

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



'94
/6

Játék az idővel

Kérdések az iskolai vizsgákról

**Az induktív gondolkodás
fejlesztése**

Kell-e kétszintű érettségi?

Felvételi rendszer ma és holnap

Worldwide Action in Education

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



**A MAGYAR PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG**

**ÉS
AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI
INTÉZET
FOLYÓIRATA**

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:
GYŐRI ANNA szerkesztő
MAJZIK LÁSZLÓNÉ szerkesztő
SZEKSZÁRDI FERENCNÉ
PÖCZE GÁBOR
BECSÁSY ANTAL grafikus
GRÉPÁLY ANDRÁS tervezőszerkesztő
SZABÓ ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató
Szerkesztőség: 1087 Budapest
Luther u. 4-6. B ép. III. 13.
Telefon: 1344-317
Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.
Előfizethető a szerkesztőségben, valamint
bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a
Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési
és Lapellátási Irodánál (HELIR, Budapest
XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy
postautalványon, valamint átutalással a
HELIR 219-98 636 pénzforgalmi
jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 810 Ft,
egész évre 1620 Ft. Megjelenik havonként.

HU ISSN 1215-1807

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült.
Felelős vezető: Juhász László
Terjedelem: 7 (A/5 év)
Táskaszám: 94.123

SZÁMUNK SZERZŐI:

Csapó Benő
egyetemi docens (JATE, Szeged)

Deme Tamás
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Bp.)

Horányi Györgyné
pszichológus (Bp.)

Horváth László
főiskolai adjunktus
(Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza)

Iván László
nyugdíjas tanár (Kecel)

Kóta Dénes
iskolaigazgató (Szentsei György Általános Iskola, Tés)

Kronstein Gábor
szerkesztő
(MTI Nemzetközi Tájékoztatói Szerkesztőség, Bp.)

Majzik Lászlóné
ny. főiskolai tanár (Bp.)

Mihály Ottó
igazgató (Iskolafejlesztési Központ,
Országos Köznevelési Intézet, Bp.)

Nagy József
egyetemi tanár (JATE, Szeged)

Schüttler Tamás
főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Bp.)

Török Judit
főiskolai adjunktus
(ELTE TFK Matematika Tanszék, Bp.)

Trencsényi László
tudományos tanácsadó
(Országos Köznevelési Intézet, Bp.)

Vámos Ágnes
tudományos munkatárs
(Országos Köznevelési Intézet, Bp.)

Varga Frigyes
(Tanügyi Igazgatóság, Dunaszerdahely)

Végvári Imre
igazgató (Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp.)

Tartalomjegyzék

<i>Deme Tamás: Játék az idővel avagy szinkrón metszet és időszintézis</i>	3
---	---

Vizsgák a XX. század végén

<i>Mihály Ottó: Kérdések az iskolai vizsgákról</i>	16
<i>Nagy József: A vizsgák magyarországi jövőjéről</i>	25
<i>Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlesztése és a vizsgák</i>	36
<i>Vámos Ágnes: Kell-e az iskoláknak a kétszintű standard érettségi vizsga?</i>	48
<i>Végvári Imre: A felsőoktatási felvételi rendszer ma és holnap</i>	56

HATÁROKON TÚL

<i>Varga Frigyes: A kétnyelvűségről</i>	63
<i>Kronstein Gábor: Magyar olvasáskultúra a Kárpát-medencében</i>	70

VILÁGTÜKÖR

<i>Worldwide Action in Education – Világméretű akció a nevelésért (Válogatta és fordította: Majzik Lászlóné)</i>	75
--	----

MŰHELY

<i>Kóta Dénes: Vitorlázó repülés – Fejezetek egy iskolaigazgató naplójából II.</i>	87
--	----

MÚLTUNKBÓL

<i>Iván László: Helytörténet és pedagógia</i>	97
---	----

KRITIKA-FIGYELŐ

<i>Szabó László Tamás: Minőség és minősítés az iskolában (Schüttler Tamás)</i>	101
<i>Nagy Károly: A Putnoki Állami Polgári Fiú- és Leányiskola története (1916–1948) (Horváth László)</i>	103
<i>Új magyar kamaszregény (Trencsényi László)</i>	104

FŐVÁROSI MELLÉKLET

Horányi Györgyné: Önként jelentkező szülők a nevelési tanácsadóban 106

*

Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről . . . 114



Beczásy Antal munkája

A szerkesztőbizottság tagjai:

ANGELUSZ ERZSÉBET * BÁTHORY ZOLTÁN * BÍRÓ PÉTERNÉ
FILO KATALIN * HEGEDŰS T. ANDRÁS * HUNYADY GYÖRGYNÉ
JELENITS ISTVÁN * KÓPECZI BÉLA (elnök) * LUKÁCS PÉTER
NYIRKOS TIBOR * SCHÜTTLER TAMÁS * TRENCSENYI LÁSZLÓ

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók:

Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294
Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160m.

Számunkat Beczásy Antal és a Szentsei György Általános Iskola (Tés) tanulóinak rajzai díszítik.

Játék az idővel avagy szinkrón metszet és időszintézis

– A történetiség a művészeti nevelés integrációjában –

„...az eszmélés legegyszerűbb folyamataiban is ott leskelődik az Időnek, a Térnek és az Erőnek a végtelensége. Nem mint nagyság, hanem mint határtalanság. Egyik legősbibb kis jegyzetem noteszlapján az első mondatok között azt írtam le: *szerettem a korlátatlant.*”

(Dienes Valéria)

Egy hiánybetegség diagnózisa

Négy művészeti tantárgy integrációjára törekvő nevelési kísérletet vezettem munkacsoportommal (15 éven át az ország 30 iskolájában, a 6 évesektől a 18 éves korúakig). E kísérletben és kutatásban a „történetiség” megújítása különlegesen fontos szerepet kapott. Nemcsak a történelem tantárgyában, de mindben. Miért? Gyógyításra szorulónak tartottam nevelésünket, gyerekeinket a (sajnos ma is fertőző) konzervatív történelemtanítás betegségéből. Az időszintézis *egészségét* állítottam szembe az iskola bajával.

Amit betegnek tartottam (tartok) benne, az mindenekelőtt a „kávéskanalas” ismeretadagolás nem viszonzyszemléletű szakaszossága, az egyirányú diakronikus szemlélet unalmas monotonája. Amelynek következtében a szokásos óskor-ókor-középkor gyaloglópályán kocognak a történelemórák, s csak akkor érnek az újkor és legújabb kor szakaszaiból a jelenkorba, midőn az iskolavisselt gyermek eléri 13–14. évét, illetve a gimnáziumban a 17–18. évét. És addig? A 6 éves kisiskolás nem a mai kultúra időszelében él? Nem kellene megtanítani a *jelenkorhoz való viszonyulásra*? A következő betegséggóc az összevetés (komparativitás) hiánya. Tapasztalataim szerint a merev történelemtanítás áldozatai végigaraszolnak egy-egy időbeli eseménysorozatot, ám képtelenek összehasonlítani más helyszínek, más kultúrák azonos időszakban történt eseményeit. Elsősorban azért, mert nem tanulják a szinkroniát, azaz az *egyidejűség* szemléletmódját. Fogalmuk nincs arról: Shakespeare korában miféle epika, dráma, líra volt Varsóban, Bécsben, Pesten. (A hétköznapióságban: milyen volt a közlekedés, a hírközlés, a személyi higiéné vagy éppen a nevelés?) Visszatérve a művészethez: amikor Balassi Bálint nálunk Júliára várván írt poemát – miféle versnek, táncnak örültek Párizsban? És Kínában? A perui fennsíkokon? És Madridban? Stockholmban? Kijevben?

Valljuk meg, nem neveltük diákjainkat egyidejűségben, idő egész-ségben gondolkodni. (Ami nem jelenti, hogy a diakronikus, egyirányú történetiségben képesek megfeleltetni az egymástól távoli hangsúlyokat.) Felfedezni nemcsak Mickiewicz más kultúrákban élt szellemi rokonait érdemes, de azonos kultúrák időben megszekerült művészeti összefüggéseit is! Jó, ha Arany János felől földereng a múltban Zrínyi, de odalátszik-e mondjuk Juhász Ferenc? Adyt nézve látjuk-e előzményeit és folytatóit? Illyés „Tiszták” című drámájának gondolati csírái idevillannak-e a középkorból? Tudjuk-e, hogy az indiai kultúrának mi köze volt az amerikai modern tánchoz, a francia modernizmusnak a magyar „orkesztika” születéséhez?

A néptánc és a népdal magyar példáinál tanítjuk-e a *bolgár ritmust* (amelyre Bartók oly szeretettel hívta fel a figyelmet)? Észrevesszük-e az erdélyi „oláhos” táncok és a román „ardelean” (erdélyes) táncok összefüggéseit? S végtére, az *idő* filozófiai alapját (amely állítólag a történetiség alapja is kell legyen) a társadalmi-politikai históriától a művészetelméleti problémákig tudja-e segíteni a *történelemtanítás*? Ha már Bartók neve szóba került, megtanítjuk-e az „alkotás időszereke-tére” a kreatív kölyköket úgy, ahogy ő sugallta? Vagyis észrevétetve, hogy a művet a tervezett műegész vége felől komponálják, s nem fordítva. Tudatosítjuk-e életünk folyamatos befejezetlenségét, tehát megújulási képességét? Hiszen másképpen „...menthetetlenül az aktualitásokban maradok és elmerülök a materiális oldal sokszerűségében. Szinte belefulladok a megvalósultságba. A készenlétek uralkodnak rajtam. A bevégeztségek történetesen győzelmei folytonosan, újra meg újra fojtogatnak.” (Dienes Valéria)

Előttünk a hiánylista, a betegség diagnózisa, megnevezése. Nem (vagy nemcsak) a tananyagot, tankönyvet kellene megváltoztatni ahhoz, hogy szellemileg *egészséges* növendékeket, utódokat neveljünk. A nézőpontokat, az eszmélés, észrevétel (értsd: az *eszünk-re vétel*) módját, fejlődő gondolkodásunk egészét, az önfelélel technikáját, a *mindig viszonyokban és viszonyításokban gondolkodás* stratégiáját volna *illő és kellő* átadnunk. Mert „sohasem 'értünk meg', ha nem elég szomjas az eszméletünk a végtelenség befogadására” – idézhetnők tovább a dienesi gondolatot.

Az alábbiakban személyes „történelmi” példáimmal próbálom szemléltetni a felismert viszonyösszefüggéseket, értelmezem az eszmélet, az időszintézis és a szinkrón metszet kulcsfogalmait, majd fölidézem művészeti nevelési kísérletünk néhány ötletét a (ma még) „sajátos” történelemszemlélet megújító alkalmazására.

Ráeszmélés a történetiségre

Pár éve családomban lakott egy frissen érettségizett angol fiatalember – Hugo –, aki abban a gimnáziumban vállalt angol nyelvtanítást, ahol egyik fiunk tanult. Hugo tulajdonképpen csak „ismerkedni” akart egy kicsit a világgal. S mivel választhatott egy ausztráliai vitorlásutazás vagy a kelet-európai tanítás között, az utóbbit választotta. Ezt kalandosabbnak, egzotikusabbnak vélte... Vacsorai beszélgetések közben Hugo elmesélte, hogy a kitűnő angol középiskolában *nem volt kötelező történelmet tanulni*. (Ő, a jó öreg angol középiskola egyik laza-liberális típusa, ahol lehetett akár madártant, evezést vagy turizmust választani történelem helyett...) Hugo tágra nyílt, értetlen szemmel figyelte csodálkozásunkat. Nem értette, miért olyan fontos nekünk pont ez a tantárgy. Nem értette kérdésünket: – hogyan tudtál enélkül felnőni? Lassan, apró históriai példákkal próbáltuk elmagyarázni Hugónak: ez a kis közép-európai nép azért (is) tudta megőrizni azonos-ságtudatát, mert közösségei a hagyományátadásban mindig megőrizték a megélt, saját múlt eseményfilmjét, vágyaink, konfliktusaink sorsát. Történelmi tudat

nélkül talán rég nem beszélnék ezen a nyelven, nem létezne magyarságnak nevezett népcsoport és nyelv, s csak apró lábjegyzet volnánk más népek történelemkönyvében. A kultúráközvetítés küldetéstudata is történetiségen alapul.

