgatótanács ülésein. Bár szavazati joga nincs ezeken az üléseken, mégis elvárható tőle, hogy tanácsaival segítse minden olyan kérdés megvitatását, amellyel előzőleg már az Elnökség is foglalkozott.

A szavazást és a tisztviselők megválasztását a jelenlevők egyszerű többsége dönti el. Szavazategyenlőség esetén szavazáskor az Elnök szavazata a döntő, tisztviselők megválasztásakor sorshúzással döntenek el a kérdést.

Az Igazgatótanács döntéseit titkos szavazással hozza, mely esetben a fenti szabályok lépnek érvénybe. A titkos szavazatokat a következő igazgatótanácsi ülésen jegyzőkönyvbe kell venni.

Az igazgatótanácsi ülésekről és az igazgatótanácsi döntésekről jegyzőkönyvet kell vezetni.

Az Igazgatótanács létrehozhat albizottságokat, amelyekre speciális jogokat ruházhat át. Ezekben az albizottságokban olyan szövetségi tagok is helyet kaphatnak, akik nem tagjai az Igazgatótanácsnak.

26.§

Az Igazgatótanács tagjai alapvetően nem részesülnek tevékenységükért díjazásban. Azonban az Igazgatótanács fel van hatalmazva arra, hogy a Közgyűlés által jóváhagyott éves költségvetés keretein belül megtérítse az Elnök vagy az Igazgatótanács delegátusának időigényes, indokolt

költségeit. Az Igazgatótanács tagjainak lehetősége van a kizárólag a Szövetség képviselőjében felmerülő – utazási, szálloda és étkezési – költségeinek megtérítésére.

c) Az Elnökség

27.§

A Szövetségnek szüksége van egy Elnökségre, amely a Szövetség napról napra felmerülő kérdéseinek megoldásáért felelős.

Az Igazgatótanács kinevez egy Ügyvezető Igazgatót, aki az Elnökséget koordinálja. Az Ügyvezető Igazgató az Igazgatótanácsnak tartozik számadással, melyet az Elnök képvisel. Az Ügyvezető Igazgató felel a Közgyűlés által átruházott összes jog teljesítéséért, amelyeket saját maga kezdeményez az Alapszabály rendelkezéseivel összhangban. Az Ügyvezető Igazgatónak joga van kinevezni egy Helytestet az operációs tevékenységek lebonyolítására.

Az Ügyvezető Igazgató jogait és kötelességeit egy külön szerződésben rögzítik.

d) A Felügyelőbizottság

28.§

A Felügyelőbizottság két könyvvizsgálóból áll, akiknek nem kell feltétlenül a Szövetség tagjainak lenniük. A két könyvvizsgáló munkáját egy vagyonekezelő társaság is helyettesítheti. A könyvvizsgálókat két esztendőre a Közgyűlés választja meg. A könyvvizsgálókat időbeli korlátozás nélkül, bármennyiszor újra lehet választani.

29.§

A könyvvizsgálóknak felül kell vizsgálniuk a Szövetség könyvelését és éves gazdálkodását, majd az erről készített írásbeli beszámolójukat a Közgyűlés elé kell terjeszteniük.

V. Fejezet

A Szövetség megszűnése

30.§

Az Igazgatótanács vagy a tagok húsz százaléka kezdeményezheti a Szövetség megszüntetését. A megszüntetésre irányuló indítványt a soron következő Közgyűlés vitatja meg. E Közgyűlés után két hónappal egy másik Közgyűlést is össze kell hívni, ahol az indítványt ismét megvitatják, majd a megszűnésről végleges döntést hoznak. A Szövetség akkor szűnik meg, ha a jelenlevők háromnegyede szavaz a feloszlátás mellett.

Ha a Közgyűlés a megszüntetés mellett dönt, akkor azt is meg kell határoznia, hogy az Igazgatótanács vagy egy külön e célra felállított felszámoló bizottság hajtsa-e végre a felszámolást.

A Szövetség megszűnése esetén, annak vagyona csak és kizárólag jótékonyági célokra használható fel.

31.§

Ezen Alapszabályzat német és angol nyelven készült. Vita esetén a német szöveg az irányadó.

Ezt az Alapszabályt a 2002. április 24-i Közgyűlés elfogadta, és ezzel hatályba is lépett. Ezzel egyidejűleg az 1997. április 18-án elfogadott Alapszabály érvényét veszti.

(Vég Adrienn fordítása)

KUTATÁS KÖZBEN

A digitális forradalom és a magyar oktatás

Ha a rendszerváltás óta eltelt tizenkét évre gondolunk, akkor elsősorban az a politikai változás jut az eszünkbe, amelynek kapcsán a fejlett nyugati országok polgári értékei, a jóléti társadalom és a demokrácia eszménye, valamint a piacgazdaság térnyerése vált meghatározó jelentőségűvé hazánkban. Ezek a változások determinálják a térség nemzetközi mozgásterét, fejlődési lehetőségeinek irányát és ritmusát, és majdani EU tagállamként a globalizáció folyamatában elfoglalt szerepét is. Ebben a tanulmányban azonban egy ennél is tágasabb horizontra tekintve, arról az info-kommunikációs változásról szeretnék szólni, amely szintén az elmúlt évtizedben az egész világon megváltoztatta a társadalmi kommunikáció és a társadalmi környezet fogalmainak mibenlétét. Nem politikai aspektusból kívánok a számítógépek elterjedéséről beszélni, hanem mint egy új nyelvi környezet kialakulásáról, amely mind makrotársadalmi szinten, mind pedig a személyközi interakciók szintjén gyökeresen megváltoztatta kommunikációs szokásainkat.

Azért nehéz a számítógépek használatának elterjedését történetileg megközelíteni, mert nem lehet egyetlen eseménysorozat hatásaként megragadni. Nem lehet egyetlen, statikus nézőpontból megközelíteni, mert a „digitális forradalom” lezajlása közben a társadalmi környezet is változik. Nem lehet követéses vizsgálatokat végezni, mert a nyolcvanas években fontosnak ítélt kérdések napjainkban már irrelevánsak. Nem egyszerűen azért, mert nem a fontos dolgokra kérdeznek rá, hanem azért mert a kérdések tárgya fogalmilag már mást jelent. Amikor például a nyolcvanas évek végén a tanárok attitűdjéről készültek – egyébként kiváló – vizsgálatok, akkor a tanároknak még nem azt jelentette a számítógép, mint most. Tehát nem elsősorban az internetes kommunikáció eszközét, hanem a matematikai programozás tanításának eszközét vagy legjobb esetben valami ormótlanul nagy, írógépet.

A számítógépek metaforák útján épültek be a köztudatba. A computereket először olyan hatalmas, központi számológépeknek gondoltuk, amelyek a nagy tudományos kutatóintézetekben számolják az élet, az univerzum és más borzasztóan fontos dolgok végső értékeit. Ebben az időben még úgy gondoltuk, hogy a centralizált irányítás, (amelyet a modernista tudomány legitimált),¹ majd minden problémánkra megadja a választ és így (tudományos alapon) minden világok legjobbjába masírozunk. Azután a tudomány intézményrendszerének papjai, a kutatók és a professzorok észrevették, hogy a gépet (ami akkoriban még csak kutatóintézetekben és egyetemeken volt) írásra is lehet használni. Megszületett a második, az írógép metafora. Felfedezték, hogy a számítógép nagyobb variációs lehetőséget biztosít a szövegszerkesztésben, mint bármelyik írógép. Ugyanebben az időben néhány „elvetemült” egyetemista elkészítette az első (a maiakhoz képest nagyon egyszerű, de az akkori viszonyokban forradal-

1 Ropolyi László: A társadalom a számítógépekben, in: Replika 35, 1999 április.

mian újszerűnek számító) játékprogramot.² Ezt nagyon gyorsan követte a második, a harmadik és aztán a sok-sokadik játékprogram, ezzel létrehozva a harmadik, a tiltott (és ezért még édesebb) metaforát, a játékgép fogalmát. A szövegszerkesztő és játékprogramoknál egyaránt az interaktivitás volt a lenyűgözően újszerű és vonzó jelenség. Az a (mára talán triviálisnak számító) dolog, hogy ha tesztek valamit a géppel, akkor az válaszol. Más ingerekre máshogy válaszol. Ez a jelenség annyira inspirálónak bizonyult, hogy valójában ez (tehát az interaktív játékok és az interaktív szövegszerkesztés) motiválta a kis méretű, otthoni számítógépek PC-k létrehozásának és elterjedésének folyamatát. Ezen a ponton azonban még mindig csak az ember és a gép magányos kapcsolatáról beszélhettünk, olyan zárt rendszerről, amelyben a kérdésekre csak előre megírt válaszokat kaphattunk, és ahol a gép maximum tükör lehetett és nem pedig ablak. A géppel folytatott beszélgetéseink mindig csak magunkról szólhattak, hiszen ekkor még nem szolgálhatott közvetítőként a computer. Az igazi változást az hozta el, amikor ez az áttörés megtörtént. Nevezetesen tehát az első adatátvitelkor vagy az első e-mail elküldésekor, vagy az első virtuális faliújság felállításakor, azaz az első kapcsolat megteremtésekor. Ez volt az a pillanat, amikor a hálózati kommunikáció első csírája megszületett. Mindez egyidőben történt azzal a szellemtörténeti paradigmaváltással, amelyben a hierarchikus, centralizált kommunikációs modellt felváltotta a demokratikus, decentralizált, hálózati modell. A számítógép immár nem kormányzati, katonai, vagy tudományos eszközként funkcionált, hanem a civil kommunikáció mindennapos eszközeként. Olyan hihetetlenül egyszerű és kényelmes módját jelentette és jelenti a civiltevékenységek és civilközösségek (levelezőlisták, levelező fórumok, beszélgető szobák stb.) szerveződésének, amilyen talán még sohasem létezett. A tudás lokális birtokosai olyan konkurenciát kaptak, amely immár minden gyerek számára hozzáférhető. Jelenleg a számítógép azt az eszközt jelöli, amelynek révén minden hivatalos intézményt kikerülve, közvetlenül fel tudok jutni a tudás globális könyvtárára és annak kommunikációs fórumaira, azaz az internetre. Amelynek révén levelezek, és amelynek révén közvetítők nélkül tudom megnézni az engem érdeklő igazságokat. De hát mit is jelent ez valójában? Ropolyi László szerint valami hasonló dolog történik napjainkban, mint a reformáció idején. „Az individuum kifejlődésének ideológiai háttere, támasza kezdetben vallási formában, a reformáció mozgalmaiban jött létre. Mindenekelőtt arra törekedtek, hogy az ember Istenhez fűződő viszonyának alakítását az egyes ember saját kezébe adják, személyes viszonyra tegyék; talán azt is mondhatnánk, hogy ezt tegyék *a* személyes viszonyra, s ebben a vonatkozásban megszüntessék a vallási intézményrendszer befolyását. Az individuális szabadság a hittel kapcsolatban jött létre, illetve: a hit dolgában individuális szabadságot igényeltek. Istenhez személyesen óhajtottak viszonyulni, lehetőleg a hit szakértőinek, a papoknak az értelmező, közvetítő tevékenysége nélkül. Nyilvánvaló, hogy e döntő változás »technológiai« háttérét a könnynyomtatás, a nagy számban kinyomtatott Biblia biztosította. ... A hitnek ez a régmúlt válsága egy olyan új kort eredményezett, amelyben az ember tudása került meghatározó pozícióba, és most ez a – modern – tudás mutat válságtüneteket. A modern tudásra alapozott történeti fejlődés hitelét veszítette. A modern történelem válogatott – a tudás által kiszolgált vagy szentesített – szörnyűségei nyilvánvalókká lettek. ... A tudás reformációja szükségessé és lehetővé vált. Szerencsére a megfelelő időben rendelkezésünkre áll a szükséges eszköz: a számítógép-hálózatok kialakulása és világméretű elterjedtsége »technikailag« megteremti e reformáció feltételeit. A tudás reformátorai, a hálózat építői és fejlesztői megkísérik kiépíteni az egyes egyén és az egész emberi tudás közötti közvetlen, személyes kapcsolatot. Ennek során

2 Ted Friedman: Computerjátékok és interaktív textualitás, in Replika.21–22

korlátozzák vagy kiiktatják a tudományos intézményrendszer (egyetemek, akadémiák, kiadók, könyvtárak stb.) befolyását, lehetőleg nem kérnek az absztrakt ész hivatalos szakértőinek hatalmából. A posztmodern reformátorok híveinek, a posztmodern individuumoknak sincs könnyű dolguk: személyesen kell áthidalniuk az élet és a tudás között tátongó szakadékot, születőben lévő »hálópolgárként« magukra ismerni.³ Ropolyi László sorainak olvasásakor felmerül a kérdés, hogy amikor az intézményesített, formális oktatás elősegíti a számítógépek elterjedését, akkor nem saját megszűnését segíti-e elő. A kérdés olyannyira releváns, hogy aki konzekvensen végiggondolja a dolgot, az előbb utóbb nem kerülheti meg a válaszadást. A válasz pedig az, hogy a hagyományos oktatás már most, napjainkban is olyan óriási átalakuláson megy keresztül, aminek következményeként a virtuális tanulási környezet egyre nagyobb teret hódít. Éspedig nem azért, mert a számítógéppel segített tanulás hatékonyabb volna a face to face oktatásnál, hanem azért mert egy csomó új tudástartalmat csak az új környezetben lehet megközelíteni. Ahogy Dr. Uzi Melamed írta volt: „Ma sokkal erősebben tudatosul bennünk, mint korábban bármikor, hogy a kommunikációs és információs technika nem hagyható ki az oktatásból. ... Az a technika, mely az utóbbi évtizedekben keletkezett, nem egyszerűen egy sorozat új eszközt jelent, hanem teljesen új virtuális környezetet, amely magában foglalja az információtechnikat és a kommunikációtechnikai eszközök teljes spektrumát. Az oktatási rendszer saját érdekében sem zárhatja el magát ettől. Ha így tenne, gyorsan perifériára szorulna a társadalomban ... ma már joggal mondhatjuk, hogy az iskolákat nem azért kell számítógéppel felszerelni, mert bizonyítékaink vannak arra, hogy a számítógépek eredményesebbé teszik az oktatást. Elsősorban azért van szükség az új médiumokra az iskolákban, mert az internet és a számítógép azok az eszközök, amellyel a posztindusztriális világ az ügyeit intézi, és egyúttal ennek a korszaknak reprezentáns szimbólumai is. Az iskolának – ha fenn akar maradni – nincs más választása, mint alkalmazkodni ahhoz a korhoz, amelyben működik, amelyet szolgálnia kell.”⁴ Az új kor pedig az információs társadalom kora, amelyben a kommunikáció és az információk közötti közlekedés készsége mindennél fontosabbá vált. Az ipari társadalmak helyén olyan új világok születtek, amelyekben a kommunikáció értékesebbé vált az ipari termelés mutatóinál és a tudás új értelmet kapott. Az új tudás immár nem az ismétlés tudásaként és nem is az „abszolút” tudásaként, hanem az összehasonlítás-, a selekció-, az értelmezés tudásaként, a kooperáció tudásaként, az információk- és adatbázisok között való közlekedés tudásaként funkcionál. A folyamat, amelyet a számítógépek és még inkább a számítógépes hálózatok kialakulása generált, jóformán egy évtized alatt változtatta meg a világunkat. Létrejött a tudásalapú gazdaság és az információs társadalom eszménye, a társadalom különböző szféráinak kialakultak az elektronikus, hálózati megfelelőik, mint az eEconomy, az eCommerce, az eBusiness, az eGovernment, az eLearning, az eEducation stb.

A magyar iskolákban a nyolcvanas években jelentek meg a számítógépek. Eleinte, egy a matematikával határos de külön szakterületként definiált, programozáscentrikus oktatás jellemezte a számítástechnika órák és szakkörök világát. Ma már alig tudjuk elképzelni a korabeli állapotokat, amikor nem voltak még egységesen használt szoftverek, nem volt internet és ZX Spectrumok szolgáltak a mai PC-k helyett. Ebben az időben a közismereti tárgyakat tanító tanárok elnéző mosollyal és nem csekély tartózkodással viseltek a számítógép és a számító-

3 Ropolyi László: i. m., pp. 169–170.

4 Integrating ICT and Education in Israel for the Third Millennium – Background Paper. Dr. Uzi Melamed, Director of the Educational ICT. Program for Israel, Ministry of Education Dr. Aharon Aviram, Chairperson of the advising academic committee. http://www.en.eun.org/eun.org2/eun/en/innovation/content_frame.cfm?lang=en&ov=891. fordította: Komenczi Bertalan

gépés kultúra iránt. Ezekben az években Csákó Mihály kutatásaiból kaphattunk képet a tanárok számítógépekhez fűződő attitűdjeiről. A leggyakrabban hangoztatott pedagógusvélemények a számítógépről így hangzottak:

- „Azt hiszem, kénytelen leszek megbarátkozni vele, mert úgyis el fog terjedni az oktatásban.
- Nem érzem már olyan fiatalnak magam, hogy a számítógép használatát megtanuljam.
- Én igazán nem fogom megakadályozni a számítógépek elterjedését az oktatásban, de elősegíteni sem tudom.
- A magam részéről hajlandó leszek használni, ha a tantárgyamban bevezetésre kerül.
- Én személyes perspektívát látok a magam számára a számítógéppel való foglalkozásban.
- Engem nem érintenek a számítógépek, mert az én tantárgyaiban nem lehet használni őket.
- Én nem szívesen támogatom a terjedését, mert gépiesebbé teszi a tanítást.”⁵

Csákó Mihály 1985-ös, 1989-es és 1994-es felméréseiből „kiderült, hogy az 1985-ös tömeges elutasítás helyébe 1989-re óvatos várakozás lépett, amely két árnyalatban, egy kisebb, félve-elutasítva várakozó csoportban és egy több mint kétszer akkora kialakulatlanul, de nem elutasítón várakozó csoportban jelent meg. Öt évvel később a többséget már inkább óvatosan pozitív várakozó attitűd jellemezte, az elutasító attitűdök pedig kissé visszaszorultak”⁶ Nagyön fontos megjegyezni, hogy amikor a nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején a pedagógusok véleményét formálták a számítógép iskolai használatáról, akkor ők még csak úgy fogták fel a computert mint a számítástechnika tantárgy oktatásának eszközét. Tehát nem mint kommunikációs eszközt, nem mint ablakot az internetre, hanem mint a programozás oktatásának szürke eszközét. Aztán a kilencvenes évek közepén elérkezett az áttörés. (Ebben hatalmas szerepe volt a Windows 95 operációs rendszer megjelenésének, amely minden hibája ellenére az első olyan operációs rendszer volt, amely alapkiszerezésben is magába foglalta az internet kapcsolat kialakításának felhasználóbarát lehetőségét). Egyrészt a World Wide Web elterjedése révén a számítógép használat terén áttevéődött a hangsúly a programozásról az online kommunikáció ezernyiféle lehetőségének kiaknázására, másrészt megszülettek azok a szabványos szoftverek (Word, Excel, Explorer stb.), amelyek azóta is a digitális írástudás alapköveit jelentik. Az internet elterjedése után a számítógép a hétköznapi kommunikáció eszközévé vált, és mint ilyen hihetetlenül kitágította a felhasználók számát és lehetőségeit. Az internet a gazdasági után immár kormányzati szinten is felismert társadalmi tényezővé vált. Kicsit döcögősen, kicsit lassan de megindultak azok a piaci és kormányzati programok, amelyek az internet mind szélesebb körben történő elterjedését segítették és segítik. Alacsonyabbak lettek az éjszakai telefontarifák, megszülettek az első ingyenes magyar nyelvű levelező szerverek (pl. a Freemail), napjainkban pedig már teljes körű (e-mail+böngésző), ingyenes internetszolgáltatást biztosító cég is létezik (Freestart). Az oktatás terén 1998-ban megszületett az Írisz-Sulinet program, amelynek keretében az összes magyar középiskola internet-hozzáférést létesíthetett, és ami azóta immár az általános iskolákra is kiterjedt. Hihetetlenül gyorsan elkezdett épülni a magyar tartalomszolgáltatás is. A számtalan nívós piaci honlap és portal site mellett a magyar kulturális élet szereplői is megjelentek a világhálón. Megkezdődött a Magyar Elektronikus Könyvtár „felépítése”, internet-alapú virtuális iskolák jöttek létre, megszületett a teleház mozgalom stb. Természetesen, ahogy a szolgáltatások terén megnőtt a kínálat úgy az elvárások is fokozatosan nőnek. A számítógépes kompetencia immár egy alsó tagozatos tanártól is elvárt

5 Csákó Mihály: Az általános iskolai pedagógusok és az iskolai számítógépek használata

6 Csákó i. m.

készség, hiszen most már egyetlen diszciplína sem képzelhető el a computeres tájékozódás felhasználása nélkül. Európa és világszerte megszületett az igény arra, hogy az irodalomtanár meg tudja mutatni a szövegszerkesztő használatát, a biológia tanár meg tudjon mutatni egy National Geographic oldalt az interneten, a médiaismeret órán pedig akár saját website-okat is képesek legyenek elkészíteni a diákok. Valójában nagyon nehéz helyzetbe kerültek a tanárok, akiktől eddig azt vártuk, hogy őrizzék és továbbadják a tudást, lehetőleg a lokális, nemzeti hagyományokra helyezve a hangsúlyt. Most pedig mindezek ellenkezőjeként, az elzárt nemzeti egyetemeken megszerzett tudásukat egy hihetetlenül éles versenyhelyzetbe állítva azt várjuk tőlük, hogy önként mondjanak le a tudás birtoklásának presztízséről és a globális tudás naprakész fórumaiba kompetens személyekként involválódva mutassanak utat gyerekeinknek is. Azt az utat, ami egy olyan világba vezet, ahol a tanárok zöme legjobb esetben is csak tutor lehet vagy idegenvezető, aki passzív útba igazítóként megmutatja a „szent helyeket” és várja a kérdéseket. A könyvet azért magyarázni kellett és értelmezni lehetett de egy weboldal annyira teljes, annyira komplett (a kép-, hang- és animációs betétekkel, a kapcsolódó oldalakra továbbmutató linkgyűjteménnyel stb.), hogy a tanár tevékenysége gyakorlatilag visszaszorul az oldal címének bemondására. A tanárok leginkább kiszolgálói lehetnek annak a kevés számú médiateamnek, amelyek a legtekintélyesebb médiaprofesszorok körül gyártják majd a „tudományos-ismeretterjesztő” oldalakat. Persze ezzel az erővel egy listán is megkaphatnák a gyerekek a vizsgán számonkért url-eket, csak hogy azt már távoktatásnak vagy virtuális iskolának hívják. A virtuális iskolák egyik legnagyobb előnye, hogy költségkímélők és hát éppen azért költségkímélők, mert jóval kevesebb tanárt foglalkoztatnak, mint a hagyományos iskolák. A kérdés tehát ismét felmerül, hogy az új kommunikációs normák által generált folyamat, amelynek keretén belül a számítógépek elterjednek az iskolákban vajon nem trójai falóként funkcionál-e a hagyományos oktatás nézőpontjából? És ha az iskolákban, fontosabbá válik a teleház funkció, mint a „tartalom szolgáltatás” akkor mennyire beszélhetünk még oktatásról? Ha az iskola egyre inkább közvetítő szerepet vár a tanároktól és egyre kevésbé értelmezőt, akkor a tanárok hogyan fogják a diákoknak megtanítani saját értékeik értékelését. Ha pedig az érték csupán a távoli, nagy professzorok honlapszerkesztő teamjeinek munkája lesz, akkor az egész kommunikációs rendszer nem egy centralizált hatalmi elitet fog ismét szolgálni? Csak ez az elit már nem ideológiai (kommunista, vagy nemzeti) alapon szerveződik, hanem multinacionális gazdasági alapon. És akkor az iskolai számítógépek szerepe nem egy szociális köntösbe bújtatott multinacionális érdek lesz, aminek célja, hogy azokból is fogyasztókat neveljen, akiknek a szülei szegények ahhoz, hogy otthoni számítógépet biztosítsanak a gyermekeik számára? Dehogynem. Persze nincs ebben semmi különös, hiszen az iskola mindig is a társadalmi elit újratermelésének színtere volt csak az esélyegyenlőség mítosza lesz egyre nehezebben tartható. Mert ugye az arcátlanul felszínes jelmondat mögött, hogy „minden diáknak internetkapcsolatot” azért mindenki tudja, hogy nyoma sincs az esélyegyenlőségnek. Mert azért nem ugyanazt jelenti az iskolában 50 társunkkal küzdeni, hogy egy elavult gépen harminc percet tölthessünk az interneten, mint otthon egy 21"-os képátmérőjű monitoron a nap bármely szakaszában, bármennyi időt tölteni az internet legizgalmasabb fórumain. És ha ezt belátjuk, akkor megint csak ahhoz a kínos felismeréshez jutunk, hogy az internet nem involválható az oktatásba, mert nem az oktatás része, hanem sokkal több, mint oktatás. Az internet nem csak kognitív tartalom, hanem ellenkezőleg leginkább nem kognitív tartalom. Játék, zene, beszélgetés, szex, filmek, magazinok, reklámok stb. Ezek a tartalmak persze szigorúan ki vannak tiltva abból az iskolarendszerből, amely még mindig megpróbálja különválasztani a magas-kultúrát a populáris kultúrától. Érthető ez a törekvés, hiszen hosszú ideig éppen az volt az

iskola dolga, hogy valamilyen kulturális ideológia (vallás, nacionalizmusok stb.) szerint különválassza a jót és a rosszat, a highculture-t és a lowculture-t, a birodalmit és a gyarmatit, a klasszikust és a jazz-t, a társadalmit és a törzsit, az európai és a primitívet stb. Csakhogy ezekről a kulturális ideológiákról bebizonyosodott, hogy mindig valamilyen hatalmi törekvés áll mögöttük, valamint, hogy kirekesztő és pusztító jellegűek. A globalizáció előrehaladásával egyre inkább hitelüket veszítik ezek a metanarratívák, az interneten pedig egyenesen groteszk a jelenlétük. Az interneten, ahol a szabad választás éppen az anonimitással kezdődik, ahol tehát mi választjuk meg a személyiségünket, a bőrszínünket, a nemünket, a származásunkat stb. ott az egyféléhez való merev ragaszkodás éppen hogy gátol a sokféleség megtapasztalásában. A sokféleség megtapasztalása pedig kizárja a highculture kánont, pontosabban minden kánont a highculture szintjére emel. Ha tehát az iskola feladata eredetileg az volt, hogy egy statikus ideológiai rendszer szemszögéből megkülönböztesse a jót és a rosszat, akkor most minden értékítélet mellé indexelni kellene, hogy az egyenrangú ideológiai rendszerek közül melyiknek a szemszögéből készült az értékítélet. A diák viszont miért fogadná el a hitelüket veszített ideológiák értékítéleteit, ahelyett, hogy sokkal izgalmasabb körülmények között maga választaná meg a barangolás irányát, és maga értékelné választásainak eredményeit?

Czeizer Zoltán

Információs és kommunikációs technológiák használata a határon túli magyarok távoktatásában

A taneszközök és az IKT távoktatási alkalmazásának témakörével az Apertus közalapítvány által támogatott „Távoktatás a határon túli magyarok képzésében” című kutatás keretében foglalkoztunk, mely az Oktatókutató Intézet szervezésében valósult meg 2002 tavaszán. Célunk volt annak vizsgálata, hogy a távoktatásban rejlő lehetőségek milyen jellemző módokon kerülnek kihasználásra a határon túli magyarok oktatásának területén. A hallgatókra, oktatókra és a képzés szervezeti kereteire kiterjedő kutatás során érintettük a távoktatásban használt *eszközök* témakörét is. Jelen ismertetőben ezzel összefüggésben az információs és kommunikációs technológiák (IKT) távoktatási használatának módjaira térünk ki.

A kutatásban való együttműködésre a Nyugat-Magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Karát, a Gábor Dénes Főiskolát, valamint a Szent István Egyetem Kertészmérnöki Karát kértük fel. A vizsgálat Szlovákiában, Jugoszláviában és Romániában működő távoktatási konzultációs központok köré szervezve folyt. Az távoktatásban résztvevő hallgatókkal és oktatókkal összesen 37 interjút készítettünk, és mintegy 400 hallgatót kérdőív kitöltésre kértünk fel – közülük 200-an válaszoltak. A rendelkezésre álló adatok alapján a határon túli távoktatás kérdéskörében *tendenciák* megragadása vált lehetségessé, mintánk nem lévén reprezentatív. Romániában a helyi távoktatás megismerése céljából a kolozsvári székhelyű Babes-Bolyai Tudományegyetemen, illetve annak kihelyezett tagozatainak alárendelt intézményeiben készítettünk interjúkat a távoktatás szervezőivel, illetve hallgatókkal.

Az elemzéshez két képzési szakirányt választottunk ki. Az *informatikai* szakirányt egyrészt azért, hogy olyan hallgatók tanulási motivációit vizsgálhassuk, akik dinamikusan fejlődő, erőteljes nemzetközi hatások által alakított szakmát választottak, másrészt azért, mert feltételeztük, hogy az informatikus szakmai képzés bizonyos tekintetben úttörő szerepet játszhat az IKT távoktatási alkalmazása terén.

iskola dolga, hogy valamilyen kulturális ideológia (vallás, nacionalizmusok stb.) szerint különválassza a jót és a rosszat, a highculture-t és a lowculture-t, a birodalmit és a gyarmatit, a klasszikust és a jazz-t, a társadalmit és a törzsit, az európaiat és a primitívet stb. Csakhogy ezekről a kulturális ideológiákról bebizonyosodott, hogy mindig valamilyen hatalmi törekvés áll mögöttük, valamint, hogy kirekesztő és pusztító jellegűek. A globalizáció előrehaladásával egyre inkább hitelüket veszítik ezek a metanarratívák, az interneten pedig egyenesen groteszk a jelenlétük. Az interneten, ahol a szabad választás éppen az anonimitással kezdődik, ahol tehát mi választjuk meg a személyiségünket, a bőrszínünket, a nemünket, a származásunkat stb. ott az egyféléhez való merev ragaszkodás éppen hogy gátol a sokféleség megtapasztalásában. A sokféleség megtapasztalása pedig kizárja a highculture kánont, pontosabban minden kánont a highculture szintjére emel. Ha tehát az iskola feladata eredetileg az volt, hogy egy statikus ideológiai rendszer szemszögéből megkülönböztesse a jót és a rosszat, akkor most minden értékítélet mellé indexelni kellene, hogy az egyenrangú ideológiai rendszerek közül melyiknek a szemszögéből készült az értékítélet. A diák viszont miért fogadná el a hitelüket veszített ideológiák értékítéleteit, ahelyett, hogy sokkal izgalmasabb körülmények között maga választaná meg a barangolás irányát, és maga értékelné választásainak eredményeit?

Czeizer Zoltán

Információs és kommunikációs technológiák használata a határon túli magyarok távoktatásában

A taneszközök és az IKT távoktatási alkalmazásának témakörével az Apertus közalapítvány által támogatott „Távoktatás a határon túli magyarok képzésében” című kutatás keretében foglalkoztunk, mely az Oktatókutató Intézet szervezésében valósult meg 2002 tavaszán. Célunk volt annak vizsgálata, hogy a távoktatásban rejlő lehetőségek milyen jellemző módokon kerülnek kihasználásra a határon túli magyarok oktatásának területén. A hallgatókra, oktatókra és a képzés szervezeti kereteire kiterjedő kutatás során érintettük a távoktatásban használt *eszközök* témakörét is. Jelen ismertetőben ezzel összefüggésben az információs és kommunikációs technológiák (IKT) távoktatási használatának módjaira térünk ki.

A kutatásban való együttműködésre a Nyugat-Magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Karát, a Gábor Dénes Főiskolát, valamint a Szent István Egyetem Kertészmérnöki Karát kértük fel. A vizsgálat Szlovákiában, Jugoszláviában és Romániában működő távoktatási konzultációs központok köré szervezve folyt. Az távoktatásban résztvevő hallgatókkal és oktatókkal összesen 37 interjút készítettünk, és mintegy 400 hallgatót kérdőív kitöltésre kértünk fel – közülük 200-an válaszoltak. A rendelkezésre álló adatok alapján a határon túli távoktatás kérdéskörében *tendenciák* megragadása vált lehetségessé, mintánk nem lévén reprezentatív. Romániában a helyi távoktatás megismerése céljából a kolozsvári székhelyű Babes-Bolyai Tudományegyetemen, illetve annak kihelyezett tagozatain és alárendelt intézményeiben készítettünk interjúkat a távoktatás szervezőivel, illetve hallgatókkal.

Az elemzéshez két képzési szakirányt választottunk ki. Az *informatikai* szakirányt egyrészt azért, hogy olyan hallgatók tanulási motivációit vizsgálhassuk, akik dinamikusan fejlődő, erőteljes nemzetközi hatások által alakított szakmát választottak, másrészt azért, mert feltételeztük, hogy az informatikus szakmai képzés bizonyos tekintetben úttörő szerepet játszhat az IKT távoktatási alkalmazása terén.

Az informatika mellett az *agrár* szakirányt azért választottuk, hogy megismerjük a távoktatás keretei közt folyó képzés jellegzetességeit azok körében, akik hagyományos munkaterülethez kötődő, egyenletesebb fejlődési ütem szerinti alakuló szakmában kívánnak végzettséget szerezni vagy oktatóként működni.

Az „IKT alkalmazása a határon átnyúló távoktatásban” témakör csupán látszólagos önállósággal rendelkezik. Az IKT mint az oktatási folyamatban felhasznált eszközök és módszerek együttese nem csak az oktatás egyetlen elemére van hatással. Az IKT szerepének a függvényében változhatnak a tananyag átadásának módozatai, a képzésben résztvevők közötti kommunikációs formák, az oktatói szerepkör, illetve az egyéni vagy közösségi tanulásban alkalmazott módszerek. Az IKT alkalmazásának következtében átalakuló tanulási környezet tehát az oktatás folyamatának *több* lényeges elemét is érinti.

Az IKT távoktatásban betöltött szerepének és jelentőségének általános megfogalmazására törekedve a szakértők gyakran alkalmazzák az ún. generációs modellek teóriáját, mely a távoktatás fejlődését a kommunikációs lehetőségek bővülése alapján írja le.⁷ Az általunk vizsgált területen, a határon túli magyarok távoktatási képzésének témájában a generációs modell túlzottan elnagyolt képet adott volna az egyes képzési formákról, nem beszélve arról, hogy a generációs modell érvényessége a hazai viszonyok között korlátozott relevanciával bír.⁸ Mindezek figyelembevétele alapján célszerűnek tűnt a kutatáshoz munkadefiníciókat alkotnunk, melyek – az egyes távoktatási formák elkülönítésével – hozzájárulnak az IKT szerepének megragadásához is.

Munkadefiníciók: távoktatási formák

A kutatás során a távoktatás Magyarországon elterjedt fogalmát vettük alapul, amely szélesebb értelemben használatos, mint ahogyan az más országokban megszokott.⁹ Ennek megfelelően a távoktatás kérdésköréhez tartozóan vizsgálandónak tekintettük az úgynevezett levelező-távoktatás formában szervezett képzéseket, valamint azokat a jellegzetesen távoktatási képzéseket is, amelyekben távoktatási tananyagcsomagot használnak az egyéni tanulói aktivitás irányítására, illetve amelyek teljes mértékben az IKT használatára alapozzák az oktatás folyamatát.

A fentiek figyelembevétele alapján az általunk vizsgált határon túli képzések terén három távoktatási formát különítettünk el. Munkadefinícióinkban úgy kíséreltünk meg különbséget tenni az egyes típusok között, hogy elnevezésükben kiemeltük egy-egy jellegzetes tulajdonságukat, szándékunk szerint azt, mely a másik két „modellhez” tartozóra nem, vagy lényegesen kevésbé jellemző.

Történetileg is az első az ún. *levelező-távoktatás*, mely – mint elnevezése is jelzi – a levelező képzéssel mutat közeli rokonságot, és a legtöbb esetben nem más, mint annak modernizált változata. Fő jellemzője az eredeti levelező képzéshez viszonyítva, hogy a képzés szervezést lényegesen gyakrabban – heti, kétheti, de legalább havi rendszerességgel – tartanak konzultációs órákat, melyeken meglehetősen következetességgel megkövetelik a hallgatók jelenlétét. A levelező képzési formának ez irányú változása egyébként nem csak az oktatás minőségét szem

7 Garrison, G. R.: Three generations of technological innovation in distance education, *Distance Education*, 1985, 6, 235–41. tőle átvészi pl.: Otto Peters (1998): *Learning and Teaching in Distance Education, Analysis and Interpretations from an International Perspective*, Kogan Page, Open and Distance Learning Series.

8 Béni Gabriella – Halász Gábor (1998): *Az oktatás és a gazdaság kapcsolatainak erősítése, 3. alprogram, A távoktatás fejlesztése, Zárótanulmány, Phare Program HU-94.05 (25.p)*

9 Méray László (1998): *Mi a távoktatás? Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest. 13.p.*

előtt tartó oktatók elképzeléseinek felel meg, hanem egybevág a hallgatók igényeivel is. A levelező-távoktatási modellben tanuló megkérdezettek 2/3-ad része azt állította, hogy amennyiben tehetnék, nappali képzési formában tanulnának legszívesebben, tehát a kontaktórák dominanciájára épített tanulási formát tekintik a maguk számára leginkább kívánatosnak.

A levelező-távoktatási képzésről az abban résztvevő oktatókkal folytatott interjúk beszélgetések alkalmával többen is jelezték, hogy az általuk szervezett képzést tulajdonképpen levelező – és *nem távoktatási* – képzésnek tekintik. A tapasztalataink viszont azt mutatták, hogy a levelező-távoktatási képzési formában, ha szórványosan is, de megjelennek a távoktatási képzés egyes elemei. Példaként említhető, hogy a tananyagfejlesztés során egyes oktatók CD-re írva adják át a tananyagot, és ami fontosabb ez nem egyszerűen a korábbi tankönyvek/jegyzetek elektronikus formában megvalósuló terjesztését jelenti. Találkoztunk olyan oktatóval, aki a távoktatási tananyagok mintájára tézis- és kérdésgyűjteményt állított össze az általa oktatott tantárgyhoz, hogy orientálja a hallgatókat az egyéni felkészülés idején. Természetesen ezek a fejlesztések esetlegesen, és színvonalukban nem érhetik el a távoktatási tananyagfejlesztő műhelyek produktumait.

A *távoktatási tananyagok használatára épülő oktatási forma* jellemzője, hogy a képzés folyamatában meghatározó szerepet játszik a kifejezetten távoktatási célra kifejlesztett speciális tananyagcsomag. Az egyes tananyagcsomagok tartalmazzák az önálló tanulást vezérlő útmutatókat, mindazokat a nyomtatott szövegeket – könyveket, jegyzeteket –, melyeket az egyéni tanulás támogatására készítettek elő, emellett tartalmazhatnak CD-Rom-on átadott tananyagokat – például prezentációkat –, esetenként magnószalagokat, videoszalagokat stb.

Az általunk vizsgált távoktatási tananyagra épülő „modell” szerint oktató intézmények természetesen felhasználják a távoktatásban szokásos egyéb eszközöket is – gondolunk itt a kontaktórákra vagy a tutori gyakorlatra –, ám esetükben az oktatás legfontosabb tartópillére a tananyagcsomag.

Az *internet-használatra épülő távoktatási forma* legfontosabb jellegzetessége, hogy az oktatás folyamata a hallgatót és képzési szolgáltatót összekötő on-line internet kapcsolatra épül. Az internet-használat természetesen jellemzője a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási formának is, ám ott elsősorban kommunikációs szerepet kap.

Az internet-használatra épülő távoktatásban a tananyagok döntő többsége a hálózaton keresztül érhető el, a tutori támogatás elsősorban a hálózati kapcsolat segítségével valósul meg, és az oktató és hallgató közötti kommunikációban is – a kontaktórák ritkasága miatt – nélkülözhetetlen szerepet játszik a hálózat. Értelemszerűen ennek az oktatási formának alapfeltétele, hogy a hallgatók előzetesen rendelkezzenek az IKT használatának készségével.

A távoktatás e modern változata kísérleti jelleggel került megvalósításra a határon túli magyarok pedagógus asszisztens képzése terén. Apertus Közalapítvány által támogatott projektet a J. L. Seagull Alapítványi Iskola, az ILS Idegennyelvi Szakközépiskola valamint a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképzős Főiskolai Kara valósította meg konzorciális formában. (Mivel a projekt a kutatással egyidőben folyt, a kérdőíves adatfelvételben már nem szerepelhettek a hallgatók. A képzésre vonatkozó információinkat interjúk készítéséből szereztük.)

Taneszközök

A távoktatási kurzusok legfontosabb oktatási eszközének a nyomtatott tananyagok (tankönyvek, jegyzetek) bizonyultak.¹⁰ (1. táblázat) A képzéseken résztvevő hallgatók 92 százaléka

10 A tankönyveket, nyomtatott tananyagokat oktatási eszközöknek tekintjük, ahogyan a Pedagógiai Lexikon is teszi. Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai lexikon, III. köt. Keraban Kiadó, Budapest, 1997. 461–462. p.

használ valamilyen nyomtatott tananyagot. A tankönyvek mellett a legfontosabb oktatási eszköz a számítógép. A hallgatók közel 4/5 része használt már valamilyen számítógépes oktatóanyagot. Kisebbségi szerepe a videokazettán terjesztett tananyagoknak, amit a hallgatók negyed része használt távoktatási tanulmányai során. A hangkazetta – amely valószínűleg a nyelvtanulásban fontos segédeszköz – a hallgatók 18 százalékának volt segítségére. Egyéb eszközök használatát jelezte a hallgatók 8 százaléka, akik kéziratos jegyzeteket, szakkönyveket és szakfolyóiratokat értek ezen. Az agrár és az informatikai szakirány között csupán a nyomtatott tananyag és a számítógépes oktatóanyag tekintetében volt lényeges eltérés. Az informatika terén több számítógépes tananyagot használtak a hallgatók, míg az agrár szakmát tanulók kezébe több nyomtatott tananyag jutott.

1. táblázat: A távoktatásban taneszközöket használók aránya (n=183)

Taneszköz	Használók aránya (%)
Nyomtatott tananyag	92,4
Számítógépes oktatóanyag	78,2
Videokazettás oktatóanyag	25,3
Hangkazetta	17,6
Egyéb (kéziratos jegyzet, szakkönyvek, újság stb.)	8,3

A nyomtatott tananyagok dominanciáját a fenti adatoknál is érzékletesebben mutatják az egyes oktatási eszközök átlagos használati arányát jelző mutatók. Ha a hallgatói adatokat összesítve 100 százaléknak tekintjük a taneszköz-használatra fordított összes tanulmányi időt, akkor ebből 70 százalékot fed le a nyomtatott tananyagok használata és 21 százalékot a számítógépes tananyagok használata. (2. táblázat) A taneszköz-használat tanulási időre vetített arányait tekintve az látszik tehát, hogy a nyomtatott tananyagok több mint háromszor nagyobb jelentőséggel rendelkeznek a hallgatók számára, mint a számítógépes oktatóanyagok, legalábbis a tananyagcsomag használatára épülő és a levelező-távoktatási formát figyelembe véve. E két távoktatási forma tehát hagyományos módon a tankönyvek köré szervezett oktatási formaként működik.¹¹

A Magyarországról szervezett távoktatási képzések egyik jellemzője, hogy a képzés során felhasznált tananyag – a távoktatás egyes formáiban egységesen összeállított tananyagcsomag – magyarországi előállítású, ami jelen esetben annyit jelent, hogy technikai kivitelezésében, szakmai tartalmában és színvonalában általában meghaladja azokat a tananyag-összeállításokat, tankönyveket, melyek a határon túli felsőoktatásban tanulók számára szülőföldjükön elérhetők.¹² A tankönyv és taneszköz-ellátottságra vonatkozó megállapításunkat igazolja az a tény, hogy a határon túl magyar nyelven folyó nappali tagozatos felsőoktatásban tanulók bizonyos szakterületeken előszeretettel veszik/vennék igénybe a magyarországi előállítású tankönyveket, taneszközöket. A meglévő igényeket jól jelzi, hogy a Magyarországról szervezett képzésben használt tankönyvek, CD-Rom-ok, különösen, ha azok minősége kimagasló, a hallgatók illetve az oktatók személyes kapcsolatai révén a tanulni vágyók lényegesen szélesebb köréhez jutnak el, mint azt a szerzői jogot tiszteletben tartó képzés-szervezők eredetileg tervezték.

¹¹ Az adatok csekély száma miatt nem vehettük figyelembe az internet-használatra alapozott távoktatási formát.

¹² Ez alapján semmilyen következtetést nem vonhatunk le az oktatás színvonalára vonatkozóan.

2. táblázat: A távoktatásban használt taneszközök jelentősége

Taneszköz	Használat átlagos jelentősége (%)
Nyomatott tananyag	70,4
Számítógépes oktatóanyag	21,2
Egyéb	5,0
Videokazettás oktatóanyag	2,2
Hangkazetta	1,2
Összesen (n=187)	100

A nyomtatott tananyagok kérdésköréhez kapcsolódóan tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak feltett nyitott kérdéseinkre – melyben azt tudakoltuk, hogy mit változtatnának meg a képzésben, ha rajtuk múlna –, nagy számban válaszolták, hogy „könyvtárat létesítenének”. Ha nem is intézményalapításra gondoltak a válaszadók, bizonyos, hogy abban a miliőben, ahol élnek, komoly – akár a minőségi szakmai munkát akadályozó – *hiány* mutatkozik a nyomtatott információhordozókból. Az igény elsősorban az agrár szakirányban tanulók részéről merült fel.

A *videokazettás* oktatóanyag használatának elterjedtsége csekélynek mondható ahhoz mérten, hogy a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási formában a valamennyi konzultációs helyszín alapfelszereléséhez tartozik egy videotár, melyből az egyes tananyagmodulokhoz illeszkedő előadásokat kölcsönözhetik a hallgatók. Újra igazolódott, hogy nem csupán a tárgyi feltételeken múlik valamely oktatási technológia alkalmazásának sikeressége, hanem legalább annyira a hallgatók tanulási szocializációján, szokásrendszerén is. Az interjúk beszélgetésekben igyekeztünk a feltárni a videokazettán elérhető tananyagok alacsony kihasználtságának okát. A hallgatók tudnak a videotárak létéről, ismerik a hozzáférés szabályait, lehetőségeit, de sokak számára korlátot jelent, hogy nem rendelkeznek saját videolejátszóval. A megkérdezettek közül néhányan azt említették, hogy nem köti le őket a mindenfajta *interaktivitás nélküli* előadás megtekintése.¹³ A találmányabbak ezeken a problémákon a következőképpen segítettek:

„... úgy szoktuk megoldani, hogy csoporttársakkal összejövünk ... 4–5-en, és akinek van videolejátszója, ott megnézzük, jegyzeteljük, *megbeszéljük*, hogy mit értettünk, mit nem. Ami fontosabb, és amiből úgy érezzük, hogy nem elég amit (a kontaktórán) elmondott a tanár, és kell még ez is.” (17. interjú)

A számítógép használatának lehetőségei mindenekelőtt a hozzáférési lehetőségeken múlnak. (3. táblázat) Az egyes képzési szakirányhoz tartozó hallgatók eltérően jellemezhetők az otthoni számítógép-használat lehetősége tekintetében. Az agrár szakirányhoz tartozók 1 része rendelkezik saját számítógéppel, míg az informatika szakirányban ugyanez a hallgatók 4/5-ét jellemzi.¹⁴ Hasonló karakterisztikus különbség mutatkozik azoknak az arányában is, akiknek nincs és várhatóan nem is lesz számítógépe a közeljövőben. Az agrár szakirányban a hallgatók 1/3-a tartozik ide, az informatikát tanulók körében viszont alig néhány százalék. Az agrár szakirányban tanuló hallgatók adatai tehát előre jelzik, hogy a felsőfokú végzettség megszerzé-

13 A hallgatói vélemények mögött az a kutatók által többszörösen igazolt tény húzódnak meg, hogy a nyomtatott tananyagok hatékonyabb tanulást eredményeznek, mint az audio vagy audiovizuális tananyagok. Tripp, S. D.: Do media affect memory? 3D practical aspect of memory conference (1994), College Park MD

14 Ezek mérése a fejlődés jelenlegi üteme mellett gyorsan avuló adatokat eredményez.

se során elsajátított informatikai ismereteit és készségeit a megkérdezett hallgatók közel fele legfeljebb a munkahelyén hasznosíthatja.

3. táblázat: A hallgatók számítógépes ellátottsága

Ellátottság	Agrár szakirány	Informatika szakirány
Saját kizárólagos használatú számítógépem van	25,7	80,7
Mással közös használatú számítógépem van	24,3	10,9
Nincs otthon számítógépem, de a közeljövőben veszek	15,5	5,9
Nincs otthon számítógépem és a közeljövőben nem is lesz	34,5	2,5
Összesen (n1=84 n2=110)	100,0	100,0

A távoktatási konzultációs központokban folyó oktatómunkát meghatározza a helyi infrastruktúra. A számítógépek használata például alapfeltétel az informatikai szakirányú képzésben. A tapasztalatok szerint a számítógépes laboratóriumok bérlésének gyakorlata nem jelent korlátokat a képzés eredményes bonyolítása szempontjából. A hallgatók 10 fokú skálán – ahol a tökéletes elégedettséget a 10-es szint jelezte – 7,8-es átlaggal értékelték a tanuláshoz biztosított eszközök minőségét.¹⁵ Ennek az adatnak az az interjú beszélgetéseken gyakran elhangzott vélemény feleltethető meg, miszerint „az eszközpark lehetne jobb is (mindig lehet fejleszteni), de ahhoz, amire nekünk kell tökéletesen megfelelő”. A tanulás szempontjából a számítógépek korlátozott száma sem jelentett problémát a hallgatóknak:

„Nem okozott nekem problémát. Két ember áll egy gép mellett, szerintem, lehet dolgozni, nem az a lényeg, hogy a billentyűt pont én üssem, hanem az a lényeg, hogy lássam, hogy mi történik. Szóval, amikor otthon lehetek, akkor otthon a saját gépemnél vagyok, s fel tudom rakni az illető programozási nyelvet, mert azért CD-t meg anyagot azt kapunk, tehát ingyenesen ... és otthon utána lehet nézni dolgoknak.” (25. interjú)

A képzés szervezőivel folytatott interjú beszélgetésekből ugyanakkor az is kiderült, hogy az oktatáshoz szükséges feltételek megteremtése és a megfelelő eszközellátottság biztosítása egyes képzési helyeken jelentős szervezőmunkát igényel a képzés irányítói részéről. (Különösen, ha csak újabb helység bérlésével vagy átköltözéssel javíthatják az oktatási feltételeket.) A nehézségek gyakran nem is a rendelkezésre álló technikai eszközök korlátozott használhatóságából fakadnak, hanem abból, hogy nem felsőfokú intézmények fogadják be a konzultációs központokat, hanem középfokú oktatási intézmények, vagy olykor művelődési házak, és ezek alkalmassá tétele a felsőfokú képzésre átmeneti nehézségekkel járhat. Fontos eredménye a kutatásnak, hogy az egyes konzultációs központok *történetét* vizsgálva kimutatható, hogy a beindult képzések fokozatosan *javuló* eszközellátottság és infrastrukturális feltételek mellett folynak, dacára annak, hogy a távoktatási képzés folytatásához kapcsolódóan a szervezők elvétve kaptak anyagi támogatást a konzultációs helyek korszerűsítésére.¹⁶

Az oktatási infrastruktúra helyenként meglévő hiányosságait ugyanakkor jól jelzi, hogy az agrár szakirányban tanulók 6,5 pontos átlagértékkel jelezték a 10 fokú skálán, hogy részlegesen elégedettek a tanuláshoz biztosított eszközellátottsággal. A kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszaikból kiderült, hogy legfőképpen a megfelelő könyvtári ellátottság hiányolják.

¹⁵ A tananyagokra, tananyagcsomagra külön kérdeztünk rá.

¹⁶ Az Illyés Közalapítvány, az Apáczai Közalapítvány, az Oktatási Minisztérium és korábban a Soros Alapítvány által folyósított eseti támogatásokról van szó.

A számítógépes hálózatok használata számos előnnyel jár a határon túli távoktatás további fejlődése szempontjából. Az *internet használatra épülő távoktatási forma* szembetűnő előnye a levelező-távoktatással és tananyagcsomag használatára épülő távoktatással szemben, hogy a tananyagok nagy része digitalizált formában áll rendelkezésre. Az interneten keresztül elektronikus formában hozzáférhető tananyagok feleslegessé tették a tananyagok szállítását, ami azokon a kelet-európai határokon keresztül, melyek inkább elválasztanak, mint összekötnek, nem is mindig könnyű feladat. Az interneten közvetített digitális tananyagok másik igazolható előnye, hogy frissítésük, módosításuk gyorsabban elvégezhető, mint a nyomtatásban vagy CD-n előregyártott tananyagoké. E szempont azért is különösen fontos, mert a tankönyvkiadás és terjesztés gazdasági racionalitása arra ösztönzi a nyomtatott tananyagok előállítását, hogy a korábban kinyomtatott – raktáron álló – tananyagaikat értékesítsék, mielőtt ugyanabban a témában újakat állítanának elő. Az internetes tananyag-szolgáltatás esetén e szempont jelentősége megszűnik, a hallgatókhoz mindig a tananyag létező legfrissebb elektronikus kiadása jut el.

Az internet tanulási célú használatát vizsgálva a megkérdezett hallgatók körében azt tapasztaltuk, hogy 1/3 részük rendelkezik otthoni internet kapcsolattal.¹⁷ Az interjú beszélgetések jelezték, hogy mivel a hozzáférés jelentős telefon *költségekkel* jár, ezért a felhasználók, ha tehetik az esti órákban kapcsolódnak a világhálóhoz. (Mivel az előfizetői tábor többsége ezt a stratégiát alkalmazza – néhány vizsgált városban –, az esti órákban kritikusan lelassul a hálózati adatforgalom sebessége.) Az internet elérés költségességével függ össze az is, hogy nagy szerepe van a nyilvános (közösségi) hálózat elérési lehetőségeknek. Románia városaiban például sorra nyitnak az internet-kávézók, és mint kiderült a képzésben résztvevők nem csekély része itt olvassa és válaszolja meg – többek között a tanulás témájával összefüggő – leveleit. Jugoszláviában emellett a teleházak viszonylagosan magas aránya javította a Vajdaságban élő magyarok egy részének hozzáférési esélyeit.

4. táblázat: Az internet hozzáférés lehetősége a hallgatók körében (n=193)

Az internet-használat helye	A hallgatók aránya (%)
Otthon	35,2
Munkahelyen	26,5
Konzultációs központban	29,7
Iskolában	20,9
Barátoknál, ismerősöknél	17,7
Könyvtárban	5,8
Nincs lehetősége internetet használni	8,9
Egyéb, pl. internet kávézó	20,4

Az internet-használat gyakoriságát vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók közel 2/3-a hetente többször vagy naponta használja a világhálózatot. (5. táblázat) Egynegyed körül van azoknak az aránya, akiket a havi rendszeresség jellemez. A hallgatók 10 százaléka jelezte, hogy egyáltalán nem használja az internetet, ami közel azonos az internet-használat lehetőségével semmilyen formában nem rendelkezők arányával. (4. táblázat)

¹⁷ Az internet-használatra épülő távoktatási formában tanuló hallgatók nem töltötték ki kérdőívet, csak interjú beszélgetések alapján hivatkozunk rájuk.

5. táblázat: Az internet-használat gyakorisága

Gyakoriság	Hallgatók (%)
Naponta	22,8
Majdnem minden nap	15,8
Hetente többször	23,9
Havonta többször	13,0
Havonta vagy ritkábban	14,1
Soha	10,3
Összesen (n=184)	100,0

Az internet-használatra fordított idő hetente átlagosan 8 órát tesz ki, ami azonban a magas szórásértéknek (11) tulajdoníthatóan nem ad megfelelő képet a hallgatók szokásairól. Az adatokból tendenciaként az szűrhető le, hogy a többség egyelőre azok táborába tartozik, akik heti 6 órát vagy kevesebbet interneteznek. Figyelembe kell venni, hogy az informatika szakirányban tanulók között nem kevesen vannak olyanok, akik alkalmazásban állnak valamely informatikai cégnél, és ezzel összefüggésben használják a világhálózatot. Az ő válaszaik is szerepet játszanak abban, hogy a hallgatók körülbelül 1/5-ét heti 10 óránál több internet-használat jellemzi. Megjegyezzük, hogy az interneten keresztüli adatelérési sebesség többnyire számottevően alacsonyabb a vizsgált távoktatási központokban és azok körzetében, mint ahogyan az például az átlagos budapesti viszonyok közt megszokott. Ebből következően az internet-használat heti idejének mérése korlátozottan teszi lehetővé az adatforgalom becslését, inkább a hallgatói életforma megismeréséhez járul hozzá.

Az internet-használatot azzal a szándékkal vizsgáltuk, hogy megismerjük annak jelentőségét a tanulásban. (6. táblázat) A legtöbben heti, illetve havi rendszerességgel veszik igénybe az internetet tanulási célokból kifolyólag. A tanulásnál gyakrabban alkalmazzák a hálózatot „magáncélú információkeresésre” a hallgatók. A leginkább preferált – azaz a hallgatók nagy része által napi vagy heti rendszerességgel igénybe vett hálózati szolgáltatás – az e-mail levélforgalom bonyolítása.

6. táblázat: A hallgatók internet-használatának területei és gyakorisága

	Fórumok	Levelezés	Keresés magáncélra	Keresés munkához	Tanulás	Szoftver letöltés	Szórakozás	Egyéb
Naponta	3,5	40,5	24,0	18,5	11,0	7,5	5,0	3,0
Hetente	4,0	26,0	38,0	22,5	32,5	18,5	12,0	3,5
Havonta	8,5	5,5	12,0	17,0	18,0	18,0	14,5	0,5
Évente néhányszor	12,0	3,5	2,0	5,0	7,0	12,0	15,0	1,5
Soha	38,0	7,5	6,0	14,5	10,5	18,0	26,5	10,0
Nincs válasz	34,0	17,0	18,0	22,5	21,0	26,0	27,0	80,5
Összesen (n=200)	100	100	100	100	100	100	100	100

Kommunikáció

A kutatás során feltárt adatok bizonyították, hogy a számítógép kommunikációs felhasználása szervezeten beépült a távoktatás hétköznapi gyakorlatába. Az IKT leggyakoribb alkalmazási módja az e-mail levélben megvalósuló kommunikáció. Több tanulócsoporthoz esetében is ta-

pasztaltuk, hogy *levelezőlistát* működtetnek, ami lehetővé teszi, hogy a tanulást érintő kérdéseket a személyes találkozás alkalmain kívül is megvitassák. A képzéssel kapcsolatos elektronikus levélforgalom elsősorban az informatika szakirányban tanulókat jellemezte, ahol a hallgatók háromnegyed része forgalmazott heti 1–3 levelet. 10 százalék azok aránya, akik 4–6 levelet küldtek. Akik heti 10 levélnél is többet forgalmaztak a képzéssel összefüggésben, azoknak az aránya 8 százalék körüli volt. Az IKT használat révén *bővülő kommunikációnak* különösen nagy jelentőséget tulajdonítunk, mivel a számítógép oktatási alkalmazása, bárhogyan is ítéljük azt meg, csökkenti a személyközi interakcióra épülő tanulási alkalmak arányát a tanulási folyamatának egészében. A távoktatásban, ahol a tanulás 80–90 százaléka „magányos” formában zajlik – miként azt a hallgatók állították –, különösen nagy jelentősége van a kommunikációt lehetővé tevő alkalmaknak, lehetőségeknek. A szociálpszichológiai értelemben általában gyenge kohézióval rendelkező távoktatási tanulócsoportok ugyanis korlátozott mértékben képesek erősíteni a hallgatók tanulási motivációját, bár szerepük még így sem elhanyagolható:

„Csoportban annyiban jobb, hogy az ember jobban odafigyel, és egymástól is jobban összedzsjük a dolgokat. Itt például az van, hogy bejön az ember, leül, és még 10–15 más emberrel, és itt a tanár, és egymástól kérdezősködnek, hogy na, ezt hogy kell? És így jobban megy. De ha az ember otthon van *egyedül*, akkor vagy van kedve, vagy csinálja – vagy nem. De itt a csoportban mindenképpen csinálja.” (16. interjú)

Megfigyeléseink szerint a személyes évfolyamtársi kapcsolatok révén létrejövő mikrocsoportok (2–4 hallgató) létrehozása az egyik módszer, ahogyan a hallgatók megkísérlik leküzdeni a magányos tanulással járó nehézségeket. A kapcsolatok fontosságát kiemeli, hogy a megkérdezett hallgatók 1/3 része 80 százalékra vagy annál is alacsonyabbra tette az esélyét annak, hogy a képzést *sikeresen* befejezi. Közel 1/5 volt azoknak az aránya, akik ennél biztosabbak a sikeres jövőben, ők 81 és 90 százalék közé tették esélyeiket. A hallgatók kevesebb, mint fele – 43 százalék – merte állítani, hogy a tanulás eredményeként sikeresen oklevelet/diplomát szerez. Megítélésünk szerint az adatok egyértelműen jelzik, hogy a hallgatók igénylik a tanulási motivációjukat erősítő segítséget, például az együtt tanulásból meríthető lendületet. Ha szabad szóképeket használni, a hallgatók egy részére nézvést igaz, hogy gondolatvilágukban a „feladom-nem adom fel kockajátéka” folyik a hétköznapi zavartalannak tűnő tanulási alkalmain, illetve az otthoni *magányos* tanulás óráiban.¹⁸

Az e-mail a tanulással kapcsolatos *adminisztratív* ügyintézés mindennaposan használt eszközévé vált a kurzust *szervezők* körében is, bár jelezték, hogy mivel nem minden hallgatójukat éri el ezen a kommunikációs csatornán, ezért a hagyományosnak számító kommunikációs formákat (telefon, levél) párhuzamosan használják a számítógépes hálózat nyújtotta lehetőségekkel. Ahol a hallgatók döntő többsége elérhető e-mailben, ott a tanulmányi rendet, az esetleges változásokat ugyanúgy elektronikus levélben teszik közzé, mint ahogyan lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak arra, hogy a vizsgákra jelentkezésnek, vagy a tanulmányi eredmények lekérdezésének eszközéül az e-mailt használják.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az e-mail nyújtotta lehetőségek kihasználása nagymértékben függ attól, hogy *az oktatók milyen normákat fogalmaznak meg* ezen a téren, illetve milyen lehetőségeket biztosítanak a hallgatóik számára.

„(Oktatóként) ... én elsősorban az első órára bemegyek, elmondom, hogy ki vagyok, felírom a két mobil számomat és az e-mail címemet, és ha bárkinek bármilyen baja van, csengessen rám, ha nem ért valamit, vagy küldjön e-mailt. Most van itt az ideje. Ezt tanultam az *xyx* suliban. Ha

18 A helyenként 50 százalékot meghaladó lemorzsolódási arány is erre utal.

valamit nem értettem, felhívtam a tanárt, „just a bit...” megnézte – visszahívt... , visszaírt...” (19. interjú)

„– ... hogy én (mint tanár) hazamegyek, leülök a gép elé, kijavítom a (hallgató) dolgozatát, (vagy a hallgató) azt mondja, hogy a tankönyv 67. oldalán a 11-es kérdést nem tudja az Istennek se megoldani. Az már a jövő? Hát miért jöjjön el ő (ezért ide) ... ha úgy érzi, hogy elvitatkozhatnak az e-mailen. Vagy küld sms-t a mobilon. Mert beszélünk az informatikáról, hát használjuk ki!

– És használják?

– Hogyne, akár a laptopomat, meg tudnám mutatni, 20–25 dolgozat benne van.” (19. interjú)

A képzéshez kapcsolódó *adminisztrációban az internet* mindennapos használatával csak néhány helyen találkozunk. Ezek egyikén a hálózaton elérhető hallgatói nyilvántartó rendszer lehetővé teszi, hogy a tanulók vizsgaeredményeit on-line rögzítsék az intézményi adatbázisban az oktatók. Másutt arra láttunk példát, hogy – jelszavas belépéssel elérhető web-oldalon – a tanulmányi rend (időbeosztás) közzétételére használják a szervezők az internetet. Különösen ott volt ennek jelentősége, ahol a modulrendszerből adódóan az év elején megállapított tanulmányi ütemterv változhatott. A szervezőkkel folytatott beszélgetések jelezték, hogy növekvő igény van a *biztonságosan*, jelszavas védelemmel működtethető web-oldalakra. Néhány helyen ezek híján a hallgatóknak szánt információk teljes körűen nyilvánosak.

„(Használjuk-e) az internetes hálót? Igen, magukat a formanyomtatványokat is, ha valami beadványokat akarunk vagy valamit, azt általában ott találjuk meg a neten. Aztán a feltételeit bizonyos vizsgáknak, például a záróvizsgáknak szintén ott közlik.” (25. interjú)

Nem találtunk viszont *gyakori frissítésű* internetes információs oldalakat a tanuláshoz kapcsolódó témában. Ezeknek a szerkesztése, rendszeres frissítése és karbantartása önálló feladatkör, melynek ellátása meghaladja az oktatást szervezők lehetőségeit.

Török Balázs

A piaci teljesítményelv és a kreditek differenciált alkalmazása a felsőoktatásban

A magyar felsőoktatásban minden bizonnyal történelmi év volt 2002. Legalábbis két esemény mindenképpen azzá avatta. Az egyik, hogy az állami felsőoktatásban (az oktatás egészéhez hasonlóan), szeptembertől a bérek 50 százalékkal megnöttek, ezzel az értelmiségi pályák között az oktatási terület jövedelemszerző képességének relatív lemaradása mérséklődött. A másik történelmi pillanat amiatt következett be, hogy rekordlétszámú, 107 000 hallgató kezdte el tanulmányait, akik közül a hallgatóknak már több mint 50 százaléka nem államilag finanszírozott intézményi programon tanul. Az állami intézmények fizetős programjain, illetve a magán és alapítványi iskolák programjain tanul az új hallgatók többsége. Más szóval azt is mondhatjuk, hogy *a felsőoktatás bemeneti oldalán a piac vette át a vezető szerepet*. De lehet-e ezt mondani? Valóban a piac válik uralkodóvá a felsőoktatásban Magyarországon? Milyen változások figyelhetők meg a közgazdasági, vállalatgazdasági és marketing területen? A tanulmány ilyen kérdésekre kíván válaszolni, amikor egy konkrét kredit elszámolási rendszerfejlesztésről szólva a *marketing termék-differenciálás gondolatát* a piaci teljesítményelv érvényesítésével kapcsolja össze.

valamit nem értettem, felhívtam a tanárt, „just a bit...” megnézte – visszahívtott..., visszaírt...” (19. interjú)

„– ... hogy én (mint tanár) hazamegyek, leülök a gép elé, kijavítom a (hallgató) dolgozatát, (vagy a hallgató) azt mondja, hogy a tankönyv 67. oldalán a 11-es kérdést nem tudja az Istennek se megoldani. Az már a jövő? Hát miért jöjjön el ő (ezért ide) ... ha úgy érzi, hogy elvitatkozhatnak az e-mailen. Vagy küld sms-t a mobilon. Mert beszélünk az informatikáról, hát használjuk ki!

– És használják?

– Hogyne, akár a laptopomat, meg tudnám mutatni, 20–25 dolgozat benne van.” (19. interjú)

A képzéshez kapcsolódó *adminisztrációban az internet* mindennapos használatával csak néhány helyen találkozunk. Ezek egyikén a hálózaton elérhető hallgatói nyilvántartó rendszer lehetővé teszi, hogy a tanulók vizsgaeredményeit on-line rögzítsék az intézményi adatbázisban az oktatók. Másutt arra láttunk példát, hogy – jelszavas belépéssel elérhető web-oldalon – a tanulmányi rend (időbeosztás) közzétételére használják a szervezők az internetet. Különösen ott volt ennek jelentősége, ahol a modulrendszerből adódóan az év elején megállapított tanulmányi ütemterv változhatott. A szervezőkkel folytatott beszélgetések jelezték, hogy növekvő igény van a *biztonságosan*, jelszavas védelemmel működtethető web-oldalakra. Néhány helyen ezek híján a hallgatóknak szánt információk teljes körűen nyilvánosak.

„(Használjuk-e) az internetes hálót? Igen, magukat a formanyomtatványokat is, ha valami beadványokat akarunk vagy valamit, azt általában ott találjuk meg a neten. Aztán a feltételeit bizonyos vizsgáknak, például a záróvizsgáknak szintén ott közlik.” (25. interjú)

Nem találtunk viszont *gyakori frissítésű* internetes információs oldalakat a tanuláshoz kapcsolódó témában. Ezeknek a szerkesztése, rendszeres frissítése és karbantartása önálló feladatkör, melynek ellátása meghaladja az oktatást szervezők lehetőségeit.