Saját történelmi eszmélkedésem is felvillant. Akkor voltam kisiskolás, amikor egy kultúránktól idegen, elnyomó hatalom éppen történelmünk átírására, a múlttudat megerősöklésére tett kísérletet. Az egyik tanárúrnók megígérte: pár éven belül a szovjet tervgazdaság „utoléri”, elhagyja az USA-t, húsz év múlva beáll a kommunista társadalom. Tankönyveinkből vicsgorgott a manipulált, véraláfutásosra vert, ránk hazudott álmúlt, gipszmosollyal negédeskedtek „korunk hősei”: a neandervölgyi traktoroslányok balettkara s rózsaszín mosolyú operettbányászok. Aztán jött egy őszi délután, az utcát megtöltötte a tömeg. Anyám féltve hívott vissza a járdára, udvarunkban benzinesüvegek gyűltek, a pincében meg a lakók. Hírek jöttek. *Igazak* voltak. Miképp a vér, az áldozat, a holtak. S *igaz* volt számomra a kivágott címerű zászló. Számoltuk az aknavetők fűtőöge köztben a percet, mint nyáron, villámlás és dörgés közt. Ötvenhatot írtunk, a történelem valamit igazított a kibillent időn. Én tízévesen összes érzékszervemmel gyönyörködtem a forradalomban, amit *szépnek* találtam. Úgy véltem: tudom – mi az, hogy „idő”. *Illő* csöndben vittünk virágot az eltűntek és a halottak jelképes halmaira. Az események aztán később a múltba hátráltak, és *kellő* távolságból egyesek vádlón átírták a múltat, mások védve mitizálták, de sokan voltak, kik a *valót* vélték őrizni agyuk barázdáiban, szemük recehártáin. S szinte élő mesefordulatként jött a szó a szájunkra: – mit hoz a holnap? Majd ráfelelt, emberlétünk folklórválaszaként a kétezer éves *bölcs* vigasztalás: „elég minden napnak a maga baja!” Érdekelt volna, mit mondanak épp akkor rólunk a franciák, döntenek-e az amerikaiak, gondolnak-e ránk a lengyelek, bolgárok, tesz-e valamit a világ. *Üdvösnék* tartják-e a passzív ellenállást, vagy tovább hitegetnek az ígért beavatkozással. Szívesen terítettem volna egymás mellé a világ minden országának véleményhalmazát. Hadd lássuk, ugyanazon időben hogyan dicsérnek ott, miként gyaláznak amott, hogyan legyintenek emitt. Gyermeikien vágyakoztam a szünkroniára, arra, hogy egy időben legyenek több minden tanúja. De akkor nem láthattam a történelem *egyidejűségét*. Jóval később, a 60-as évek Európiájának diákmozgalmai és újabb intervenciói idején, az autóstopos világjárások, majd a későbbi nagy csavargások, tanulmányutak korában nyílt ki előttem másképpen a világ. A 70-es években érzékelhettem Párizsban, miként reagál valamelyik nyugati civilizáció arra, ha egy keleti országban bebörtönöznek, más kontinenseken kivégeznek embereket. Taizében, Paray-le-Monialban, Barcelonában megélhettem a világárszek találkozóin a hívők, a reménykedők, a nem hívők és a keresők párbeszédeit. Láthattam, hogy a *szent* és a *profán* miként tartozik össze az ökümené világméretű vállalkozásában. Megtapasztaltam a történelem jelenbe türemkedő múltját és jövőfajtoztató jelen(tő)ségét.

Elszorult a torkom, amikor a hajdani kultúrájuk maradékaiból utcai zenével kéregető indiánokat hallgattam Madridban, az őket leigázó volt hódítók országának szívében, azon a helyen, ahol a középkori autodafék tere volt. Valósággal fájta a kontraszt, ez a „történelmi abszurd”. Abszurd, mint pekingi szállodaszobám éjszakaijában a tér és az idő félelmetes rétegződése – midőn a CNN amerikai televízió éppen az iraki bombázásokat láttatta az egyidejűség közelképében, in situ és in vivo. Szuggerálták, hogy ez a harc eldönti a *jó* és a *rossz* küzdelmét. S mindezt éppen Kínában néztem, a Beijing hotelben (átrium-udvarából beszűrődtek a bécsi klasszikusok zongorafutamai...), ahonnan nem messze, aznap épp a Nagy Falon töprengtem a mongol betörések, a hun, magyar vándorlások hajdani esélyein. S a nagy technikai szlogenen: „Ez a kínai Hosszú Vonal az egyedüli, ember által épített

tárgy, amely szabad szemmel is látható a Holdról." Arról a Holdról, ami mögül műholdról lőkik ide az éles elektronikus képet fénysebességgel, történelmi jelentudatomban szédülést, fájdalmat keltve.

S az „időben összezsugorodó tér” érzete mellett megéltem a „térbe sűrűsödő idő” élményeit is. Amiről nehezebb beszélni, mert a képmutatóan „tudományos” tanulmány papíra nem bírja el az életet képben fölmutató vallomásokat. A pillanatot, amelyben úgy véltem, rég meghalt édesapámmal beszélgetek, egy Balaton-parti szállástan, magányos éjszakán, hanyatt a stég deszkáin, öregcsilagokkal szemezve: léteznek-e még a fényéveken túl, vagy csak múltjuk fénye hunyorog jelenemre.

Érteni véltem József Attila tűnődéseit, melyekben „százezer ős” beszélgetett vele, míg ő a Dunánál vagy a „csillámló sziklafalon”, Lillafüreden... átélt az *időszintézist*. Legnagyobb verseiben, az *Eszméletben*, az *Elégiában* rendre felfedezhetjük az idősíkok egymásra rétegződését és összefüggését. Nem rendkívüli, hanem normális ember számára elérhető állapotok ezek. Mondhatni – minden egészséges ember részéül ennek az élményében. Mikor? Valószínűleg az álom, a veszélyhelyzet, a halálfélelem, a mámor és a szerelem vagy hitbéli áhítat pillanataiban. Amikor térben, a kozmosztól az összekoccanó molekuláig, időbelileg pedig a meglátott jövőtől az észlelhető „összejtő” jelen van az időfolyam. Par excellence – a *művészetben*. Kifejezetten. Befejezetlenül.

Picasso műveit ennek modern-klasszikus példáiként emlegetjük. Zenében az elemzéseiben szemiotikát művelő (nyelvhez, matematikához is értő) kitűnő magyar zenetudós, *Lendvai Ernő*, éppen Verdi (Rekviem) és Bartók (Kékszakállú, Zene ütőhangszerekre... és Szonáta két zongorára és ütőkre) műveiben mutatta be a művészeti alkotások időszintézis elvét is alkalmazó remekléseit.

Azt gondolhatnók, hogy ezek jellegzetesen a modern művészet eszközei, kifejezőtechnikái. Pedig sokkal régebbiek, mintsem hinnénk. A folklór rendszeresen fölszikkasztotta az ilyen sűrítéseket. Csoóri Sándor „Faltól falig” kötetében az öregasszonyok lélekben sikoltó, archaikusan szürrealista énekeiről írván, ugyanezt az időszintézist (térshintézist), sűrítést vetíti elénk Vitányi Iván ismert anekdotájában a néprajzi gyűjtő. Szakmai (zenei) dicséretére az énekmondó parasztasszony azzal a meghökkentő mondattal válaszol: „bizony, szomorú élete volt szegénynek”. Tanulságos. Mind a folklorista, mind az énekes látszólag a dalról, az énekekről szólnak, de amíg a gyűjtő csak az esztétikumra figyel, addig az asszony látja is azt a rég megholt személyt, akire gondol énekmondása közben. Az idősíkok egymásra borulnak.

Erdélyi Zsuzsanna apokrif ima gyűjtésében („Hegyet hágék, lőtöt lépék”) hasonló időrétegződések találhatók, ráadásul azzal a többlettel, amit a transzcendens időntúliség és a helyi idő közötti feszültség nyújt. A siratóasszony itt nem a múltat véli látni, hanem a testhez kötött időn túli arcot, amelyhez szől.

A transzcendens megszólítás szellemi nyitottságra, szabadságra utal. Itt az idő valóban „korlátlan” válik. Ahogyan *Karácsony Sándor* is jellemzi: „A lélek... tér, idő és kauzalitás alá nem vetett, anyagtalan valami. Végtelen, örök és csodálatos, ha mind a három jelzőt összesűríttem egyetlen kifejezésbe: *szabad*. Ha jobban megfigyeljük a párhuzamosan mutatkozó negatív és pozitív sajátosságokat, megfélelem mutatkozik közöttük. Ami végtelen, az nem térben jelentkezik, ami örök, független az időtől, ami csodálatos, nem fér bele az okok és okozatok relációjába, és csak az lehet igazán szabad, ami nem test” – írja a „Nyugati világnézetünk felemás igában” című kötetében, 1933-ban.

Társas lelki viszonyaink „legtársadalmibb” értékelációja – a *szabadság* – feltétele lesz tehát az időszintézis megteremtésének: „Az *eszmei* értékek csak *szabad*

emberek közösségében realizálódnak...” (*Kontra György*) A szabadság egyúttal következménye is a szellem időkorlátokat átlépő eszméleti tevékenységének.

Fogalmak, szemléletmód, viszony

Mindezek után szükséges megvilágítani a kulcsfogalmakat. Lássuk, mit értünk az „időszintézis”, a „szinkrón metszet”, a „történetiség” és „eszmélet” fogalmain.

Az időszintézist használó történetiségnél *szemléletmódról* van szó. A szinkrón metszet elemzési technika, amely az egyidejűség szintjén az összehasonlítást (komparativitást), az elemző nézőpontjából visszatekintő értékelést szolgálja. Az időszintézis átfogó szemléletmód, a történelem megmutatásának különlegesen föltáró és az összefüggéseket egészben látó esete. Lehetővé teszi az idő és a tér relációinak egymásra vonatkoztatását, evolúció és involúció, az egyéni és társas lelki relációk közös vizsgálatát, távoli asszociációk és disszociációk, valóságviszonyok áttekintő észrevételét. Majdnem „megértést” írtam. Pedig itt többről, eltérő viszonyokról lesz szó. Helyesebb volna „*eszméletről*” beszélni. Több, mint értés – *eszmélet*. Azaz összegzés.

A megértés a tudatnak csak egyik funkcionális terméke. Alapvető a (meg)értés jelentősége a tanításban, de az a tudományos bizonyítás egyetlen jelentésű jeleinek, kódjainak az *értelmezését* feltételezi. Technikája a nyelv, világnézeti viszonya – rendez és egyértelműsít, miként az *akadémia*.

Ezzel szemben az eszmélet egyetemes felhasználót teremt. Együttlításban fogja össze a tudatműködést, bevonva a személy *értelmi* képessége mellett az *életérzés, érzelem, akarat és a hit* valamennyi (egyéni lelki) képességét. A társas lelki (közösségi) élet viszonyaiban jogi, technikai, művészeti, tudományos, vágykieljesítő, értékelő, társadalmi, világnézeti, vallási relációkat működtet együtt. Az eszméletet akár gondolati hologramként is jellemezhetném, ám az statikus fogalom, itt viszont mozgásról, a lelki működés (elektronikus számítógéphez hasonlítható) gyors áttekintéséről beszélhetünk. Az eszmélet „holisztikus” lelki állapot tehát – mondhatnók a divatos mai szóval. Integráció, egység.

Ha a történelem az érzelmmel élő egyén tudatán alapuló társas-lelki viszony, amely önmagát és valóságát kifejezve a művészeti közlés világnézeti szintjén képes szemlélni az időben egymás mellett és után létező értékeket, a történetiség a viszonyíthatóság kifejezése. Amikor az időszintézis szemléletmódjáról vagy a szinkrón metszet elemzési technikájáról beszélünk, szabad eszméletünknek egész lényünkre való figyelméhez közelítünk. Ez a sajátos szemléletmód a szellem figyelmének felismerését közli. Mondhatnók így is: „Múltunk része jelenünknek. A jelen nem más, mint a jövőendő múltja...” (*Dienes Valéria*)

Múltbeli fejlődésünket és előttünk álló esélyeinket (a lehetséges jövőt) együtt szemlélve vagyunk képesek tervezésre is. Az a realista ember, aki jelenét múltjával, jövőjével együtt próbálja szemlélni. Ez is *időszintézis*. „Egy pillanat, s kész az idő egésze” – mint József Attilánál. Görög szóval *szünoptikus*, azaz együttlátó ez a magatartás, amely időszintézisben teszi felfoghatóvá az *evolúciót*. S tegyük hozzá: a lét „befelé fejlődését”, az *involúciót* is. Az idő és a tér egységében működő erő – vagyis a „mozdulat” – maga a történő lét, amelyet a világnézeti viszony szintjén, történelemként szemlélünk, s művészetként fejezünk ki.

Azon a síkon, ahol mindennapiságunkban élünk és gondolkodunk, észleljük az egyidejűséget (esik, s közben dörög az ég) és a történetiséget (felhő jön, szél fúj, majd villámlik, majd dörög, majd elvonul a vihar). Tapasztalataink és emlékeztünk révén képesek vagyunk szintetizáló következtetésre (felhő van, szél is fúj – eső lesz... vagy: hosszabbodik a villámlás, dörgés közti idő – távolodik a vihar). A

mindennapiságunk síkján is észlelhetjük tehát a fejlődést, de leginkább a tudomány és művészet képes megteremteni az időszintézist, vagyis azt, hogy a jelenből egyszerre a *voltra* visszatekintsek és a *leszre* előrelássak.