Török Balázs

A piaci teljesítményelv és a kreditek differenciált alkalmazása a felsőoktatásban

A magyar felsőoktatásban minden bizonnyal történelmi év volt 2002. Legalábbis két esemény mindenképpen azzá avatta. Az egyik, hogy az állami felsőoktatásban (az oktatás egészéhez hasonlóan), szeptembertől a bérek 50 százalékkal megnöttek, ezzel az értelmiségi pályák között az oktatási terület jövedelemszerző képességének relatív lemaradása mérséklődött. A másik történelmi pillanat amiatt következett be, hogy rekordlétszámú, 107 000 hallgató kezdte el tanulmányait, akik közül a hallgatóknak már több mint 50 százaléka nem államilag finanszírozott intézményi programon tanul. Az állami intézmények fizetős programjain, illetve a magán és alapítványi iskolák programjain tanul az új hallgatók többsége. Más szóval azt is mondhatjuk, hogy *a felsőoktatás bemeneti oldalán a piac vette át a vezető szerepet*. De lehet-e ezt mondani? Valóban a piac válik uralkodóvá a felsőoktatásban Magyarországon? Milyen változások figyelhetők meg a közgazdasági, vállalatgazdasági és marketing területen? A tanulmány ilyen kérdésekre kíván válaszolni, amikor egy konkrét kredit elszámolási rendszerfejlesztésről szólva a *marketing termék-differenciálás gondolatát* a piaci teljesítményelv érvényesítésével kapcsolja össze.

A felsőoktatásban bekövetkezett változás, a tömegszerűség és a piac

Sokan, sokféleképpen leírták, értékelték, magyarázták már, hogy az alap és középfokú oktatás után a 20. század végére a fejlett országokban a felsőoktatás mindenütt belépett a tömegoktatás korszakába. Ez a helyzet arra késztet mindenkit, hogy átértékelje a korábban használatos fogalmait, illetve definiálja, hogy mit is ért alatta.

Először is ma már nem elég csak arról beszélni, hogy a 18–22, vagy a 20–24 éves generáció hány százaléka tanul felsőoktatásban, ami mint információ, természetesen továbbra is fontos indikátor. Erre alapozva szokás olyan kijelentéseket tenni, hogy amennyiben ez a mutató a 10–15 százalék alatt van, akkor beszélhetünk elit oktatásról, míg amennyiben ezt meghaladja akkor tömegoktatásról. Természetesen senki sem gondolja komolyan, hogy ezt a két, végtelenül kifejező szót; *elit és tömeg*, egy egyszerű százalékos mutatószámmal elválaszthatnánk egymástól.

Másodszor, újabban szokás már arról is beszélni, hogy ha az a bizonyos mutatószám meghaladja a 30–50 százalékot, akkor a felsőoktatás általánossá vált az adott országban. (*Setényi 2000*). Magyarországon 1990 és 2000 között, amikor az összhallgatói létszám 100 000 főről közel 300 000-re nőtt, egy viszonylag rövid történelmi periódus alatt, végbement a tömegesedés. A következő 10 esztendő áll(t) rendelkezésre arra, hogy stabilizálódjanak a működési feltételek és 2010-től a felsőoktatás általánossá, egyetemessé válásáról beszélhessünk. A mennyiségi mutatószámok alapján, nem kétséges, hogy ebbe az irányba tartunk (*Polónyi 2002, Hrubos 1999*). De a minőségi mutatószámok alapján, amelyek egyre inkább meghatározzák egy-egy felsőoktatási intézmény versenyképességét, vajon valóban elérjük-e ezt a humán erőforrás szempontból mindenképpen kívánatos állapotot, az kérdéses. Az attól függ, hogy a magyar felsőoktatás a globalizáció követelményeinek miként tud megfelelni.

A *globalizáció*, amely a 20. század végére a fizikai áruvilág szinte teljes körét áthatja, átteszi terepét a szolgáltatási szektorra, azon belül is azokra a területekre, amelyek helyhez kötöttsége mérsékelhető. A felsőoktatás, ahol a *tanárok és a diákok mobilitása* egyre nagyobb méreteket ölt, izgalmas terepet kínál, a szolgáltatási szektor nemzetgazdasági keretek között megvalósuló évtizedes fejlődése után, a globalizációra. A világtörténelemben – nem hagyományok nélkül – ezt a globalizációs folyamatot is az Egyesült Államokból indítják, illetve indították el már néhány évtizede. Hiszen a globalizáció is csak egy szerves fejlődés révén valósulhat meg, semmiképpen sem vezényszóra. A világon a legtöbb külföldi hallgató, a kontinenseket elválasztó óceánok, azaz a logisztikai problémák ellenére az Egyesült Államokban tanul. Emiatt is nem meglepő, hogy sokan, a 20. században a legsikeresebb, ún. *piaci modellt* követő és kifejlesztő *Egyesült Államokat* tartják a legalkalmasabbnak arra, hogy vezesse a globalizációt, hogy utat mutasson mások számára is.¹⁹

A felsőoktatás tömegszerűvé válása ugyanis más és más modellek alapján ment végbe az ipari fejlődés három nagy centrumát képező Európában, Amerikában és Japánban (*Hrubos*

19 „Természetesen itt is az Egyesült Államok felsőoktatási modellje lesz az irányadó. Csak az Egyesült Államokban van jelen a globalizációs politikához szükséges alkotóelemek kritikus tömege:

- világszerte tisztelt egyetemek programfejlesztő konzorciuma;
 - fejlett távoktatási technológia és pedagógia;
 - fejlett nemzetközi logisztikai know-how;
 - a befektetéshez szükséges kockázati tőkealapok;
 - a curriculumok kidolgozásához szükséges multinacionális vállalati szektor és fizetőképes hallgatói kereslet.”
- Setényi (2000); 59. old.

1999). *Nyugat-Európában* az állam aktív szerepvállalása mellett, a 19. századi egyetemi ideált a közcélok középpontba állítása jelentette. Az oktatás társadalmi hasznát felismerve, majd ezt közgazdasági érvekkel is alátámasztva, alapvetően az állam feladatává tette a felsőoktatást. Ez mindazokkal az előnyökkel és hátrányokkal (amelyeket csak 100 évvel később kezdünk érzékelni) is járt, amit a *bürokratikus koordináció* gazdasági szférában betöltött szerepéről *Kornai* (1983) kifejtett. A stabilitást jelentő konzervativizmus egy idő után, amikor turbulens változások zajlanak le a világban, hátránnyá válik.

Az *Amerikai Egyesült Államokban*, a piac hazájában, ahol a piaci mechanizmus, illetve a piaci filozófia áthatja az egész társadalmat, ahol a piac a kultúra részévé válik, ott a felsőoktatásban is a *piaci modell* győzedelmeskedett. Az állam nem szorult ki az oktatásból, de korlátozott szerepet tölt be, és engedi a fogyasztókat pénzügyi forrásaikkal is támogatni a felsőoktatást. A tulajdonos állam kidolgozhat bármilyen minőségellenőrzési rendszert, a lehető legjobb minőségellenőrzést azonban a fogyasztó, a vevő, a hallgató illetve a tandíjat fizető szülő biztosítja. Az a fogyasztó, aki megfizeti a Harvard Egyetem horribilis tandíját, mert úgy véli, hogy az megéri az árát. De meg lehet-e fizetni azt a „magasztos szolgáltatást” amit a felsőoktatás, a tudomány szentélye nyújthat? Az egyszerű válasz erre: igen. Különösen akkor válik ez triviálissá, amikor a felsőoktatás tömegszerűvé válik.²⁰

A harmadik *japán modell* megpróbálta ötvözni az európai és az amerikai, a bürokratikus és a piaci modellt. (Itt a bürokráciát semmiképpen sem a pejoratív értelmében, hanem *Max Weber*, vagy *Kornai* szakszerűséget hordozó irányítási, vezetési formájaként használjuk.) Érdekes módon Japánban több egyetemista jár magánegyetemre, mint Amerikában. Ez alapján mondhatnánk azt, hogy a piaci modellt alkalmazzák. De szó sincs róla. *Hrubos* (1999) által a 21. század felsőoktatási modelljét megtestesítő japán felsőoktatási rendszerben az állam tevélegesen, jelentős pénzügyi erőforrásokkal vesz részt. Az elit egyetemek, a nagy kutatási háttérrel és eredményekkel büszkélkedő egyetemek általában állami egyetemek. Érdekes és hatékonyak tűnő keveréke alakult ki a piaci és a bürokratikus koordinációnak, amelyben mindkettő előnyeit megpróbálják kamatoztatni. (A legutóbbi 2002-es évi Nobel díjak kiosztása – ahol 2 japán tudós is szerepelt – azt jelzi, hogy nem is eredménytelenül.)

Az európai oktatási miniszterek történelmi jelentőségű Bolognai Nyilatkozata szerint, Európa úgy kíván versenyképesebb lenni a 21. században, hogy a 20. század legsikeresebb modelljéből, az amerikaiból sok mindent átvesz, a graduális és a nemzeti értékeket megőrző fejlődés jegyében. A piaci modell alkalmazása nyújtana esélyt arra Európának, hogy az egyre inkább nemzetközivé váló felsőoktatásban, Európa sikerrel versenyezessen Amerikával, a legtöbb hallgatót küldő ázsiai országokban, így Kínában, Koreában, Japánban stb.

Az életünk végéig tartó tanulás eszméjének felel meg leginkább a *3 szintű felsőoktatás*, amelyben élesebben elválnak egymástól a főiskolai (undergraduális), egyetemi (graduális), és a posztgraduális képzés. A munka melletti képzés kiterjesztése, a második és a harmadik diplomák megszerzése, különösen megkívánja, hogy az egész oktatástechnológiai folyamatot az oktatási, pedagógiai módszerek alkalmazhatóságát átgondoljuk. A „bolognai folyamat” magyarországi

20 Közép-Európa és Magyarország „másságát” szemléletesen mutatja az a történelmi tapasztalat, hogy egy szocialista kormányzat által bevezetett tandíjrendszert (a piac csíráját) egy konzervatív kormányzat szüntet meg, ellentmondva a nemzetközi trendeknek. (lásd Bokros csomag utóélete). Majd folytat egy olyan mértékű tömegoktatásá válást, amelynek intenzitására csak az 50-es és a 60-as évek elején, egy szocialista/kommunista berendezkedésű rendszerben volt példa. Az újabb szocialista-liberális kormányzat nagy kihívása, hogy folytassa-e a „mennyiségi hajszát”, vagy a konzervatív értékeknek jobban megfelelő minőségre helyezi a hangsúlyt.

fogadtatása²¹ nem egységes a különböző hazai intézményekben, szakértői körökben (*Hrubos 2002*). Az egyetemi integráció nem oldotta meg a *két ciklusos képzést*, a korábbi duális oktatási rendszer helyenként (szakterületi főiskolák integrálódásával) még be is betonozódott. Továbbra is gond a megfelelő *finanszírozási rendszer* megtalálása. A leépítés alatt álló korábbi normatív rendszer nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, új, konzisztens rendszer pedig most van kialakulóban.

Európa más országaihoz hasonlóan, Magyarországon is vita tárgya, hogy milyen területen és milyen mértékben célszerű, illetve lehetséges a piac nagyobb mértékű bekapcsolása a felsőoktatás működésébe.

A piaci igényeknek való megfelelés intézményi, vállalatgazdasági feltételei

A felsőoktatással foglalkozó hazai szakirodalom alapvetően közgazdasági indíttatású. (*Varga 1998; Polónyi 2002*). A szociológiai megközelítés (*Hrubos, 1999*) keretében az intézményi működés problémája, nemzetközi gyakorlata kap jelentős hangsúlyt. Mindkét említett megközelítés következtetései között kiemelten szerepel a piac működésének – ha fenntartásokkal és mértéktartással kezelte – intenzívebb bevonása a felsőoktatásba. Aggályokat, a szakmai szempontok háttérbeszorulásától való félelmet, a piac dominanciája következtében, talán csak a gazdaságpszichológia oldaláról (*Magyari Beck 2000*) tapasztaltunk. Ott is inkább arról van szó, hogy az elegáns matematikai eszköztárral, és fogalmi rendszerrel rendelkező közgazdaságtan illetéktelen területekre történő behatolásától fél a szerző.²² Más szóval azzal a problémával szembesül, amit interdiszciplináris megközelítésnek is nevezünk, amikor egy új tudományt kívánunk egy olyan probléma kezelésére felhasználni, amely területen eddig azt nem alkalmazták.

Az elméleti kutatások és a szakértői vélemények szinte kivétel nélkül (*Polónyi 2002; Hrubos 1999; Setényi 2000; Kovács 1996*) hangsúlyozzák, hogy a korszerű vezetési módszereknek, a *menedzsmenttudománynak* meg kell jelennie a felsőoktatásban is. A menedzsment tudományok oldaláról, illetve a gyakorlati változtatások iránti igényből adódóan mások ezt állítják gondolkodásuk középpontjába. (*Barakonyi 2000, Berács 2001*). Ez abból a megfontolásból is származik, hogy a vezetési ismeretek alkalmazása, mind a bürokratikus, mind a piaci modellben elképzelhető. Sőt egyre többet írnak a professzionális, kormányzati közszolgálati munkáról. (A *business* és a *public administration* fogalmakat részben a *management* filozófia fogja össze.)

Abban az esetben viszont, ha a piac, mint koordinációs mechanizmus nagyobb szerepet kap a felsőoktatásban, akkor olyan diszciplínáknak is meg kell jelennie a felsőoktatásban, mint a *vállalati gazdaságtan* (*Chikán 1997*), a *marketing* (*Bauer-Berács 1998; Kotler 1998*), a *kont-*

21 A Bolognai Nyilatkozat a gyakorlati megvalósítást illetően hat területet jelöl meg:

1. Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatokat adó képzési rendszer.
2. Két fő ciklusból álló rendszer (bachelor-master képzés).
3. Kreditrendszer – mint ECTS – bevezetése.
4. Hallgatók, tanárok és más egyetemi munkatársak mobilitásának segítése.
5. Összehasonlítható kritériumokon alapuló együttműködés kialakítása a minőségbiztosítás terén.
6. Európai vonatkozások tartalmi beépítése a felsőoktatásba.

22 Lényegében az elit és a tömegoktatás, pedagógiai, pszichológiai oldalról történő feldolgozatlanságáról is szó van. „... mind sürgetőbb feladattá válik a pedagógia reálfolyamatainak olyan fokú rendbetétele a pedagógiai kutatásokban, ami kommunikációképessé teszi ezt a szakterületet is a jóval egzaktabb módszerekkel dolgozó közgazdaságtannal ... máskülönben ... szomorú tanúi lehetünk a pedagógia felségterületére törő és ott szemantikailag üresnek bizonyuló közgazdasági fogalmak inflációjának.” Magyari Beck (2000) 372. old.

rolling (Boda-Tomka 2002), hogy csak a legalapvetőbbeket említsük. A vállalatgazdaságtan feladata, hogy a piaci gazdaságokban leginkább elterjedt vállalkozási forma, a vállalat működését modellezze, megértse és különböző elméletekre támaszkodva javaslatokat fogalmazzon meg a vállalati vezetők számára. Abban az esetben, ha a felsőoktatásban a piac nagyobb szerephez jut, akkor szükségserű, hogy a *vállalkozás* is megjelenjen az eszköztárban, továbbá bármilyen intézményi szervezeti forma is válik uralkodóvá, az egyre több elemében hasonlítson a vállalatához.

Természetesen megvan a veszélye annak, amiről *Magyari Beck* (2002) ír, hogy a fogyasztói piac terminológiáját a felsőoktatásra alkalmazva, csak szemantikai játékot játszunk és nem jutunk igazi, új eredményekhez. Ez azonban nem tántoríthat el attól, hogy elinduljunk ebbe az irányba, annál is inkább, mert a nemzetközi gyakorlatban már számtalan sikeres példát látunk. A következőkben erre szeretnénk példát mutatni a *marketing és a termékefejlesztés, valamint a termelésirányítás*, oktatási területen idegenül hangzó szakterületek, alkalmazásával. Kétségtelen tény, hogy a *különböző filozófiák*, amelyek mind hatékonyabbá kívánják tenni az intézmények, így az oktatási intézmények működését is, *egymással is versenyeznek*. Nincs és nem is lesz egyedül üdvözítő vállalati filozófia. Vannak azonban sajátos megközelítések, technikák, amelyek bizonyos körülmények között jobban hasznosíthatók, mint mások. Meghatározott szakemberek jobban tudnak bizonyos módszereket alkalmazni, mint másokat. A marketing szemlélet a piaccal, mint koordinációs mechanizmussal összhangban álló, azt leginkább kiszolgáló eljárás mód, amely a „vevőt”, a hallgatót állítja figyelmé középpontjába.

Gondolatmenetünket kezdjük egy történetietlen játékkal. Tétélezzük fel, hogy az idő kerekét visszaporgetjük 15 évvel, és a ma közel 200 ezer nappali felsőoktatási hallgatóból, azt a 100 ezer hallgatót, aki korábban nem került volna be a felsőoktatásba, megfigyeljük, hogy mit is csinál egy átlagos hétfői napon. A korábbi teljes foglalkoztatásnak megfelelően, ez a 100 ezer fő, aki döntően 18–22 éves, reggel 6-kor, 7-kor, vagy 8-kor munkába állt. Van aki fizikai munkát végez, van aki irodai munkát, de döntően napi 8 óras, kötött munkaidőben dolgoznak. Fegyelmezetten eleget tesznek a vezetőik utasításának, hogy a minimál bért alig meghaladó jövedelmet realizáljanak.

Ugyanez a 100 ezer fő ma 15 évvel később, állami felsőoktatási intézménybe járva, az adófizetők pénzéből a felsőoktatási intézményeknek juttatott, egy hallgatóra jutó, (átlagosan az 1 főre eső minimálbérhez hasonló nagyságú) költségtérítés fejében elgondolkodik, hogy be-menjen-e hétfőn reggel az első órára. Ha előadás lesz, akkor inkább még szundít egyet, ha nem is lesz órája, akkor pedig fel sem merül a kérdés. A heti kb. 20 óra, amit a tanárokkal együtt tölthet el az órarend szerint, egyenlőtlenül oszlik el a héten. A tananyag elsajátítása érdekében legalább 20 óra egyéni felkészülésre is szükség van, így összejön a heti 40 óras munkahét.

Az első esetben, amikor munkahelyen, mondjuk egy gyógyszergyárban dolgozott vizsgálati alanyunk, akkor szigorú előírások (technológiai utasítások) írták le, hogy mikor mit kell tennie. A gyár számára ugyanis ez biztosítja, hogy a végtermék, a gyógyszer, ami a gyárból kijön, megfelelő minőségű és költségű legyen. Így például a japán autóiparban nem engedik a futószalagot járni, hanem megállítják ha hibát észlelnek, annak érdekében, hogy megbeszéljék, hogy mi a probléma és lehetőleg olyan megoldást találjanak rá, amely révén az többet nem fog előfordulni.

Hogyan néz ki ugyanez a felsőoktatásban. Hallgatónk bement a hétfő reggeli előadásra és unalmasnak találja azt. Elkezd beszélgetni a szomszédjával. Mások is követik. Az előadót ez zavarja és attól még rosszabb lesz az előadás. Fegyelmezni próbál, hiszen ő az autoritás, de ez

nem mindig sikerül.²³ Egy másik hallgató már a tananyag elolvasása után ment be az órára és úgy találta, hogy felesleges volt bemennie mert ugyanazt hallotta vissza, amit olvasott. Ismét másik hallgató elolvasta ugyan a tananyagot, de nem értette meg és az előadás segítette hozzá a megértéshez.

Mint látjuk, sokféle *esettel* találkozunk, amely esetek különböznek egymástól, de amelyek differenciált kezelésére a *felsőoktatás hagyományos rendszere* nem nagyon találta meg a megoldást. A probléma lényege, hogy *homogénnek képzelet el a hallgatóságot*. Az elit felsőoktatás időszakában, amikor tudásvágytól hajtott, tehetséges gyerekek lepték el a padokat, akkor ez többé-kevésbé teljesült is. A tömegoktatás időszakában viszont ez végleg megváltozott. Különösen nem teljesül ez a demokratikus elveket valló fejlett nyugat-európai országokban (pl. Németország vagy Ausztria), ahol felvételi vizsga nélkül kötelesek felvenni az oda jelentkező hallgatókat.

Az értékesítési vagy hagyományos szemléletmód és a marketing

Az iparvállalatoknál a termelési folyamat helyett egyre inkább *értéktéremtő folyamatokról* beszélnek. Mindenki, aki valamit tesz, a maga módján hozzájárul ahhoz, hogy az elkészült termék több értéket nyújtson a vevőjének, fogyasztójának. És itt jön be a termelésirányítás és a marketing, mint vállalati funkció. Ha létezne, egy folyamatellenőr a felsőoktatásban is miként az autógyártásban, akkor ő ott ülne az előadó legmagasabb pontján és figyelne, valamint jegyzetelne. Ha úgy ítélné meg, hogy túlságosan nagy a zaj a teremben, akkor „álljt” parancsolna, és megbeszélést kezdeményezne az előadó és a hallgatók között. Ha azt találná, hogy az 500 fős előadásban csak 100 hallgató van, akkor piackutatást végezne a hallgatók között, hogy megtudja az okát a távolmaradásnak.

Ez a fajta mentalitás ma még távol áll a felsőoktatásban dolgozó tanárok, intézményvezetők többségétől. Pedagógiai, kommunikációs, pszichológiai (azaz technológiai) ismeretekkel nekik még nem kell rendelkezni. Az elit felsőoktatásban a tudás volt az, ami kiemelte a tanárt a diákok közül. A tömegoktatásban viszont már sem a tanár, sem a diák nem szükségszerűen „éljáterkos”, ezért fokozottabban kell foglalkozni azzal a technológiával, amely segít a tudás elsajátításában.

Talán nem véletlen, hogy ilyen jellegű kezdeményezésekkel elsősorban a *távoktatásban* és a magas tandíjú iskolákban találkozunk. A távoktatás új út az oktatásban (Kovács 1996) és mint ilyen, nagy energiákat fordít arra, hogy a tanár megfeleljen annak az intellektuális kihívásnak, amit pl. egy interaktív konferenciaszintű előadás igényel. A Harvard Egyetem üzleti programjain a tanárok – a kutatási kiválóságai ellenére – nagyon sok időt fordítanak az előadásai prezentációs anyagainak az elkészítésére.

A minőségbiztosítási rendszerek (pl. ISO, TQM) azt célozzák, hogy a végzett munka minőségét folyamatos, szervezett és tudatos módon javítsák az intézményben dolgozók, a felsőoktatásban érdekelték egyfajta „vevő-központú” szolgálata érdekében. Ma még csak szórványosan (pl. hallgatói értékelő lapok félévvégi kitöltése révén) kerül sor a magyar felsőoktatásban

23 „... mind a pedagógusi, mind pedig a tanulói szerep – mint szerep – igen magas intelligenciát és kreativitást igényel a szerephordozóktól. ... Néha csak a feszültté váló figyelem jelzi (a tanár) számára, hogy sikerült eltalálnia a közérdeklődést. Máskor pedig a kirobbanó fegyelmetelenség tudatja vele, hogy vagy fölösleges ismeretek pertraktálásába, vagy beruházási célú tanításába kezdett ugyanazon a témakörön belül. Az is gyakori eset, amikor a tanulók egyik része így, másik részük pedig amúgy reagál.” Magyari Beck (2000) 371. old.

minőségi eszközök²⁴ alkalmazására. Azok az intézmények járnak az élen, amelyek a nemzetközi felsőoktatással érintkeznek. (Setényi 2000)

A termékfejlesztésben Hayes-Abernathy (1980) megkülönbözteti a piac által és a technológia által vezérelt utat. Az első esetben a vevői igények, szükségletek felismerése vezet az új termékhez, míg a második esetben a megváltozott technológia teszi lehetővé, hogy új termékkel jelenjünk meg a piacon. A valóságban persze mindkét folyamatra, folyamatosan ügyelni kell, de megfigyelhető egyik vagy másik dominanciája. Kotler (1998) az értékesítési és a marketing koncepció szembeállításával is érzékelteti az eltérő filozófiákat (1. táblázat). Négy kritérium alapján világít rá a marketingkoncepció vevőorientációjára: kiinduló pont, fókusz, eszköz, végcél.

1. táblázat: Az értékesítési és a marketing koncepció szembeállítása

Koncepció	Kiinduló pont	Fókusz	Eszköz	Végcél
Értékesítési	Gyár	Termékek	Értékesítés ösztönzés	Profit az értékesített volumenből
Marketing	Célpia	Vevő- szükségletek	Integrált marketing	Profit a vevő elé- gedettségén keresztül

Forrás: Kotler (1998) 53. old.

Egyetlen vállalat sem képes minden piacon eredményesen működni, ezért a marketing a *célpia* *acból* indul ki, abból a szegmentumból, amely legközelebb áll hozzá. Állandóan kutatja a *vevői* *szükségeket*, annak érdekében, hogy egyfajta visszacsatolás révén a célpiacon újra és újra pontosítani tudja. A marketingkutatás (Malhotra: 2001) ma már nagyon sok módszerrel és elemzési eszközzel rendelkezik. Az *integrált marketing* azt jelenti, hogy a vállalat minden osztálya együttműködik annak érdekében, hogy a vevőket kiszolgálja. Nincs egymásra mutogatás, ha panasz vagy reklamáció érkezik, a megoldás foglalkoztatja őket. A végcél mindig valamilyen teljesítménymutató. A vállalat alapvetően profitot akar, ez a piaci küldetése. De míg az értékesítés csak a forgalmat figyeli, addig a marketing a *vevői elégedettség*en keresztül kívánja ezt elérni, abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a hosszú távú vevői elégedettség végül is kiszámítható profitot eredményez.

2. táblázat: A marketingkoncepció szembeállítása a hagyományos megközelítéssel a felsőoktatásban

Koncepció	Kiinduló pont	Fókusz	Eszköz	Végcél
Hagyományos	Egyetem	Tanárok tudása	Előadás Vizsgáztatás	A hallgatók után járó fejkvóta növelése
Marketing	Célpia	Hallgatói igények	Differenciált oktatási módszerek	Hallgatói elégedettség alapuló ismeret átadás

A marketingkoncepciót a felsőoktatásra értelmezve (2. táblázat), a hagyományos megközelítés abból indul ki, ami van, azaz az egyetemből. Ez nagyon természetesnek tűnik, és változat-

24 A Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem angol nyelvű programokat szervező központja, az International Studies Center, tudásunk szerint az első olyan állami felsőoktatási intézmény volt 2001-ben Magyarországon, amely működése alapján a legújabb 2000-es évi szabványnak eleget téve, nyerte el az ISO 9001 minősítést. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a KÖZGÁZ, egyedül álló módon több ERASMUS cserehallgatót fogadott, mint amennyit küldött külföldre.

lan viszonyok között el is fogadható. Ha viszont drámai változások zajlanak le a környezetben, mint pl. a tömegoktatás megjelenése, az Európai Unióhoz való csatlakozás, vagy a Bolognai Nyilatkozat aláírása, akkor már ez nem elégséges. Ezért tapasztalták úgy a hazai felsőoktatásban, hogy a „bolognai folyamat” lassan halad az élethossziglan tartó tanulás intézményi feltételeinek a megteremtésével (*Hrubos 2002*), mert a kiinduló pont nem a célpiac. A fókusz még mindig a „termelési képességen”, a tanárok tudásán van, és nem a hallgatói igények feltárásán. A rendelkezésre álló eszközök csak fokozatosan alakulnak át, gyakran ugyanazt a tudást, ugyanolyan eszközökkel adják át a hallgatóknak a nappali képzésben mint a posztgraduális képzésben.

A végcél döntően a hallgatók után járó fejkvóták növelése és kevésbé az ismeret-átadásra épülő hallgatói elégedettség növelés, amely áttételesen szintén profitot eredményez. A vezető amerikai üzleti iskolák (Kellogg, Chicago, Harvard, Stanford, MIT, Wharton stb.) arról híresek, hogy kényesen sokat foglalkoznak végzett diákjainak karrierjével, elhelyezkedési lehetőségeikkel. Márpedig az oktatási intézményben szerzett tudás legegységesebb megnyilvánulása a jó elhelyezkedés, a magas fizetés. Piaci viszonyok között a kiválóság legnyilvánvalóbb mércéje a Harvard számára, hogy az ő végzett hallgatóik vezetik a kereseti listákat, vagy hogy a Fortune 500 legnagyobb vállalatainak vezérkarában a legtöbb személy Harvard diplomával rendelkezik. Ez teremti meg az alapját a magas tandíjból származó magas profitnak, vagy a volt diák egyesületek keretében realizált bevételnek.

A piacorientáció, a marketingkoncepció érvényesítése elsősorban *vevőorientációt* jelent. Az információs vagy tudásalapú társadalomban az egyetemi hallgató a tudás befogadója, a vevő. Az egyetem számára végül is teljesen mindegy – legalábbis a tranzakció szintjén –, hogy ki fizeti a tandíjat: az állam, vagy a diák.

Elvileg ugyanannyi pénzért, ugyanolyan szolgáltatást kellene nyújtani. Az természetesen igaz, hogy a tudást befogadó hallgató attitűdje egyáltalán nem azonos abban az esetben amikor fizet, vagy amikor nem fizet. Meg kell azonban mondanunk, hogy ebben nagy szerepet játszanak a kulturális viszonyok is. Egy német hallgató sokkal inkább fegyelmzett, és sokkal tudatosabban készül a pályájára, mint egy magyar diák. Ebben azonban a német mentalitáson túl benne van az is, hogy Németországban a felsőoktatás tömegessé válása egy szerves fejlődés útján, piacgazdasági környezetben következett be. Nálunk viszont többszörös értékválság és egy átmeneti gazdaság viszonyai között.

Kreditelszámolás a felsőoktatásban

A nemzetközi diákmozgást hivatott elősegíteni a kredit rendszer általában, az Európai Kredit Átviteli Rendszer (ECTS) pedig specifikusan Európában. A *kredit egy egyezményesen kidolgozott pontozásos rendszer*, amelyet a benne résztvevő intézmények kölcsönösen elfogadnak. Ez nagymértékben megkönnyíti az országon belül, illetve az országok közötti diák mobilitást. A diák nincs intézményhez kötve, szabadon mozoghat, és lehetősége van a különböző intézményekben felvett tantárgyakat – meghatározott feltételek mellett – diplomájában elszámolni. Az intézményi kör, amely akkreditálja egymást, vagy egy külső akkreditációs szervezettel akkreditáltatja magát, az automatikusan elfogadja a másik intézményben szerzett kreditet.²⁵ Ezál-

25 A KÖZGÁZ International Studies Center (ISC), amely 1990-ben alakult, és az első időkben főleg amerikai diákokat fogadott részképzésen, a diplomát nyújtó programjait is eleve az amerikai kreditrendszer alapján alakította ki. A négy éves „bachelor” és a két éves „master” képzésben 170 kurzust kínál angol nyelven. 1999-ben, az európai egyetemekről érkező cserehallgatók jobb tájékoztatása érdekében elkészítette az ISC az ECTS alapú katalógusát, tanulmányi rendszerét (curriculum), és a tantárgyleírásokat. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy jelentős számú ERASMUS cserehallgató érkezett az egyetemre.

tal leegyszerűsödik a kredit-elszámolási tevékenység a külföldi tanulmányok esetén is. A kétoldali megállapodások mellett kialakulnak bizonyos hálózatok is az azonos színvonalat képviselő intézmények között (az USA-ban ilyen az AACSB, vagy Európában a CEMS az üzleti képzésben).

A tanulmányok folyamán, a „bolognai folyamat” részeként 2002 szeptemberétől Magyarországon is, a diplomához megadott számú kreditet kell elérni. Egy öt éves egyetemi diplomához például 300 kreditet. A kredit a hallgató által megszerzett tudást jelzi. Tartalmazza a kontaktus órákat, a hallgató otthoni, könyvtári, laboratóriumi és egyéb egyéni foglalkozásait, vagyis a munkavégzését. A *hallgatót, mint „tudásmunkást”*, az elvégzett munkamennyiség szerint értékeli. A munkavégzés minőségét a vizsgán szerzett jegy hivatott értékelni. A kredittel súlyozott tanulmányi átlag pedig a hallgató munkájának egészét (szemeszter, év, vagy teljes képzési idő) minősíti.

Az egyetemi képzésben az oktatási módszerek nem sokat változtak az elmúlt évtizedekben, de néha évszázadokban is. A vezető oktatók *nagy előadásokat* tartanak, amelyeket kisebb csoportokban *szemináriumok*, vagy *gyakorlatok* követnek. A nagy előadótermek amikor népszerű előadó tart előadásokat megtelnek, míg máskor üresen tátonganak. Szentgyörgyi Albert is arról panaszkodott a 40-es évek végén még Magyarországon, hogy miért kényszerítenek nagy tudósokat arra, hogy érdemtelen/érdektelen hallgatóság előtt, azt túlkiabálva tartsanak előadásokat.

Ez a helyzet azonban nem csupán a tanár számára kényelmetlen, de ellentmond a vevőorientációnak, azaz a hallgatói igények figyelembevételének is. „Időutazásunkra” visszagondolva, az a 100 ezer magyar felnőtt állampolgár, aki most diák, ugyanolyan figyelmet érdemel az idejének eltöltését illetően, mintha dolgozó lenne. Még akkor is, ha a „felnőttként” viselkedő diák nincs ennek tudatában. Társadalmi hasznosságát is csak akkor tudja megjeleníteni, ha a képességeinek leginkább megfelelő, és rugalmas, a *tantárgyválasztás bizonyos szabadsága mellett az oktatási módszerek szabadabb választását biztosító* tanterv alapján is tanulhat. Így például meg kell engedni, hogy ha az intézmény rendelkezik távoktatási, internet alapú oktatási technológiával, akkor bizonyos kreditszámban azt felvehesse a nappali tagozatos hallgató is.

A viszonylag kötött tantervek, amelyek korábban Európában meghatározóak voltak, a 90-es években kezdtek lazulni és a figyelem a végtermékre, a megszerzett tudásra irányult. A *nemzetközi diákmobilitás* növekedése nagy lökést adott azoknak a törekvéseknek, amelyek nagyfokú rugalmasságra törekedve igyekeztek a különböző intézményekben teljesített tantárgyakat a diploma értékébe egységesen beszámítani (*Dalichow 1997*).

A tanóra és a kredit megkülönböztetése, különböző oktatási, ismeretátadási, finanszírozási és beszámítási igények szolgálatába állítása sok ellentmondást hordoz magában. A *Magyar Felsőoktatás* című folyóirat 1999-ben két alkalommal is nagy érdeklődéssel követett és számtalan hozzászólást tartalmazó *műhelyvitát rendezett* a témában. Első alkalommal a kreditrendszer általános problémáit vitatták meg (*MF Műhely 1999*), majd kiemelten foglalkoztak a modularizáció és a kreditrendszer kapcsolatával (*MF Műhely 2000*). A viták szemléletesen tanúsították, hogy bármire is helyezik a hangsúlyt a kreditrendszer bevezetése során az egyes intézmények, nincs egyetlen jó út, és minden törekvés hozzájárul a felsőoktatás minőségi megújulásához.

Temesi (1999) tanulmányában a tömeges és az elit oktatás, valamint a duális képzési rendszer szempontjából elemezte az egységes kredit befogadási rendszer kidolgozásának problémáit. Felhívta a figyelmet arra, hogy a *ciklikus* amerikai oktatási rendszerben megszületett kreditrendszer nem vihető át automatikusan a duális európai felsőoktatásba. A Budapesti

Közgazdasági Egyetemen bevezetett kredit alapú képzés Csépai (1999) szerint alkalmas az ösztöndíj és a rövid életű tandíj rendszer alapjául is szolgálni. A Kandó Kálmán Műszaki Főiskola az Erasmus program keretében nemzetközi segédlettel dolgozta ki az ECTS alapú programját (Nagy 1999). Ebben 1 kredittel 30 óra tanulmányi munkát ismernek el. Az egy félévre előírt 30 kredit teljesítése ily módon $30 \times 30 = 900$ óra munka végzést jelent félévente. $(15+5) = 20$ hetes szemeszterrel számolva ez *heti 45 órás átlagos terhelést tesz ki*.

Nem kívántuk részletesen ismertetni azt az egyre gazdagabb irodalmat, amely a kredittel kapcsolatban kialakulóban van. Mint minden új dolognak, ennek is vannak ellenzői, illetve olyan kutatói, akik a megvalósítás nehézségeire rosszabb esetben a lehetetlenségére hívják fel a figyelmet. A VIII. Párizsi Egyetem példáján keresztül a franciaországi alkalmazás nehézségeiről Florence Legendre (2000) számol be.

„Következtetésként leszűrhető, hogy az európai kreditrendszer alkalmazása ambiciózus vállalkozás az egyetemek számára. Franciaországi bevezetése viszont néha a szintizta utópiával határos. Tényszerűen, egy ilyen az oktatási és adminisztratív működést megváltoztató folyamat bevezetése az egyetemek autonómiájába ütközik” (Legendre 2000, 32. old.). Az egyes országok között meglévő kulturális különbségek nem elhanyagolható szerepet játszanak a kreditrendszer megítélésében és mint a francia példa mutatja, könnyen vezetnek negatív következtetésekre is.

Az itt következő kreditelszámolási javaslatunk arra a hipotézisre épít, hogy a hallgatókat a piaci körülmények között elvárt *teljesítményelv* vezérli és idejüket racionálisan kívánják beosztani. A tantervet és a választási lehetőséget kínáló intézmény pedig ugyanennek a követelménynek kíván megfelelni.

Differenciált kreditelszámolás a hallgatói teljesítmények alapján

Induljunk ki abból az alaphelyzetből, hogy ugyanazt az ismeretkört el lehet sajátítani, *egyéni felkészülés, előadások meghallgatása és szemináriumi foglalkozás* révén is. Ha a katalógust (névsorolvasást) nem alkalmazza a tanár, akkor statisztikailag megfigyelhető, hogy a hallgatók a saját, jól felfogott érdekükben milyen arányban vesznek részt az előadáson és a szemináriumon. Tételezzük fel, hogy egy 800 fős évfolyamról van szó, amely a III. évfolyamon több olyan alapozó szaktárgyat is választhat, amely bővíti a látókörét, egyidejűleg feltételét is képezi további szakirányú specializációnak. Egy ilyen tantárgy, amelyhez heti 2 óra előadás, 2 óra szeminárium és egy 600 oldalas tankönyv tartozik 6 kreditet jelent. A hallgató tantervében félévente 12 kredit van előírva ilyen szabadon választott tárgykeretre. Egy hallgató az év folyamán 4 ilyen tárgyat vehet fel, így összesen 24 kreditet szerezhet.

Mint korábban jeleztük, a kredit a *tudásmunkás hallgató* ismeretszerzésre fordított idejét hivatott jelezni. Egy 600 oldalas, nem matematikai-statisztikai módszereket tartalmazó tankönyv elolvasása kb. 30 órát vesz igénybe. A 15 hetes szemeszter, a heti 2–2 45 perces órával számolva 22,5 óra előadás hallgatását és 22,5 óra szemináriumi részvételt jelent. Mindösszesen 75 óra minimális időráfordításra kell számolni a hallgató részéről akkor, ha mint a munkahelyen, fegyelmezetten betartja az előírásokat. Tehetségétől, előtanulmányaitól, érdeklődésétől függ, hogy a 2-től 5-ig terjedő osztályzatok megszerzéséhez mennyi pótlólagos munkaráfordításra van szüksége. Ha minden órára további 1 órát rászámítunk, akkor egy tárgy átlagosan 150 munkaórát jelent. A szorgalmi és a vizsgaidőszakot is beszámítva az 5 hónapos szemeszter 900 munkaórát jelent, amelyet a 150 munkaórával elosztva 6 db 6 kredites tárggyal lehet kitölteni.

Visszatérve a 800 fős évfolyamunkhoz, mindenféle képességű, szorgalmú diák van. Van, akinek egy tárgy ismereteinek elsajátításához elegendő 100 óra, másnak pedig még a 200 óra is kevés. Van akinek a látókörbővítés miatt elég lenne csak 50 óra, amit erre fordít, míg más szívesen tanulná, emelt szinten további 50 órában a tárgyat, annyira megkedvelte. A *kötött tantárgy-meghirdetés*, azonban *mindenki számára ugyanezt írja elő: tankönyv, előadás, szeminárium*. Ezért jár a 6 kredit. Kb. 2–2 kredit jár minden 50 órás munkaráfordítás után. Ha liberális a tanár és nincs sehol sem katalógus, akkor tételezzük fel, hogy a hallgatók 50 százaléka jár előadásra. Ez egy 400 fős tantárgy esetén 200 főt jelent. Ugyanakkor a félév végén ők is megkapják az előadás látogatásáért járó 2 kreditet mint azok, akik szorgalmasan jártak. Tételezzük fel, hogy a szemináriumra a hallgatók 80 százaléka jár. Ekkor a kimaradó 20 százalék, azaz 80 fő itt is megkapja a szemináriumért járó 2 kreditet, mint aki járt. Végül az a 20 százalék aki sem előadásra, sem szemináriumra nem járt, az is megkapja a 4 kreditet, ha levizsgázik.

A százalékos arányok önkényesek voltak, de nem valóságidegenek. A hallgatók nagyobb részvételét el lehet érni különböző indirekt módszerekkel is (pl. az előadásokon elhangzottak fokozott számonkérésével), de *ezek a módszerek nem vevőorientáltak, és semmiképpen sem valók egy tudásalapú társadalomban dolgozó tudásmunkáshoz*. Etikailag tisztességtelen valakinek olyasmit elszámolni, amit nem végzett el. A tudásalapú társadalom kibontakozásának egyik színterére az üzleti tanácsadó szakma, ahol a teljesítmény elszámolás az önkéntesen bevallott munkaórákra épül. Mint *Boda György és Tomka János (2002)* megállapítja, minden vállalat menedzsmentje valamilyen módon ebbe az irányba tart. A tudásmunkássá lett egyetemi hallgatónak nem érdeke, hogy félrevezesse tanárait, hogy több vagy kevesebb munkaórát tüntessen fel, mint amennyit ténylegesen az adott terület megismerésére fordított. A tudásmunkássá lett egyetemi hallgató azt szeretné, hogy az ő egyéniségére szabottan (tömeges egyénre szabás a marketingben) lenne kitöltve a 900 órás munkaideje, amit egy szemeszterben le kell dolgoznia. Ha ő fizeti a tandíjat, akkor azt az időt, amire befizetett, a leghatékonyabban, a munkaerőpiac igényeinek leginkább megfelelően kellene elvégeznie. Akkor azt várja, hogy differenciáltan választhasson egy ismeretkör elsajátítási módszerei között.

Visszatérve a marketingkoncepció kotleri gondolatmenetére, 4-féle célpiacot lehet megkülönböztetni:

1. szegmentum: csak előadásra jár	40 fő
2. szegmentum: csak szemináriumra jár	160 fő
3. szegmentum: előadásra és szemináriumra is jár	160 fő
4. szegmentum: csak tankönyv alapján szeretne vizsgázni	80 fő
Összesen:	400 fő

Tételezzük fel az egyszerűség kedvéért, hogy mind a négy szabadon választható tárgy esetében ugyanazok az arányok érvényesülnek az egyes szegmentumokra vonatkozóan. Ebben az esetben a *négy tantárgy együttes, ténylegesen teljesített kreditszáma 7680 kredit* (3. táblázat). A hallgatók indexébe azonban 10 560 kredit kerül be. 2880 kreditet úgy számolnak el a hallgatók részére az egyetemi oktatók, hogy mögötte nincs teljesítmény. Ha a 3. táblázat utolsó oszlopára tekintünk, akkor azt is látjuk, hogy *célcsoportonként mennyire eltérő az érdemtelenül elszámolt kreditek száma*. Míg a 3. szegmentum, amely előadásra és szemináriumra is jár, csak a ténylegesen teljesített krediteket kapja meg, addig a 4. szegmentumba tartozó hallgatók háromszor annyi (1920) kreditet írnak be az indexükbe, mint amennyit valójában (640) teljesítettek. Ennek következtében az egész kreditszámrendszer félrevezető és nem teljesíti azt a célt, amit eredetileg maga elé tűzött.

3. táblázat: A tényleges és a névleges kreditelszámolás 4 szabadon választható tárgy esetében

Szegmentumok (kredit)	Tényleges elszámolás			Névleges kredit	Különbség
	1 tantárgy (létszám)	1 tantárgy (kreditszám)	4 tantárgy (kreditszám)	4 tantárgy	
1. Csak előadás (4)	40 fő	160	640	960	320
2. Csak szeminárium (4)	160 fő	640	2 560	3 840	1 280
3. Előadás és szeminárium (6)	160 fő	960	3 840	3 840	0
4. Csak tankönyv (2)	80 fő	160	640	1 920	1 280
Összesen	400 fő	1 920	7 680	10 560	2 880

Üzemgazdasági nyelven úgy fogalmazzunk, hogy 27 százalék tartalék van a rendszerben $[(2880:10560) \times 100\%]$, amit célszerű lenne kiaknázni. Vállalati környezetben is előfordul, hogy valaki a kötött időelszámolásban dolgozva úgy blokkol, hogy közben nincs a munkahelyén. De ott a teljesítmény elszámolásnál is mindent megtesznek ennek kiszűrésére. Ha *marketing szempontból* elemezzük a 3. táblázatot, akkor a vevőorientáció azt jelenti, hogy engedik a hallgatókat annyit tanulni, amennyit az adott területeken ők maguk indokoltnak tartanak, viszont ennek a differenciált igénynek megfelelő kínálatot, termékválasztékot nyújtanak.

A 3. szegmentumba tartozó hallgatók 4 db tantárgy egyenként 6–6 kreditjével teljesítik a 24 kredités szabad órakeretüket. Azok a hallgatók, akik csak 4 kreditet teljesítettek tantárgyanként, azok a fennmaradó 8 kredit $[(24 - (4 \times 4)) = 8]$ terhére felvehetnek, pl. egy csak tankönyves (2 kredités) és egy előadást és szemináriumot is magába foglaló (6 kredités) tárgyat. A tanterv összeállításánál lehetőség van előírni, hogy például a megadott 24 kredit terhére maximum csak 2 db 2 kredités tárgyat lehet felvenni. Elő lehet írni, hogy ha valakinek az érdeklődését az adott témakör felkeltette, akkor később is lehallgathatja az előadásokat vagy bejárhat a szemináriumokra és teljesítheti a magasabb követelményeket. Csak azt nem teheti meg, hogy olyasmit számol el (óralátogatást), amit nem teljesített.

Záró gondolatok

A felsőoktatás tömegessé válását a „bolognai folyamat” várható kiteljesedését és a felsőoktatás piaci modelljének a nagyobb érvényesülését, mint meghatározó trendeket alapul véve javaslatot tettünk a vállalatgazdasági és a marketing megközelítés alkalmazására. Kiindulópontunk az, hogy csak a pedagógiát, mint az oktatás technológiáját alapul véve, nem lehet sikeres a magyar felsőoktatás felzárkóztatása. Ugyanígy nem elégséges, ha csak a makrogazdasági, oktatáspolitikai szempontokat vizsgáljuk, és a kormányzati szerepvállalás növelésétől várjuk a megváltást. Természetesen mindkettőre nagy szükség van.

A fenti két megközelítéssel egyenrangúnak tartjuk az *intézményi, a vállalatgazdasági* megközelítést is, hiszen az új helyzetben az intézményeknek egyre inkább vállalkozásszerűen, vállalatszerűen kell működni. Az olyan technológiai jellegű változtatásnak, mint a tanulmányban felvetett rugalmas, kreditrendszerű elszámolásnak a bevezetése, menedzseri képességeket igényel. A vevőorientáció érvényesítése marketing, míg az új filozófiájú tanterv összeállítása termelés-szervezési, készletgazdálkodási, kapacitás tervezési képességeket igényel, amelyekre a felsőoktatásban mindeztidáig idegenül néztek. A korszerű informatikai eszközök és szoftverek ma már rendelkezésre állnak.

Nehezen fogadható el, hogy míg egy számítógép vagy bármilyen nagyobb értékű dologi jószág beszerzését nagyon alapos közbeszerzési eljárás írja le, amit minden esetben be kell tartani, addig a legfőbb erőforrást jelentő oktatói gárda igénybevételére úgy kerül sor a felsőoktatásban, hogy senki sem vizsgálja a fő tevékenységhez, az oktatáshoz való képességet.

Az Európai Unióban a termékminőség és a termékfelelősség olyan magas színvonalú az áruvilágban, hogy pl. ha egy londoni szupermarketben egy magyar származású csirkéről kiderül, hogy valami egészségügyi probléma van vele, akkor a termelőnek/forgalmazónak 3 órán belül azonosítania kell tudni, hogy a csirkét hol nevelték, milyen tápszert fogyasztott, azt a tápszert ki állította elő stb. Nehezen érthető, hogy ha egy sebészorvos műhibát követ el, vagy egy közgazdász csődbe juttat egy céget, akkor a halvány árnyéka sem merül fel, hogy megnézzék hol is szerezte (vagy nem szerezte) meg azokat az ismereteket, amelyek feljogosították a fenti állás betöltésére. Az ilyen jellegű összehasonlítások mutatják, hogy milyen óriási szemléletváltoztatásra van szükség.

A kreditrendszerrel folytatott hazai és nemzetközi viták egyértelművé tették, hogy sikeres alkalmazásához párhuzamosan két területen kell erőfeszítéseket tenni. Egyrészt magát a koncepciót kell tisztázni, amely a francia példa szerint sem egyszerű feladat. Másrészt a gyakorlati alkalmazást kell kidolgozni, hiszen az ördög mindig a részletekben rejlik. Tanulmányunk ez utóbbi kérdéskörrel foglalkozott és tett javaslatot a továbbfejlesztésre.

Berács József

IRODALOM

- A magyar felsőoktatás, *INFO-Társadalomtudomány*, 49. szám.
- Barakonyi Károly (2000) Korszerű felsőoktatási menedzsment, *Educatio*, 9. évf. 1. szám, 27–42.
- Bauer András-Berács József (1998) *Marketing*, Aula Kiadó, Budapest.
- Berács József (2001) Rendszerváltás előtt a magyar felsőoktatás, *Vezetéstudomány*, XXXII. évf. 3. szám, 41–53.
- Boda György-Tomka János (2002) Tudásvállalati kontrolling, Amerre minden vállalat menedzsmentje tart, *Harvard Business manager* (Harvard Business Review Magyar kiadás) 4. évf. 4. szám 84–91.
- Chikán Attila (1997) *Vállalatgazdaságtan*, Aula Könyvkiadó, Budapest.
- Csépai János (1999): Tandíjak és ösztöndíjak a kreditrendszerű képzésben, *Magyar Felsőoktatás* 1999/3, 13–16.
- Dalichow, Fritz (1997): A Comparative Study of Academic Credit Systems in an International Context, *Journal of Studies in International Education*, Vol 1, No. 2, Fall 1977, 21–32.
- Florence Legendre (2000) Az európai Kreditrendszer franciaországi alkalmazása, A Paris VIII. Egyetem példája, *Magyar Felsőoktatás* 2000/1–2, 31–32.
- Hayes, R.M.-Abernathy, W.J. (1980) Managing our Way to Economic Decline, *Harvard Business Review*, 1980. július-augusztus, 67–77.
- Hrubos Ildikó (1999) A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában, *Educatio fizetek*, 224, Oktatókutató Intézet, Budapest, 86.
- Hrubos Ildikó (2002) A „bolognai folyamatra”, Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban, *Oktatókutató Intézet, Kutatás közben*, No. 235, Budapest, 28.
- Kornai János (1983) Bürokratikus és piaci koordináció, *Közgazdasági Szemle*, 30. évf. 9.szám, 1025–1038.
- Kotler, Philip (1998) *Marketingmenedzsment*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács Ilma (1996) *Új út az oktatásban?* A távoktatás, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 264.
- Ladányi Andor (2000) A szervezett felsőoktatás-elméleti kutatások megindulása Magyarországon, Emlékezés Zibolen Endrére, *Educatio*, 9. évf. 1. szám, 3–12.
- Levitt, Theodore (1983) *The Marketing Imagination*, The Free Press, New York.
- Magyari Beck István (2000) Iskolapiac, *Közgazdasági Szemle*, XLVII. évf. április, 360–372.

SZEMLE

OKTATÁSTECHNOLÓGIA ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Az 1923-ban alapított amerikai Oktatástechnológiai Társaság (Association for Educational Communications and Technology) gondozásában újabb – immár második – kiadásában lát napvilágot az eredetileg 1996-ban megjelent kézikönyv, mely az oktatástechnológia és az oktatás-kommunikáció kérdéskörének áttekintésére vállalkozott. Már a címben szereplő *technológia* kifejezés is újdonságot jelent a magyar olvasó számára, ugyanis nem csupán az oktatásban használatos eszközök – a számítógép, a televízió vagy a projektor – alkalmazásának módszereire utal, hanem vonatkozik a tanulási környezet mindazon elemeire, amelyek az oktatás révén szerzett tudás létrejöttében szerepet játszanak. Így válnak a „technológia” részévé az iskolai élethez kapcsolódó események, a tanulás helyszínei, épületei, a tanulók személyes kapcsolatai, egyszerűen mindaz, aminek révén a tanulás lehetségessé válik. Ennek megfelelően a 42 tanulmányból összeállított kötetben az olyan idehaza ismerős oktatástechnológiai témák mellett, mint az audiovizuális eszközök tantermi használata, a számítógép-használatra alapozott kommunikáció vagy a távoktatás, olyan oktatástechnológiai témákkal is találkozhatunk, melyek a magyar olvasók számára talán kevésbé megszokottak. Ilyen például kognitív pszichológia oktatási perspektíváinak mérlegelése, vagy a virtuális realitás oktatási alkalmazásának kutatása. Ez utóbbi témák hangsúlyos megjelenítése a kötetben egyben azt is jelzi, hogy az összeállítás szerkezetében és terjedelmi arányaiban igazodik az amerikai oktatással foglalkozó tudományosság azon jellegzetességéhez, mely szerint az oktatás kérdéskörével kapcsolatosan a *pszichológiai* felvetések számítanak elsőrendűen fontosnak. Ez a hagyomány ellentétben áll az európai szokásokkal, ahol az oktatás témáját inkább általános társadalmi (szociológiai) jelenségként tekintik elemzendőnek, amiből eredően hangsúlyosabb szerepet kap a téma politikai, nemzeti vonatkozása.

A kötet különös értékét az adja, hogy *multidiszciplináris* megközelítési módot alkalmaz az oktatás-

technológiai kutatások áttekintéséhez. Ennek megfelelően – az amerikai tudományosság előbb említett jellemzője alapján – többféle pszichológiai irányzat szakértőinek megközelítésében olvashatunk az oktatástechnológia (és tulajdonképpen a kommunikáció) kutatásával összefüggő eredményekről, de emellett megszólalnak szociológus kutatók, vagy például az oktatási épületek térszerkezetét és a tanulási környezet ergonomiáját kutató szakemberek.

Fontos megjegyezni, hogy a kötet mindenekelőtt gyakorló *kutatók* számára készült, aminek ékes bizonyítéka az utolsó (VII.) fejezet, melyben a széles értelemben vett oktatástechnológia kutatásának módszertanára vonatkozó tanulmányokat olvashatunk. Az összeállítás azonban mégsem csak kutatók számára bizonyul hasznos szakirodalomnak. A 42 tanulmányok ugyanis csaknem mindegyike rövid történeti áttekintést nyújt a tudományág történetéről, legfontosabb irányzatairól – természetesen a kézikönyvekre jellemző tömörséggel –, és csak azután tér rá azoknak a kutatási irányoknak, eredményeknek az ismertetésére, melyek közvetlen vagy közvetett összefüggésben állnak az oktatástechnológiával. Mindezek eredményeként a kézikönyv kiváló forrássá válhat azok kezében, akik az oktatástechnológia fejlődését meghatározó tudományos eredmények rövid áttekintését igénylik.

A kézikönyv érdekes magyar vonatkozása, hogy a rendszerelméletek oktatási és oktatástechnológiai alkalmazásának fejezetét H. Bánáthy Béla készítette el (International System Institute). A szerző a rendszerelmélet fejlődéstörténetének tömör áttekintésében kiemeli, hogy a 70-es évektől kezdődően világossá vált a kutatók többsége számára, hogy a társadalmi rendszerek alapvető különböznek az úgynevezett „hard” rendszerektől, melyeknek legfőbb jellemzője a zártság. A társadalmi rendszerek a „soft” – vagy a legfontosabb tulajdonságukat említve – a nyitott rendszerek kategóriájába tartoznak, ami megfigyelhető a rendszer és környezete között kialakuló interaktív kapcsolatban, az értékorientációkban, az etikai normák figyelembevételében, valamint abban, hogy a társadalmi (közösségi) hasznosság elve képes háttérbe szorítani például a gaz-

dasági racionalitás egyoldalú érvényesülését. Az oktatási rendszereknek mint nyitott rendszereknek a modellálásban és fejlesztésében felhalmozódott tudományos tapasztalatok ismertetése után olvashatjuk a tanulmány azon következtetéseit, melyek az oktatástechnológia vonatkozásában érvényesek. Eszerint az oktatás mint társadalmi rendszer *nyitott*, azaz a környezetre, a társadalmi igényekre, a közösségi elvárásokra képes reagálni, sőt fejlődésének és működésének egyik legfontosabb hajtóereje éppen az említett hatásokra vezethető vissza. Ezzel szemben az oktatási rendszer alacsonyabb szintű alrendszerei – úgy mint a tantervek gyakorlati megvalósítására kidolgozott rendszerek alapvetően *zárt* (hard) rendszerként működnek. Ennek jele, hogy a tanterveket, tanmeneteket tervező szakemberek feladataikat afféle „mérnöki tervezőmunkának” fogják fel. A jelenség ismert: az előre kidolgozott oktatási anyagok használata, háttérbe szorítja a tanmenetek összeállításának interaktív tervezőmunkáját – a nyitott rendszerépítést. Valódi változást az hozna, ha az új utakon járók bátorságával az oktatás sorozatos reformjai helyett, annak olyan átalakítása valósulna meg, mely a tanmenetek és oktatási programok szintjén is nyitott rendszerek érvényesülését tenné lehetővé. Az áttérés nélkülözhetetlen előfeltétele ugyanakkor, hogy az oktatás mindennapos feladatát végzők körében általánossá váljon a rendszerben való gondolkodás, illetve elterjedjen körükben a nyitott rendszerek építésének készsége, együtt járva a rendszertervezés terén megvalósuló versennyel.

A médiák oktatásban betöltött szerepéről szólva a szerzők megjegyzik, hogy a témával foglalkozó kutatások közös jellemzője, hogy a *szórakozás és a tanulás* egymásnak ellentmondó fogalmi dichotómiája segítségével értelmezik a médiafogyasztási szokásokat. Általános meggyőződés, hogy a tanulók odahaza a szórakozás céljával használják a médiákat, míg az iskolában a megszerzett tudásszerzés érdekében válnak hallgatóvá, nézővé. A koncepcionális kérdéseket is felvető tanulmány írói azt állítják, hogy a hagyományos médiafogalom újraértelmezésével felismerhetővé válnak a média szórakoztató és oktató szerepének együtt járásában rejlő lehetőségek is. Az „*edutainment*” ennek jegyében a két funkció együttes előfordulását jelenti (educatio + entertainment), ami a médiák növekvő differenciálódása, interaktivitása, rugalmassága és a felhasználói igényekhez való fokozott igazodása révén a jövőbeli fejlődés bővülő lehetőségei előtt áll.

Stephen T. Kerr, a Washingtoni Egyetem szociológusa az oktatástechnológia szociológiájának fejlődését és jövőbeni feladatait foglalta össze. Gondolatmenetét azért is érdemes külön felidézni, mert megállapításai a jelenlegi kelet-európai viszonyokhoz maradéktalanul illeszkednek – noha ezek a gondolatok 6 estendővel

ezelőtt kerültek papírra. Az oktatástechnológia szociológiai megközelítése jelzi a pedagógusszereppel összefüggésben megragadható változásokat. Ha a pedagógusokkal szemben elvárásá válik a számítógép használata szakmai munkájuk során, akkor az ehhez szükséges valamennyi feltételről gondoskodni kell. A pedagógusképzésben lényeges szerepet kell kapnia az oktatástechnológia tantárgyának, maguknak a pedagógusoknak pedig fel kell ismerniük, hogy az elkövetkező években az egyik legfontosabb szakmai feladatuk lesz az információs és kommunikációs technológiák meghonosítása az oktatásban. Az oktatók munkájának sikeréhez ugyanakkor gondoskodni kell a kielégítő hardver és szoftverellátottságról is. Röviden tehát: biztosítani kell a pedagógusok számára szakmai fejlődésük feltételeit, ha elvárjuk tőlük, hogy az oktatástechnológia alkalmazásában kreatívan előrelépjenek.

A kézikönyv megrendelése az AECT honlapján lehetséges, a mű digitalizált változata megtekinthető az Oktatáskutató Intézet Könyvtárában.

(David H. Jonassen [ed] *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. University of Missouri, 1996.)

Török Balázs



A HOLNAP ISKOLÁI

Az iskolázás és az iskolák jövőjét mérlegelő kötet az oktatási miniszterek 1996-os párizsi találkozásának anyagára épül, témája az iskola lehetséges szerepe a változó társadalomban, s az élethosszig tartó tanulás, illetve az a mód, ahogyan az iskolák ezt elő tudják segíteni. A kötet első része négy fejezetben az iskolázás egyes fő kérdéseit járja körül, az első fejezet az iskolázás tágabb környezetében ható trendeket és mozgatóerőket, a második a fejlesztés kérdéseit az iskolázás terén, a harmadik a jövő iskolázásának lehetséges forráskönyveit, a negyedik áttekintést ad a kapcsolódó oktatáspolitikai célokról, feszültségekről és kérdésekről. A kötet második része az OECD „*Schooling for Tomorrow*” projektjében született szakértői anyagokat ad közre. Jelen ismertetésben csak a kötet első, átfogó kérdéseket tárgyaló részével foglalkozunk.

Az első fejezet (Az iskolázás tágabb környezete) széleskörű áttekintést nyújt azokról a fő – gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális, környezetet érintő – tendenciákról, melyek az iskolák környezetét alakítják, s melyek jelentős *kihívást* jelentenek az oktatási rendszer, s az iskolák számára. Első helyen olyan *demográfiai* – társadalmi változásokat sorakoztat fel, melyek

dasági racionalitás egyoldalú érvényesülését. Az oktatási rendszereknek mint nyitott rendszereknek a modellálásban és fejlesztésében felhalmozódott tudományos tapasztalatok ismertetése után olvashatjuk a tanulmány azon következtetéseit, melyek az oktatástechnológia vonatkozásában érvényesek. Eszerint az oktatás mint társadalmi rendszer *nyitott*, azaz a környezetre, a társadalmi igényekre, a közösségi elvárásokra képes reagálni, sőt fejlődésének és működésének egyik legfontosabb hajtóereje éppen az említett hatásokra vezethető vissza. Ezzel szemben az oktatási rendszer alacsonyabb szintű alrendszerei – úgy mint a tantervek gyakorlati megvalósítására kidolgozott rendszerek alapvetően *zárt* (hard) rendszerként működnek. Ennek jele, hogy a tanterveket, tanmeneteket tervező szakemberek feladataikat afféle „mérnöki tervezőmunkának” fogják fel. A jelenség ismert: az előre kidolgozott oktatási anyagok használata, háttérbe szorítja a tanmenetek összeállításának interaktív tervezőmunkáját – a nyitott rendszerépítést. Valódi változást az hozna, ha az új utakon járók bátorságával az oktatás sorozatos reformjai helyett, annak olyan átalakítása valósulna meg, mely a tanmenetek és oktatási programok szintjén is nyitott rendszerek érvényesülését tenné lehetővé. Az áttérés nélkülözhetetlen előfeltétele ugyanakkor, hogy az oktatás mindennapos feladatát végzők körében általánossá váljon a rendszerben való gondolkodás, illetve elterjedjen körükben a nyitott rendszerek építésének készsége, együtt járva a rendszertervezés terén megvalósuló versennyel.

A médiák oktatásban betöltött szerepéről szólva a szerzők megjegyzik, hogy a témával foglalkozó kutatások közös jellemzője, hogy a *szórakozás és a tanulás* egymásnak ellentmondó fogalmi dichotómiája segítségével értelmezik a médiafogyasztási szokásokat. Általános meggyőződés, hogy a tanulók odahaza a szórakozás céljával használják a médiákat, míg az iskolában a megszerzett tudásszerzés érdekében válnak hallgatóvá, nézővé. A koncepcionális kérdéseket is felvető tanulmány írói azt állítják, hogy a hagyományos médiafogalom újraértelmezésével felismerhetővé válnak a média szórakoztató és oktató szerepének együtt járásában rejlő lehetőségek is. Az „*edutainment*” ennek jegyében a két funkció együttes előfordulását jelenti (educatio + entertainment), ami a médiák növekvő differenciálódása, interaktivitása, rugalmassága és a felhasználói igényekhez való fokozott igazodása révén a jövőbeli fejlődés bővülő lehetőségei előtt áll.

Stephen T. Kerr, a Washingtoni Egyetem szociológusa az oktatástechnológia szociológiájának fejlődését és jövőbeni feladatait foglalta össze. Gondolatmenetét azért is érdemes külön felidézni, mert megállapításai a jelenlegi kelet-európai viszonyokhoz maradéktalanul illeszkednek – noha ezek a gondolatok 6 estendővel

ezelőtt kerültek papírra. Az oktatástechnológia szociológiai megközelítése jelzi a pedagógusszereppel összefüggésben megragadható változásokat. Ha a pedagógusokkal szemben elvárásá válik a számítógép használata szakmai munkájuk során, akkor az ehhez szükséges valamennyi feltételről gondoskodni kell. A pedagógusképzésben lényeges szerepet kell kapnia az oktatástechnológia tantárgyának, maguknak a pedagógusoknak pedig fel kell ismerniük, hogy az elkövetkező években az egyik legfontosabb szakmai feladatuk lesz az információs és kommunikációs technológiák meghonosítása az oktatásban. Az oktatók munkájának sikeréhez ugyanakkor gondoskodni kell a kielégítő hardver és szoftverellátottságról is. Röviden tehát: biztosítani kell a pedagógusok számára szakmai fejlődésük feltételeit, ha elvárjuk tőlük, hogy az oktatástechnológia alkalmazásában kreatívan előreléjenek.

A kézikönyv megrendelése az AECT honlapján lehetséges, a mű digitalizált változata megtekinthető az Oktatáskutató Intézet Könyvtárában.

(David H. Jonassen [ed] *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. University of Missouri, 1996.)

Török Balázs



A HOLNAP ISKOLÁI

Az iskolázás és az iskolák jövőjét mérlegelő kötet az oktatási miniszterek 1996-os párizsi találkozásának anyagára épül, témája az iskola lehetséges szerepe a változó társadalomban, s az élethosszig tartó tanulás, illetve az a mód, ahogyan az iskolák ezt elő tudják segíteni. A kötet első része négy fejezetben az iskolázás egyes fő kérdéseit járja körül, az első fejezet az iskolázás tágabb környezetében ható trendeket és mozgatóerőket, a második a fejlesztés kérdéseit az iskolázás terén, a harmadik a jövő iskolázásának lehetséges forráskönyveit, a negyedik áttekintést ad a kapcsolódó oktatáspolitikai célokról, feszültségekről és kérdésekről. A kötet második része az OECD „*Schooling for Tomorrow*” projektjében született szakértői anyagokat ad közre. Jelen ismertetésben csak a kötet első, átfogó kérdéseket tárgyaló részével foglalkozunk.

Az első fejezet (Az iskolázás tágabb környezete) széleskörű áttekintést nyújt azokról a fő – gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális, környezetet érintő – tendenciákról, melyek az iskolák környezetét alakítják, s melyek jelentős *kihívást* jelentenek az oktatási rendszer, s az iskolák számára. Első helyen olyan *demográfiai* – társadalmi változásokat sorakoztat fel, melyek

egészen közvetlenül érintik az iskolák világát: a gyermekkor és az ifjúkor határainak és tartalmának megváltozását. A gyermekkor és a serdülőkor a fejlett országokban jellemzően meghosszabbodott, ami egyben feszültséget is kelt, s változás irányába ható nyomásként érvényesülhet: a felnőtt státusz elérésének késleltetettsége ellentétben áll a korábbra kerülő pubertással és szexuális tevékenység megkezdésével, sőt, a serdülő fiatalok jelentős tényezők már fogyasztóként is. Másik kapcsolódó jelenség, hogy az intézményes világ és a privát szféra eltávolodóban van egymástól: az előbbiben erős kontroll, utóbbiban a választás, az önkifejezés érvényesül. Mivel az iskola az előbbihez tartozik, ha a szakadék tovább nő, nehéz lesz fenntartani az iskolák legitimitását, s biztosítani a tanulók motiváltságát. A demográfiai egyensúly is változóban van: a fejlett társadalmak öregedése következtében új intergenerációs kapcsolatok kialakulására lehet számítani (az OECD országok többségében a 15 év alattiak aránya csökken, a 65 felettieké nő).