A jó orvos szívhangokból (természetgyógyász a szem íriszéből) képes megállapítani, mely betegségek voltak az egyén múltjában, mi a jelen betegsége, s mi várható jövőjében. A művészetben (jelesül: drámában, filmben) a sűrített helyzet (montázs) szintén képes az egyidejűség és a történetiség egységét megteremteni, vagyis a jelenből egy „másik jelenre”, valamint a jelenből a múltra és jövőre való következtetést fölmutatni. A különleges szituációk egyszerűsre képesek megteremteni az „*intulciót*”, illetve a „*déjà vu*” révén a legtávolabbi asszociációkat is. Ezek a belső rezonanciák messze túlmutatnak a történelem észlelésén, új összefüggéseket tárnak fel – az evolúcióval egyidejűleg működik az involúció is. (A saját, a belső formálódás, teremtmény, alakulás.) Amennyiben jelen van már nemcsak az egyidejűség, a történeti időszemlélet, hanem az *időtlenség* mozzanata is. *Henri Bergson* a XX. század elején így írt erről: „Az örökkévalóságnak idővé kell ömlenie, hogy evolúcióvá válhasson. Az összeférhetetlennek össze kell férnie, hogy cselekedhessen. A lehetetlennek meg kell történnie, hogy tényekké válhasson...”

Ha a történelem relációját oly módon vonatkoztatom a lét értékeire, hogy holisztikusan vagy szinoptikusan (együttlátva) *eszméleti* szinten, *szinkrón-diakrón* szemléletmóddal is tudom értékelni a tényeket, eseményeket, lehetőségeket, akkor az *időszintézis* szerint nézem, tanulom a világot. Három példa erre:

1. A történelem szemszögéből vizsgálom a „bölcst”, a „valót”, a „szépet”, az „illőt”, az „igaz”, a „kellőt”, a „jó”, az „üdvös” és a „szent” (egyidejű, történeti és időntúli) viszonyait.

2. A történelem szemszögéből vizsgálom a „társ”, az „otthon”, a „nép”, a „falut”, az „értelmiséget”, a „várost”, az „ifjúságot”, az „iskola” viszonyait.

3. A történelem szemszögéből vizsgálom a „politika”, az „agitáció”, a „forradalom”, az „utópia”, a „probléma”, a „program”, a „reform”, a „szekta” és a „nevelés” viszonyait.

(Ezeknél a példáknál a „vallás”, a „jog”, a „világnézet” relációit emelném az egyidejű, történeti, időntúli összefüggések szintézisébe.)

A fogalomtisztázás végén megpróbálom összefoglalni a *szinkrón metszetet*. A *diakroniát* kétféle nyíló (a múlt és a jövő felé mutató) egyenesen szokták jelölni mint „*történelmi időt*”. Ezen az „*idővonalon*” jelölik meg a történészek vagy a tanárok az események, jeles történések pontjait, a korszakok „szakaszait”. Kettős kiterjedésű időképlet, amely a történelemszemlélő „jelenéből” ágazik a múltba, illetve jövőbe. Bár két kiterjedése van, az iránya egyetlen, miként a megtapasztalt történelmi idő: múltból a jövő felé alakul az idő.

A *szinkronia* viszont az *egyidejűséget* jelenti. Azt az állapotot, amelyen a történelemszemlélő ugyanabban az időszakban (vagy „idősfikban”) tüntetheti ki figyelmével a más-más térben, eltérő külső vagy belső helyzetben zajló történéseket, jelenségeket. A *szinkrón metszet* az az elemzési viszony, melyben a diakronia két-kiterjedésű, egyirányú időfonalát valamely pontján keresztezem, „*metszem*”, metaforikusan mondván „*megállítom*”, s ennek révén megvizsgálom az adott időszinten, azonos korban történt eseményeket. A *szinkrón metszet* többszörös elemzésre ad lehetőséget. Például: *Michelangelo Dávidjának* megalkotásával egy időben vizsgálható a francia, spanyol, indián, közép-afrikai, közép-európai, német képzőművészet stílusa, formanyelve. Valójában ez persze nem marad az „*egyidejűség*” határain belül, hiszen (legalábbis a „művészeti nevelési integráció” kísérletében) az adott idősfik elemzéséhez alkalmazzuk a jelenkori (számunkra – a mostani, a mai: 1993-as) kultúra szempontjait, reflexióját. Grafikus modellel jelölve: a függőleges

(diakrón) tengelyen kiválasztok két pontot. Az első pont a kiválasztott történelmi időpillanat, ahol keresztezem, elmetszem a vízszintes (szinkrón) tengellyel a történelmi idővonalat. Az itt minden irányban (körben) kinyíló síkon tetszés szerint összehasonlítható elemeket, folyamatokat választhatok. A másik pont a diakrón tengelyen a *jelen* pontja. Erről a (grafikusan „följebb” levő) pontról értékelem, viszonyítom az előző szinkrón sík elemeit. Ezért neveztük ezt korábban összevont szóval „szinkrón-diakrón” metszetnek, hiszen az egyidejű elemzés mellett jelen van egy diakrón mozzanat is – a jelenből kiinduló (és oda visszaérkező) reflexió. Így jelentősen különbözik ez az eljárás a pusztán szinkrón elemzéstől (pl. egy költő és kortársa, egymással összevetve). Eszerint az abszolút monarchiák építészetét előzményeivel, a legszelebbe szinkrón összevetéssel (ellentéteivel), a mai kortárs kultúrából (majd *abban, ahhoz*) is viszonyítva vizsgálhatjuk.

Néhány filozófiai, teológiai megfontolás

Az idő fogalomtörténetét áttekintve rendkívül érdekes az európai (görög-zsidó-keresztény) kultúrkör felfogása (ezen belül is a görög és az izraelita gondolkodás eltérése), valamint a nagy ellentétet mutató keleti-nyugati fogalomhasználat.

Míg Nyugaton az időfogalom mennyiségi jellegű, addig Keleten a minőségi jellegét emelte ki az ókori gondolkodás. Jellegzetesen elkülönül a térben egyébként egymástól nem messze eső görög és izraelita felfogás. „Az izraeliek érzékileg megtapasztalhatónak, megfoghatónak, a görögök viszont matematikailag levezethetőnek tekintették az időt.” (Haag) Jóllehet, mindkét kultúra a Naphoz és Holdhoz igazodva készítette időszámítását, ám a görögök a Nap és a Hold mozgását vették alapul (égi *testnek* hívták azokat), az izraeliták viszont a kibocsátott fényhez szabták az időt (az égitesteket *világítónak* nevezve). Még érdekesebb az idő meghatározottságának kérdése. A héber időfogalom konkrét jellegéből következően nem kerülhet bármikor sor a cselekvésre, valaminek a bekövetkeztére, megtörténésére, ehelyett *megvan mindennek a maga ideje*.

Művelődéstörténeti és művészeti értelemben erről szólnak a Biblia költői sorai (Prédikátor könyve, 3. rész. 1–8.): „Mindennek rendelt ideje van, és ideje van az ég alatt minden akaratnak. Ideje van a születésnek és ideje a meghalásnak, ideje az ültetésnek és ideje annak kiszagztatásának, ami ültetett. Ideje van a megölésnek és ideje a meggyógyításnak, ideje a rontásnak és ideje az építésnek. Ideje van a sírásnak és ideje a nevetésnek, ideje a jajgatásnak és ideje a szökdelésnek... Ideje van a szeretésnek és ideje a gyűlölésnek, ideje a hadakozásnak és ideje a békeességnek.”

A keresztény filozófák és teológiaiak szerint az idő nem mindig volt és nem mindig lesz. Az időben lét két végpontja a teremtés és a „kiteljesedés” (eszkatológia). Az utóbbi a világegyetem megújulásával jár. A kettő között történik meg az Isten fiának emberré levése, amelyet a Biblia (Mk. 1.15. és Gal. 4.4.) az „*idők teljességének*” mond.

Az Ószövetség és az Újszövetség lapjain igen sok hivatkozás történik az „időkre”, a múltban megjövendőlt, majdan bekövetkező dolgokra. Ám nagyon sok alkalommal fordulnak elő olyan „dramaturgiai” közbevetések is, amelyek nem egyirányú időrendet mutatnak, hanem hol logikai paradoxonnal, hol a diakrónia feloldásával figyelemztetnek a transzcendens jelenlétére, vagy bizonyítják a jelenben valami (vagy Valaki) időbeli létét, időtlen eredetét.

Keresztelő János így mutatja be tanítványainak Jézust: „Ez az, akiről én ezt mondtam: Én *utánam* jó egy férfiú, aki *előttem* lett, mert *előbb volt nálamnál*.” (János 1.30.) Feltűnő paradoxon. János nyilvánvalóan nem előlthette Jézust idősebbként,

hiszen éppen János volt kevésbé idősebb nála. Itt egyértelműen arra utal, hogy hite szerint „az a férfiú”, aki az ő léte előtt „lett” (bár utána jön, hiszen később született), nem más, mint „az Isten Fia” (aki van, mielőtt János lett volna). Ismerjük Nátánael történetét, aki csak akkor hisz majd, midőn a Mester az egyidejűséggel szemlélteti – míg ő maga emitt volt, eközben másutt, nagy távolságra onnan, *ugyanakkor* látta Nátánaelt a fügefá alatt. Hasonló „szinkrón jelenet” mutat be a kafarnaumi tisztviselő gyermekének meggyógyítási jelenete. Jézus hazaküldi őt, mondván neki, hogy él a fia (aki korábban haldoklott). Hazamentében a tisztviselő elé sietnek szolgái a gyógyulás hírével. Ezután: „Megtudakozá azért tőlük az órát, melyben megkönnyebbedett vala, és mondanák néki: Tegnap hét órákor hagyta el őt a láz. Megérté azért az atya, *abban az órában*, amelyben azt monda néki Jézus, hogy: a te fiad él. És hitt ő, és az ő egész háza népe.” (János 4.50–53.)

A szinkrónia-diakrónia összefüggéseinek hosszú történetéről persze külön könyvet lehetne írni. Itt most a terjedelmi korlátok miatt csupán a legfontosabb hangsúlyokat jelölöm. Rátérek a XX. század néhány – témánk szerint irányjelző – kiemelkedő tudományos megfigyelésére. A modern nyelvészetben elsősorban *Ferdinand de Saussure* (a szinkrón nyelvészetet a diakrón „diktatúrával” szemben előtérbe helyező, nagy újító), valamint *Roman Jakobson*, *J. M. Lotman* (a szemiotikusok), *N. Chomsky* (a generatív grammatika), *Henry Bergson*, *Teilhard de Chardin* és a magyar *Dienes Valéria* adtak filozófiai-lélektani-teológiai fogódzókat és a pedagógia számára gondolati tanulságokat e kérdéskörhöz.

Bergson nem kisebb állítást fogalmaz meg, mint a „*múlt megmaradásának*” törvényét. A mozaikszerű emlékképződés elve helyett arról győz meg, hogy „eszméleti állapotaink eredetileg nem szakaszonként jönnek, egyetlen élménynek sincs pontos kezdete, sem pontos befejezése, utólag bontjuk szakaszokra eredeti folytonosságukat... Az emlék az élménnyel *egyidejűleg, folytonosan* alakul”, folytonosnak megmarad. A gondolatot tovább vive, eljut ahhoz a tételhez, hogy minden, ami megtörtént az időben, az létezőként marad meg.

Gondolatköre érinti a mi sajátos témánkat is. A zeneművészeti példákban igen érdekesen elemzi *a zenei „tartam”*-ot. Itt ugyanarra a felismerésre jut, mint a modern muzikológusok az 1970-es, 80-as évekbeli kutatásokban (alaposan megelőzi – mintegy 100 évvel – a szaktudomány felfedezéseit). Ehhez felidézem, amit a zenetudósok konkrét zenei példákkal igazoltak: egy megadott hangsor improvizált folytatását a kísérleti személyek közelítőleg egymáséhoz hasonló hangsorral alkotják meg. (A zenei hangsorok tehát meghatározzák a kreatív befogadást.) *Bergson* ide más oldalról jut el: a sorba rakott eszméleti állapotokkal (zenei hangokkal vagy képekkel) az „*időt a térbe vetítjük*”, a tartamot kiterjedésben fejezzük ki, s az egymásután számunkra folytonos vonal vagy lánc képét ölti, melynek részei érintkeznek anélkül, hogy egymásba hatolnának, ez az utóbbi kép magában rejtje az *ezelőttnek* s az *ezutának* nem egymásra következő, hanem *egyidejű* észrevételét”.

Nemcsak fiziológiai-pszichikai determinációról van szó, hanem az észlelés időszintézis-jellegéről. Ezt *Bergson* a tudat rendező természetével magyarázza: „...nem lehetne *rendet* megállapítani a tagok között anélkül, hogy előbb meg ne különböztetnők őket, s aztán össze ne hasonlítóknak a helyeiket, tehát sokszorosaknak, egyidejűeknek, különváltaknak észleljük őket, egyszóval sorba rakjuk s csak azért állapítunk meg rendet az egymásutánban, mert az *egymásután egyidejűséggé válik és a térbe vetítődik.*”

A modern kor több alkotója hasonló szemlélet szerint készítette formanyelvet és kommunikációs módot megújító műveit. *Eisenstein*, a filmművészeti montázs legnagyobb század eleji innovátora kifejezetten ezzel a céllal alkalmazta a montázst: a térben, időben különböző szintekről egymáshoz rendezett képsorok egyfajta szintézist teremtsenek. Az asszociációk és a disszociációk sajátos pulzálásával egyidejű általánosító és elvonó folyamat formálódik a tudatban. Nem különálló elemek halmaza jön létre, hanem az eszmélet össze- és széthúzódnási művelete sűrít, összegez. A montázsban egybekapcsolt két minőség tehát nem összeadódik *Eisenstein* szerint, hanem mintegy „beszorzódik”.