A demográfiai változások másik területe a *nemek közti viszonyt* és a *családot* érinti. A nők szerepe az elmúlt évtizedekben a társadalomban radikálisan megváltozott, ami nemcsak a termékenységi mutatók csökkenésében, hanem a nők munkaerőpiaci szerepének megerősödésében is megmutatkozik. A család élete és szerkezete jelentős mértékben átalakult, kevés az együtt töltött idő, és sok a felbomlott család, s egyre több a gyermekét egyedül nevelő szülő.

Jelentős változások történtek a *tudás, technológia és munka* területén is. A tanulási alapú gazdasággal, a gyors változásokkal való lépéstartásra képes tanuló társadalom, tanuló szervezetek igényének megjelenése figyelhető meg. A munka világában és a karrierekben is változások következtek be. A szolgáltató szektor térnyerésével megváltoztak a munkaerőpiaci igények: sok munkakör ma sem igényel magas képzettséget, nem csökkent a bizonytalanság, s átalakultak a szükséges készségek és képességek, s változóban van a karrier fogalma is. A foglalkoztatottság tartós biztosítása egyre inkább növekvő felnőttoktatási részvételt, élethosszig tartó tanulást feltételez.

A *fogyasztás, életmód, egyenlőtlenség* egy másik jelentős, kihívást jelentő dimenzió a jövő oktatása számára. A fogyasztás szintje a jólét egyik legfontosabb nézőpontja az OECD országokban, a fogyasztás önmagában is érték, viszonyítási pont. A várakozásokkal ellentétben a felmérések szerint azonban a növekvő fogyasztás nem jár együtt a jóléttel, a megelégedettség növekedésével, ami az USA-ban 1957-ben érte el a csúcspontját, s azóta bár a fogyasztás jelentős mértékben megnövekedett, az elégedettség szintén jelentős mértékben csökkent. A fogyasztási színvonal növekedése nemcsak önmagában okoz gondot, de azért is,

mivel sokan kimaradnak belőle: a Föld 6 milliárd népességéből 2,5 milliárd él kevesebb, mint 2 dollárból naponta. A túlnépesedés mellett a környezet megóvása szintén nagyon fontos kérdés a fenntartható fejlődés szempontjából, az oktatásnak mindkettőben nagy szerepe lehet.

A *globalizáció* és a vele kapcsolatos folyamatok egy másik területét jelentik az oktatás környezetében tetten érhető kihívásoknak. A globalizáció ellentmondásos, összetett jelenség, s az elmúlt egy-két évtizedben felgyorsulni látszik. Különböző reakciókat vált ki, sokan pozitívan értékelik, mások negatívan, mivel hozzájárul a gazdasági és politikai egyenlőtlenségek növekedéséhez, s a nem feltétlenül demokratikusan működő nemzetközi szervezetek szerepének megnövekedéséhez. Míg a nyelvi és a kulturális dimenzióban megfigyelhető globalizálódás sokakat aggaszt (pl. az angol nyelv térnyerése), mások számára ugyanakkor éppen ezzel felszabadító (pl. a világháló használata következtében).

A növekvő országok közötti különbségek és a demográfiai nyomás megnöveli a *migrációt*. 1990 óta a migráció jelentős mértékben megnövekedett, jelentős hullámzásokkal. A tendencia növekedésére lehet számítani, hiszen miközben a világ népessége jelentős mértékben növekedik (25 év alatt várhatóan 2 milliárd), addig az OECD országok népessége fogy, s várhatóan 2025-re csak a világ népességének 16 százalékát fogja kitenni.

A globalizáció kérdései között a *közösségek és régiók* kérdését is tárgyalja a fejezet. Az individualizáció, a lakóhely és a munkahely és városi szolgáltatások közötti fokozódó elkülönülés nem kedvez a helyi közösségek, és általában a közösségek kialakulásának. A fejlett országokban megfigyelhető a társadalmi részvétel gyengülése. Bár a közösségi tevékenységeknek új formái is kialakulnak (pl. virtuális közösségek), a közösségi terek, szocializációs szinterek elfogyóban vannak. Az iskola szocializációs funkciójának erősítése, s közösségként történő elismerésük lehetőséget jelent a helyi közösségek megtartása számára.

A második fejezetben az *iskolafejlesztés fő kérdései, területei*, irányai kerülnek előtérbe. Egy évszázaddal ezelőtt egyáltalán nem volt az oktatás általánosnak mondható, ma azonban az iskolarendszer egyike a legstabilabb társadalmi intézményeknek. Az iskola rövid története figyelmeztet rá, hogy talán nem is olyan stabil intézményről van szó, mint gondoljuk, és hogy nagy változások előtt áll ma is. A közös jellemzők ellenére ma széleskörű a sokféleség a struktúrákban, tradíciókban és szerepekben. Általában jellemző, hogy növekszik a részvétel (különösen a nőké), s hogy a növekvő oktatási részvétel elmosza a különbségtévest a részvétel kötelező és nem kötelező formái között.

Az iskolafejlesztés kérdéseit tárgyaló fejezet három területet érint: az iskolák, mint szervezetek működését, az értékelés kérdéskörét és a tanárok, a tanárpolitika kérdéseit. Az iskolák *szervezeti nézőpontból* jelentős változáson mentek keresztül: a gyár-modelltől a tanuló szervezet irányába történő óvatos elmozdulás figyelhető meg a 20. század eleje és vége között. Kérdés, hogy a gyárszerű szerveződés marad-e az iskola domináns modellje, vagy az oktatás áttöri a hagyományos szervezeti és didaktikai formákat, s átalakul a tudásalapú társadalmak számára adekvátabb „tanuló szervezetté”? Az iskolának jelentős szerepe volt az agrártársadalmak átalakulásában ipari társadalommá válásában, s ismét jelentős szerepük lehet a jelen és a jövő tudás alapú társadalmának megteremtésében. Már vannak egyes, a hagyományos formák felbomlásának irányába mutató jelek (pl. az „egy-tanáros” modell helyett a tanárok együttműködésén alapuló oktatás, a szülők és más külső szereplők bevonása az oktatás folyamatába, a munkatapasztalat szerzésére alapuló programok kialakítása, a tanári munkában az egyéni munkáról az együttműködés, a tudás átadás helyett a tudástermelés felé történő elmozdulás). Az iskolaszervezet megkívánja az épületek és eszközök rugalmas használatát éppúgy, mint az oktatáskutatás és fejlesztés átalakítását. Jelentős információs és kommunikációs technológiai (IKT) beruházásokra került sor az elmúlt időszakban az oktatás területén, különösen a hardware és az internet-kapcsolat irányában, elégtelen azonban befektetés a képességek, készségek, szervezetek és emberek irányában, aminek következménye, hogy sok történt a felszereltség tekintetében, de sok helyen nincs megfelelő a konvencionális módon működő iskolák és az IKT hatékony használata között.

Másik fontos fejlesztési kérdéskör az *értékelés, mérés és bizonyítványok szerepe*. Az értékelésnek és mérésnek jelentős szerepe, a 21. század elvárásaihoz kell igazodnia. Az értékelés a döntéshozatalnak is kulcsseleme. Hogy milyen szerepet töltsön be, s milyen adekvát információkat tartalmaz, az azon is múlik, hogy milyen átfogóan képes megragadni a rendszer és intézményi működés kulcsdimenzióit, ahelyett, hogy pusztán a könnyen mérhető dolgok mérésével szelektációs funkciót látna el? A tudásalapú társadalom, az élethosszig tartó tanulás aligha képzelhető el a kompetencia mérés és elismerése nélkül. Ennek azonban jelentős visszahatása lehet az oktatási rendszerre: megtöri valószínűleg a rendszer bizonyítványok feletti monopóliumát, sőt megváltoztatja a tanulási utak fogalmát is, bár nem kizárt, hogy az oktatási rendszerek igyekeznek ellenállni a befolyásuk elvesztésének megelőzése érdekében. Az értékelés másik formája, a formatív értékelés gyakori visszajelzést kínál a érintetteknek a tanulási folyamatban. Mivel az iskoláknak, a tanároknak és a diá-

koknak egyaránt szükségük van erre a típusú értékelésre, fontos a támogató politikák kialakítása során a tanárok erre történő kiképzése, s az értékelés beépítése a napi gyakorlatba.

A harmadik fő kérdéskör a *tanárokat és tanárpolitikákat* érinti. A tanári szakmának és a tanári minőségnek szintén növekvő elvárásokkal és nagyobb szakmai követelményekkel kell szembenéznie. A tanári pálya helyzetét ugyanakkor befolyásolja, hogy jelentős mértékű az előregedés, az elnődiesedés a pályán, s nem vonzó a pályára lépés lehetősége a fiatalok számára, s jelentős a különbség a pályakezdő és tapasztalattal bíró tanárok jövedelme között. A szakmai fejlődés biztosítása nélkülözhetetlen lenne minden tanárnak, fiatalnak és idősnek, a képzés és továbbképzés a decentralizált rendszerekben többnyire magas prioritást élvez.

A következő fejezet a *jövő iskolázásának foratókönyveit* vázolja fel. A hat foratókönyv hat alternatívát képvisel, valamennyi elképzelhető a jövőben – bár más-más valószínűséggel. Az OECD iskolázási foratókönyve: nem tisztán empirikusak (előrejelzések), és nem is tisztán normatívák (víziók), inkább alternatívák, melyek a következő 15–20 évet fogják át. A foratókönyvekkel kapcsolatosan a szerzők hangsúlyozzák azt is, hogy nincs egyetlen jövőbe vezető út, és nem lehet számítani a lehetőségek tiszta megvalósulási formára sem. Összesen hat foratókönyv felvázolására kerül sor: a foratókönyvek közül kettő a meglévő helyzet folytatását, megerősödését (status quo), kettő új dinamizmusok megjelenését feltételezi, melynek során az iskolák a társadalmi élet kulcsintézményeivé vagy tanuló szervezetekké válnak (reschooling), és kettő az iskolák pozíciójának gyengülését vetíti előre (deschooling). (A részletesebb elemzés öt szempont figyelembevételével készült: 1. attitűdök és elvárások, 2. célok és funkciók az iskolázással kapcsolatosan, 3. szervezet és struktúrák, 4. geopolitikai dimenzió, 5. tanerők.)

A *szilárd bürokratikus iskolarendszer* fennmaradása (1. foratókönyv) annak következtében áll elő, hogy az erős bürokratikus iskolarendszer ellenáll mindenfajta változásnak, ezzel fennmaradnak a jelenleg is érzékelhető problémák is egyben. Új feladatok és felelőségek adódhatnak azonban a jelenlegi feladatokhoz és felelőségekhez, ez a foratókönyv elismeri például az iskola által betöltött különböző funkciókat, ami jelentős, a változások ellenében ható tényező (családi társadalmi, szociális funkciók). Az iskolákat továbbra is gyakran éri kritika, mint idejétmúlt és a változásoknak ellenálló, azokra csak lassan reagáló intézmények. S továbbra is hatnak a jelenlegi feszültségkeltő tényezők: az iskolahasználók mint fogyasztók szerepének növekedése, az IKT szerepének növekedése és ezzel az iskola és az élet közti határok erodálása, az iskola destabi-

lizálódása, és a potenciális krízis a tanárellátottság területén.

A *piaci modell kiterjesztésének* modelljében (2. foratókönyv) a különböző társadalmi, gazdasági nyomásoknak engedve az államok nagyobb teret nyitnak a piaci folyamatoknak: ösztönzik a rendszer diverzifikálódását, az új szolgáltatók megjelenését, a deregulációt, új piaci potenciálokat fedezve fel országosan és nemzetközileg. Új piaci „valuták” alakulnak ki: indikátorok, mértékek és a tanulók és a szolgáltatók akkreditációja virágzik, a tantervi befolyásolás és a közvetlen monitoring visszaszorul, s az állami és privát szektorok közti partnerségeket ösztönzik. Ez a modell számos tényező függvénye: például, hogy milyen mértékben elégedettek az iskolafogyasztók, az iskolázást mennyire tekintik közjónak és tőkének, s milyen mértékben viseli el egy társadalom a különbségek megjelenését? Sok minden múlhat a gazdasági szféra nyitottságán, az oktatás egyes szintjein is, de a tanárellátottság krízise szintén gyorsíthatja a folyamatot.

A következő két foratókönyv az iskolák és az iskolarendszer megerősödését feltételezi, más-más hangsúlyokkal. Az *iskolák mint társadalmi központok* (3. foratókönyv) foratókönyvben az iskola mint a társadalmi fragmentáció és értékválság elleni küzdelem egy hatékony intézménye jelenik meg. Terjedésében jelentős az oktatás mint közjő szemléletének hatása, ami az iskolák felértékelődéséhez vezet. A tanulás individualizálódásával szembe egy világos közösségi hangsúly helyeződik, nagyobb prioritást kap az iskola társadalmi-közösségi funkciója. A programok és felelőségek megosztására is sor kerülhet a folyamatos tanulás egyéb formáinak bevonásával. Az iskolák, melyek nagy autonómiát élveznek, erősebben koncentrálnak a készségek és képességek megerősítésére, az élethosszig tartó tanulás megalapozására, de jelentős korrekív szerepet is betöltenek. A szakmai szerepek megosztására kerül sor a szakma és más, közösségi életben tevékeny szereplők közt (pl. egyházak, közösségi csoportok, iskola-használók). Az eredmény egy megerősödött, s jelentős társadalmi felelőséget vállaló iskola, mely társadalmi horgonyként is működik, a társadalmi tőke termelődését segíti elő, a társadalmi megosztottság ellenében. A változásoknak azonban jelentős a forrásigényük és nagy flexibilitást igényelnek. Ha a folyamatos tanulás egyes formáival is kombinálódik, akkor az oktatási rendszeren kívüli kompetenciák elismertetésének is nagy szerepe lehet a megvalósításban. Potenciálisan veszélyt jelenthet, hogy az iskola helyi közösségekhez való közelvitele az iskolának növelheti az egyenlőtlenségeket, a szakadékokat a jó és rossz helyzetű közösségek, térségek között.

Az *iskolák mint tanuló szervezetek* modellben (4. foratókönyv) az iskolák és az oktatású egy megerősö-

dött „tudás” agenda körül szerveződik újjá, hosszú távú következményekkel mind az intézmények, mind a rendszer egésze számára. (Ez az előbbi foratókönyvtől abban különbözik, hogy erősebb hangsúly tevődik a tudásra.) Műveltségi, művészeti és kompetencia fejlesztési célok egyaránt előtérbe helyeződnek, a kísérletezés és innovációk is felértékelődnek, a tantervi specialisták és innovatív értékelési és készség elismerési formák virágoznak. A tanárok erősen motiváltak, a tanulócsoporthoz közelebb kerül, jelentős az együttműködés. Nagy hangsúly kerül a kutatásra és a fejlesztésre, az IKT széleskörűen használatos. Erős a kapcsolat az iskolák között is, valamint az iskolák és a felsőoktatás, ill. az iskolák és a média és más vállalatok között. A foratókönyv erős iskolákat és jelentős társadalmi támogatottságot feltételez, a szocio-kulturális és oktatási egyenlőtlenségekben jelentős változás nem történik.

Az utolsó két foratókönyv az iskolátlantás (deschooling) alternatíváit fogalmazza meg. A *tanulási hálózatok és hálózati társadalom* (5. foratókönyv) modell előzménye az iskolákkal szembeni kritikai attitűd felerősödése: az iskolákat erősen kritizálják, hogy túlságosan reflektívek a különböző társadalmi-kulturális környezetükre, vagy hogy nem elégítik ki a gazdasági igényeket, s az elégedetlenség odáig megy, hogy felgyorsul az iskolák elhagyása. Ezt felgyorsíthatja egy politikai, változást sürgető politika, és az internet és a számítógépek olcsó használata. Az iskolák helyét a „hálózati társadalom” veszi át, az ismereteket nem a tanárok közvetítik. Az informális tanulás és az érdek-közösségek szerepe növekszik. A modellnek jelentős veszélyei is vannak: pl. a kirekesztődés, különösen azon a fiatalok esetében, akik számára, támogatási családi háttér hiányában az iskola fontos mobilitási és integrációs csatorna lehetne. A foratókönyv erősen kapcsolható egy élethosszig tartó tanulást segítő politikához, mivel a rugalmasság, flexibilitás, individualizáció a legfontosabb jellemzői közé tartozik. Vannak azonban veszélyei is: a digitális szakadék, s az esélyegyenlőtlenségek növekedése. Nyitott kérdés az is, hogy ennek megvalósulása esetén mi lenne az iskola rejtett, szocializációs funkciója?

A *beolvasztás* foratókönyve (6. scenario) a legrosszabb a változati lehetőségek közül. A helyzet a tanári pálya kríziséből adódhat, ami arra vezethető vissza, hogy míg a tanári pálya iránti minőségi követelmények megnövekedtek az elmúlt években, ugyanakkor a pálya vonzereje jelentős mértékben csökkent. A legrosszabb foratókönyv, azaz a rendszer szintű, tartós krízis több fő tényező egybeesése következményeképpen állhat elő: ha a tanári pályán levők előregedése és nyugdíjazása következtében csökken a pályán lévők száma, ha ennek következtében hosszú időn át az oktatási rendszernek komoly gondokkal kell szembenéz-

nie a tanárok felkészültségét illetően, s ha ezzel egyidejűleg nem sikerül fiatalokat a pályára vonzani, pl. mivel a pálya vonzerejének növekedését lehetővé tévő béremelést túl költségesnek véli az oktatáspolitikai tanárok nagy létszámából adódóan. A helyzet és a romló teljesítmények következménye az elégedetlenség az iskolahasználók körében, az információs és kommunikációs technológia megnövekedett használata – jórészt a tanárhány ellensúlyozására. A kedvezőbb helyzetű intézmények és közösségek igitkeznek távol maradni a problémáktól, elszigetelni magukat a központi szervektől intézményi autonómiájuk mentén, ez az egyenlőtlenségek növekedésének, a szolidaritás gyengülésének irányába hat.

A fenti ismertetett forráskönyveket az OECD egy 2001-es rotterdami konferenciáján bemutatták a túlnyomórészt oktatásügyi döntéshozókból és kutatókból álló résztvevőknek, s kérdőívben megkérték őket arra, hogy véleményezzék: megítélésük szerint melyik a leginkább kívánatos és melyik a leginkább valószínű közülük. A véleményeket W. Hutmacher elemezte a kötet második részében szereplő tanulmányában, s azt találta, hogy jelentős mértékű volt az egyetértés a fő kérdésekben. A kérdezettek jellemzően az „újraskolázás” (reschooling) forráskönyvéhez csatlakoztak legszívesebben: a tanuló szervezet modellt 85 százalékuk gondolta erősen vagy közepesen kívánatosnak, az iskola mint társadalmi központ forráskönyvet 82 százalékuk. A piacosított modellel szemben inkább szkeptikusak voltak (21 százalékuk tartotta valamilyen mértékben kívánatosnak), a „status quo” forráskönyvet valószínűnek, de inkább nem kívánatos jövőnek tartották (27 százalékban voksoltak mellette).

Az egyes forráskönyvek kívánatossága vagy bekövetkezett valószínűsége feltehetően nem dönt el minden ma még nyitott kérdést az oktatás vonatkozásában, s a ma fennálló, feszültséget jelentő ellentmondásokkal továbbra is számolnunk kell. Ilyen például az oktatási rendszerben a konformitás és kísérletezés, kockázatvállalás igényének ellentéte. Az oktatási rendszerek jelentős garanciák és alacsony kockázati tényezők mentén működnek, ezért ebben a rendszerben magas a konformitás szintje, s nem magától értetődő a kockáztatás, a kudarc esetleges vállalása – amit az innovatív tanuló szervezetek igényelnének. A másik ilyen ellentmondás az individuális és kollektív megközelítések között feszül: míg a tanulási utak komplexitása kétségkívül megkívánja a tanulás individualizálódását, egyéni igényekhez igazítását, a leginkább szükségesnek és kialakítandónak vélt készségek és attitűdök között azonban olyanokat találhatunk, mint a kooperáció és a csapatmunkára való képesség. A harmadik, nem könnyen feloldható ellentét a sokféleség és az egyenlő esélyek biztosítása között feszül: kérdés, meddig me-

het el az oktatási rendszer a sokféle igény kielégítésének irányába, miközben jelentős felelőssége van az esélykülönbségek közömbösítése terén is? De nem kis elmentmondás van az iskolával szemben megnövekedett elvárások és igények (társadalmi, szociális, közösségi, szocializációs stb.) valamint az intézmények és a rendszer működésének csupán kognitív funkciók teljesülését mérő értékelése között. Hogy milyenek lesznek a jövő iskolái, az még sok tekintetben nyitott kérdés, de a valószínűnek látszik, hogy a fenti paradoxonok között (szintén) egyensúlyozni kényszerülnek majd. (*What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow. Education and Skills. OECD, 2001.*)

Imre Anna



NAPJAINK KUTATÁSI METODOLÓGIÁI

A hazai pedagógiai kutatómódszertan szakirodalmában böngészve örömmel vehetjük kezünkbe a Szabolcs Éva tollából származó könyvecskét, mely a Kutatómódszertani kiskönyvtár sorozatban jelent meg. A sorozat hasznos segítség minden pedagógiai kutatóval foglalkozó számára és útmutatást nyújt a kutatás alapkérdéseivel ismerkedőknek is. Szabolcs Éva kötete azonban önmagában is figyelmet érdemel.

Áttekintve az elmúlt évtizedek kutatómódszertani kiadványait szembevetendő, hogy azok alapvetően az empirikus kutatások, mennyiségi elemzések, valószínűségi összefüggések feltárásának metodikáját vizsgálják, ismertetik. A kvalitatív kutatómetodika mindmáig háttérbe szorult – jó példa erre a Falus Iván szerkesztette Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe c. mű. (Falus, 1996.) Brezsnányzky László és Turjányiné Szász Ágnes e kötetéről írt recenziójában felhívja figyelmünket a kvantitatív irány dominanciájára a hazai kutatómetodológiában (Brezsnányzky-Turjányiné, Magyar Pedagógia 1993. 3-4.). E dominanciának köszönhető aránytalanságot igyekszik kötetével csökkenteni Szabolcs Éva, egyenrangú félként illesztve be a kvalitatív kutatómódszertant a pedagógiai kutatás szövetébe.

A mű egyik legnagyobb erőnye, hogy rendkívül gondosan tekinti át a különböző kutatási irányvonalak ismeretelméleti háttérét. A kvalitatív módszerrel kapcsolatos állásfoglalása értékes abban a tekintetben, hogy míg a különböző korok tudományos paradigmáinak képviselői természetesen minden korban elkötelezték magukat az adott kor aktuális szemléletmódja mellett, addig ő úgy mutatja be az értelmező paradigmából kiindulva a kvalitatív kutatómetodológiát, mint a jelen egyik lehetséges kutatói megköze-

nie a tanárok felkészültségét illetően, s ha ezzel egyidejűleg nem sikerül fiatalokat a pályára vonzani, pl. mivel a pálya vonzerejének növekedését lehetővé tévő béremelést túl költségesnek véli az oktatáspolitikai tanárok nagy létszámából adódóan. A helyzet és a romló teljesítmények következménye az elégedetlenség az iskolahasználók körében, az információs és kommunikációs technológia megnövekedett használata – jórészt a tanárhány ellensúlyozására. A kedvezőbb helyzetű intézmények és közösségek igitelnek távol maradni a problémáktól, elszigetelni magukat a központi szervektől intézményi autonómiájuk mentén, ez az egyenlőtlenségek növekedésének, a szolidaritás gyengülésének irányába hat.

A fenti ismertetett forráskönyveket az OECD egy 2001-es rotterdami konferenciáján bemutatták a túlnyomórészt oktatásügyi döntéshozókból és kutatókból álló résztvevőknek, s kérdőívben megkérték őket arra, hogy véleményezzék: megítélésük szerint melyik a leginkább kívánatos és melyik a leginkább valószínű közülük. A véleményeket W. Hutmacher elemezte a kötet második részében szereplő tanulmányában, s azt találta, hogy jelentős mértékű volt az egyetértés a fő kérdésekben. A kérdezettek jellemzően az „újraskolázás” (reschooling) forráskönyvéhez csatlakoztak legszívesebben: a tanuló szervezet modellt 85 százalékuk gondolta erősen vagy közepesen kívánatosnak, az iskola mint társadalmi központ forráskönyvet 82 százalékuk. A piacosított modellel szemben inkább szkeptikusak voltak (21 százalékuk tartotta valamilyen mértékben kívánatosnak), a „status quo” forráskönyvet valószínűnek, de inkább nem kívánatos jövőnek tartották (27 százalékban voksoltak mellette).

Az egyes forráskönyvek kívánatosága vagy bekövetkezett valószínűsége feltehetően nem dönt el minden ma még nyitott kérdést az oktatás vonatkozásában, s a ma fennálló, feszültséget jelentő ellentmondásokkal továbbra is számolnunk kell. Ilyen például az oktatási rendszerben a konformitás és kísérletezés, kockázatvállalás igényének ellentéte. Az oktatási rendszerek jelentős garanciák és alacsony kockázati tényezők mentén működnek, ezért ebben a rendszerben magas a konformitás szintje, s nem magától értetődő a kockázttal, a kudarc esetleges vállalása – amit az innovatív tanuló szervezetek igényelnének. A másik ilyen ellentmondás az individuális és kollektív megközelítések között feszül: míg a tanulási utak komplexitása kétségkívül megkívánja a tanulás individualizálódását, egyéni igényekhez igazítását, a leginkább szükségesnek és kialakítandónak vélt készségek és attitűdök között azonban olyanokat találhatunk, mint a kooperáció és a csapatmunkára való képesség. A harmadik, nem könnyen feloldható ellentét a sokféleség és az egyenlő esélyek biztosítása között feszül: kérdés, meddig me-

het el az oktatási rendszer a sokféle igény kielégítésének irányába, miközben jelentős felelőssége van az esélykülönbségek közömbösítése terén is? De nem kis elmentmondás van az iskolával szemben megnövekedett elvárások és igények (társadalmi, szociális, közösségi, szocializációs stb.) valamint az intézmények és a rendszer működésének csupán kognitív funkciók teljesülését mérő értékelése között. Hogy milyenek lesznek a jövő iskolái, az még sok tekintetben nyitott kérdés, de a valószínűnek látszik, hogy a fenti paradoxonok között (szintén) egyensúlyozni kényszerülnek majd. (*What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow. Education and Skills. OECD, 2001.*)

Imre Anna



NAPJAINK KUTATÁSI METODOLÓGIÁI

A hazai pedagógiai kutatómódszertan szakirodalmában böngészve örömmel vehetjük kezünkbe a Szabolcs Éva tollából származó könyvecskét, mely a Kutatómódszertani kiskönyvtár sorozatban jelent meg. A sorozat hasznos segítség minden pedagógiai kutatással foglalkozó számára és útmutatást nyújt a kutatás alapkérdéseivel ismerkedőknek is. Szabolcs Éva kötete azonban önmagában is figyelmet érdemel.

Áttekintve az elmúlt évtizedek kutatómódszertani kiadványait szembevetendő, hogy azok alapvetően az empirikus kutatások, mennyiségi elemzések, valószínűségi összefüggések feltárásának metodikáját vizsgálják, ismertetik. A kvalitatív kutatómódszertan mindmáig háttérbe szorult – jó példa erre a Falus Iván szerkesztette Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe c. mű. (Falus, 1996.) Brezsnányzsky László és Turjányiné Szász Ágnes e kötetéről írt recenziójában felhívja figyelmünket a kvantitatív irány dominanciájára a hazai kutatómódszertanban (Brezsnányzsky-Turjányiné, Magyar Pedagógia 1993. 3-4.). E dominanciának köszönhető aránytalanságot igyekszik kötetével csökkenteni Szabolcs Éva, egyenrangú félként illesztve be a kvalitatív kutatómódszertant a pedagógiai kutatás szövetébe.

A mű egyik legnagyobb erőnye, hogy rendkívül gondosan tekinti át a különböző kutatási irányvonalak ismeretelméleti háttérét. A kvalitatív módszerrel kapcsolatos állásfoglalása értékes abban a tekintetben, hogy míg a különböző korok tudományos paradigmáinak képviselői természetesen minden korban elkötelezték magukat az adott kor aktuális szemléletmódja mellett, addig ő úgy mutatja be az értelmező paradigmából kiindulva a kvalitatív kutatómódszertant, mint a jelen egyik lehetséges kutatómódszertanát.

lítés módját. Eközben nem támadja a gyakran ellentétként emlegetett másik fő irányvonalat elindító pozitívista szemléletmódot. Éppen ezért az objektív, precíz, sokoldalú bemutatásnak köszönhetően kellemes élményt nyújt a témában elmélyülni kívánók számára, egyik vagy másik kutatásmetodológiai irányba való elkötelezettségüktől függetlenül.

A kötet ismeretelméleti gondolatmenettel indul. Az első fejezet (Ismeretelmélet és tudományos kutatás) bemutatja a természettudományok felől érkező pozitívista szemlélet elterjedésének folyamatát a társadalomtudományokban. A 20. század első felében a pozitívista paradigma szerinti tudományos vizsgálódás megtestesítőjeként megjelenő kísérletek, kikerdezőes vizsgálatok, statisztikai feldolgozó módszerek, laboratóriumi körülmények között végzett megfigyelések a fejezet végén öt sorban a felsorolás szintjén jelennek meg, igaz, kritikai észrevételek nélkül. A második alfejezetben az „antipozitívista” felfogást képviselő tudományos irányzatok és metodológiák megjelenéséről olvashatunk. Egy rövid utalás történik a Magyarországon az 1960-as években érdekes módon éppen a pozitívista paradigmához kötődő kvantitatív irány felerősödéséről, miközben a világban éppen már a kvalitatív irányba való elmozdulás jellemzi a kutatásmódszertan gyakorlatát. Érdemes lett volna megemlékezni az első magyar kvalitatív vizsgálatok megjelenéséről is. Az etnografikus, naturalisztikus, kvalitatív módszerek módszer együttessé válásával új tudományfilozófia alakult ki, mely napjainkban sajátosan jellemzi a pedagógiai kutatások egy részét. E felfogás szerint minden vizsgálódás értékhorizontú. „... nem különíthető el az értékválasztásoktól, a vizsgálódók előzetes ismeretétől, tudásától, preferenciáitól.” (Hitchcock-Hughes, 1995, 26. in: Szabolcs, 2001, 16.) A kutató a vizsgálat természetes tárgyának közegébe helyezkedik. A pedagógia értékelkötelezett diszciplína, még napjaink értékpluralista világában is – bátrabban fogalmazva most még inkább annak kell lennie. Bár Szabolcs Éva nem hangsúlyozza ennek az „értékelkötelezett” iránynak az elsődlegességét a kvantitatív kutatási iránnyal szemben, megkockáztatható az a kijelentés, hogy számos olyan területe van a pedagógiának, amelyben a megismerés a kvalitatív módszerek alkalmazásával inkább elképzelhető. Az alfejezet összességében tömören áttekintve a történeti változások jelentőségét nagyon nagy léptékekben jut el a kvalitatív kutatásmetodológia e kötetre érvényes meghatározásához. Logikailag tökéletesen illeszkedik hozzá a harmadik alfejezet, mely nem is lehet más, mint a két eltérő paradigma jellemzőinek egymás mellett bemutatása négy szempont szerint (a valóság, az ember, a tudomány, a kutatás célja) táblázatos formában. Itt ismét hangsúlyozza a két szemléletmód különbözőségét: a pozitívista paradigma sze-

rint a tudományos eredmények értékmentesek. Ezzel szemben a szerző nem az értelmező paradigma érték-elkötelezettségét, hanem annak azt az alapelvét emeli ki, mely szerint a tudomány által vizsgált valóság értékfüggő (20. old.). Erőteljes kritikákat is olvashatunk itt a pozitívista paradigma talaján álló kutatásokról és a „puha tudományként” emlegetett kvalitatív módszert alkalmazó tudományról egyaránt. A következő részben szintetizáló szándékkal a konstruktívista ismeretelméletet bemutatva a szerző azokról a tendenciákról ír, melyek a két egymással szemben álló paradigmából levezetett kutatómódszertani szemlélet átjárhatóságát szorgalmazzák, igyekezve kibékíteni a két módszert alkalmazók táborát.

A második fejezetben a kvalitatív szemléletű kutatások típusairól olvashatunk. A szerző hat nagy irányt mutat be, melyek a pedagógiai valóságot eltérően közelítik meg: etnográfia, (melynek konkrét kutatási témáit táblázatba foglalva is áttekinthetjük) naturalisztikus vizsgálat, akciókutatás, etnometodológia, biográfiai kutatások, feminista kutatások. Részletesen foglalkozik mindegyik vizsgálati móddal, közbeiktatva időnként a kvalitatív kutatások jellemzőit is, melyek azonban nem azonosak a következő alfejezetben megjelölt kvalitatív kutatási jellemzőkkel. A kötetnek ez a leg részletesebben, legaprólékosabban kidolgozott része. Ebből is kitűnik az olvasó számára, hogy a mű nem annyira a kutatómódszertan gyakorlati alkalmazását kívánja bemutatni, hanem rendszerező igénnyel készült, és feltételezi, hogy az olvasó már rendelkezik a különböző kutatási módszerek konkrét alkalmazási módjainak ismeretével.

„A kvalitatív szemléletű kutatások főbb jellemzői” címmel a jellemzőket tágabb értelmezésben a társadalomtudományok körére kiterjesztve sorolja fel és fejt ki. Legbővebben a feltáró és elemző módszerek egységét magyarázza meg, és hangsúlyozza a két módszer-csoport erőteljes kapcsolódását, elválaszthatatlanságát, alkalmazásuk ciklikusságát. Kiemeli, hogy a kvalitatív kutatás során nem határolhatók el olyan élesen egymástól a kutatási eljárás fázisai, mint a kvantitatív eljárások esetében. Az adatok feltárása, gyűjtése, elemzése után a folyamat nem áll meg, nem zárul le, hanem újra kezdődik. A kutatási folyamat végeredményét egy átfogó képhez hasonlítja, mely – mint írja – nem más, mint: „egy magasabb szintézis a vizsgált jelenségekről.” (47. old.) Ha nem vennénk figyelembe a fent említett jellemzőket, hiányérzetünk támadhatna a következő, adatelemzéssel foglalkozó alfejezet olvasása közben. A kutatási folyamat logikája szerint ugyanis (kvantitatív módszerek esetében legalábbis) az adatelemzés bemutatását megelőznék egy kutatási terv ismertetése. Ezt követné az adatgyűjtés feltételeinek részletes bemutatása, majd a mintavétel, az adatelemzés és

végül a kutatási beszámoló. Ezzel szemben (lévén szó általában kis mintaelemszámú kvalitatív kutatási eljárásról, mely nem teszi szükségessé például a mintavétel logikájának hosszas taglalását) a szerző egyenesen az adatelemzés sajátosságába kezd. Az interjú alapján készítenő feljegyzések mikéntjéről, és az így elkészített szöveg kódolásáról részletes útmutatást, hasznos szempontrendszer nyújt. Bár szívesen olvasnánk még konkrétabb elemzési szempontokról, a szerző ezt a kutatói kreativitásban bízva a mindenkor alkalmazókra testálja. Mindezek megerősítik azt az érzésünket, hogy nem tankönyvvel, hanem szintetizáló művel van dolgunk.