Nyelvészetiileg értelmezhető itt a jel, a jelölt és a jelentés újszerű összefüggése. *J. M. Lotman* a „művészeti időről”, az „idő művészeti modelljéről” beszél filmszemiotikai elemzéseiben annak kapcsán, hogy leírja a film időszintézisének montázsok és közelképvgágások általi sajátos szemantikáját. Érdekes, hogy *Lotman*, a zseniálisan összegző nyelvész mintha meglepné az időszintézis filmbéli tettenérése. Észleli a tényt, elemzi a szemiotikai újdonságot, ám zavarba ejtő magyarázatot fűz hozzá: „...a képi művészetek ideje szegényes a szóra épülő művészetekéhez képest, kizárja a múltat és a jövőt. Meg lehet rajzolni a képen a jövőt, de nem lehet megrajzolni a képet jövő időben... A látással érzékelhető cselekmény csak egy – reális – modulusban lehetséges. A tisztán képi eszközöket alkalmazó művészet számára nagy nehézséget jelentenek az irreális igemódok (például óhaját, feltételes, tiltó, felszólító)... A film nem használhatja a regény olyan fordulatait, mint: 'azal egy időben, hogy' vagy 'szálljunk el gondolatban, kedves olvasóm...’

És mégis. Éppen *Lotman* bizonyítja be, ugyanebben a tanulmányában (Film-szemiotika és filmesztétika), hogy mennyire gazdag a képi (filmes) művészet (is) – éppen az időszintézisnek köszönhetően. A filmtörténeti klasszikus számba menő „Nagyítás” (Antonioni filmje: *Blow up*) elemzésében írja: a sajátos filmidő különleges felfedezésekhöz segíti mind a rendezőt, mind a közönséget. Amikor a filmbéli fotós „a nagyított, mozdulatlan fényképet kiakasztotta a stúdióban, mindenekelőtt kiemelte a kontextusból – időben... oksági összefüggésben” – ezáltal ugyan szegényebb (?) a közlés, ám a paradigmaticai művelet (elemkiemelés, nagyítás) után a szintagmatikai elemzés kettős szerepben mutatja a dekódolandó jeleket: „a szinkronikusan együtt létező és az időrendben egymást követő elemek kombinációjaként”. Magyarul: a diakronikus képsort az egyidejűségbe emeli az alkotó, ezért derül fény arra a filmbéli büntetetre. Itt, ezáltal bizonyosodik be, hogy ez a művészi hatás titkok feltárására alkalmas. Nemhogy szegényebb volna, de páratlanul sokszínű, gazdag. Fejezzük be *Lotman* megidőzését Antonioni *Nagyításának* utolsó, feledhetetlen képeinek az elemzésével: „Két álarcos a pályára szalad és láthatatlan ütővel, láthatatlan labdával teniszezni kezd. A körülállók követik a szemükkel a képzelet labda röptét. Ekkor a fiktív labda képzeletben átszáll a kerítésen... a fényképész először értetlenül néz az üres helyre, aztán bekapcsolódik a játékba, és úgy tesz, mintha visszaszabodná. A játszma folytatódik. A fényképész ijedten veszi észre, hogy tisztán hallja, amint a labda az ütőhöz koppan.” Egy új dimenzió, új érzékelés kapcsolódik be a filmhöz (és a néző) tapasztalatába. Hallja, amit nem hallhatna, látja, amit nem láthatna. A tér- s az időszintézis, és mindkettő művészeti nyelvi (jelentésbeli) szintézise a művészetnek – mint szemiotikai rendszernek – a sajátos természetéből fakad. „A tudományos szövegben a *metanyelv* megléte (az adott tudomány sajátosan és korrektül felépített terminológiája) önmagában biztosítja a kutatónak a tárgyon kívüli helyzetet” – vonja le a következtetést *Lotman*.

Az időjáték mindazonáltal nem a modern kor terméke, felfedezése. A drámai műfajban az ókor tragédiái, a középkor passiójátékai egyaránt ismerték a térben

és időben egymás mellé helyezett szituációkkal való játékot. Tudták: furcsa és nagy hatású figyelemfelkeltés, ha egy-egy közbeékelten képpel, eseményekkel megállítják a történelem menetét. Shakespeare-nél ez szó szerint kimondatik. Halhatatlan emberi értékekből szimbólummá formált hőse – Hamlet – katartikusan kiáltja ki a mindnyájunk által jól ismert érzést: – *Kizökkent az idő!* Tudatunkba idézi, mekkora kárhozat (és áldás), ha nekünk kell „helyretenni azt”...

Shakespeare (éppen a Hamletben) jellemző drámai példát mutat az időhasználat szintetizáló minőségére. Amikor Hamlet próbára teszi anyját és Claudius, a színészekkel eljátszatja nekik atyja halálának pantomimjelenetét. Egyszerre pereg hát a hamleti idő, s a „dráma a drámában” – végül is a pantomimjáték alapján a jelenbe idézett múlt – segít a főhősnek megvilágosodásában, a gaztett leleplezésében.

Madách Az ember tragédiájának egésze időjáték, álom, vízió, misztikus prófécia, amelyben használja az „álom az álomban” hatásesszököt is, s az egész mű – az időszintézisre példa. Sőt, különleges a maga nemében, hiszen Ádámnak és Évának a múlt és a jövő részleteinek töredékes megélése segít abban, hogy fölfedezzék, megértsék – és elfogadják – a jelenüket.

Párhuzamos világtörténetek és pedagógiai tanulságok

1992 karácsonyán nagy örömmel fedeztem fel egy utcai árusnál egy „leértékelt” könyvet. Ránéztem, s a szememben rögtön fölértékeltődött. A borítón ez állt: „Párhuzamos világtörténet diákoknak” (eredetiben: „The Junior Wallchart of History.” Alison Effene, Studio Editions). Azonnal megvettem, s miközben önfeledt örömmel lapozgattam, arra gondoltam, hogy végre van olyan – bárki által beszerezhető – segédeszköz, amely közelít a szinkrontörténetiség gyakorlásához, egy eredendő fontos alapszemlélet kialakításához! Tudom persze, hogy egy atlasz, egy történeti leporolló egyáltalán nem helyettesíti a program kézbe adását. De segíti a pedagógust! Megindíthatja a diák képzeletét.

Lássuk, mi is ez a „Párhuzamos világtörténet”? Színes történelmi képek, évszámok és szimbólumszerű kommentárok, hivatkozások atlasz jellegű bemutatása, kihajtogatás, leporolló formában. Szemléletesen elkülönülő színekkel váltják egymást az eseménycsíkok. Mivel egymás mellett és alatt láthatók, könnyen, jól összehasonlíthatók. Megtudhatók belőle, mi volt amott, miközben emitt... A kommentárok jól válogatottak (ami igen nehéz: egypár szóval összefoglalni egy teljes korszak lényegét). Példaként említem egy kínai kor hivatkozásait: „A nagy kínai filozófus, Konfuciusz születése. Többek között azt tanítja: úgy kell bánnunk másokkal, mint amilyen bánásmódot a magunk számára szeretnénk.” (Ez előhívhatja a diák emlékezetéből a mózesi, jézusi tanítást is.) S néhány példa a 400-as, 500-as évek időben közeli eseményeire:

453: A hun birodalom széthullása, Attila halála,

476: a Római Birodalom szétesése,

527–565: Justinianus,

537: az Hagia Sophia felépítése,

500–600: a maják aranykora, Tuhuanaco templomai, a Nap Kapuja,

551: Konfuciusz,

595: a buddhizmus államvallás Japánban,

596: Szent Ágoston. Karácsony mint Jézus ünnepe,

570–631: Mohamed.

Tartalomban, üzenetben, formában, térben igencsak egymástól távol eső kultúrák, személyiségek, jelképek kerülnek úgy egymás mellé, hogy a tanuló

felfedezésszerű tanulságokat szűrhet le a művelődéstörténet egészéből. Mert az még csak-csak egymáshoz közeli időpontra tehető, amikor a Római Birodalom széthullásáról és a bizánci Hagia Sophia építéséről van szó. Ám valószínűleg meglepetést okoz a régi történelem neveltjeinek, ha észreveszik Konfuciusz, Szent Ágoston és Mohamed időbeli „közelségét”. S mindezt akkoriban, amikor Közép-Amerikában a maja kultúra fénykorát élte. Hasonló meglepetést hoz, midőn egymás melletti időszakban találja a „Párhuzamos történelem” böngészője Dante Isteni színjátékát, Boccaccio Dekameronját, Giotto festését, a szműveg feltalálását – és a kínai mongol uralom fejét, Kubláj kánt Marco Polóval.

A magyar történelem szemlélőjének érdekes lehet Bethlen Gábor uralma táján (1613–1629) tudomásul venni Angliában az első WC megjelenését, Hollandiában a Janssen-mikroszkópot. Miközben egész Közép-Európát az oszmán törökök támadják, észreveheti a diák, hogy ez idő tájt fedezik fel Ausztráliát, Tahitit. Ugyanebben a korban virágzik az Oyo királyság a mai Nigéria területén, s zajlik Gusztáv Adolf 30 éves háborúja, a római Szent Péter-bazilika építése. És Kepler fölfedez valamit a csillagokkal. Nyilván olyasféle meglátások, felismerések születnek a diákok tudatában, mint amikor a magyarországi 1956 átlélei rájöttek (*forradalmuk elbukásának lehetséges okai között*) a budapesti felkeléssel közel egy időben zajló Szuez-válság világpolitikai hatásának összefüggéseire.

Amikor a pedagógiai kísérletünkben a pesti „dzsumbuj” egyik hírhedt utcájú iskolájában mesékkel tanítottunk olvasást a hatéveseknek, vagy amikor a komlói cigány osztályunkban a szövés stílusait vette a csoport, s amikor a pécsi gimnáziumi részkísérletben a „világkép”-elemzést vettük, legtöbbször öt mozzanata volt a foglalkozásnak.

Az első: viszonyulás a jelenből a múltba,

(indulás az „ami van” állapotból),

a második: diakronikus fejlődéskép továbbvitele,

(pl. reneszánsz után a barokk stílus),

a harmadik: szinkrón elemzések adott időszakban

(pl. a barokk – több kultúrában),

a negyedik: visszajövetel (viszony a jelenhez),

(hogyan látnánk beemelve ezt a mába),

az ötödik: summa, azaz a viszonyok és a viszonyítások összegzése.

Mindehhez a viszonyelemzéshez járult (mint lehetőség) a „világkép-analízis”, amikor a műben (stílusban, történeti korban, szerkezetben) manifesztálódó művészi világképet ütköztettük a szemlélő (tanuló, olvasó, elemző, alkotó) saját világképével. Szerencsés esetben az ütköztetés-összevetés során nemcsak a hasonlóságok-különbözőségeket mértéke tárult fel, hanem a világ külső viszonyfejlődésének tudatosulása párosult az elemző (vagy alkotó) belső fejlődésével, felismeréseivel is. Az eszmélet teremtette időszintézis alaposan hatott az önismeretre.

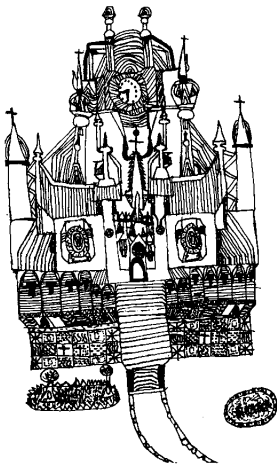
A szinkrón metszet mint elemzési technika esélyt kínál, az időszintézis-szemléletmód viszont biztos alapot is nyújt annak a sajátos logikának, ami a dolgok, történések fejlődésjellegét ragadja meg, s amely fejlődéslogikát *Dienes Valéria* „evológiának” nevezett. Az eszméleti evolúció sajátos megismerésének a törvényei a következők:

1. a múlt és a jövő szimultán jelenlétének az egysége,
2. ez a szemléletmód nem ismer azonosságot,
3. a keletkezés, megújulás új minőséget hoz (mint a montázsnál), a megszűnés viszont lehetetlen,
4. a történelem „visszázhatatlansága”, azaz irreverzibilitása.

A század nagy szellemi alkotója, *Dienes Valéria* így összegezte az időfogalom megújulását interdiszciplináris tanulmányában (A szemiotika főbb problémái – a *Kultúra és szemiotika* kötetben): „Az egyidejűségnek is van evolúciója... ez a 'keresztben' ható evolúció a 'hosszában' dolgozó mellett. A pillanatnak is van evolúciója, s ez az egyidejűségnek rendje... Csak össze kell párosodnia az evologikával... Az eszméletcsere lényege tehát az, hogy a közölhetetlen közlődik.”