A következő alfejezet rendkívül tömören és találatlan foglalja össze a kvalitatív kutatások erős és gyenge oldalait. Ezt követően a kvalitatív kutatási módszerek változatos alkalmazásáról kapunk összefoglalót: három típust (megfigyelés, szövegelemzés, interjú) mutat be táblázatos összehasonlításban a kvantitatív módszerekkel. Ismét hangsúlyozza, hogy a kvalitatív metodológiában nem különíthetők el úgy az adatteltáró és elemző módszerek, mint a kvantitatív módszertanban. Figyelemre méltó megállapítással zárul a gondolatmenet. Először itt történik utalás arra, hogy a két eddig ellentétesként kezelt kvantitatív és kvalitatív kutatási metodológia egymást segítve, de antagonisztikus módon is megjelenhet bizonyos kutatási helyzetekben.

A kutatásetikai kérdéseket vizsgáló részben fontos, ám ritkán tárgyalt szempontokat vet fel a szerző, melyek a kvalitatív kutatások értékszemléletéhez kapcsolódnak. A kutatónak mindenkor (az egyes fázisokban éppúgy, ahogyan az eredmények közlésekor is) tudatában kell lennie az etikai kódex megsértésével járó morális következményeknek. Érdemes lett volna megemlíteni itt még egy fontos etikai kérdést, a kutató saját negatív eredményei közlésének problematikáját a kutatási beszámolóban.

Az érvényességi és megbízhatósági problémákat tárgyaló szakasz bő kifejtésű, számos módon utal a két problémát csökkentő eljárások körére is.

A harmadik nagy fejezet terjedelmét tekintve megégyezik „A kvalitatív szemléletű kutatások típusai a pedagógiában” c. alfejezettel. A hasznosság elvét tekintve azonban a legjelentősebb, hiszen konkrét példákat sorakoztat fel a kvalitatív metodológia pedagógiai alkalmazására: három külföldön végzett kutatás részletes leírását olvashatjuk. Hazai vonatkozású példakkal még színesebbé, hitelesebbé válhatott volna.

„A kvalitatív kutatási metodológia mai megítélése” című fejezet zárja a könyvet, melyben számos aktuális kérdés fogalmazódik meg. A nyitott kérdések közül kettőt érdemes kiemelni: „Hogyan alakul át a kutatók közössége az elektronikus levelezés világában?” és „A különböző kvalitatív szemléletű eljárások egymáshoz

való viszonya hogyan fog alakulni?” (Denzin-Lincoln, 1998, 408-409 in: Szabolcs, 2001, 93.)

Az elektronikus levelezés világában dolgozó kutatók napjainkban élvezhetik az információs technológia előnyeit. Az információs társadalom világméretűvé szélesedése nemcsak az egyes kutatócsoportokon belüli szorosabb együttműködést, de a különböző csoportok közös munkáját is elősegíti. Nagyobb kutatóközösségek, globális léptékű kapcsolatok fejlődnek ki, országhatárok nélkül.

Ezzel egyidejűleg fontossá válik a különböző eljárások egymás mellett való létezésének nagyobb toleranciát igénylő módja is, kvalitatív és kvantitatív, valamint kvalitatív és kvantitatív módszerek egymással való összefüggésében is. A kvalitatív szemlélet bizonyos értelemben a valóság tágabb értelmezési keretét nyújtja a pedagógiai kutatások számára: „Meggzúnteti azt a pozitívista ismeretelméleti rendszerben közkeletű feltételezést, hogy a tudományos igazság (amely a valóság feltárásának »eredménye«) csak egyféleképpen képzelhető el.” (21. old.). Eszerint az értelmező paradigma elterjedésének köszönhetően, a kvalitatív kutatási módszerek kialakulásával mára vesztett erejéből az a sokáig egyedülálló megközelítés, mely az empirikus utat (empirikus alatt értds itt most a pozitívista paradigmához kötődően elsősorban a kvantitatív metodológiát előtérbe helyező kutatásmetodológiai szemléletet) tartotta elsődlegesnek a pedagógiai kutatások terén. Értékpluralista világunkban még inkább felértékelődik a különböző kutatásmetodológiai eljárások egymás mellett élésének fokozottabb elfogadási igénye.

Munkája során kinek-kinek feltétlenül érdemes elgondolkodni azon, hogy saját kutatása esetében az éppen alkalmazni kívánt módszer-e a legalkalmasabb a pedagógiai valóság aktuális problémáinak megismerésére.

A mű egyaránt hasznos olvasmány a pedagógiai kutatással még csak elvi szinten foglalkozó, de már tájékozottsággal bíró, továbbá minden pedagógiai kutatást végezni szándékozó, és végző olvasó számára. (Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Pedagógus könyvek/Műszaki könyvkiadó, Budapest, 2001.*)

Papp Klára



ISKOLAI MŰVELTSÉG

Csapó Benő új könyve az 1998-ban megjelent *Az iskolai tudás* című kötet folytatása. Mindkét munka ugyanannak a kutatásnak az eredményeit foglalja össze. Az

végül a kutatási beszámoló. Ezzel szemben (lévén szó általában kis mintaelemszámú kvalitatív kutatási eljárásról, mely nem teszi szükségessé például a mintavétel logikájának hosszas taglalását) a szerző egyenesen az adatelemzés sajátosságába kezd. Az interjúk alapján készítenő feljegyzések mikéntjéről, és az így elkészített szöveg kódolásáról részletes útmutatást, hasznos szempontrendszer nyújt. Bár szívesen olvasnánk még konkrétabb elemzési szempontokról, a szerző ezt a kutatói kreativitásban bízva a mindenkor alkalmazókra testálja. Mindezek megerősítik azt az érzésünket, hogy nem tankönyvvel, hanem szintetizáló művel van dolgunk.

A következő alfejezet rendkívül tömören és találon foglalja össze a kvalitatív kutatások erős és gyenge oldalait. Ezt követően a kvalitatív kutatási módszerek változatos alkalmazásáról kapunk összefoglalót: három típust (megfigyelés, szövegelemzés, interjú) mutat be táblázatos összehasonlításban a kvantitatív módszerekkel. Ismét hangsúlyozza, hogy a kvalitatív metodológiában nem különíthetők el úgy az adatteltáró és elemző módszerek, mint a kvantitatív módszertanban. Figyelemre méltó megállapítással zárul a gondolatmenet. Először itt történik utalás arra, hogy a két eddig ellentétesként kezelt kvantitatív és kvalitatív kutatási metodológia egymást segítve, de antagonisztikus módon is megjelenhet bizonyos kutatási helyzetekben.

A kutatásetikai kérdéseket vizsgáló részben fontos, ám ritkán tárgyalt szempontokat vet fel a szerző, melyek a kvalitatív kutatások értékszemléletéhez kapcsolódnak. A kutatónak mindenkor (az egyes fázisokban éppúgy, ahogyan az eredmények közlésekor is) tudatában kell lennie az etikai kódex megsértésével járó morális következményeknek. Érdemes lett volna megemlíteni itt még egy fontos etikai kérdést, a kutató saját negatív eredményei közlésének problematikáját a kutatási beszámolóban.

Az érvényességi és megbízhatósági problémákat tárgyaló szakasz bő kifejtésű, számos módon utal a két problémát csökkentő eljárások körére is.

A harmadik nagy fejezet terjedelmét tekintve meg egyezik „A kvalitatív szemléletű kutatások típusai a pedagógiában” c. alfejezettel. A hasznosság elvét tekintve azonban a legjelentősebb, hiszen konkrét példákat sorakoztat fel a kvalitatív metodológia pedagógiai alkalmazására: három külföldön végzett kutatás részletes leírását olvashatjuk. Hazai vonatkozású példakkal még színesebbé, hitelesebbé válhatott volna.

„A kvalitatív kutatási metodológia mai megítélése” című fejezet zárja a könyvet, melyben számos aktuális kérdés fogalmazódik meg. A nyitott kérdések közül kettőt érdemes kiemelni: „Hogyan alakul át a kutatók közössége az elektronikus levelezés világában?” és „A különböző kvalitatív szemléletű eljárások egymáshoz

való viszonya hogyan fog alakulni?” (Denzin-Lincoln, 1998, 408-409 in: Szabolcs, 2001, 93.)

Az elektronikus levelezés világában dolgozó kutatók napjainkban élvezhetik az információs technológia előnyeit. Az információs társadalom világméretűvé szélesedése nemcsak az egyes kutatócsoportokon belüli szorosabb együttműködést, de a különböző csoportok közös munkáját is elősegíti. Nagyobb kutatóközösségek, globális léptékű kapcsolatok fejlődnek ki, országhatárok nélkül.

Ezzel egyidejűleg fontossá válik a különböző eljárások egymás mellett való létezésének nagyobb toleranciát igénylő módja is, kvalitatív és kvantitatív, valamint kvalitatív és kvantitatív módszerek egymással való összefüggésében is. A kvalitatív szemlélet bizonyos értelemben a valóság tágabb értelmezési keretét nyújtja a pedagógiai kutatások számára: „Meggzúnteti azt a pozitívista ismeretelméleti rendszerben közkeletű feltételezést, hogy a tudományos igazság (amely a valóság feltárásának »eredménye«) csak egyféleképpen képzelhető el.” (21. old.). Eszerint az értelmező paradigma elterjedésének köszönhetően, a kvalitatív kutatási módszerek kialakulásával mára vesztett erejéből az a sokáig egyedülálló megközelítés, mely az empirikus utat (empirikus alatt értds itt most a pozitívista paradigmához kötődően elsősorban a kvantitatív metodológiát előtérbe helyező kutatásmetodológiai szemléletet) tartotta elsődlegesnek a pedagógiai kutatások terén. Értékpluralista világunkban még inkább felértékelődik a különböző kutatásmetodológiai eljárások egymás mellett élésének fokozottabb elfogadási igénye.

Munkája során kinek-kinek feltétlenül érdemes elgondolkodni azon, hogy saját kutatása esetében az éppen alkalmazni kívánt módszer-e a legalkalmasabb a pedagógiai valóság aktuális problémáinak megismerésére.

A mű egyaránt hasznos olvasmány a pedagógiai kutatással még csak elvi szinten foglalkozó, de már tájékozottsággal bíró, továbbá minden pedagógiai kutatást végezni szándékozó, és végző olvasó számára. (Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Pedagógus könyvek/Műszaki könyvkiadó, Budapest, 2001.*)

Papp Klára



ISKOLAI MŰVELTSÉG

Csapó Benő új könyve az 1998-ban megjelent *Az iskolai tudás* című kötet folytatása. Mindkét munka ugyanannak a kutatásnak az eredményeit foglalja össze. Az

iskolai tudás a természettudományok és a matematika tanításának és tanulásának eredményességét mutatta be; *Az iskolai műveltség* viszont a humán tárgyakban elért eredményeket.

A kutatás, amelyen a két könyv alapszik, az 1990-es évek második felében folyt „egy nagyváros iskoláiban” (minden bizonnyal Szegeden). 21 általános és középiskolai osztályból több mint 500 fiatal mért föl a kutató csoport angol nyelvi, irodalmi, történelmi tudásuk, valamint számos más teljesítményük területén (térzemlélet, környezetkultúra, vizuális ízlés stb.). Az eredményeket és a velük kapcsolatos megfontolásokat mutatja be ez a kötet.

Az egyik témakör a „tesztekkel mérhető tudás” a történelemben (*Szebenyi Péter* és *Vass Vilmos*), a vizuális műveltségben (*Kárpáti Andrea*), az angol nyelvtanításban (*Bukta Katalin*, *Nikolov Marianne*). A másik témakör a fiatalok műveltsége és „kompetenciái”, amit az írásbeli szövegalkotásban (*Molnár Edit Katalin*), a kritikai gondolkodásban (*Molnár László*), vagy a tanulási motivációban (*Józsa Krisztián*) mutat be a könyv. A harmadik témakört azok a fejezetek adják, amelyek túlmennek az iskolai tárgyakon és a fiatalok teljesítményein, és a kutatás egészére, illetve az oktatáspolitikai céljaira vonatkoznak. Ezeket a fejezeteket zömmel maga a szerkesztő, *Csapó Benő* írta.

Függelékben képet kapunk azokról az iskolákról – pontosabban a diákjaikról –, amelyek részt vettek a kutatásban. Betekintünk a mérőeszközökbe, bevezetést kapunk a matematikai statisztikába. A fejezeteket gazdag és változatos irodalom egészíti ki, valamint – nyilván ennek áttekinthetőségét növelendő – terjedelmes névmutató (amit, bevalljuk, eleganciája ellenére funkciótlannak találtunk). A könyv szép kiállítása az Osiris Kiadót dicséri (még ha a borítón közölt képet nem is értjük). *Példás munkát tartunk a kezünkben.*

*

Épp jókor érkezett. A sokszor emlegetett – szükségképp leegyszerűsített és (mint *Csapó Benő* helyesen rámutat) következetesen félreértett – PISA vizsgálatok közzétételével végre a teljesítménymérések ismét fölkeltek az oktatásirányítók érdeklődését. Az, hogy hosszú ideig – praktikusán az 1990-es években – kikerültek az érdeklődésükből, magának a tudománynak és vizsgálati technikáinak éppenséggel nem vált a kárára. Hol vagyunk már attól az időtől, amikor a számszerűsítéseket kellett megvitatni és megvédelmezni a pedagógiában! És hol vagyunk már attól, amikor a nemzetközi összehasonlításokat politikai ügyként kezelték! Az átmeneti csöndben, amelyben dolgozniuk kellett – miközben az „oktatáspolitikai aréna” pártjelszavaktól visszhangozott –, a teljesítménymérők újabb nemzedé-

ke nőtt föl; *Kiss Árpád* úttörő kezdeményezése óta, ha jól számoljuk, a harmadik. Ők nemcsak a korszerű vizsgálati technikát tudják, hanem fogalmi keretekkel és tudományos beagyazottsággal is rendelkeznek, amely minden szaktudomány akadémiai elfogadtatásához nélkülözhetetlen. Joggal kérhetnek tehát újra szót abban az évtizedek óta folyó vitában, amely az „oktatás korszerűsítéséről” szól. S ahol hosszú ideig egy másik tudomány, a szociológia képviselői vitték a prímet.

Csapó Benő és munkatársainak könyve persze nem a PISA-ról szól. Már csak azért sem, mert amikor munkához láttak, PISA vizsgálat még nem létezett; és azért sem, mert ez az összefoglaló kötet a PISA eredményei után jelent meg. Ez a könyv és a PISA mégis ugyanannak a reorientációnak a jele. Olyan korban láttak nyilvánosságot, amelyben az oktatáspolitikusok – no meg az iskolák és az iskolatulajdonosok – belefáradtak az oktatáspolitikai rendszerváltásokba. Van esélyünk tehát rá – több, mint bármikor –, hogy ismét a tanítás és a tanulás kérdéseivel foglalkozzanak.

Lehet, hogy *Az iskolai műveltség* önmagában nem indítaná meg ezt a nagyon is kívánatos folyamatot; annál is kevésbé, mert a szerzők látni valóan nem is ezt célozták meg. Sokkal inkább szólnak a tudományos közösséghez, mint a „politika csinálókhoz”. De azért hozzájuk is van néhány szavuk. A 11. fejezetben (*Műveltség az ezredforduló után*; *Csapó Benő* és *Kárpáti Andrea* munkája) a szerzők kilépnek abból az előkelő tartózkodásból, ami egyébként munkájukat jellemzi. Az oktatás „csinálóihoz” fordulnak – s nem is csak a tanárokhöz, hanem az irányítókhoz –, hogy nekik is elmondják, mit találtak az iskolákbán.

Az egyik eredmény kétségtelenül „a tudás új szemlélete”. A szerzők megkülönböztetik „a pszichológiailag meghatározott kompetenciát, a kulturálisan meghatározott műveltséget és a szakterület által meghatározott szakértelmet”, és többször is nekirugaszkodnak, hogy a *műveltség* mibenlétét – s ezzel együtt a ún. humán tárgyak szerepét e hármasban – meghatározzák. Ami ebből nemcsak tanulságos, hanem egyben kötelező tudnivaló is, az a felismerés, hogy a világ e *kompetenciák* irányába megy; hogy ezeknek a megszerzése a kulcskérdés, ha iskolába küldjük gyerekeinket.

A másik eredmény – az előzővel összefüggésben – a társadalomtudományok új szerepe a tantervekben. E tekintetben ugyan a szerzők és a szerkesztő nézete eltér. A történész szerzők az elbeszélés (a történetek tanítása) fontosságát emelik ki a történelem tanításában (amivel magunk is egyetértünk). *Csapó Benő* markánsan közvetíti egy másik – amerikai ihletésű – álláspontot: egy gyakorlatias társadalomismeret az ún. demokrácia tanulás fontosságát.

A harmadik eredmény az ún. *pedagógiai hozzáadott érték*. Önmagában is nyelvi lelemény, mondanivalója

pedig még fontosabb. Az iskola – tehát tanárok, közösség, klíma stb. – hozzájárulását nevezi így a szerkesztő a fiatalok tudásához, ha sikerül leválasztani a teljesítmények mért különbségeinek hatótényezőiről az ún. szülői hatásokat.

*

Sikerül-e? Csakugyan el tudjuk-e választani a szülői otthon, a családi milió, a társadalmi háttér hatásait attól, amit gyerekeink az iskolában kapnak? (A szerkesztő, a mostani pszichológiai irodalomban tájékozottan egy helyütt, még hozzá ebben a sorrendben *genetikai* hatásokról, *kulturális* átöröklésről, valamint *érdekérvényesítő* képességekről beszél.) Az *iskolai műveltség*-nél maradva, minden jel szerint nem. A könyv gyöngéi közé tartozik, hogy a fiatalok teljesítményei mögül nagyon is hiányzik a társadalom. Hiányzik már a minta ismertetésénél is, amint hogy hiányzik az eredmények értékelésénél (a szerkesztő önmérséklettel jegyzi meg, hogy eredményeik tudományos szempontból csupán a vizsgált iskolák vizsgált tanulóira vonatkoznak).

De nemcsak itt. A társadalom hiányzik általában is abból a szemléletből, amelyben ez a mű s az alapját képező kutatás fogant, az ún. *kognitív pedagógiából*. Valószínűleg hiányoznia is kell, ha tudományos szigorral kívánja meghatározni a saját illetékességi területét. Aki a gondolkodást vizsgálja, az ember *nembeliségéből* indul ki (azaz, hogy lényegi funkcióit tekintve az emberiség egységes nemet alkot, amelyet társadalmi megosztottságok és kulturális különbségek csak később és csupán másodlagosan tagolnak). A vita messze visz a szociálpszichológián és az összehasonlító kultúrakutatáson át a történelem értelmezhetőségéig – nem is igen érdemes, különösen nem ebben a kontextusban, folytatni. Érdemes viszont a teljességre törekedve egy kognitív pedagógia érvényességi határait rámutatni.

Család és iskola viszonyával alighanem úgy vagyunk, mint az „öröklés vagy környezet” dilemmával – nem tudunk kielégítő választ adni. Lehet, hogy rosszul kérdezzünk? Egy válasz, amelyet mindennapi tapasztalataink sugallnak, mégis kézen fekvő. Tanárnak, osztálynak, iskolának *meghatározó befolyása van* a gyerekekre és a köztük lévő, többek közt tanulmányi különbségekre. De jobbára generációs áttételekkel. Vagyis úgy, hogy az iskolában sikeresebbek gyerekei lesznek majd azok, akik a maguk idejében, a saját iskolájukból is többet profitálnak.

Ez persze nem kielégítő válasz, különösen az oktatáspolitikusnak nem, ha tenni akar, még hozzá itt és most. Különbön is: részletet többet tudunk már, ahogy Csapó Benő – óvatosan és kiegyensúlyozottan – azal a bizonyos *pedagógiai hozzáadott érték*-kel kapcsolatban írja. Tanár és szülő mégis ezen a tapasztala-

ti szinten méltányolja az iskolát. Különösen ha elég öreg hozzá.

*

S ha eléggé állandó az az iskola, amiben ő maga is felnőtt. Csakhogy a mai iskola nem az. Két „kihívás” is éri egyszerre, jó volna reflektálni rájuk.

Az egyik kihívás a már sokat emlegetett tömegesedés. Ezért a teljesítménymérők sem maradhatnak meg többé a közoktatásnál. Olyan eredményeket kell elérni és fölmutatni, amelyek hosszabb az oktatási rendszer hosszabb szakaszára vagy épp az egészére vonatkoznak. Csapó Benő és munkatársai általános iskolai hetedikes és középiskolai harmadikos gyerekeket, fiatalokat mértek föl. Előbb-utóbb vizsgálnunk kell majd kisebbeket és nagyobbakat is. Nem igényel különösebb jóstehetséget, hogy előre lássuk azt az időszakot, amikor a felsőoktatás is föltárul a teljesítménymérések és a teljesítménymérők előtt. Mert hogy szükség van rá, az nem is kétséges.

Évek, sőt évtizedek óta folyik is ilyesmi – nagy mennyiségű és jó földolgozottságú adatgyűjtés – a felsőoktatási felvétellel kapcsolatban. Innen csakugyan egyetlen lépés más vizsgák bevonása. Annál is inkább, mert – s ez néha elfelejtődik itthon – a mai teljesítménymérők atyja, *Benjamin Bloom* maga is a felsőoktatásban kezdte. A Chicagói Egyetem vizsgaközpontjának munkatársaként dolgozta ki híressé vált taxonómiáját és szerzte meg első mérési tapasztalatait. A teljesítménymérések, ahogy nálunk közismertté váltak, nem „alulról fölfelé” terjedtek el tehát – általános iskolától a felsőoktatás felé –, hanem felülről-lefelé: az amerikai *college*-októl a hazai általános iskoláig.

Az lesz ám a fura idő! Ha majd a hazai felsőoktatás eredményességét mérjük standardizált tesztjeinkkel! Az lesz majd a nagy nap azoknak, akik szabványosítani és központosítani akarnak! Hiszen így akár a hallgató chipkártyáján követni lehet eredményeinek eltéréseit az országos átlagtól. Már nem is vagyunk messze tőle. Ha az oktatási kormányzat még kicsit köti az ebet a karóhoz, hogy szabványosított érettségije alapján a felsőoktatás automatikusan vegye föl a jelentkezőket, akkor csak egy lépés választ el minket e „szép új világtól”.

*

Lehet, hogy nem mindnyájan örülünk ennek; lehet, hogy nem mind éreznők jól magunkat egy ilyen „szép új világban.” Pedig komolyan kinéz. És persze nem azok a kollégáink erőltetik (Isten ments!), akik iskolai teljesítményeket mérnek és elemeznek. Hanem maga az Európai Unió. Kevesen tudják, hogy a PISA is így keletkezett. Megszületésénél az 1960-as évek nemzet-

közi teljesítménymérői bábáskodtak (szellemükben, de személyükben is). És olyan magas presztízsű, nagy hatású nemzetközi szervezet állt mögé, mint az OECD. Ha ennek hatására az olyan oktatási rendszerbe vetett hit is megrendül, mint, mondjuk, Németországé, nincs mit csodálkozni. Jobb előre fölkészülni a következő lépésekre.

Hiszen e lépések kiszámíthatók. Ameddig az Európai Unió központi hivatala számottevő parlamentáris ellenőrzés nélkül működik – szabványosítja a mezőgazdasági termékeket és a gépkocsik rendszámtábláit –, addig az oktatás szabványosítása és joggal várható. Nem kell beavatkozni a nemzeti rendszerekbe; elég csupán a követelményeket és a krediteket átválthatóvá tenni. Eszköz, technológia, szaktudás is van már hozzá. Európa az oktatásban is szabványosulni fog – ha ugyan akar. S egyelőre nem látszanak számottevő elkenvetések (sőt).

Tulajdonképp nem is volnánk ellene. Hisz jó lenne, hogy amit itthon megszerezünk, azt másutt is érvényesíteni tudjuk. Jók volnának az európai diplomák, fokozatok, szakképesítések, érettségik. S ehhez kézenfekvő, hogy teljesítményeinket is szinkronba hozzuk.

Nem azért merült föl mindez Csapó Benő alapos, szép könyve kapcsán, mintha szerzők és szerkesztő ilyen messzire mentek volna el. A recenzens gondolta (talán logikusan?) ezt a tudományos programot tovább. Szerencsére ez csupán vízió, nem valóság. *Még nem.* S addig is, míg bekövetkeznék, mértékadóan illik megünnepelnünk a hazai pedagógia újabb jelentős eredményét. (*Budapest: Osiris 2002.*)

Kozma Tamás



DIGITÁLIS TANULÁS

A *European Education* folyóirat 2001–2002-es téli száma a digitális tanulás témájával foglalkozik. A szerkesztői bevezetőt Hans G. Lingens néhány közismert tény felvázolásával kezdi. Szól arról, hogy az információtechnológia hihetetlen mértékben megnövelte tudásunkat, hogy az elérhető tudásanyag ötvenként megduplázódik, hogy mindez szinte bárki számára egy gombnyomással elérhető, hogy az oktatási intézményeknek a tudás új formáihoz kell alakítaniuk saját oktatási módszereiket, és végül arról is, hogy a tanulás egy életre szóló programmá válik. Ezek után, egy korrekt és pragmatikus szelekció eredményeként, összegyűjti azokat a kérdéseket, amelyek a digitális tanulás témakörben leginkább relevánsnak tekinthetők. Ezek Lingens szerint a következők: Valóban kívánatos-e a

számítógép és az internet alkalmazása az oktatásban? Valóban mindenki számára elérhető-e a számítógép, információ- és kommunikációtechnológia (ICT), vagy csak azon kevesek számára, akik anyagilag megengedhetik maguknak ezek alkalmazását? Hol lehet a legjobban alkalmazni az információ- és kommunikációtechnológiát az oktatásban és a tanulásban? Valóban költséghatékony-e ezen új technológiák alkalmazása? Valóban elsajátítják-e a tanulók az elvárt tudásanyagot? Hogyan tarthatnak lépést az oktatási intézmények a folyamatosan változó technológiával? Hogyan lehet majd mérni a tanulás eredményességét? Hogyan biztosítják majd a kormányok az iskolák számára az új technológiát? Hogyan változnak a könyvtárak az új technológiákhoz alkalmazkodva? Van-e olyan etikai és morális következményei az információ- és kommunikációtechnológia alkalmazásának, melyekkel foglalkozni kell?

Lingens bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a számítertechnológia valódi hatásosságát a tanulásban még alig vizsgálták és valójában senki nem tudhatja – hiszen adekvát mérésére nincsen mód –, hogy a számítógéppel vagy internettel segített oktatás valóban jobb, hatékonyabb módja-e a tanulásnak, mint a hagyományos. Ugyanígy nem mérhető a távoktatásban szerzett diplomák valódi értéke sem. A szerkesztő ugyanakkor kitér arra is, hogy az Európai országok az Európa Tanáccsal egyetértésben nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy polgáraik számára biztosítsák az új technológiákhoz való hozzáférést és olyan új információs adatbázis-szolgáltatásokat tegyenek elérhetővé az interneten, melyek segítik a tájékozódást.

A folyóirat első tanulmánya, Janet Schayan, Tanulás az interneten című írása, a német on-line oktatási programokról és virtuális egyetemekről számol be. A www.studieren-im-netz.de honlapon – írja a szerző –, melyet legalább 750-en látogatnak naponta, tizenöt olyan oktatási intézményt tartanak nyilván, melyek magukat virtuális egyetemnek nevezik, s ugyanezen a honlapon a német felsőoktatási intézmények által felajánlott 1500 körüli on-line szemináriumot, tananyagot, és feladatot regisztráltak. Egyre több és több felsőoktatási és kutatási intézet működik együtt a fejlesztésekben is, programozók, fejlesztők és oktatók dolgoznak azon, hogy a tananyagokat az on-line munkához hangolják. Ugyanakkor ezek a fejlesztések rendkívül drágák, egy órányi oktatási modul multimédiás fejlesztése 100 000 márkába kerül. Éppen ezért egyelőre szinte csak az úttörő diszciplínákban, az elektrotechnika-ban és a számítástechnikában van lehetőség az interneten keresztüli tanulásra. Ha az on-line oktatási anyagok minden diszciplínában kifejlesztésre kerültek már, akkor természetesen jön a következő lépés, hogy az interneten keresztül megvalósuló oktatás lépjen át az

közi teljesítménymérői bábáskodtak (szellemükben, de személyükben is). És olyan magas presztízsű, nagy hatású nemzetközi szervezet állt mögé, mint az OECD. Ha ennek hatására az olyan oktatási rendszerbe vetett hit is megrendül, mint, mondjuk, Németországé, nincs mit csodálkozni. Jobb előre fölkészülni a következő lépésekre.

Hiszen e lépések kiszámíthatók. Ameddig az Európai Unió központi hivatala számottevő parlamentáris ellenőrzés nélkül működik – szabványosítja a mezőgazdasági termékeket és a gépkocsik rendszámtábláit –, addig az oktatás szabványosítása és joggal várható. Nem kell beavatkozni a nemzeti rendszerekbe; elég csupán a követelményeket és a krediteket átválthatóvá tenni. Eszköz, technológia, szaktudás is van már hozzá. Európa az oktatásban is szabványosulni fog – ha ugyan akar. S egyelőre nem látszanak számottevő elkenvetések (sőt).

Tulajdonképp nem is volnánk ellene. Hisz jó lenne, hogy amit itthon megszereztünk, azt másutt is érvényesíteni tudjuk. Jók volnának az európai diplomák, fokozatok, szakképesítések, érettségik. S ehhez kézenfekvő, hogy teljesítményeinket is szinkronba hozzuk.

Nem azért merült föl mindez Csapó Benő alapos, szép könyve kapcsán, mintha szerzők és szerkesztő ilyen messzire mentek volna el. A recenzens gondolta (talán logikusan?) ezt a tudományos programot tovább. Szerencsére ez csupán vízió, nem valóság. *Még nem.* S addig is, míg bekövetkeznék, mértékadóan illik megünnepelnünk a hazai pedagógia újabb jelentős eredményét. (*Budapest: Osiris 2002.*)

Kozma Tamás



DIGITÁLIS TANULÁS

A *European Education* folyóirat 2001–2002-es téli száma a digitális tanulás témájával foglalkozik. A szerkesztői bevezetőt *Hans G. Lingens* néhány közismert tény felvázolásával kezdi. Szól arról, hogy az információtechnológia hihetetlen mértékben megnövelte tudásunkat, hogy az elérhető tudásanyag ötvenként megduplázódik, hogy mindez szinte bárki számára egy gombnyomással elérhető, hogy az oktatási intézményeknek a tudás új formáihoz kell alakítaniuk saját oktatási módszereiket, és végül arról is, hogy a tanulás egy életre szóló programmá válik. Ezek után, egy korrekt és pragmatikus szelekció eredményeként, összegyűjti azokat a kérdéseket, amelyek a digitális tanulás témakörben leginkább relevánsnak tekinthetők. Ezek Lingens szerint a következők: Valóban kívánatos-e a

számítógép és az internet alkalmazása az oktatásban? Valóban mindenki számára elérhető-e a számítógép, információ- és kommunikációtechnológia (ICT), vagy csak azon kevesek számára, akik anyagilag megengedhetik maguknak ezek alkalmazását? Hol lehet a legjobban alkalmazni az információ- és kommunikációtechnológiát az oktatásban és a tanulásban? Valóban költséghatékony-e ezen új technológiák alkalmazása? Valóban elsajátítják-e a tanulók az elvárt tudásanyagot? Hogyan tarthatnak lépést az oktatási intézmények a folyamatosan változó technológiával? Hogyan lehet majd mérni a tanulás eredményességét? Hogyan biztosítják majd a kormányok az iskolák számára az új technológiát? Hogyan változnak a könyvtárak az új technológiákhoz alkalmazkodva? Van-e olyan etikai és morális következményei az információ- és kommunikációtechnológia alkalmazásának, melyekkel foglalkozni kell?

Lingens bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a számítertechnológia valódi hatásosságát a tanulásban még alig vizsgálták és valójában senki nem tudhatja – hiszen adekvát mérésére nincsen mód –, hogy a számítógéppel vagy internettel segített oktatás valóban jobb, hatékonyabb módja-e a tanulásnak, mint a hagyományos. Ugyanígy nem mérhető a távoktatásban szerzett diplomák valódi értéke sem. A szerkesztő ugyanakkor kitér arra is, hogy az Európai országok az Európa Tanáccsal egyetértésben nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy polgáraik számára biztosítsák az új technológiákhoz való hozzáférést és olyan új információs adatbázis-szolgáltatásokat tegyenek elérhetővé az interneten, melyek segítik a tájékozódást.

A folyóirat első tanulmánya, *Janet Schayan*, Tanulás az interneten című írása, a német on-line oktatási programokról és virtuális egyeteméről számol be. A www.studieren-im-netz.de honlapon – írja a szerző –, melyet legalább 750-en látogatnak naponta, tizenöt olyan oktatási intézményt tartanak nyilván, melyek magukat virtuális egyetemnek nevezik, s ugyanezen a honlapon a német felsőoktatási intézmények által felajánlott 1500 körüli on-line szemináriumot, tananyagot, és feladatot regisztráltak. Egyre több és több felsőoktatási és kutatási intézet működik együtt a fejlesztésekben is, programozók, fejlesztők és oktatók dolgoznak azon, hogy a tananyagokat az on-line munkához hangolják. Ugyanakkor ezek a fejlesztések rendkívül drágák, egy órányi oktatási modul multimédiás fejlesztése 100 000 márkába kerül. Éppen ezért egyelőre szinte csak az úttörő diszciplínákban, az elektrotechnika és a számítástechnikában van lehetőség az interneten keresztüli tanulásra. Ha az on-line oktatási anyagok minden diszciplínában kifejlesztésre kerültek már, akkor természetesen jön a következő lépés, hogy az interneten keresztül megvalósuló oktatás lépjen át az

oktatási intézmények és az államok határain, hiszen a tartalom már úgyszólván a világhálón van. A nemzetközi együttműködésre már most is számos példát találunk, de a nemzetközi oktatási programok széles körben való elterjedésének számos akadályja van. Elsősorban nem is nyelvi akadályokra céloz a szerző, hanem egyrészt a fokozatok és kreditek bevéltetésének anomáliáira, másrészt azokra az új képességekre, melyekkel az online oktatásban résztvevő hallgatóknak és oktatóknak feltétlenül rendelkezniük kellene: a hallgatóknak a médiahasználatban való jártassággal és azzal a képességgel, hogy az ismeretanyagot önállóan tudják kezelni, a tanároknak pedig azzal, hogy a leadandó anyag helyett a hallgatót kellene a középpontba helyezniük – Paul-Thomas Kandzia-t idézve a tanároknak „információellátásból információ közvetítővé kell változniuk”.