Számomra természetesen mindebből az a legfontosabb, hogy a növendék nevelődjék (növekedjék), s a művészetek történetiségét éppolyan művészi szinten ismerje meg, vegye észre (eszére), fejezze ki, mint ahogy kreatív képességei révén megalkot egy képet, verset, drámajátékot, mesét, zenét vagy szobrot.

Bízom benne, hogy az ezredforduló magyar iskolája felfedezi és alkalmazza majd a szinkrón metszet és az időszintézis értékeit. Mindannyiunk és a jövő növendékei javára.



Molnár Gábor, 11 éves

Vizsgák a XX. század végén

(Konferencia Lillafüreden, 1993. XI. 25–27.)

Az oktatás szabályozásának módja már régóta komoly vita tárgya a modern pedagógiában. Tantervekkel, a folyamat szigorú ellenőrzésével, a ki- és átmeneti csomópontokon alkalmazott vizsgákkal, csak ezzel, csak amazzal, avagy mind-egyikkel? – máig is megválaszolatlan kérdések.

Magyarországon mind a polgári, mind az úgynevezett szocialista közoktatás mindhárom szabályozásra a példák bőséges sorát nyújtotta, az egyes módzatokon belül is óriási eltérésekkel. Mert ugyan ki vonhatott volna egyenlőségelet a nép-, majd általános iskolák inkább csak bemutató jellegű „vizsgái” és a nyolcosztályos gimnáziumok hajdani, komoly társadalmi rangot és érvényesülést is biztosító kemény érettségi vizsgája között? Avagy összevethető-e a közelmúltbeli évente alig egy-egy alkalommal megejtett, szakmailag eléggé felületes szakfelügyelői iskolalátogatás az 1936-ban bevezetett, egyre szigorodó, majd teljesen eluralkodó tanfelügyelői ellenőrzésekkel? Egy bizonyos: amíg a curriculum alapú bemeneti és a felügyeleti jellegű folyamatszabályozás hosszú időn át keményen tartotta magát, a kimenetben csupán az érettségi vizsga bizonyult tartósnak, az is egyre gyengülő formában.

Az 1993 nyarán életbe lépett közoktatási törvény egyértelművé tette a vizsgák jelentőségének növekedését, méghozzá két típusban. Az alapvizsga és az érettségi kodifikálása a pedagógiát a kérdés alapos és pontos elméleti megfogalmazására és a gyakorlati megoldások sürgős kidolgozására készíti. Az összemérhetőség, a magasabb fokú oktatás által történő elfogadhatóság, a retrospektív és prospektív funkciók viszonya, a külső és belső vizsga arányai, mértéke, az egy-két szintű kimenet problémái ma még sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem tisztázottak eléggé, mindezek sürgőssége azonban tagadhatatlan.

E feladatok elősegítésének, esetleges meggyorsításának őszinte szándéka vezette az MTA Pedagógiai Bizottságát, az Országos Közoktatási Intézetet, a Miskolci Egyetem neveléstudományi tanszékét és a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézetet, amikor 1993. november 25–27. között Lillafüreden közösen megrendezték a Vizsgák a XX. század végén című konferenciát. Az ott elhangzott előadások közül adunk közre ötöt.

Kérdések az iskolai vizsgákról

Az iskolai vizsgákkal kapcsolatban megfogalmazható fontos, izgalmas, érdekes kérdések száma, ha nem is végtelen, de legalábbis számtalan. A „kényelmesség” azonban ez esetben is – mikor nem? – veszélyekkel is jár. Az egyik veszély abból fakad, hogy manapság már nem kérdéseket, hanem válaszokat várnak, és igencsak kellemetlenkedőnek ítélik azt, aki „még most is csak kérdéseket fogalmazgat”. Mit tehetnék? Vállalnom kell ezt a „kellemetlenkedő” szerepet, hiszen akkor is ezt tettem volna, ha nem ezzel a címmel kérnek fel tanulmányom megírására. Tettem volna és teszem ezt azért, mert miközben elismerem, hogy egy *mesterségesen és teljesen szükségtelenül kredít* kényszerhelyzetben valóban sürgetőnek tűnnek a válaszok, de – meggyőződésem szerint – egyfelől a válaszok még nem kiérlelték, és másfelől igen nagy esély van arra – nem függetlenül a mesterségesen kialakított sükséghelyzettől –, hogy nagyon rossz és veszélyes válaszok szülessenek.

Ez a helyzet viszont arra kényszerít, hogy ellenálljak annak a csábításnak – erre a konferencia címe: Vizsgák a XX. század végén, lehetőséget adna –, hogy kérdéseimet általában a vizsgára, a „vizsgára mint olyanra” vonatkoztatva fogalmazzam meg, és valóban kellemes filozófiai, pszichológiai, neveléseméleti fejtegetésekbe bocsátkozzam e témában. Úgy vélem ugyanis, hogy a jelen helyzetben a vizsgára vonatkozó elméleti kérdéseket is abban a kontextusban – annak a diskurzusnak a keretében – érdemes megfogalmaznunk, amelyben „itt és most”, nálunk az iskolai vizsga, az iskolai vizsgák kérdése elhelyezkedik, illetve felmerül.

Ebből a megfontolásból kiindulva két téma köré rendezem mondanivalómat:

- először megkísérlem összefoglalni a vizsga körül kialakult diskurzus néhány jellemzőjét;
- majd ezt követően és erre alapozva, néhány megválaszolendő kérdést tennék fel, bizonyos megfontolásokkal körülbástyázva.

Melyek a vizsgadiskurzus jellemzői?

Először is e diskurzus *meghatározott szakmai háttérrel és szakmai előzményekkel zajlik*. Ez még akkor is igaz, ha – amint látni fogjuk – a diskurzus másik jellegzetességeként, megjelent egy olyan nyelvezet és akarat is, amely nem tud, illetve nem akar erről a háttérrel tudomást venni. Másképpen fogalmazva: nem képes vagy nem akar a diskurzusba bekapcsolódni.

Mire gondolok? A nyolcvanas évek elejétől-közepétől kezdve – nem előzmények nélkül – a *tudományos szakma* és ennek inspirációjára a gyakorlati szakma bizonyos köréi elkezdtek egy új nyelvezetet használni, elkezdték a közoktatás kérdéseit – az addigiakhoz képest – új módon, új paradigmák keretében vizsgálni. Ennek az új diskurzusnak az egyik fontos, központi fogalma lett a „*vizsga*”, amely illeszkedett az „output irányítás”, a „core-curriculum”, a „kerettanterv”, a „szakmai

szabadság”, a „pedagógusi autonómia”, az „alternativitás” fogalmaival is jellemezhető diskurzusba.

A nyolcvanas évek végére a tudományos szakma hatalmas mennyiségű – szemlélő, összehasonlító, elemző és koncipiáló – anyagot halmozott fel (csak saját kis archívumomban közel száz anyagot őrzök) az output szabályozás, az értékelés, a vizsga kérdéséről. Ez az anyag nyelvezetét, problémakezelését, dimenzionáltságát tekintve már a nemzetközi tudományosság koordinátaiban is elhelyezhető.

E szakmai diskurzus keretében szinte valamennyi lényeges kérdés megfogalmazódott, s ez még akkor is igaz, ha hozzá kell tennünk: nem minden tekintetben kellően kidolgozott módon fogalmazódtak e kérdések.

Ebben a diskurzusban a vizsga problémája beleágyazódott a közoktatási rendszer komplex problematikájába, és maga is sokféle megközelítésben jelent meg.

Az évtized fordulójára egyfelől kirajzolódtak egy bizonytalan, de a diskurzusban működőképesnek tűnő szakmai konszenzus körvonalai, másfelől a hangsúlyoknak, a megközelítéseknek megfelelően megszerveződtek bizonyos szakmai csoportok. Kialakult a vizsga kérdéséhez inkább a tananyag, a tanterv vagy/és a követelményrendszer, a tantervi szabályozás felől közelítő szakmai csoportosulás; jelen volt a vizsga problémáját is elsősorban oktatáspolitikai, -irányítási kérdésként megközelítő szakmai csoport, és végül kialakult a vizsgát szükséges rosszként kezelő és ezért minden vonatkozásban limitálni kívánó szakmai csoport is, amely azonban nem az output irányítást kérdőjelezte meg, hanem sokkal inkább mind az output, mind az input irányítás, általában az irányítás minimalizálásának talaján állt. Megnevesíthetném e szakmai csoportokat, de azért nem teszem, mert a konkrét munkákban, projektekben ezek a csoportok igen átjárhatóan bizonyultak, sőt szinte kínosan ügyeltek arra, hogy más csoportok, a „másik” bevonásával is folyamatosan kontrollálják magukat. Ez már önmagában is fontos és új eleme volt ennek a diskurzusnak, amelybe aztán a „pártosodás”, a pártok szakértői csoportjainak kialakulása vitt új, ha nem is elhatárolódási, de mindenképpen elkülönülési trendeket, hogy aztán – úgy látom – napjainkban ismét erősödjön a diskurzus fenntartásának és az abban való részvételnek az igénye. Ennek elemzése messzire vezetne, itt csak azt jegyezném meg, hogy ennek okai zárójelbe téve) fejlesztési szerepe van a „tudományosságot” a diskurzuson kívülről ért támadásoknak is.

A diskurzus egyre inkább differenciálódott, de egyik alapvető jellegzetessége volt és marad, hogy kialakult egy sajátos nyelvezet, a résztvevők tehát jól értették egymást, és ezzel együtt járt egy professzionális bizalom, biztonság, hogy tudniillik a *problémák professzionálisan kezelhetők és kezelendők*. A diskurzus másik fontos jellegzetessége volt-lehet, hogy hamar – szerintem túlságosan is gyorsan – pragmatikus jellegűvé vált, azaz: a konkrét hazai viszonyok közé zárta a problémát, szinte az elméleti tisztázással egy időben (sőt, azt mintegy zárójelbe téve) fejlesztési tevékenységben is realizálódott. Ez utóbbi következményeként lényegében valamennyi szakmai csoport mögött jelen volt a fejlesztési processzus is, ami azért jelentős, mert így a tudományos szakma nagymértékben összefonódott a gyakorlati szakmával. Ez egyfelől erősítette nemcsak legitimációját, hanem hatását is, másfelől a gyakorlati szakma maga is részese lett a diskurzusnak. Az a tény, hogy a gyakorlati szakma – legalábbis annak legerősebb csoportjai – belül voltak a diskurzuson, egy fontos tanulási folyamatot eredményezett, amelynek egyik következményeként a „gyakorlat” a későbbiekben igen komoly ellenállást fejtett ki a diskurzuson kívülről érkező, inkább hatalmi, mint szakmai törekvésekkel, illetve a diskurzust tagadó „új”, ismét erőteljesen ideologikus nyelvezettel szemben. (Ez empirikusan is bizonyítható, és csak azért kell hangsúlyozni, mert újabban egyes nyilatkozók részéről divattá vált az ellentéteket a tudományos és a gyakorlati

szakma között fellelni, holott a választóvonalak egészen máshol húzódnak. De erről később.)

Melyek voltak ennek az említett laza, de működőképes konszenzusnak a legfontosabb elemei?

a) Radikálisan át kell alakítani a tartalmi irányítást.

b) Ennek egyik kitérési pontja a vizsgarendszer és/vagy az alaptanterv (ennek értelmezésében eltérések voltak, de a meghatározó trend a minimalizálás, de legalábbis a jelentős mértékű csökkentés volt).

c) A diskurzus folyamatában a *rendszer* szabályozását illetően egyre inkább az „és” vált meghatározóvá, de ezzel együttesen szakmailag mint megoldandó, kezelendő alternatíva legitimizálódott a központi és kötelező tartalmi irányítást elvető, illetve minimalizálni kívánó, a pedagógiák jogi egyenértékűségét képviselő álláspont is.

d) A konszenzus része volt a „két vizsga kell és (esetleg) diagnosztikus mérések az egyes érzékeny szakaszhatárokon” álláspont is.

e) Bizvást tekinthetjük a konszenzus elemének azt a felfogást is, amely a vizsgákhoz olyan alaptantervet kívánt társítani, amely valóban alaptanterv, azaz a minimálisan szükséges közöset tartalmazza. (Azokra a kérdésekre, hogy tudniillik ez az alaptanterv konkrétan hogyan épüljön fel, lehet-e, legyen-e követelmény jellegű és így tovább, megjelentek ugyan a kialakuló konszenzus csírái, ez a „laza, de működőképes” konszenzus azonban nem teljesedett ki.

f) A kialakult „egyetértés” képletszerűen talán így írható le: két vizsga + kétszintű (alap + helyi) tanterv.

Hogy miképpen értelmezem a konszenzus határait és erősségét, azt – elkerülendő, hogy bármelyik kolléga álláspontját és „mozgását” félremagyarázzam – hadd világítsam meg a saját szakmai álláspontom példán.