Jörn Wittern tanulmányában a média és az iskolák közötti kapcsolatot két problémakör felől vizsgálja. Az első problémakör a médiával szemben felhozott vádakkal indul: a média elmossa a határt a valóság és a fikció között, így a médiafogyasztók bizonyos hányada elveszíti képességét ezek megkülönböztetésére, másrészt a média sajtószerszégéből adódóan, a valóságnak csak kiragadott részleteit mutatja meg, másokat akaratlanul, vagy szándékosan elhallgat, így egysíkú és manipulált képet közvetít a fogyasztóinak. A közös ezekben a vádokban az aggodalom a valós, közvetlen tapasztalás és a média által közvetített tapasztalás egyensúlyának eltolódása miatt. Wittern ugyanakkor rámutat, hogy az iskola által közvetített ismeretek is szükségszerűen mediatisáltak, hiszen az emberi tapasztalás legősibb módzatai direkt érzékszervi észleléssel mentek végbe, és nem tanárok által közvetített ismeretek elsajátításának formájában. Az oktatás formálisan ugyan különbözik a médiától, de strukturálisan nagyon is határos azzal. Iskolában tanulni azt jelenti, hogy a gyermek tanárok, instruktorok által közvetített ismereteket szerez. Így a médiára vonatkozó kritika természetesen az oktatásra és az iskolára is vonatkozhat. Másrészt érdekes, hogy az iskolai médiahasználat, mely a könyvnyomtatás óta folyamatosan beépült az oktatásba a filmekben, képregényekben, újságokban és zsebszámológépeken keresztül, a köztudatban teljesen elválik a pihenőidőbeli médiahasználattól, a médiakritika úgy tűnik, kizárólag arra a médiára vonatkozik, mely kívül van a didaktikusan ellenőrzött tanulási folyamaton. A mediatisált közlést a didaktikusan ellenőrzött tanulási folyamaton belül nem kritizálja. Éppen ezért úgy tűnik, ezt a vádat az iskolák sem veszik magukra. Magától értetődően különbözőként tekintik az olyan közvetítőt, mely didaktikusan korrekt valóságban részesít, és az olyan közvetítőt, amely bármely okból nem. Milyen következményekkel jár ez az oktatásra nézve? Az iskolának kell megtanítania a

helyes médiahasználatot, hiszen az iskola az egyetlen hely, ahol az aktív és kreatív médiahasználat tesztelhető, és megtanítható. Természetesen ennek oktatása a tanárszerep megváltozásával is jár, hiszen a hagyományos oktatással szemben akcióközpontúbb, interaktívabb mód szükséges, melyben akár még a résztvevők egyenrangúsága is előfordulhat.

A Wittern által vizsgált másik problémakomplexum olyan kulcsszavakkal írható körül, mint számítógép, információtechnológia és kommunikációtechnológia, melyek nemcsak az oktatás tartalmát változtatták meg, de az ismeretek elsajátításának módját is. Ráadásul nemcsak arról van szó, hogy egyszerűen alkalmazzák őket az oktatásban, hanem arról is, hogy alkalmazásuk során képesek kibújni az iskolai ellenőrzés alól, mert mobilak, transzportálhatók és határtalan hálózati lehetőségekkel rendelkeznek. Éppen ezért megkérdőjelezzük az iskolák szerepét, mint olyan intézményeket, melyek számára az információk monopóliumának gyakorlása garantált. Ezen technológiák alkalmazása a tanulók hozzáállását is megváltoztatja, rájönnek a szerző példája szerint például arra, hogy a számítógépes hálózatot kiválóan lehet a többiekkel való együttműködésre használni a házi feladatok elkészítésekor, vagy esetleg olyan piacként, ahol anyagi vagy egyéb ellenszolgáltatásért, ugyanakkor iskolai következmények nélkül hozzá lehet jutni előre elkészített iskolai feladatokhoz.

Mit tehet, mit tegyen ez ellen az iskola? Hiszen az már világos, hogy ebből a fejlődési folyamatból kivonni magát nem tudja, ugyanakkor az is világos, hogy hosszútávon ez azzal jár, hogy az iskolák elveszítik a tudás átadásáért vívott küzdelmüket. Wittern szerint az oktatásnak a jövőben nem a lexikális, tehát a kommunikációtechnológia használatával is könnyen elsajátítható ismeretek átadására kell koncentrálniuk, hanem arra, ami esetleg tananyagban kívüli, személyes vagy perifériális. Például arra, hogyan viselkedjenek a gyerekek társadalmi szituációkban, kifejléssék a felelősségérzetüket, ráébresszék őket az érzékszervi észlelés lehetőségeire és arra, hogy elfogadják az így szerzett tartalmakat is. Ha az iskola nem teszi meg ezeket a lépéseket, Wittern szerint hosszútávon értéktelenné válik.

A következő tanulmány Frank Banks és David Barlex írása, mely tematikájában nem kötődik szorosan a digitális tanulás témájához. A professzionális műszaki tanári (technology teacher) tudás összetevőit vizsgálja egy Egyesült Királyságbeli pilot study eredményeit összegezve, melynek során két egyetem műszaki tanár szakos hallgatóit kérdezték meg. A hipotézis szerint a professzionális tanári tudás három fő összetevőből áll: az egyik a tárgyi tudás, a másik az iskolai tudás, mely a tárgyi tudás iskolához való alkalmazásának módja, a harmadik összetevő pedig a pedagógiai tudás. E hármas megfelelő eleget alkotja a tanár szemé-

lyes tantárgy konstrukcióját (Personal Subject Construct). A vizsgálat eredményeképpen bebizonyosodott, hogy a kiinduló hipotézis működőképes és a felmérésben résztvevők alkalmazni tudták ezeket a kategóriákat saját magukra, illetve a felmérést készítőik az interjúkban felvett információkat vonatkoztatni tudták a modellre.

Rolf Larsen írása workshop beszámoló, mely az „Élethosszig való tanulás a méltányosságért és a társadalmi kohézióért: A felsőoktatás újrafelfedezése” címet viselő Európa Tanács projekt második „Az új információ és kommunikáció technológiák (ICT) alkalmazása az élethosszig való tanulásban” című workshopjának tanulságait elemzi. A workshopot Olaszországban, 2000. április 6-8. között tartották, számos nemzetközi szervezet, többek között az Európa Tanács Felsőoktatási és Kutatási Bizottsága részvételével, és az Európa Bizottság is küldött megfigyelőket. Harmancegy országból összesen 49-en vettek részt a workshop munkájában. A workshop fő célkitűzése az volt, hogy megvitassák az új információ és kommunikáció technológiák (ICT) és az élethosszig való tanulás kapcsolatát Európában az aktuális politikai, gazdasági, kulturális és társadalmi változások kontextusában, és az Európa Tanács által elsőbbségben részesített szempontok fényében. A workshop témái között szerepelt továbbá az ICT mint kihívás megvitatása a tanításban, a tanulásban és a kutatásban, az ICT és az új tanári szerep, az új oktatási környezet pszichológiai és viselkedéstudományi aspektusai, ICT - a finanszírozási költségei és a vele kapcsolatos politika, az ICT etikai aspektusai, ill. az ICT és a társadalmi kohézió.

Az már az előzetes helyzetfelmérésből kiderült, hogy nem minden résztvevő ország van egyformán jól ellátva ICT eszközökkel, és a net-alapú tanulás sem mindenhol biztosított, hiszen nem egyenlő a hálózathoz hozzáférők aránya sem. Ugyanakkor minden ország minden kormánya erőfeszítéseket tesz az ICT elterjesztésére és az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek kifejlesztésére. Ebben az Európa Tanács különösen fontos szerepet vállal. A felsőoktatási intézményektől elvárják, hogy aktívan involválódjanak az élethosszig tartó tanulás programjába, és fejlesszék saját infrastruktúrájukat, illetve olyan távoktatási módokat vezessenek be, melyek ICT-n keresztül folynak.

A workshop szerint a jövő tanulóinak legfontosabb elvárásai közé tartoznak, hogy idő és térbeli korlátozások nélkül férhessenek hozzá az új információkhoz és ismeretekhez, az oktatás költséghatékony legyen, az oktatásnak tanulásközpontúvá váljon, az oktatás során a tanulók szükségleteit és igényeit kell figyelembe venni, s a tanulók képességeit kell elsősorban fejleszteni (pl. kritikai gondolkodás, kooperáció, csoportmunka, kommunikáció stb.).

Az új technológia képessé teszi az oktatási intézményeket ezeknek az elvárásoknak a teljesítésére, csak bizonyos szerkezeti változtatásokat kell az intézményekben eszközölni. Az intézményeknek flexibilisebben és modulárisan kell működniük: a tanárnak egyszerre kell tanárnak, kutató-fejlesztőnek, előadónak és szoftver-fejlesztőnek lennie, a tanulóknak pedig aktív, résztvevő, egyenrangú partnerré kell válnia. A hierarchikus szerveződő oktatási intézményeknek nehéz lesz a változásokat kezelniük, de meg kell lépniük ezeket a lépéseket.

A workshop egyik fontos kérdése a méltányosság és társadalmi kohézió problémája, hogy az élethosszig tartó tanulás „a sokaknak és ne a keveseknek” legyen elérhető, minél szélesebb körű legyen a részvétel. Ehhez egyrészt az szükséges, hogy az eszközellátottság (net infrastruktúra) mindenki számára elérhető legyen. Az információk társadalomban a tudás mindennél fontosabb lesz, ezért nem lehet kizárni a közép és alsóbb osztályokat sem az oktatásból. Másrészt motiválni kell az egész társadalmat az oktatásban való részvételre. Ez nemcsak a kormányok, hanem az oktatási rendszerek és a társadalmi partnerek feladata is egyben. A konklúzió szerint, mivel gyakorlatilag mindenhol most zajlik az ICT és az élethosszig való tanulás bevezetése, fontos, hogy mindez nemzetközi, nemzeti intézmények közötti együttműködésben menjen végbe, a jó példák, jó gyakorlatok átvételével, s mindez az egész társadalom ügye legyen, ne egyetlen minisztériumé. A felsőoktatási intézményeknek definiálniuk kell a célokat, az ezekhez szükséges eszközöket, és a legjobb módot és technológiát a célok elérésére, miközben folyamatosan szem előtt kell tartaniuk a minőség kérdését is. Találkozva az új tanulók elvárásaival, a felsőoktatási intézményeknek meg kell változtatniuk szervezeti felépítésüket, a tanítás helyett a tanulásra kell a hangsúlyt helyezniük. az oktatásnak tanulóközpontúvá kell válniuk. Ugyanakkor az ICT és az élethosszig való tanulás bevezetése az oktatásban hosszú folyamat lesz, melynek során fokozatosan kell biztosítani az eszközellátottságot, a fejlesztéseket, a strukturális változtatásokat és a tanároknak is időt kell hagyni az új szerepükhöz való alkalmazkodásra, az új képességek kifejlesztésére. A kormányoknak és az oktatási intézményeknek folyamatosan figyelemmel kell kísérniük a méltányosság és a társadalmi kohézió kérdéseit is. Végül figyelemmel kell lenni az ICT által generált etikai kérdésekre is. Az új technológiák az illegális cselekedetek új típusait teszik lehetővé, hogyan védhető a magánélet és a közterület (társadalmi intézmények netes felületei) a neten, a nemzeti nyelvek háttérbeszorulása az angol-amerikai nyelv eluralkodása miatt, és az oktatás minden fajtájának technológiai ellátottságának kivitelezhetősége.

Szintén az „Élethosszig való tanulás a méltányossá-
gért és a társadalmi kohézióért: A felsőoktatás újrafel-
fedezése” címet viselő Európa Tanács projekthez kötö-
dik a következő tanulmány, *Kay MacKeogh*: Nemzeti
politika és az új technológiák költséghatékony haszná-
lata az élethosszig való tanulásban című írása.
MacKeogh, D. Walker hármas előfeltétel-rendszeréből
kiindulva vizsgálja az ír, a portugál, a finn, az egyesült
királyságbeli, az ausztrál, a japán, a pakisztáni és az
afrikai nemzeti stratégiákat, az ICT-nek és az élethosszig
való tanulásnak a nemzeti oktatási rendszerbe való
alkalmazása tekintetében. A Walkertől származó hár-
mas előfeltétel-rendszer a következő: 1. a kormány he-
lyesen ítélje meg a rendszer gazdasági, erőforrásbeli és
operacionális előfeltételeit, 2. a kormánynak időt és
felelősséget kell biztosítania a döntéshozatali és meg-
valósítási stratégiákhoz, 3. biztosítva kell lenniük az
olyan integrált ellátó szolgáltatásoknak, mint a tanár
és technikus-képzés, tananyag, és értékelési rendszer.
Az alábbiakban néhány ország példájából idézünk.

Írországbán a kormány felismerte annak szükségese-
ségét, hogy az íreket felkészítse az információs társada-
lomba való belépésre. Sokat fektettek be az oktatás
alap, közép és felső szintjén is az ICT bevezetésébe,
felismerve annak fontosságát a folyamatos és az élet-
hosszig való tanulásban is. A Schools IT2000 pro-
gramba 1997-ben 40 millió ír fontot investáltak, ebből
24-et eszközbeszerzésre, a többi képzésekre, tananyag-
fejlesztésre és ellátásra fordították. 1999-ben még 81
milliót bocsátottak rendelkezésre, 2002 végére pedig
az összes ráfordítás eléri majd a 121 millió ír fontot.
1999-ben 60 000 számítógépet kaptak az iskolák, és
99 százalékkal csatlakozott az internetre. 20 000 körüli
volt azoknak a tanároknak a száma, akik tréningeken
vettek részt. Úgy tűnik, hogy míg a beszerzésekre pre-
cízzen meghatározott, nagy összegeket költöttek, addig
az infrastruktúra fenntartására és ellátására nem volt
egyértelműen meghatározva mennyit fognak fordítani.
Mindenesetre az Intel 40 csapatot készített fel kilenc
hónap alatt az iskolák hálózatának, a Scoilnetnek a
karbantartására. Mialatt a formális oktatást így felké-
szítették, az is kiderült, hogy az élethosszig való tanu-
lás programjához való kapcsolódáshoz szükség van
közösségek, csoportok és egyének hozzáféréseinek a
biztosítására is, mert kiderült, hogy a felnőtt lakosság
kevesebb mint 45 százaléka ismeri a számítógépes al-
kalmazásokat. A felnőtt lakosság computerhasználati
képességeinek javítására hozták létre az írek az Infor-
mation Age Town társadalmi kísérletet. A kísérlet hely-
színül a 17 000 lakosú, 5600-háztartású Ennis város-
kát választották, ahol három év alatt 15 millió ír fon-
tot investáltak abba, hogy minden háztartást PC-vel
lássanak el, minden közösségi szolgáltatást on-line hoz-
záféréssel (könyvtárak, egészségügyi intézmények és is-

kolák). A városban 2200 lakos végzett el egy nyolcórás
számítástechnika-barátkoztató tanfolyamot. Az Nem-
zeti Fejlesztési Terv Írországra teljes területére vonatko-
zóan 2000 és 2006 közötti időszakra kítűzte, hogy
63,7 milliót költ a tanárok fejlesztésére. 1,6 billiót fog-
nak költeni az oktatási infrastruktúra folyamatos fej-
lesztésére. Olyan open learning és távoktatási progra-
mokat dolgoznak majd ki, melyek a valamiért hátrá-
nyos helyzetű populációt is az oktatásba vonzzák. (Az
eredmények mérési lehetőségeivel Ugyanakkor kicsit
szkeptikusak.)

Portugáliában a 10 éves Minerva projekt volt a leg-
fontosabb lépés. A program 1985-ben kezdődött az-
zal, hogy ellátták az iskolákat ICT eszközökkel, tanfo-
lyamokra küldték a tanárokat, oktatási szoftvereket fej-
lesztettek, valamint kutatásokat kezdeményeztek az ICT
eszközök használatának vizsgálatára az általános és kö-
zépszintű képzésben. 1994-re 25 központot alapítottak
a felsőoktatási intézményekben, ahol tanárok és tanu-
lók ezrei vettek részt a programban. Más olyan, az
Oktatási Minisztérium által indított projektek is vol-
tak, melyek alprogramként tartalmazták az ICT eszkö-
zök oktatásba való bevezetésének programját. Az Ok-
tatási Minisztérium 1998-ban adta ki az úgynevezett
Zöld Könyvet (Green Paper) a Portugál Információs
Társadalomért, melyben megállapítják, hogy az infor-
mációs társadalom kétszeres esélyt ad, mind a demok-
ráciában, mind az oktatásban. A Zöld Könyv által
meghatározott követelmények közül néhány: minden
iskolai könyvtárban legyen internethez kötött multi-
médiás személyi számítógép, tartalom- és információ-
szolgáltatással lássák el az iskolai hálózatot, fejlesszék
a tanárképzést, mérjék fel az ICT programok hatását,
és terjesszék külföldre a portugál nyelvet és kultúrát.

Az Egyesült Királyság információs stratégiája (1996)
a vizsgáltak közül a legátfogóbb Európában. Az Okta-
tási Szupersztráda kezdeményezés az IT (ICT?) kapa-
citás fejlesztését tűzte ki az iskolákban, az oktatásban
és a tanárképzésben. A GEMISIS 2000 program az
otthonok iskolai hálózathoz kapcsolását tűzte ki Cam-
bridge-ben a kábelhálózaton keresztül. Angliában 1997-
ben az iskoláknak csak 10 százaléka volt az internethez
kötve, 1999-ben már 66 százalék, és 2002-re minden
iskola csatlakoztatva lesz. 1999-től a szegény családok
kedvezményesen, havi 5 fontért bérelhetnek számítógé-
pet. Gordon Brown szerint ugyanis, „aki kimarad a
tudás új forradalmából, az ki fog maradni az új tudás-
gazdaságból is...” A kormány reméli, hogy a közösségi
csoportokat, társaságokat és a jótékonyági intézmé-
nyeket is sikerül számítógépekkel ellátni. Ugyanakkor
sokan kritikával illetik a kormányt, mert az internet
hozzáférés nagyon drága, egy átlagos nethasználó egy
hónapban legalább 30 fontos számlát kap, a kormány
reméli, hogy sikerül letörnie a hozzáférés árát.

1994-ben vezették be *Japánban* azt a hatéves nemzeti tervet, mely az általános és középiskolákat ellátja számítógépekkel. 1996-ban az internethez kapcsolásuk is elkezdődött. A program kiterjesztéseként elősegítik az információ központú oktatás bevezetését, a magas szintű infokommunikációs eszközök használatával.

A gazdaságilag elmaradt helyzetű országok, mint amilyen *Pakisztán* is, nem csak olyan problémákkal küszködnek, mint a fejlett országok. Amíg a lakosság nagy többsége képtelen arra, hogy sajátérből beszeresse a személyi számítógépet és fizesse a hozzáférés díját, ahol még a villanyárammal való ellátottság sem kielégítő, ahol a legalapvetőbb szolgáltatások sincsenek széles körben elterjedve, ott nehéz az ICT eszközök széleskörű elterjedéséről beszélni. A pakisztáni EDUNET program azzal próbálkozik, hogy a tanárokat oktatási központokban ismertesse meg az IT-vel, illetve azt kutatja, hogyan lehetne a hálózati lehetőségeket arra használni, hogy a tananyagokat a tanárok és a tanulók rendelkezésére bocsássák.

A következő írás a *Német Tudományos Tanács*, 2001. július 13-án kelt *ajánlása*, mely azzal foglalkozik, hogyan készüljenek fel a német felsőoktatási intézmények könyvtárai a digitalizált információkkal való bánásmódra. Az új médiának a felsőoktatás számos területén, különösen a kutatásban és a tudományos kommunikációban, a publikálásban elfoglalt szerepe miatt vált szükségessé a könyvtárak felkészítése a digitális információkkal való bánásmódra.

Az ajánlás szerint a 21. század kulcsszava az információ. Az áttérés a nyomtatott médiumokról a digitálisra jelentős és mély változást hozott a tudományos információ területén is. Új formák jöttek létre, például a digitális publikáció, az on-line folyóirat, a dinamikus dokumentum, a web-alapú szolgáltatások, és az on-line információ közlés minden egyéb formája, a digitális könyvtárak, az on-line video szolgáltatók, és a virtuális egyetemek on-line tananyagai. Az új média használata már alapjaiban elterjedt az oktatásban és a szakképzésben. Az egyik új oktatási trend, mely leginkább a felsőfokú képzésben terjedt el, az a számítógéppel és hálózattal ellátott szakképzés, mely multimédiás és telekommunikációs szolgáltatásokon keresztül folyik. Nevezik virtuális egyetemnek vagy campusnak, web-alapú e-tanulásnak, távoktatásnak vagy távtanulásnak, teletanításnak vagy teletanulásnak. A modern infokommunikációs technológiák felszabadítják az oktatást az idő és térbeli korlátok alól, rugalmasabbá teszik az oktatás szerkezetét és szervezetét, ezért van szükség a tudományban és a kutatásban is felkészülni a digitális információval való bánásmódra.

A különböző felhasználói csoportoknak különbözők az elvárásai, ugyanakkor a következőkben meggyeznek: olyan információkhoz akarnak hozzáférni,

melyek a felhasználó személyes szükségleteire és munkahabitusára alkalmazhatóak, személyes profilok használatára van szükségük, melyek megkönnyítik számukra az információ gyors megtalálását. Fontos, hogy a szükséges információ a felhasználók számára legyen elérhető közvetlenül a munkahelyükről, illetve bárhol és bármikor, a felhasználók olyan gyorsan és kényelmesen akarnak információhoz jutni, ahogy csak lehet, és szisztematikus és releváns formában akarják azt megtalálni, nem beszélve annak hiánytalanságáról és precizitásáról. Végül: az információt vagy ingyen, vagy nagyon olcsón szeretnék megkapni nemcsak saját országuk site-jairól, hanem nemzetközi információforrásokból is.

Az ajánlás részletezi a különböző felhasználói csoportok szerinti elvárásokat is: A tudományos érdeklődésű felhasználók egyszerű keresőkérdéseket és keresési stratégiákat szeretnének használni. A tudósok, akik általában az új publikációkat keresik egy szűk témán belül, speciális információkat és olyan komplett összefoglalásokat igényelnek, amilyen csak lehetséges. A hangsúly a precizitáson és a hiánytalanságon van.

Mi várható el a felsőoktatási intézmények könyvtáraitól e téren? A gyűjtő és megtartó funkció az archiválás, a felfedezés a kereső funkció, a visszakereshetőség, és az informatív funkció. A helyi képzésekhez tartozó anyagokkal való ellátottság, ami adatbankokat, CD-ROM-okat vagy online adatbankokat, digitális folyóiratokat, és egyéb teljes digitális szövegeket is jelent. Könyvtárközi kölcsönzésre lehetőséget, online kölcsönzési lehetőséget, online katalógust, hozzáférést egyéb digitális tartalomszolgáltatókhoz. A felsőoktatási intézmények helyi könyvtárainak jövőbeni szerepe ezek szerint: 1. biztosítson használható hozzáférést az információhoz világszerte, 2. biztosítson hozzáférést az ingyenes és a térítéses tudományos adatbázisokhoz, 3. integrálja szolgáltatásait egy felhasználóbarát online katalógusban, 4. az oktatási intézmény online publikációit jelenítse meg saját szerverén, 5. hozzáférési jogokkal és olvasójegyekkel (pl. felhasználói jogosultságot igazoló jelszóval) dolgozzon, 6. a tudósokat ismeresse meg a digitális publikálás lehetőségeivel, 7. tanítson információ-írástudást a hallgatóknak, 8. folyamatosan tartson lépést a média fejlődésével, 9. dolgozót képezze, 10. szelektálja az információt, 11. legyen kapcsolatban az egyetem tudományágainak témájában lévő összes virtuális könyvtárral, adatbázissal.

P. Diepold tanulmánya egy általa vezetett három éves kísérleti képzés és felmérés tapasztalatait mutatja be, mely a tanárképzés hallgatók információtudományi oktatását vizsgálja Németországban. A kísérleti képzés 1999-ben fejeződött be a Humboldt Egyetemen, a Pedagógia és Információtudományi Tanszék koordinálásával. Az eredmények értékelése még most

is tart. A kísérleti képzés kiindulópontja az volt, hogy a nyersanyagokban szegény Németországnak az oktatási rendszerére kell támaszkodnia. Ha az iskolák jól teljesítik kötelességüket, felkészítik tanulóikat az információ és kommunikációtechnológiával való kritikai és hozzáértő bánásmódra. Ez azt jelenti, hogy ismerjék a telekommunikációs technológiát, elismerjék az adatvédelem és az adatbiztonság fontosságát, elfogadják a társadalmi normákat a webes kommunikációban is, ha partnerekkel hálózatban dolgoznak, respektálják mások jogait (például a copyrightot), és képesek legyenek szelektálni az információt. Mindez nemcsak a tanulóktól, hanem a tanáraiktól is magas elvárások teljesítését kívánja. Ezért vizsgálja a kísérleti felmérés a tanárképzős hallgatók információtudományi képzését. Az elektronikus kommunikációs eszközök aktív és passzív használatával kell megbarátoztatni a kezdő tanárokat, így képzésük találkozik a jövő standardjával, tehát azzal, amit elvárnak majd a jövő tanárától. Elvárják a tanár szakos hallgatóktól, hogy napi kommunikációt folytassanak tanáraikkal és hallgatótársaikkal e-mailben, szabályosan használják az elektronikus vitafórumokat, olvassanak elektronikus folyóiratokat, olvassanak elektronikus könyvtári anyagokat, töltsenek le rendszeresen az oktatásukhoz kapcsolódó információt, legyenek képesek hypertext szerkesztésére együttes online munkával, legyenek képesek az iskolai multimédiás eszközök és a virtuális osztályterem használatára. A hallgatóknak az információs technológia használatával meg kell tanulniuk az akció orientációt is: definiálni saját céljaikat és a hangsúlyos pontokat, megtervezni saját tanulásukat, gondolkodni arról, hogy mit is csinálnak, és értékelni tanulásuk eredményeit.

A Humboldt egyetemen nem csak kísérleti kurzust terveztek, sokkal inkább folyó tanárképzés körülményeit és ebben az információtudományi képzés helyét és lehetőségeit vizsgálták. Egy három éves kísérleti kurzust csináltak, ami majd alapja lehet a későbbi képzéseknek. Az éppen aktuális tananyag felkerült az egyetem honlapjára, kiépítettek egy adatbázist is, mely a hallgatók számára saját használatra letölthető, és egyénileg további adatokkal bővíthető. Az 1999-es év nyári szemeszterében elkészült egy CD-ROM is, off-line használatra.

A *European Education* folyóirat *Digital Learning* című tematikus száma, olyan időszzerű áttekintést nyújt a számítógéppel közvetített tanulás európai helyzetéről, amely magába foglalja az Európa Tanács elméleti irányelveit de kitér az oktatás egyes konkrét területeire, pl. a tanárszerep megváltozásának mindennapi gyakorlatára is. A tanulmányok figyelmes elolvasása választ ad a bevezetőben Lingens által feltett kérdések zömére. Ez a válogatás természetesen nem terjedhet ki minden részletkérdésre, sőt még a kardinális kérdések mindegyikére sem, de talán nem is ez a célja, hanem hogy ismét felhívja a figyelmünket arra, hogy a körülöttünk folyó legnagyobb társadalmi átalakulás – az információs társadalom kiépülése – az oktatás gyakorlatát is alapjaiban formálja át, és aki ezt nem hajlandó elfogadni, az az oktatás terén is elveszíti kompetenciáját.

(*European Education, Digital Learning: Challenges and Opportunities, Winter 2001–2002.*)

Czeizer Zoltán

SUMMARIUM

MEDIA RESOURCE POLICY IN EDUCATION

The current issue of EDUCATIO is concerned with new media resources in education. There are two possibilities to deal with this issue. How should we use the new media resources in classrooms and in schools? This is the first possible approach. The second is: how should the education system as a whole – on local as well as national level - adapt to the new world of media? The two approaches are linked to each other. Through the process of learning, teachers and students have to get experienced with new media resources, to discover their advantages as well as their limitations; without this, the education system cannot be changed. It is important that the education system as a whole to be adaptive to the new world of media, so that teachers and students will be able to use the new resources in the proper way throughout the learning process.

The first approach – referring to the use new media resources in teaching and learning – involves practical questions which are often present in the Hungarian pedagogical science publications. The EDUCATIO discussed this topic last time in its Vol. 6, Nr 4. (1997) issue. Since that, new resources appeared, as the world of media changes constantly. Those who, on the other hand, wish to get information about the practical application of new media resources can rely on numerous Hungarian publications (the international publications are, of course, also available and accessible). One of the popular topics for researchers in pedagogical science (and pedagogical psychology) is the use of media resource technology in practice and the scientific experiences involved in this. In the Vol. 6, Nr 4. issue of EDUCATIO some results have already been presented.

However, we could read less about media resource policy up till now, although policies regarding the media in education are crucial for the application of resources in the teaching and learning process. The basic question posed by media resources in education is – as we already mentioned – the accommodation of education to the new and changing environment of the media. What sort of education is needed in this new environment, and what are its possibilities? How is it possible to regulate education, teachers, students and the owners of institutions when virtual institutions are born (like distance education or virtual university)? How does the system of qualifications change (what are the needed qualifications) in this new media environment? How is it possible to finance the introduction of media to schools? How should teachers get qualified in order to be able to change the teaching and learning processes mentioned before? What form will the relationship between the Internet providers and public education take? Will public education still be a “national issue” in this new media environment? What can we do to be receptive to, or to prevent ourselves from the global influences of the media? These are the questions that a new media policy can raise, and the present issue of EDUCATIO makes an attempt to answer some of them.

Péter Tibor Nagy describes, in a historical perspective, how new media resources first appeared in Hungary (The History of Media Resources in Education). This historical overview – introducing the present issue of EDUCATIO – presents the media resources in time, beginning from the introduction of compulsory education (1868) to the end of the II World War (1945). As the author emphasizes, media resources have always been necessary tools of teaching, and there have always existed some sort of resources (from church icons to the used farming tools). However, we can only speak about resource

policy in education since education became compulsory. Resource policies have always been shaped by two factors. One of these was the range of resources offered – the actual world of media – which continuously challenged schools, their owners and the regulatory governments. The other factor was the response of governments (or authorities) to the new and changing media resources (they either invested into new resources or on the contrary, they banned their usage).

A good example is that of historic maps, which continuously change according to the way new governments understand and intend to teach their own legitimacy. These resources – globes, maps, relief maps, etc. – represented a profitable challenge for the new governments. However, in order to use them, they were compelled to change them. In the Hungarian policy this has also meant the simultaneous redesigning of curriculum and teaching methodologies. Thus, the appearance and development of new resources made the media resource policies be in continuous process of transformation. The author also discusses the messages included in certain resources, the acquisition policy (leading to increasing or declining equity), and problems related with provision in public institutions.

At the beginning of 1970's the Hungarian government negotiated with the UNESCO and with the UNDP about setting up an institution that would contribute to the distributions across Hungary of teaching techniques and technology; and would also perform regional information and coordination duties regarding these. The Ministry of Education funded the Center of Teaching Techniques in 1973, with the objective to coordinate the creation and distribution of technically up-to-date teaching materials. Besides, the center also launched a training program in technology of teaching and carried out R&D works in the same field. These preparations had made possible in 1975 that Hungary joined the ICEM (International Council for Educational Media). What was the effect of these international relations on the Hungarian media resource policy? The article written by Klára Tompa (ICEM and the Hungarian Educational Resource Policy) is trying give answers to that question.

The relationship with ICEM had more and less intensive periods. However, ICEM could strongly influence the Hungarian educational resource policy through a former buffer institution, which was the Hungarian Center of Teaching Techniques (HCTT). This institution was able to mediate between the needs of ICEM and the reactions of Hungarian policy; as well as between the needs of Hungarian educational policy and the international developments. The center have sent and received experts, who trained Hungarian teachers. As a consequence, by the turn of the 1970's and 1980's Hungarian teachers not only could be trained by ICEM, but could also participate in the work of other UNESCO institutions. All these had a strong influence on the elaboration and introduction of the 1978 national curriculum. Educational technology have also come into use in teacher training, and its development became general in teacher training institutions and schools.

The study authored by Ilona Liskó (Educational Resource Policy and the World Bank) reflects on the influence of a World Bank credit upon the educational resource policy in Hungary. The credit served the transformation of the Hungarian system of vocational education. Before the change, students were enrolled in vocational education beginning from age 14. After lower secondary school they had to choose: better students went to high-schools, students with lower performances continued their studies in secondary vocational education. However, this setup did not correspond to the Hungarian law, according to which education was compulsory until the age of 16 (vocational education could not be considered regular school). These vocational training institutions had to be transformed into secondary school institutions, where students below the age of 16 were provided similar education as in other high-schools. According to the new system – supported by the World Bank credit – young people could only specialize for a profession after the age of 16.

How did all this affect educational resource policy? The author asked 70 school principals about their expectations towards this transformation, with especial regard to learning processes. The elaboration of curricula for vocational education lasted between 1998-2001. During this time, with the collaboration of teachers from 116 schools, they elaborated curricula for 104 different professions. The work began with a thorough training in Hungary, and was followed by study tours in Canada, Ireland, England, the Netherlands and Denmark, where teachers could get informed about the Dacum technique and the module system. These experiences influenced the way teachers planned, searched for and acquired the

new media resources. The case study suggests, that the intervention of international institutions can indeed influence and change the system of education in a country (or can even give rise to resistance among the participant teachers).

The article of Éva Tóth is concerned with the effect of the new media environment on educational resource policy of governments and schools (The Internet and the Learning Processes). The writing gives a review on the history of spreading of computers and the Internet in Hungarian schools, and discusses the policy considerations of this process.

Different countries have adopted different strategies to help the acquisition of computer usage skills. There is no reliable evidence on which strategy is more effective on the long run, or which is more efficient. In some countries informatics have become compulsory or is one of the optional subject matters. Another strategy is to use informatics as a resource for other subjects. The third strategy would be to include informatics as part of other subject matters (for example in mathematics, of technology classes). According to the fourth strategy schools are given the autonomy to decide how they want to teach informatics. In Hungary, the Sulinet program began in 1997. In the framework of this program the central government supported the free Internet access for every school. The development reached higher secondary schools in great numbers (lower secondary schools joined the program later and in smaller numbers). In the framework of the program, schools were provided with computer laboratories. Nevertheless, the program had its drawbacks as well: teachers have found that classes with computer assistance needed too long preparations; most teachers were not qualified well enough for teaching with computers; institutions were not equipped well enough to teach informatics as part of other subject matters; computer laboratories could not improve the traditional way of teaching. All these problems have brought to the surface the need for a new school-system and a new teaching system.

András Buda in his article discusses the social effects of the new media environment (Media and Society). According to the author, computers and the Internet raise social inequality and polarizes students, teachers and the society as a whole. Although opportunities are similar, but the performances and the provision of computers are different. Likewise, the time each person can afford to spend with a computer, and the quality of the Internet connection can be very different. One of the main questions is, therefore, how equal the opportunities to use new media resources are? The other question is: to what extent can schools and different social groups benefit from the given opportunities?

How new media resources could contribute to decreasing social disadvantages? The author describes international experiments that illustrate what role can computers play in the reduction of large cultural differences. However, a closer analysis of these experiments show that all such experiments can have both positive or negative results. In the case of positive results disadvantages disappear – or at least they have less effect. In the case when negative results are shown, the community is likely to be divided into a cultural elite group and a mass falling behind, both groups being segregated from the community itself.

The articles all point to the fact that educational resources are not only tools for teaching, but they became an important policy matter. The new media environment asks for a new media policy for education from the part of the educational government. The new policy could, on one hand, mediate the effects of the globalizing media according to the needs of the Hungarian education. On the other hand it could change the education, so that it accommodates the new media. The question remains: is it possible to integrate the new media resources into a traditional educational environment? Or should the traditional educational environment completely change before it could accommodate the effects of the new media? This long-ranging question cannot be answered in a single governmental cycle. Only a longer developmental period can produce enough results to give a solid answer to this problem.

(text of Tamás Kozma – translated by Ágota Szentannai)

LEHRMITTEL-POLITIK

Die gegenwärtige Ausgabe der EDUCATIO beschäftigt sich mit den neuen Lehrmitteln. Man kann sich mit den neuen Lehrmitteln auf zwei Weisen befassen. Wie sollen die neuen Lehrmittel im Klassenzimmer und in der Schule angewendet werden? Das ist eine mögliche Angehensweise. Wie soll sich das ganze Unterrichtssystem – sowohl das lokale, als auch das nationale System – an die neue Welt der Medien anpassen? Das ist eine andere mögliche Angehensweise. Die beiden Angehensweisen stehen in Zusammenhang miteinander. Die Lehrer und die Schüler müssen sich mit den neuen Lehrmitteln – mit deren Vorteilen und Beschränkungen – während des Lehr- und Lernvorgangs auseinandersetzen. Aber das gesamte Unterrichtswesen muss sich an die neue Welt der Medien anpassen, damit die Lehrer und Schüler die neuen Lehrmittel im Lehr- und Lernvorgang anwenden können.

Die erste Angehensweise – wie neue Lehrmittel im Unterricht und im Lernen eingesetzt werden können – ist eine praktische Frage mit der sich schon viele Autoren in der ungarischen Fachpresse der Unterrichtswissenschaft auseinandergesetzt haben. Die EDUCATIO hat zuletzt im Heft Nr. 4, Jg. 6. (1997) über das Thema berichtet. Seither sind viele neue Lehrmittel erschienen da die Welt der Medien in permanentem Wandel ist. Doch demjenigen, der sich über die praktische Anwendung der neuen Lehrmittel informieren möchte, stehen zahlreiche Publikationen in ungarischer Sprache zur Verfügung (selbstverständlich hat man auch auf die internationale Fachpresse Zugriff). Die Technologie der Anwendung von neuen Lehrmitteln sowie die damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Erfahrungen sind ein beliebtes Gebiet der erziehungswissenschaftlichen und erziehungspsychologischen Forschung.

Über die Lehrmittel-Politik las man bis heute wenig, obwohl die auf die Lehrmittel bezogene Unterrichtspolitik eine entscheidende Rolle in der praktischen Anwendung der Lehrmittel im Lehr- und Lernvorgang spielt. Die Grundfrage der Lehrmittel-Politik – wie schon weiter oben erwähnt – ist die Anpassung an das neue, veränderte Medienumfeld des Unterrichtswesens. Welche Art von Unterricht ist nötig und möglich in dieser neuen Welt? Wie können Schulen, Lehrer, Schüler, die Eigentümer der Unterrichtseinrichtungen beaufsichtigt werden, wenn virtuelle Institutionen auf dem Unterrichtsmarkt erscheinen (Fernstudien, virtuelle Universitäten)? Inwiefern ändert sich das System der Ausbildungen (welche Ausbildungen sind auf dem Markt gefragt) in diesem neuen Medienumfeld? Wie kann die Einführung der Medien in den Schulen finanziert werden? Wie sollen diejenigen Lehrkräfte ausgebildet werden, die später diese Lehr- und Lernvorgänge umgestalten werden? Wie sieht die zukünftige Beziehung zwischen den Internet-Providern und dem öffentlichen Schulwesen aus? Inwiefern kann die Frage des öffentlichen Unterrichtswesens eine unabhängige, „nationale“ Frage bleiben, inmitten dieses neuen Medienumfelds? Wie können wir uns auf die globalen Wirkungen der Medien vorbereiten (sie akzeptieren oder bekämpfen)? Eine neue Lehrmittelpolitik befaßt sich mit solchen und ähnlichen Fragen. Das Bestreben der aktuellen Ausgabe der EDUCATIO ist einige dieser Fragen zu beantworten.

Péter Tibor Nagy präsentiert uns die Geschichte des Entstehens einer Lehrmittelpolitik in Ungarn (Geschichte der ungarischen Lehrmittelpolitik). Diese historische Übersicht – der Text dient auch als Einführung zur gegenwärtigen Ausgabe der EDUCATIO – befaßt sich mit der Lehrmittelpolitik von der Einführung der Schulpflicht (1868) bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges (1945). Lehrmittel, so der Autor, hat man im Erziehungsvorgang schon immer benötigt, und sie standen auch immer zur Verfügung (von kirchlichen Bildern bis hin zu den ausgedienten Werkzeugen der Bauernwirtschaften). Von einer Lehrmittelpolitik kann man aber in Ungarn erst seit der Einführung der Schulpflicht sprechen. Diese Lehrmittelpolitik wurde allgemein von zwei Faktoren beeinflusst. Erstens, durch das Angebot der zur Verfügung stehenden Lehrmittel – die aktuelle Medienwelt –, die immer neue Herausforderungen an die Schulen, an deren Eigentümer, sowie an die Machtführung die diese koordinierte, gestellt hat. Und zweitens, durch die offizielle Reaktion die zum Erscheinen neuer Lehrmittel gegeben wurde (man hat sie entweder erworben, oder ganz im Gegenteil: sie wurden aus den Schulen verbannt).

Ein gutes Beispiel dafür ist die Geschichte der historischen Landkarten, die immer wieder geändert wurden, dementsprechend wie die Machthaber ihre eigene Legitimität verstehen oder lehren wollten. Diese Lehrmittel – der Globus, die Landkarte, usw. – bedeuteten eine Herausforderung für die Machthaber, die diese so gut wie nur möglich ausgenutzt haben. Um sie aber richtig auszunutzen zu können mußten diese immer wieder geändert werden. In der ungarischen Lehrmittelpolitik hat diese Änderung auch einen Wechsel der Lehrmaterialien und Lehrmittel herbeigerufen. Die Existenz, die Einführung und die Weiterentwicklung der Lehrmittel hat die Lehrmittelpolitik der Regierung in permanentem Wandel gehalten. Der Autor analysiert die Botschaft der Lehrmittel, die Lehrmittel-Erwerbungs politik (Eingriffe die die Gleichheit fördern oder beeinträchtigen), sowie die Fragen des Erwerbens neuer Lehrmittel durch Einrichtungen die durch die Staatskasse finanziert werden.

Anfang der 70-er Jahre hat die ungarische Regierung mit der UNESCO und mit der UNDP Verhandlungen über die Aufstellung einer Institution geführt, die in der Verbreitung der Unterrichtstechniken und Unterrichtstechnologien in Ungarn mitwirken sollte; weiterhin sollte diese Institution in unterrichtstechnischen und in unterrichtstechnologischen Fragen regionale Informations- und Koordinierungsaufgaben erfüllen. Das Unterrichtswesen hat 1973 das Nationale Zentrum für Unterrichtstechnik gegründet. Die Aufgabe des Zentrums war die landesweite Koordination der Herstellung und Verbreitung unterrichtstechnischer Materialien. Außerdem hat es die unterrichtstechnische Ausbildung mitbegründet, sowie auch Forschungs- und Entwicklungsarbeit auf der Ebene der Unterrichtstechnologien geleistet. Diese Vorbereitungsmaßnahmen machten es möglich, daß die ungarische Regierung 1975 der ICEM (International Council for Educational Media) beitreten konnte. Wie haben sich diese internationalen Beziehungen auf die Lehrmittelpolitik der ungarischen Regierung ausgewirkt? Klára Tómpas Studie (Die ICEM und die ungarische Lehrmittelpolitik) befaßt sich mit dieser Frage.

Der Kontakt zur ICEM hatte verschiedene, mehr oder weniger intensive Phasen. Trotzdem hatte die ICEM im Großen und Ganzen einen starken Einfluß auf die ungarische Lehrmittelpolitik durch eine schon existierende Einrichtung, dem Nationalen Zentrum für Unterrichtstechnik (OOK). Das OOK war die Organisation, die zwischen den Fragen der ICEM und den Antworten der ungarischen Lehrmittelpolitik vermittelt hat; weiterhin hat das Zentrum zwischen den Bedürfnissen der ungarischen Lehrmittelpolitik und den internationalen Entwicklungen vermittelt. Es hat Experten entsandt und eingeladen, die über das OOK ungarische Lehrer ausgebildet haben. Diese Trainings ermöglichten es, daß am Ende der 70-er und zu Beginn der 80-er Jahre die ungarischen Experten nicht nur in der Tätigkeit der ICEM, sondern auch in der Arbeit anderer UNESCO-Organisationen teilnehmen konnten. All das hatte sich auf das Erarbeiten und auf die Einführung des Zentralen Lehrplanes 1978 ausgewirkt. Schließlich hat sich die Unterrichtstechnik auch in der Pädagogenschulung verbreitet, so daß die Weiterentwicklung der Lehrmittel heutzutage sowohl in Schulungsstätten für Pädagogen, als auch in bestimmten Schulen stattfinden kann.

Ilona Liskós Studie (Die Lehrmittelpolitik und die Weltbank) berichtet darüber, wie sich ein Weltbank-Kredit auf die ungarische Lehrmittelpolitik ausgewirkt hat. Ziel dieses Kredits war die Umgestaltung der schulischen Berufsausbildung in Ungarn. Vor der Umstellung konnten Schüler schon mit 14 Jahren ihre Berufsausbildung beginnen. Sie konnten nach der Grundschule wählen: die Besseren kamen in die Gymnasien, die schwächeren Schüler hingegen kamen in den Schulen für Facharbeiter unter. Das widersprach den ungarischen Gesetzen, laut derer die Schulpflicht bis zum Alter von 16 Jahren gilt (die Schulen für Facharbeiter wurden nicht als richtige Schulen betrachtet). Diese Einrichtungen mußten deshalb stufenweise in Mittelschulen umgewandelt werden; außerdem mußten die Berufsschulen ihren Schülern eine allgemeine Schulausbildung vermitteln. Im neuen System also – ein System das die Weltbank mit einem Kredit unterstützt hat – können Jugendliche nur nach ihrem erfüllten 16. Lebensjahr eine Berufsausbildung anstreben.

Wie hat sich das auf die Lehrmittelpolitik ausgewirkt? Der Autor hat 70 Schuldirektoren dazu befragt, was sie von dieser Änderung erwarten, insbesondere in Bezug auf die Lern- und Lehrvorgänge die sich in den Schulen abwickeln. Die Lehrpläne für Berufsschulen wurden zwischen 1998 und 2001 ausgearbeitet. Dank der Mitwirkung von Lehrern aus 116 Schulen wurden die Lehrpläne für 104

Berufsausbildungskurse festgelegt. Die Arbeit wurde mit einem gründlichen Training in Ungarn begonnen, und sie endete mit Studienreisen in Kanada, Irland, England, den Niederlanden und Dänemark. Während dieser Reisen konnten sich die ungarischen Teilnehmer mit dem sogenannten Dacum-System, sowie auch mit dem Erarbeiten von auf Modulen basierenden Lehrplänen vertraut machen. Das alles hatte selbstverständlich einen starken Einfluß auf die Art und Weise, wie die neuen Lehrmittel geschaffen, erkundet, oder erworben wurden. Diese Studie zeigt, daß das Eingreifen von Internationalen Organisationen durch die Lehrmittelpolitik das Unterrichtssystem beeinflussen und ändern kann (genauso wie es auch den Widerstand der teilnehmenden Pädagogen auslösen kann).

Eva Tóths Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie sich das neue Medioumfeld auf die Lehrmittelpolitik der Regierung und der einzelnen Schulen auswirkt (Das Internet und die Lehr- und Lernvorgänge). Der Artikel bietet eine Übersicht über die Geschichte der Verbreitung des Computers und des Internet in ungarischen Schulen und erklärt die unterrichtspolitischen Zusammenhänge der derzeitigen Informatisierung der Schulen.

Um das Erlernen des Umgangs mit informationstechnischen Einrichtungen zu vermitteln, haben die verschiedenen Länder verschiedene Strategien angewandt. Es gibt im Moment keine verlässlichen Messungen darüber, welche Strategie auf die Dauer größere Erfolge einbringen kann, genauso wie es derzeit nicht klar ist, welche Strategie kostengünstiger und effizienter ist. In manchen Ländern ist Informatik zum Pflichtfach geworden, in Anderen ist es dem Schüler überlassen, ob er das Fach lernen will oder nicht. Eine andere Strategie ist Informatik als Mittel zum Erlernen anderer Fächer anzuwenden. Eine mögliche dritte Strategie ist Informatik als Teil bestimmter Fächer zu unterrichten (z.B. Mathematik oder Technik). Das überlassen der Entscheidung, wie Informatik gelehrt und angewandt werden soll, an die einzelnen Schulen, kann als vierte Strategie gelten. In Ungarn wurde das Sulinet-Projekt 1997 gestartet. Im Rahmen dieses Projekts hat die Regierung den direkten Zugang zum Internet der einzelnen Schulen aus dem Staatshaushalt finanziert. Diese Entwicklung hat vor allem die Mittelschulen begünstigt (die Grundschulen wurden nur später und nur teilweise in dieses Projekt mit einbezogen). Im Rahmen des Projekts wurden in den Mittelschulen Computer-Trainingsräume eingerichtet, in denen der Informatikunterricht nun stattfinden konnte. Das Projekt hatte aber auch seine Lücken. Die Vorbereitung der Unterrichtsstunden, die die Benützung der Computer voraussetzten, war sehr Zeitbedürftig. Die überwältigende Mehrheit der Lehrer war für eine solche Aufgabe nicht genügend ausgebildet. Die Schulen waren technisch nicht ausreichend ausgerüstet, um Informatik auch im Unterricht von anderen Fächern anwenden zu können. Die Computer in den Trainingsräumen waren für eine Bereicherung des traditionellen Unterrichts nicht geeignet. Alldas hat das Bedürfnis nach einem neuen Schul- und Unterrichtsmanagement geweckt.

András Budas Beitrag beschäftigt sich mit den gesellschaftlichen Wirkungen des neuen Medioumfelds (Medien und Gesellschaft). Der Computer und das Internet, so meint der Autor, stärken die gesellschaftlichen Ungleichheiten, und polarisieren die Schüler, die Lehrer und die gesamte Gesellschaft. Nur die Chancen sind gleich. Denn es bestehen große Unterschiede darin, wessen Computer was für eine Leistung und Ausrüstung aufbringen kann. Es besteht ein Unterschied auch darin, wer wieviel Zeit vor dem Computerbildschirm verbringen kann, wer welche Art von Internet-Zugang hat, usw. Die eine Frage ist also, inwiefern eine Chancengleichheit im Zugang zu den neuen Medien besteht. Die andere Frage ist, inwiefern sich die Schulen und die einzelnen Gesellschaftsgruppen diese Chance zu Nutzen machen können.

Wie können diese gesellschaftlichen Nachteile durch die neuen Unterrichtsmedien verringert werden? Der Autor präsentiert internationale Experimente um zu schildern, wie gewaltige kulturelle Unterschiede mit Hilfe des Computers vermindert werden können. Eine nähere Untersuchung dieser Experimente ergibt allerdings, daß jedes ähnliche Experiment zu sowohl positiven als auch zu negativen Schlüssen führen kann. Im günstigen Fall verschwinden – oder zumindest, verringern sich – die Nachteile. Im ungünstigen Fall entsteht ein Riß in der untersuchten Gemeinschaft – es entsteht eine kulturelle Elitegruppe und eine hinterbliebene Masse, während sich beide von der Gemeinschaft als Ganzes entfernen.

Diese Ausbildungskurse bestätigen, daß die Lehrmittel nicht nur Mittel des Unterrichtsvorgangs sind, sondern auch ein unterrichtspolitisches Problem darstellen. Das neue Medienumfeld verlangt nach einer neuen Medienpolitik von Seiten der ungarischen Regierung. Diese neue Medienpolitik vermittelt einerseits die Wirkungen der globalen Medien an die Bedürfnisse des ungarischen Unterrichtswesens; andererseits hilft sie das Unterrichtswesen so zu ändern, daß es die neuen Medien integrieren kann. Sind die neuen Medien in das traditionelle Schulumfeld integrierbar? Oder muß das traditionelle Umfeld unserer Schulen stark geändert werden, damit sie die Wirkungen dieser Medien integrieren können? Diese Frage kann während eines einzigen Regierungszyklus nicht beantwortet werden. Eine Antwort kann nur aufgrund der Analyse einer längeren Entwicklungsperiode gegeben werden.

(Text von Tamás Kozma – Übersetzung von Márk László-Herbert)

POLITIQUES ÉDUCATIVES CONCERNANT LES OUTILS PÉDAGOGIQUES

La présente livraison de la revue *Educatio* s'occupe des nouveaux outils pédagogiques. Ceux-ci peuvent être traités de deux façons différentes. On peut étudier l'utilisation des nouveaux outils dans les classes et les écoles et il est aussi légitime de s'interroger sur les adaptations auxquelles devrait être soumis le système éducatif – d'un part les systèmes locaux et d'autre part l'ensemble du système - en vue de l'adapter au nouveau monde des médias. Ces deux approches sont liées. Les processus d'apprentissage doivent permettre aux enseignants et aux élèves d'acquérir des expériences concernant les nouveaux outils et de connaître les avantages et désavantages de ceux-ci. En effet, sans cela il est impossible de changer le système éducatif. Donc c'est l'ensemble du système éducatif qui doit s'adapter au monde contemporain des médias afin que les enseignants et les élèves puissent effectivement utiliser les nouveaux outils durant les processus d'apprentissage.

Axée sur l'étude de l'utilisation des nouveaux outils pédagogiques dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, la première approche relève d'une préoccupation d'ordre pratique dont il est souvent question et sous la plume de nombreux auteurs dans la presse pédagogique de langue hongroise. La dernière livraison de la revue *EDUCATIO* ayant porté sur ce thème était le numéro 4 du sixième volume (1997). Depuis sa parution de nouveaux outils sont apparus puisque le monde des médias est en changement perpétuel. Ceux qui veulent connaître l'utilisation pratique des nouveaux outils ont à leur disposition de nombreuses publications de langue hongroise (et bien sûr, on peut aussi avoir accès à des publications internationales). L'utilisation pratique des outils pédagogiques constitue un champ d'investigation fort important dans le domaine des recherches pédagogiques. Le numéro 4 du volume VI de la revue *EDUCATIO* a déjà présenté aux lecteurs certains résultats obtenus dans ce domaine.

Par contre, beaucoup moins nombreuses sont les publications qui portent sur les politiques concernant les outils pédagogiques. Pourtant celles-ci exercent un rôle déterminant du point de vue de l'utilisation réelle de ces outils dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà dit, une des questions fondamentales des politiques relatives aux outils pédagogiques est de pouvoir déterminer les adaptations auxquelles le système éducatif devrait se soumettre compte tenu du nouvel environnement médiatique. Quels types d'enseignement pourrait-on ou devrait-on assurer dans ce nouveau monde? Quels types de régulation doit-on mettre en oeuvre en direction des écoles, des enseignants, des élèves, des propriétaires des établissements scolaires à un moment où les institutions virtuelles (enseignement à distance, université virtuelle) font leur apparition? Comment évoluent les systèmes de qualification dans ce nouveau contexte médiatique, quelles sont les qualifications dont on aurait besoin? Comment peut-on financer l'introduction des médias dans les écoles? Comment former les enseignants qui auront pour tâche de renouveler les processus d'enseignement et d'apprentissage en question? Comment évoluent les rapports entre les fournisseurs d'Internet et les institutions de l'ensei-

gnement public? Comment peut-on se préparer aux effets globaux des médias afin de pouvoir vivre avec ou si cela est nécessaire, en vue de pouvoir s'en protéger? Une nouvelle politique des outils pédagogiques doit pouvoir donner des réponses à ces questions et à des interrogations similaires. La présente livraison d'EDUCATIO essaie de trouver des réponses à une partie de ces nouvelles questions.

L'étude de Péter Tibor Nagy (Histoire de la politique des outils pédagogiques) présente les débuts de la politique mis en oeuvre dans le domaine des outils pédagogiques. Servant d'article introductif pour le présent numéro de la revue *Educatio*, ce texte dresse un panorama historique des politiques mises en oeuvre dans le domaine des outils pédagogiques à partir de 1868, date de l'introduction de l'enseignement public jusqu'en 1945, l'année qui marque la fin de la seconde guerre mondiale. Selon l'auteur, l'éducation n'a jamais pu se passer d'outils pédagogiques et les enseignants en avaient toujours quelques un à leur disposition – ceux-ci pouvaient aussi bien être les peintures murales des églises que des outils usés ayant autrefois servis dans des fermes. Toutefois, dans le cas de la Hongrie ce n'est que depuis l'introduction de l'enseignement public obligatoire que l'on peut parler d'une politique concernant les outils pédagogiques. Cette politique a été déterminée depuis toujours par deux facteurs. D'un côté par l'éventail des outils disponibles à l'époque (les médias contemporains) - ces derniers ayant toujours constitué un défi pour les écoles, leurs propriétaires et aussi pour le gouvernement qui les contrôlait. D'un autre côté par les réponses données par le gouvernement ou d'autres autorités à ces défis - en effet, ces instances pouvaient aussi bien opter pour l'achat des nouveaux types d'outils que pour exclusion de ceux-ci du monde des écoles.

L'histoire des cartes historiques constitue un bon exemple puisque celles-ci ont subi des modifications successives en fonction de la manière selon laquelle tel ou tel gouvernement concevait sa légitimité et voulait l'asseoir par le biais de l'enseignement. Les outils en questions - mappemondes, cartes murales, cartes en relief, etc. – constituaient des défis pour les gouvernements qui voulaient tirer profit de ceux-ci. Mais ils ne pouvaient atteindre leur but qu'en renouvelant de façon réitérée les outils en question. En effet, comme la plupart du temps l'existence et le renouvellement des ces outils répondait à une volonté délibérée, ces changements mettaient constamment en mouvement la politique gouvernementale concernant les outils pédagogiques et la maintenaient aussi en marche. Dans son texte l'auteur aborde entre autres les messages véhiculés par les outils pédagogiques et analyse aussi les politiques appliquées dans le domaine de l'acquisition des outils pédagogiques (qui sont en effet des interventions qui peuvent dans certains cas faire augmenter et dans d'autres faire diminuer les inégalités) et nous parle également des problèmes que pouvait poser l'achat des outils pédagogiques dans le cas des établissements scolaires financés par le budget national.

En vue de favoriser la diffusion en Hongrie des techniques et les technologies de l'éducation le gouvernement hongrois a entrepris en 1970 des négociations avec l'UNESCO et l'UNDP qui portaient sur la création d'une institution censée exercer une mission de coordination au niveau régional dans les domaines en question. Au terme de ces préparatifs le gouvernement a créé en 1973 le Centre National des Technologies de l'Education. Ce centre avait pour mission de coordonner au niveau national la production et la diffusion des supports pédagogiques modernes. Outre cela le centre a également lancé la première formation de Hongrie portant sur les technologies de l'éducation, de même, un important travail de recherche et de développement a pu aussi être mené dans le même domaine. Ces antécédents ont préparé l'adhésion en 1975 de la Hongrie à l'ICEM (International Council for Educational Media). L'étude de Klára Tompa (LICEM et la politique hongroise concernant les outils pédagogiques) présente les effets qu'ont pu exercer ces relations internationales sur la politique mise en oeuvre par le gouvernement hongrois dans le domaine des outils pédagogiques.

Nos relations avec l'ICEM avaient certes des hauts et des bas, cependant l'ICEM, malgré ces fluctuations, a pu exercer une grande influence sur la politique hongroise concernant les outils pédagogiques, et ceci surtout par le biais de cette organisation-relais que constituait à l'époque le Centre National des Technologies de l'Education. En effet, ce dernier avait exercé un véritable rôle de médiation entre les besoins exprimés par l'ICEM et les réponses de la politique hongroise concernant les outils pédagogiques et aussi entre les besoins exprimés par les responsables de la politique hongroise et les orientations suivies au niveau international dans le domaine des actions de développement. L'organisme en question

a pu envoyer des experts hongrois à l'étranger et il a pu aussi accueillir des spécialistes venus d'autres horizons qui ont pu participer à la formation des enseignants de Hongrie. Grâce à ces formations les spécialistes hongrois ont pu non seulement bénéficier au tournant des années 1970-1980 des formations continues assurées au sein de l'ICEM mais ils ont aussi pu entrer en collaboration avec d'autres institutions de l'UNESCO. Tout cela a eu finalement une influence sur l'élaboration et l'introduction du nouveau programme scolaire de 1978. Notons aussi que la préparation à l'utilisation des technologies de l'éducation est désormais inscrit au programme des institutions d'enseignement supérieur impliquées dans la formation des maîtres. Ces institutions, tout comme certains établissements scolaires jouent aussi un rôle important dans le développement de nouveaux supports pédagogiques.

L'étude de Ilona Liskó (La Banque Mondiale et les politiques concernant les outils pédagogiques) présente les effets qu'avait pu exercer un prêt de la Banque Mondiale sur la politique mise en oeuvre dans le domaine des outils pédagogiques. Ce prêt de la Banque Mondiale avait pour objet de moderniser le système de formation professionnelle initiale. Avant cette réforme en Hongrie les élèves commençaient à apprendre leur futur métier dès l'âge de 14 ans. En effet, c'est après avoir terminé l'école fondamentale à l'âge de 14 ans que les élèves avaient la possibilité de choisir une filière secondaire: les bons élèves s'orientaient vers les écoles secondaires et les moins bons vers les écoles d'apprentissage. Cependant cette pratique n'était pas conforme à la législation en vigueur selon laquelle l'enseignement obligatoire devait durer jusqu'à l'âge de 16 ans, en effet, selon la loi les écoles d'apprentissage ne pouvaient pas être considérées comme de véritables établissements scolaires. Ces institutions ont dû être progressivement transformées en établissements secondaires, et les écoles secondaires technologiques ont dû offrir à leurs élèves une formation commune jusqu'à l'âge de 16 ans. Ainsi dans le cadre de ce nouveau système – dont l'introduction a été subventionnée par le prêt de la Banque Mondiale – les jeunes ne commencent à apprendre un métier qu'à l'âge de 16 ans.

Quels étaient les effets de ces changements sur la politique concernant les outils pédagogiques? L'auteur a interrogé 70 chefs d'établissement pour savoir ce qu'ils attendaient de la réforme en ce qui concerne les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'élaboration des programmes de la formation professionnelle a eu lieu entre 1999 et 2001. Durant cette période avec la collaboration des professeurs et des enseignants techniques de 116 écoles les programmes de 104 métiers ont pu être élaborés. Le travail a commencé par des cours intenses assurés en Hongrie puis des stages avaient été organisés au Québec, en Angleterre, en Irlande, au Pays Bas et au Danemark. Lors de ces stages les participants ont pu se familiariser avec la méthode dite «Ducum» et aussi avec les savoir-faire relatifs à l'élaboration des programmes modulaires. Tous ces acquis ont pu être mobilisés par les participants lorsqu'ils devaient à leur tour concevoir, choisir, voire acheter des outils pédagogiques. Cette étude de cas nous montre que l'intervention des organisations internationales peut réellement influencer voire modifier le fonctionnement de tel ou tel système éducatif et ceci notamment à travers la politique mise en oeuvre dans le domaine des outils pédagogiques. (Signalons aussi que dans certains cas ces interventions peuvent donner lieu à des réactions hostiles de la part des enseignants.)

L'article de Éva Tót (L'Internet et les processus d'enseignement et d'apprentissage) étudie l'impact du nouveau paysage médiatique sur les politiques concernant les outils pédagogiques qui sont mises en oeuvre au niveau gouvernemental et au niveau des établissements scolaires. Tout en dressant un panorama de la diffusion des ordinateurs et de l'Internet au sein des établissements scolaires l'auteur analyse également certains aspects problématiques des politiques éducatives concernant d'informatisation des écoles.

Les différents pays ont en effet élaboré des stratégies différentes en vue de diffuser les connaissances liées à l'utilisation des moyens informatiques. Pour l'instant il n'existe aucune évaluation qui pourrait déterminer quelle est la démarche la plus efficace ou la voie caractérisée par le meilleur rapport coût/efficacité. Dans certains pays on a fait de l'informatique une matière scolaire qui peut être soit obligatoire soit facultative. L'autre stratégie consiste à enseigner l'informatique en tant que support utilisé dans l'enseignement des différentes matières. La troisième stratégie consiste à enseigner l'informatique dans le cadre de certaines matières précises (par exemple les mathématiques ou l'enseignement technologique). Selon une quatrième stratégie ce sont les établissements scolaires qui peuvent décider au

moment de l'élaboration de leur programme local de la forme que prendra au sein de l'école l'enseignement de l'informatique. C'est en 1997 que débute en Hongrie le programme Sulinet grâce auquel le gouvernement a pu financer l'accès à l'Internet des écoles. Ce programme a concerné avant tout les écoles secondaires (les écoles fondamentales ne pouvaient s'y joindre que plus tard et seulement partiellement). Dans le cadre de ce programme on a créé des laboratoires dans les écoles secondaires afin d'y enseigner l'informatique. Certains problèmes sont apparus au moment de la mise en oeuvre du programme. Les enseignants ont constaté que la préparation de leçons assistées par ordinateurs demandait énormément de temps. Il s'est aussi avéré qu'une grande partie des enseignants n'était pas suffisamment préparée à l'utilisation des moyens informatiques, tandis que les établissements n'étaient pas suffisamment équipés pour que ces outils puissent servir comme support à l'enseignement des différentes matières scolaires. En effet, les ordinateurs des laboratoires ne pouvaient pas être utilisés en vue d'enrichir les méthodes employées dans l'enseignement des matières traditionnelles. De tous ces problèmes est née une certaine velléité de réorganiser le fonctionnement des écoles et la transmission des savoirs.

Dans son article intitulé Médias et société András Buda analyse les conséquences sociales du nouveau milieu médiatique. Selon l'auteur l'ordinateur et l'Internet renforcent les inégalités sociales dont résultent des polarisations au sein des élèves et des enseignants, tout comme au niveau de l'ensemble de la société. En effet, dans ce domaine l'égalité n'est que virtuelle. En réalité on constate de grandes différences si l'on compare les performances des ordinateurs et des équipements accessoires. Le temps que telle ou telle personne peut passer devant l'ordinateur varie beaucoup et il y a aussi des différences importantes du point de vue de l'accès à Internet. Les inégalités en matière d'accès aux nouveaux outils informatiques constituent donc une question primordiale. Une seconde interrogation de taille: dans quelle mesure l'école et les différents groupes sociaux peuvent-ils bénéficier de ces possibilités?

Comment pourrait-on amoindrir ces inégalités sociales par le biais des nouveaux médias? L'auteur présente différentes tentatives étrangères que l'on cite habituellement en vue d'illustrer la thèse selon laquelle par le biais de l'ordinateur il est possible d'amoindrir considérablement certains handicaps. Une analyse plus fine de ces expériences montre cependant que les résultats de ces expériences peuvent aussi bien être positifs que négatifs. En cas de succès les handicaps peuvent effectivement disparaître - ou du moins diminuer. Par contre, l'échec d'une telle expérience peut produire une fracture sociale aboutissant à l'apparition de deux pôles opposés, celui d'une élite présentant différents signes d'excellence culturelle et celui d'une masse composée de personnes en perte de vitesse. Notons aussi que ces deux groupes ont de plus en plus tendance à former des groupes ségrégués au sein de l'ensemble de la communauté.

Les études de la présente livraison de la revue montrent que les outils pédagogiques ne sont pas uniquement des outils utilisés dans le domaine de l'éducation mais qu'ils peuvent aussi constituer un problème de politique éducative. Le nouveau milieu médiatique nécessite en effet que les responsables de la politique éducative développent une nouvelle politique concernant les médias. D'une part, cette nouvelle politique doit exercer un rôle de médiation en vue de faciliter que les effets des médias soumis à une logique de globalisation se fassent sentir en Hongrie conformément aux besoins du système éducatif du pays. D'autre part, il est aussi important que cette politique favorise des changements éducatifs facilitant le recours aux nouveaux médias. Est-ce que les nouveaux médias peuvent trouver leur place dans un milieu scolaire traditionnel? Ou bien est-ce qu'il est indispensable que le milieu scolaire se transforme complètement en vue de pouvoir intégrer les nouveaux médias? La durée du mandat des différentes coalitions gouvernementales est trop courte pour pouvoir trouver une réponse adéquate à ces questions. Dans ce domaine ce n'est qu'un programme de développement de longue haleine qui peut donner de vrais résultats.

(Texte de Tamás Kozma – traduit par Iván Bajomi)