Azon szakemberek közé tartozom, akik szerint a „jó” (meghatározott pedagógiai paradigmában hatékony, sikeres, elfogadott, kontrollálható stb.) iskolának nincs szüksége központi alaptantervre sem, sőt, ez az egyik veszély, amely egy jó iskolát fenyegethet. (Némi szarkazmussal: ez alól csak az az eset a kivétel, ha az általam „megcsinált” jó iskola saját tanterve lesz-lenne a központi tanterv.) Azonban a diskurzus során elfogadtam, hogy az iskolarendszernek – itt és most (az érvek felsorolásától most eltekintek) – szüksége van egy alaptantervre, de ezzel együtt sem fogadtam el a NAT első három változatát mint konkrét megoldást, mert nem tartottam kellő mértékben minimalizáltnak, alapnak. Ugyanakkor egyetértettem azzal a konstrukciós elvvel, hogy a NAT-nak csak akkor van értelme (csak az legitimálhatja), ha a közös és kötelező minimumot szabályozza. (A „kötelező” erősségét és érvényességi körét illetően különböző megoldások lehetségesek, de erre most nem térnék ki.) Nos, úgy értelmeztem ezt a bizonyos konszenzust, hogy a fenti szakmai álláspont részese volt ennek.

Ez a konszenzus ellenőrizhető azokban a kötetekben, amelyek talán leginkább reprezentálják ezt az időszakot. Lásd pl.: Csak reformot ne...; Iskola és pluralizmus; Tanterv vagy vizsga, a NAT kötetei.

A diskurzus másik alapvető jellegzetessége és tényezője az a „spontán” átalakulási folyamat, amely magában az iskolarendszerben ment végbe. A „spontán” jelző természetesen csak a központi irányítás szempontjából és ebben az értelemben is csak korlátozottan érvényes, hiszen az alternatívák megjelenése az iskolarendszerben egyfelől az „iskolacsinálók” részéről igen tudatos akciókat jelentett, másfelől ezek az akciók részben élveztek bizonyos központi támogatást, részben pedig – lásd: a nyolc évfolyamos gimnáziumok – igen hamar hivatalos oktatáspolitikai, irányítási hátszelet is kaptak.

Melyek voltak, illetve melyek azok a *következményei* ennek a folyamatnak, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni, ha a vizsgákkal kapcsolatos diskurzust elemezzük?

a) Vannak a NAT + vizsgarendszer szabályozási képletet legitim módon elutasító iskolák.

b) A 8 + 4(5) iskolaszervezet, ha még nem is esett szét, de teljesen fellazult.

Ennek a helyzetnek az egyik következménye, hogy megjelentek olyan pedagóguscsoportok, amelyek objektív helyzetük következtében ellenérdekeltekké váltak a kialakult konszenzus gyakorlati érvényesítésében, különösen ami a kötelező-közzsíktól felfogott NAT-ot illeti.

Másfelől a vizsgarendszer + NAT eszközrendszerének választ kell adnia az állam társadalmi és pedagógiai értelemben egyaránt retrográdnak, mások által esetleg mindkét vonatkozásban progresszívnek minősített, illetve minősíthető szerkezeti változásokra. E változások természetesen bizonyos szülői csoportok érdekeit is megjelenítik, ugyanakkor igen keményen sértik más rétegek érdekeit, és ezért igen éles oktatáspolitikai felhangot adnak a szakmai diskurzusnak, miközben nagyon eltérő módon vetik fel, értelmezik mind a vizsga, mind pedig a NAT funkcióját.

Ez azonban azt is jelenti, hogy a diskurzusban olyan tényező jelent meg, amely a nyolcvanas évek végén ugyan már felsejlett, de csak inkább mint alternatív – tehát „kiegészítő” eljárásokkal kezelhető – megoldás, nem pedig mint az egész kérdéskört erősen determináló tényező.

A nyolcvanas évek végére kialakult diskurzus tovább folytatódott a *közoktatási törvény szakmai koncepciójának első szakaszában*. Azt mondhatnám, hogy a *Gazsó Ferenc* által vezetett, bizottság keretei között az addigi diskurzus újra lejátszódott a sűrített, rövidített formában. Ez jól érzékelhető, ha összehajtogatjuk a bizottság által készített tervezet 1991. januári és júniusi változatát. A januári tervezet (egy-két igen elmosódott, ellentétes álláspontot is megengedő megfogalmazás ellenére) „csak vizsgarendszerrel” álláspontját a júniusi változatban felváltotta az alaptanterv + vizsgarendszer koncepciója, míg a vizsgarendszer vonatkozásában határozottabban érvényesült a konszenzus elemét képező „két vizsga kell” nézet.

Ezt a diskurzust 1991 nyarától a *politika erőszakos beavatkozása* nemcsak hogy *darabokra törte*, hanem egy-egy időszakban, egy-egy konkrét lépésével egyszerűen nem létezővé, sőt meg nem történtté kívánta tenni, a kialakult konszenzust és annak megjelenítését is jelentő „anyagokat” (törvénytervezet, NAT III.) egyszerűen lesöpörte az asztalról.

Ennek az erőszakos beavatkozásnak az eredményeként *egy teljesen „új” nyelvezet, konstrukciós és legitimizációs stratégia jelent meg*, amely a rendszerváltásra hivatkozva, mintegy annak részeként *felfüggesztette a diskurzust, és nem létezőként kezelte a kialakult konszenzust*.

A néhány jelentősebb és több apróbb lépésből összeálló folyamatból most csak két történést emelnék ki:

a) az MKM által készített, 1991. őszi törvénytervezet-fogalmazványokat;

b) az 1992 tavaszán meginduló „titkos” NAT-konstruálási tevékenységet.

a) Ami az MKM említett törvénytervezet-variációkat illeti, ezek mind a vizsga, mind a NAT kérdésében *egy teljesen új konstrukciót emeltek hivatalos állásponttá*. Ennek lényege: a vizsgák egy differenciált, bonyolult rendszert alkotnak. A „kompenzációs” jellegűként propagált, valójában kíméletlen szelekciós funkciót betöltő vizsgarendszer kapcsolja össze a külön-külön, önálló tantervekkel

vezérelt, tehát tantervileg is differenciált – a kasztrendszerre emlékeztető – iskolaszervezetet. A konstrukció az alaptanterv nélkül működő angol vizsgarendszer utánzataként kialakított vizsgarendszert az ötödik évfolyamtól három irányba ágazó „klasszikus” német-porosz iskolaszervezettel és tantervi szabályozással kapcsolta össze.

b) Az 1992 tavaszán, szinte illegálisan, de a kormányzati politika támogatásával meginduló NAT-előállítási tevékenység több szempontból is új elemet vitt az eddigi diskurzushoz:

- felszámolta annak nyilvánosságát (ami egyfelől a diskurzus felfüggesztésének kísérlete, más oldalról viszont – mivel a diskurzust teljesen kiiktatni nem lehetett – a diskurzusból való „önkizárást” jelentette);

- egy olyan nyelvezetet és problémafogalmazási konstrukciót akart kialakítani, amely függetlenítette magát a diskurzustól;

- kizárta a pedagógiai tudományos szakmát, azt gyakorlatilag inkompetenssé és önérdékűvé nyilvánította;

- elvetette az addig kialakult konszenzus valamennyi elemét és ezzel együtt

- teljesen átrendezte a vizsgával kapcsolatos kérdéseket.

Új elemet hozott a diskurzushoz az *elfogadott oktatási törvény*, amely jelenleg – a felszínen, formálisan, látszólag – meghatározza az egész diskurzust és – megint csak *látszólag* – azt a kontextust, amelyben a vizsgával-vizsgarendszerrel kapcsolatos kérdések megfogalmazódnak, illetve pragmatikus értelemben véve, megfogalmazhatók. Ennek a „látszólagnak” döntő szerepe van abban a vonatkozásban, hogy pragmatikus értelemben mely kérdések tűnnek relevánsnak. Ennek megértéséhez kissé részletesebben kell foglalkoznom az oktatási törvény néhány jellegzetes vonásával.

Először is azt kell kiemelnünk, hogy e törvény „lyukas”, azaz a *tartalmi irányítás kardinális kérdéseit lényegében nyitva hagyja*. Ennek egyik következményeként teljesen jogos a törvénynek egy olyan olvasata, mely szerint ez a törvény recentralizációs jellegű, hiszen a hiányok kitöltését – azaz magát a szabályozást – a kormány és még inkább a miniszter hatáskörébe utalja. Ez az olvasat – véleményem szerint – pontos, és ez a megoldás óriási veszélyeket hordoz magában. A kérdés azonban úgy is megfogalmazható: „miért nem döntötte el ezeket a kérdéseket a törvény?”. (A kormányzat parlamenti többsége ez esetben is biztosította volna a törvény elfogadását.) Az obligát válasz szerint: „mert nem volt kész sem a NAT, sem a vizsgarendszer”. Ez a magyarázat azonban aligha kielégítő. Némi ironiával azt is mondhatnám, hogy már csak azért sem, mert ahogyan és amennyire ez a törvény „készen van”, a fehér foltokat is be lehetett volna tölteni hasonló színvonalú, kidolgozottságú szabályozással. A tényleges magyarázatot – véleményem szerint – inkább abban a tényben lelhetjük meg, hogy a törvény előkészítésének, konstruálásának folyamatát – ellentétben a NAT-készítés tevékenységével – nem lehetett teljesen kivonni az előzőekben említett diskurzusból. Bár – és ezt közvetlen tapasztalatok alapján is állíthatom – erre újra és újra történtek kísérletek, a törvény szakmai előkészítésének folyamatában fenn kellett tartani a nyilvánosság minimumát és a konszenzuseresésnek legalábbis a látszatát. A törvényt – úgy tűnt – nem lehetett a „szakmaisággal” teljesen szembekerülve, azt lesöpörve előkészíteni. (Nem véletlen, hogy a minisztérium az 1992. novemberi tervezetet követő, szinte elemi erejű felháborodást követően kísérlete meg a törvényt visszahelyezni a diskurzus keretei közé.) A törvénykészítés tehát bizonyos mértékig ellenőrzés alatt állt. *Ennek tudható be, hogy az elfogadott törvény – az itt vizsgált kérdéseket illetően – lényegében belül maradt a kilencvenes évek elejére kialakult konszenzuson. Ugyanakkor azzal, hogy mintegy zárójelbe tette*

a legfontosabb tartalmi szabályozási kérdések konkrét megoldását, nyitva hagyta az ajtót a konszenzus részleges vagy teljes felrúgásához.

Másképpen fogalmazva: a törvény adott paragrafusai úgy fogalmazódtak, mintha az előterjesztők és akik megszavazták a törvényt, végül is elfogadták volna a diskurzus állása szerinti lehetséges konszenzust, és csak annak konkrét szabályozásához kérnének még időt. A NAT esetében ennek egyszerű a bizonyítása, hiszen a 9. paragrafus azt is kimondja, hogy „a nevelés és oktatás *kötelező és közös* tartalmi követelményeit ... a Nemzeti alaptanterv határozza meg”. (Kiemelés tőlem.) Ugyanakkor a kerettantervekkel történő miniszteri szabályozás (a „zárójel” egyik elemeként) ab ovo lehetővé teszi a konszenzus teljes felrúgását is.

Mit tapasztalunk a vizsgák vonatkozásában?

A vizsgát a törvény elég „lazán” kodifikálja, és témánk szempontjából nem is a vizsgát direkt módon kodifikáló 72., nem is a miniszter ezzel kapcsolatos jogosítványait meghatározó 93. és 94. paragrafus, illetve a TOK-nak a vizsgákkal kapcsolatos tennivalóira vonatkozó 99. szakasz, és még csak nem is az ebben a vonatkozásban hiányérzetet keltő 96. paragrafus (amely a Köznevelési Tanács feladatai között nem is utal a vizsgák kérdésére), hanem az iskolák közös, illetve az egyes iskolatípusok sajátos feladatait, funkcióit meghatározó 25–29. és 45. paragrafus a lényeges, mondhatnám azt is, hogy a perdöntő.

E paragrafusokból teljesen egyértelműen kiderül, hogy minden iskolatípusban (a gimnáziumban is!) az alapvizsgára felkészítő nevelésnek, oktatásnak kell folynia.

Összefoglalva: Egy olyan NAT-koncepció és egy olyan vizsgakoncepció, amely

- a NAT-ot nem a kötelező oktatás közös, kötelező tartalmi követelményeként értelmezi, és

- egy olyan vizsgarendszer, amely az alapvizsgára való felkészítés kötelezettségét csak egyetlen iskolatípusra (az úgynevezett általános iskolára) vonatkoztatja, nemcsak hogy a kialakult szakmai konszenzuson kívülre kerül, hanem a *törvény betűjének sem felel meg*.

Természetes, de talán hangsúlyozandó, hogy ez nem jelenti azt, hogy az ettől eltérő szakmai álláspont ne lehetne indokolható. „Pusztán” arról van szó, hogy ez ne akarjon a törvény mezében megjelenni, illetve vállalja fel saját igazolásának valamennyi terhét.

Már említettem, de itt újra ki kell hangsúlyoznom, hogy a konszenzus alapelemeitől a törvény egyetlen vonatkozásban – a *központilag kiadott kerettantervek* szentesítésével és szabályozó szerepük központba állításával – tér el radikálisan. A kerettanterv – nem mint szakmai szolgáltatás, hanem mint központi szabályozó eszköz – teljesen új képletet eredményezhet a vizsgák szempontjából is. A kerettanterv az az eszköz ugyanis, amelynek a segítségével teljességgel visszacsempészthető a novemberi tervezetben szereplő szegregáló iskolarendszer és a vizsgarendszer további differenciálásának lehetősége.

A diskurzus jellemzőinek vázlatos áttekintése után – egy talán még konkrétabb „mezőbe” lépve – hadd térjek át néhány olyan kérdésre, amelyek természetesen szoros összefüggésben vannak a diskurzus eddig említett jellegzetességeivel, de ugyanakkor közvetlenebbül kötődnek a vizsgarendszerrel kapcsolatos koncipiáló, fejlesztő munkákhoz.

Konkrét kérdések a vizsgákról

Bár az a kérdés, hogy legyen-e a rendszert szabályozó vizsgarendszer – ezt állíthatjuk –, már eldőlt, mégis megválaszolatlan az a kérdés, hogy ezt kell-e, és ha

igen, hogyan kell kombinálni a svéd rendszerben kizárólagos szerepet betöltő folyamatos standard értékelési rendszerrel. Azaz: kell-e és hol, azaz a rendszer mely pontjain kell standard, központilag ellenőrzött mérést, méréseket beiktatni a rendszerbe.

Mi szólna egy ilyen megoldás mellett?

Elsősorban a sokat emlegetett, a túl hosszú tartamból – tíz évfolyam – fakadó pedagógusi bizonytalanság és még inkább a fenntartó és a „központ” szakmai kiszolgáltatottsága. (A félelem, hogy nem tudják: az iskola teszi-e és hogyan teszi a dolgát?)

Ugyancsak mellette szól, hogy az iskolarendszer elágazásának pontjain (4., 6., 8. évfolyam) alkalmazva, a standard értékelési rendszer kiiktatná az egyes iskolák magánvizsga-rendszereit, és legalább a magas iskolai teljesítményű gyerekeknek a nagyobb presztízsű iskolatípusokba való átmozgását biztosíthatná.

Mi szól ellene?

– Költséges! Induláskor, a rendszer kialakításakor bizonyára – a hasonló feladatokra jelenleg elköltött összegeket tekintve – jelentős ráfordításokat igényelne, és a működtetés, karbantartás is pénzbe kerülne. Ez azonban olyan nagyságrendű tétel, amely nem lehet valódi érv a szükségességéről való döntésben;

– óhatatlanul további egységesítési tendenciát vinne a rendszerbe;

– nem kellően kimunkált szabályozás esetén kíméletlen presztízsharcot indítana el az iskolák között, sőt az iskolákon belül is;

– a nem a képességekre irányuló mérési rendszer esetén az egész rendszert dezorientálhatja;

– és végül, de nem utolsósorban, óriási mértékben felerősítheti a feltételekhez való alkalmazkodás és idomítás attitűdjét, vagyis azt a *Spencertől Galtonon* át egészen a behavioristákig és neobehavioristákig húzódó tradíciót, mely szerint az emberi lét lényege a konkrét feltételeknek való megfelelés, és ennek alapján kell szelektálni az embereket, s amely attitűd gyilkolja azt a beállítódást, amely a feltételek megváltoztatására irányul.

A kérdésre válaszolnunk kell, mert az iskoláinkat elárasztják a saját maguk által kreált felvételi vizsgák, amelyek hatása egészen rémisztő lehet.

Nem egészen tisztázott az sem, hogy valójában milyen funkciókat szánunk a két tervezett vizsgának.

Ismeretes, hogy az alapvizsgát és az érettségit csak igen elvontan kodifikálja a törvény.

A törvény alapján az *alapvizsga* – bár annak a lehetősége nem zárható ki, hogy egy-egy iskola programjában „helyi” funkciót kap – törvényi szinten nem feltétele a továbblépésnek,

– a gimnáziumban – legyen az nyolc, hat vagy négy évfolyamos – e vizsga teljesen értelmét veszti;

– a szakképzésbe is be lehet lépni nélküle.

A két vizsga nem épül egymásra. Az érettségi vizsgának nem feltétele az alapvizsga, és az érettségi vizsgába nem épül be, nem vihető át semmilyen alapvizsga-eredmény. Azaz a rendszer nem kétlépcsős, mint például az angol General Certificate of Secondary Education rendszere (GCSE).

A vizsgák – és ez aligha lehetne másként – nem kötelezőek, s így természetesen az alapvizsga sem.

Az alapvizsga tehát lóg a levegőben.

Az *érettségi* – a jelenlegi helyzethez hasonlóan – az új szabályozásban is funkciótlanok tűnik.

Egyelőre nem világos, hogy az érettségi standardizálása önmagában változtathatna-e azon az alaphelyzeten, amelynek lényegét úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a felsőoktatást egyre kevésbé érdekli az érettségi eredménye, pusztán a jogi ténynek, az érettségivel való rendelkezésnek van funkciója.

A mai rendszerben a felsőoktatás bizonyos – általa kiválasztott és szakonként változó – tantárgyi, de nem érettségivel igazolt, eredmények iránt tanúsít érdeklődést, és ez a trend a „kapuk” nyitásával és a felsőoktatás minden irányban jelentősek differenciálódásával feltehetően csak tovább erősödik.

A magam részéről megfontolandónak tartanám, hogy – a német rendszernek megfelelően – nem kellene-e az *utolsó két évfolyam eredményeit az érettségi részének tekinteni*. Ennek egyik valószínűsíthető eredménye az érettségi presztízsének erősödése, illetve funkcionális jelentőségének növekedése lenne, de ezzel serkenteni lehetne azt az egyébként is indokolható folyamatot, hogy a középiskola utolsó két évfolyamán – a pályaorientációs feladatok előtérbe kerülésével együttesen – egyre inkább a kurzusszerű tananyag- és tanulásszervezés váljon meghatározóvá.

Összefoglalva a vizsgák *funkciójára* vonatkozó kérdést: a jelen pillanatban úgy látom, hogy igen nagy szakmai és anyagi beruházásra készülünk a vizsgák esetében, de egyelőre nem teljesen világos, hogy miért, milyen célok érdekében és mibe kívánunk investálni.

Teljesen tisztázatlan mindkét vizsga esetében a *vizsgák „külső”, illetve „belső” jellege*, illetve ezek aránya. A törvénynek az a passzusa ugyanis, amely szerint a vizsgát az iskola szervezi, csak szervezeti, szervezési értelemben válaszolja meg ezt a kérdést. De a „külső” vagy „belső” vizsga kérdése magára a vizsga követelményeire és az értékelésre is vonatkozik. Azaz: végig kell gondolnunk, hogy mennyire kell – az egyik vagy a másik vizsga esetén – a „tisztá”, az egynemű, illetve a kombinált megoldások felé haladni. A kombinált megoldások között – véleményem szerint – különös figyelmet kellene szentelni a standardizált külső elemeket és belső – azaz az iskola kompetenciájába tartozó – elemként az iskolai érdemjegyeket tartalmazó vizsgának. A lehetséges és a már működő megoldási változatok száma elég jelentős, de a hazai szakmaiság ezeket még csak érintőlegesen vonta be a vizsgákról folyó diskurzusba.

Alapvető kérdés – amint már említettem – a *kerettantervek és a vizsgák viszonya*.

A kerettanterv mint a központi, a miniszter által szentesített tantervi szabályozási eszköz már önmagában is alkalmas arra, hogy visszacsempéssze a rendszerbe a totális központi tantervi szabályozást. Ez a totális központi szabályozás bár nem lesz egységes – sokféle, iskolatípusonként eltérő lesz –, de, és ezt nem zárja ki a törvény betűje, ugyanolyan módon túlszabályozhatja az egyes iskolákat, ahogy ezt az eddigiekben is tette az állami irányítás.

De a kerettantervek segítségével az iskolafenntartók is beléphetnek a totális szabályozók társaságába. A törvény nem zárja ki annak lehetőségét, hogy például egy nagy város „városi kerettantervet” készítsen és fogadtasson el, amely aztán – hiszen a kerettanterv már nem NAT, hanem sokkal részletesebben kidolgozott, lényegében „klasszikus” tanterv – az iskolák számára már a hagyományos tanterv funkcióját tölti be.

A szakmának elemi kötelezettsége, hogy végiggondolja ezeket a lehetőségeket (a kerettantervek gyártása – nem egy esetben minisztériumi források felhasználásával – már megindult), és szakmai szempontból megkísérelje a kialakult konszenzust érvényesítő, arra támaszkodó vagy attól eltérő, de indokolt, alátámasztott válaszok kidolgozását.

Utolsó kérdésem igen egyszerű: *Felkészültünk-e a vizsgarendszerrel kapcsolatos feladatokra?* Van-e reális esély arra, hogy a vizsgarendszert „normálisan”, azaz az előnyöket felerősítve, a veszélyeket minimalizálva működtessük?

A választ illetően elég szkeptikus vagyok.

Azt biztosra vehetjük, hogy nem a jó, hanem az olcsóbb megoldást fogjuk megvalósítani. (Az iskolák fogják csinálni és lehetőleg ingyen.)

Ahhoz, hogy egy vizsgarendszer jól működjön a rendszer minden elemében, annak minden szintjén „profikra” van szükség. (Az angol rendszerben professzionalisták és szakemberként képződött iskolai tanárok teszik a dolgukat.) Ez sok időt és sok pénzt igényel.

Nem sorolom tovább. Abban bízom, hogy a vizsgarendszer kérdéseinek tisztázása – legalábbis szakmai vonatkozásban – jelentősen csökkenti a vizsgarendszer miatti, de általában a tartalmi irányítást illetően meglevő szorongásaimat.

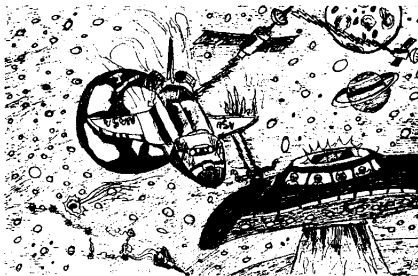
Irodalom

Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról. Szerk.: Lukács Péter és Várhegyi György. Edukáció, Bp., 1989. Társadalom és oktatás.

Iskola és pluralizmus. Szerk.: Mihály Ottó. Edukáció, Bp., 1989. Társadalom és oktatás.

Tanterv vagy vizsga. Szerk.: Sáska Géza és Vidákovich Tibor. Edukáció, Bp., 1990. Társadalom és oktatás.

Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. MKM, Bp., 1992.



Mahik István, 10 éves

A vizsgák magyarországi jövőjéről

Iskolaszervezet és vizsgarendszer

A vizsgák helye az iskolarendszer szerkezetétől függ. Egyfelől az egyes iskolafokozatok vége (az iskolaváltási pontok), másfelől e szakaszokon belüli párhuzamosan működő különböző iskolatípusok határozzák meg, hogy egyáltalán hol lehetnek vizsgák. Mivel hazánkban az iskolaszervezet vertikális és horizontális tagozódása egyaránt átalakulóban van, vizsgáljuk meg az iskolaszervezet és a vizsgák helye közötti összefüggéseket. A közoktatásról szóló törvény ugyan kimondja, hogy a tizedik évfolyam végén és a középiskolai tanulmányok lezárásakor legyen állami vizsga, ez a döntés azonban számos kérdést nyitva hagy.

A *gimnáziumi érettségi* helye és szükségessége manapság senki által sem vitatott. Bár vannak nevelési koncepciók, amelyek mindenféle vizsgát elutasítanak, ennek ellenére nem várható az érettségi vizsga szükségességének korábbi vitákat felújító megkérdőjelezése. Hasonló a helyzet az érettségit nem adó szakkepző iskolákat záró *sakvizsgákat* illetően is. Létezik azonban egy nagyon fontos strukturális fejlemény; az ennek kibontakozását segítő oktatáspolitikai szándék is megjelent: a középiskola keretei között működő, felsőiskolai (post-secondary), bizonyos szakmai végzettségeket adó tizenharmadik évfolyam. Ahol a tizenharmadik évfolyam belép, fölmerül a kérdés, mikor legyen az érettségi. Az lenne a kívánatos, hogy a tizenkettedik évfolyam végén, mint a hosszabb ideig még többségben lévő középiskolákban? Legyen-e vizsga a tizenharmadik évfolyam végén is, vagy ne legyen? Avagy a többi iskolától eltérően a tizenharmadik évfolyam végén legyen az érettségi vizsga? E kérdés ma már megvitatásra és megoldásra vár. Jómagam azt a változatot tartom előnyösebbnek, mely szerint minden középiskolában a tizenkettedik évfolyam végén legyen az érettségi. A tizenharmadik évfolyam végén a szakközépiskolások szakvizsgát, a gimnazisták pedig a választott továbbtanulási irányt, illetve a munkába állást szolgáló szakirányú vizsgát tegyenek.

További problémákat vet föl a felsőiskolai (post-secondary) rendszer kiépítése: nek egyre általánosabban elfogadott szándéka. E két évfolyamos iskolatípus leegyszerűsbben a középiskolák érettségit követő (a szakközépiskolákban már működő) ötödik évfolyamából nőhetne ki. Ebben az esetben viszont még inkább indokolt, hogy az érettségi egységesen a tizenkettedik évfolyam végén legyen, a két évfolyamos felsőiskolát pedig szakjellegű vizsga zárja. (A részletkérdésekre és az érvekre nem térek ki. Most csak a megoldandó problémát kívántam exponálni.)

Az *alapvizsga* helyét a törvény egyértelműen megjelölte: a tizedik évfolyam végére helyezte. A probléma mindenekelőtt abban van, hogy a jelenlegi magyar iskolarendszerben nincsen olyan iskolafokozat, amelynek itt lenne a záró, iskolaváltási pontja. Ezért az alapvizsgának nincsen tétje, pályaaorientáló funkciója. Ha a középiskolákban a tankötelezettség végén nincs szakaszhatár, iskolaváltási pont,

akkor mi értelme lenne vizsgát tenni? A törvény is és a NAT-alapelvek¹ is azt mondják ki, hogy az alapvizsga mellőzhető, az érettségi egyúttal az alapvizsgát is helyettesíti. Ma a tanulók fele, majd később a harmada nem középiskolába jár. Számukra a tizedik évfolyam (ha a szakképzés a tizedik évfolyam után kezdődik) valóságos szakaszhatár, kilépési pont lesz. Mivel azonban innen a középiskolába (a 11. évfolyamba) belépni lehetetlen (ha ott nincs valóságos szakaszhatár, más rendben folyik az oktatás), számukra csak a szakképzés vagy a munkába állás lehetősége adott. Ennélfogva számukra sincs az alapvizsgának komoly tétje. A szakaszhatár, az átlépési pont nélküli 10 évfolyamos általános képzés (azok számára, akik már korábban nem léptek át valamely középiskolába) a magyar iskolarendszer történetének egyik legmerevebb zsákutcájává válik.

A 16 éves korig tartó tankötelezettség és általános képzés (a szakképzés ugyanis csak ezt követően kezdődhet) lehetővé és indokolta tenné, hogy a tizedik évfolyam végén szakaszhatár, átlépési pont legyen. Ebben az esetben az alapvizsga eredményétől függően újra megfontolás tárgyává lehetne tenni, hogy helyes volt-e a korábban választott irány, szint, és újra választani lehetne a 10. évfolyamot követő iskolatípusok közül. Az alapvizsgának így valóságos tétje, pályaorientáló funkciója lehetne. Ennek az iskolaváltási pontnak a 13. évfolyam terjedésével és a két évfolyamos felsőiskola létrejöttével tovább növekszik a szükségessége, jelentősége.

A kérdés tehát az, hogy a 16 éves korig tartó kötelező általános képzést egy formális, funkciótlan alapvizsgával megterhelt zsákutcás iskolarendszerben akarjuk-e megvalósítani vagy az esélyegyenlőséget segítő nyitott iskolarendszerben, valóságos iskolaátlépési lehetőséggel, pályaorientáló funkciójú alapvizsgával. Jómagam az utóbbi változat híve vagyok, és a szegedi József Attila Tudományegyetem mellett működő Alapműveltségi Vizsgaközpontban az ennek megfelelő alapvizsga kifejlesztésén dolgozunk. Számba kell venni egy harmadik lehetőség következményeit is, melynek értelmében törvénymódosítással visszaállna a nyolc évfolyamos általános képzés. Ennek következtében formálisan is főlegessé válna az alapvizsga, és a tanulók fele, hosszabb távlatban legalább a harmada továbbra is csak nyolc évfolyamos általános képzésben részesülne. Maradna az egyetlen vizsga, az érettségi és a túlnyomóan tantervi tartalmi szabályozás.

A nyolcadik évfolyam végén az iskolahálózat által is rögzített szakaszhatár, iskolaváltási pont létezik. Bármit teszünk is, ez az átlépési pont belátható időn belül nem szűnik meg. A tanulók túlnyomó többsége a nyolcadik évfolyam végén iskolát fog váltani. A tanulók kisebb körét érinti ugyan, de sok községben létezik négyosztályos iskola, ahonnan másik iskolába kell a tanulóknak átlépniük. Továbbá a törvény a hatodik évfolyam végén új átlépési pont létrejöttét legalizálja. Ennek megfelelően szerkezeti szempontból elvileg a negyedik, a hatodik és a nyolcadik évfolyam végére lehetne vizsgákat beiktatni. A nemzetközi tapasztalatoknak és a hazai közvéleménynek is megfelelően állami vizsga működtetése az alsóbb évfolyamokon nem előnyös, nem ajánlatos. Léteznek viszont a világ sok országában úgynevezett belső, iskolai szintű diagnosztikus vizsgák, amelyek működtetéséről az iskola dönt. Az ilyen *szakaszzáró diagnosztikus értékelések* fő funkciója a pedagógus és az iskola önelemző, önfejlesztő tevékenységének segítése, ugyanakkor hozzájárulhatnak a tanulók eredményeinek jobb megítéléséhez. Az Alapműveltségi Vizsgaközpontban előrehaladott állapotban vannak azok a kutatások és fejlesztések, amelyek eredményei országos viszonyítási alapokkal ellátott tesztbankok, tételbankok, témabankok formájában nyújtanak majd segítséget a

¹ Az 1993 novemberében elhangzott előadás publikálása előtt a kormány elfogadta a NAT-alapelveket.

hatodik és a nyolcadik osztály végén diagnosztikus értékelésre vállalkozó pedagógusoknak, iskoláknak. (Az alsó tagozat végére szakasz záró értékelési eszközöket nem készítünk, mert itt inkább a fejlődés folyamatos értékelése célszerű, amelyhez az úgynevezett – jelenleg a JATE pedagógiai tanszékén kidolgozás alatt álló – „fejlődési profilok” nyújthatnak majd segítséget.)

Tartalmi szabályozás és vizsga

A közoktatás tartalmi szabályozását illetően két szélsőséges nézet létezik: a) a tartalmi szabályozást központi tantervvel kell megoldani, b) nincsen szükség központi tantervre, mivel vizsgarendszerrel kell a szabályozást végezni. Az utóbbi évtizedekben világtendencia e két irányzat egyesülése, a kettős szabályozás optimalizálása. A nyolcvanas évek közepétől hazánkban is élénk vita folyt e témáról. Mára általánosan elfogadottá vált a tantervvel és vizsgával történő kettős tartalmi szabályozás, amit a törvény is megjelenít. A kérdés ezek után az, hogy mi legyen a tanterv és a vizsga szabályozó szerepe, milyen legyen ezek optimális súlya, egymáshoz való viszonya. A tét rendkívül nagy. Ugyanis nem kevesebbről van szó, mint a pedagógus, az iskola önállóságáról, öntevékenységről, önfejlesztő képességének kibontakozási lehetőségéről. Arról, hogy a nevelő, az iskola képes legyen minél jobban figyelembe venni a szülők törekvéseit, a helyi szükségleteket és lehetőségeket, a tanulók közötti különbségeket. Arról, hogy a pedagógusnak minél nagyobb szabadsága legyen a tartalmak megválasztásában is. Ugyanakkor az iskolák ne válhassanak zárt szigetekké, hanem összefüggő rendszerként működjenek az ország közös érdekeit, a tanulók esélyegyenlőségét is szolgálva.

Jelenleg létezik egy tét nélküli érettségi, amelynek igen csekély a tartalmi szabályozó hatása. Ezt a szerepet változatlanul a felvételi vizsgák töltik be. A standard érettségire vonatkozó deklarációk évek óta ismétlődnek, de a gyakorlati előkészítő munkálatok pénzügyi támogatását a minisztérium megszüntette. Ilyen körülmények között nem világos, hogyan és mikor lesz olyan érettségink, amely pályaaorientáló és tartalmi szabályozó funkciót is szolgál. Továbbá létezik egy törvényi előírás, amely egy nem létező, és a törvény, valamint a NAT-alapelvek értelmében a középiskolákban létrehozni sem kívánt iskolai szakaszhatárra ír elő egy – a fentiekben jellemzett – funkciótlan alapvizsgát. Végül nincsen kialakult oktatáspolitikai elgondolás és szándék arra vonatkozóan, hogy a kötelező iskolázás tíz éve alatt milyen értékelési rendszert alakítsunk ki és tartsunk fenn. Mindeme tények és szándékok alapján megállapítható, hogy a vizsgarendszerrel történő tartalmi szabályozás szerepe, súlya továbbra is jelentéktelen maradhat.

Ha a vizsgarendszer szabályozó szerepe jelentéktelen, akkor az úrt a tantervnek kell betöltenie. A törvény értelmében léteznie kell egy *Nemzeti alaptantervnek* (alapelveknek és követelményeknek), továbbá minden iskolatípusra kerettanterveket kell kidolgozni. Ezek figyelembevételével helyi tantervek és iskolai pedagógiai programok készülnek. E négyfajta tartalmi dokumentum mindegyike megfogalmazza a követelményeket is. Miközben megállapíthatjuk – ha a törvény előírásai megvalósulnak –, hogy tantervekben nem fogunk hiányt szenvedni, tudnunk kell: e sokféle tanterv és követelményrendszer funkciója, egymáshoz és a törvény által előírt vizsgakövetelményekhez való viszonya ez ideig teljesen tisztázatlan. Fennáll a veszélye annak, hogy a törvény alapján a látszatra rugalmas tantervi rendszer tartalmi túlszabályozást eredményez. A túlszabályozás „kulcsfigurája” a *kerettanterv*. Ha a minden iskolatípusra kidolgozandó kerettantervek központi tartalmi előírások lesznek, ezek válnak a tartalmi szabályozás meghatározó erejű dokumentumává. Gyakorlatilag visszajuthatunk a hagyományos, a miniszter által

kiadott központi tantervi szabályozáshoz. A központilag előírt kerettantervekhez képest a többi tartalmi dokumentum és a formális jelentőségű vizsgák körítessé, a merev központi szabályozás leplezőjévé válhatnak.

Ugyanakkor a törvény lehetővé teszi a pedagógusok, az iskolák minél nagyobb tartalmi önállóságát és a különböző pedagógiai törekvések esélyegyenlőségét, a közoktatásnak mint rendszernek a hatékony működését, fejlődését szolgáló kettős tartalmi szabályozás kialakítását is. Ezért a továbbiakban a törvény által rögzített keretek figyelembevételével elemzem a lehetőségeket.

a) Kiinduló feltétel, hogy a kerettantervek az átszármaztatandó ismereteket és értékeket *ne kötelező központi előírásokként* határozzák meg, hanem tartalmi ajánlások formájában. Ez az értelmezés és megoldás teszi lehetővé a pedagógusok, az iskolák tartalmi önállóságát oly módon, hogy ugyanakkor nem hagyja magukra az iskolákat, az ajánlások megbízható támpontot, segítséget kínálhatnak az iskolai szintű tanterv- és programkészítési feladatok megoldásához.

b) Ha a kerettantervek csak tartalmi ajánlások, akkor valamilyen formában meg kell oldani azoknak az alapvető (az esélyegyenlőséget, a hatékony működést és fejlődést, az ország általános érdekeit szolgáló) *követelményeknek a meghatározását, amelyek figyelembevételével elkészülhetnek a kerettantervek és a vizsgakövetelmények.* Ezt a funkciót a NAT követelményei szolgálhatják. Ennek az a feltétele, hogy a NAT követelményei ne az átszármaztatandó ismeretek és értékek nyelvén szóljanak (ez a kerettantervek jellemzője lehet), hanem a tanulóknak kialakítandó kompetenciák (felkészültségek), képességek, készségek, motívumok és hasonló, vagyis a személyiség tartalmi összetevőinek (pszichikus struktúráinak) nyelvén. Hiszen a *kialakítandó kompetenciák, képességek nem kötöttek mereven egy meghatározott tartalomhoz, tantárgyi rendszerhez.* Vagyis a kerettantervek, a vizsgakövetelmények és az iskolai dokumentumok kidolgozói elegendő mozgásteret kaphatnak ahhoz, hogy a konkrét tartalmakat megválaszthassák. Ugyanakkor a tartalmak terjedelmét és mélységét az ilyen követelmények eléggé egyértelműen meghatározhatják ahhoz, hogy a közoktatás egységes, hatékonyan működő, fejlődő, az esélyegyenlőséget, az ország közös érdekeit szolgáló rendszerként működhessen. *Akik minden iskolára kötelező erővel tételesen szeretnék a tanítandó ismereteket és értékeket előírni, azok számára ez a megoldás természetesen elfogadhatatlan.* Ők kötelező erejű kerettanterveket szeretnének.

c) Ha a tanterv az átszármaztatandó objektivációk (ismeretek és értékek) nyelvén fogalmazza meg a követelményeket (mit kell elsajátítani, megérteni, elfogadni, minek kell tudatában lenni stb.), akkor a vizsga, az értékelés követelményei, sőt a módszerei is *ismeretközpontúak* maradnak. Mivel pedig az ismeretek előírtak, a vizsgakövetelmények is az ismeretek által meghatározottak. Az értékelés, a vizsga nem rendelkezhet saját tartalmi reguláló funkcióval, hanem az elsajátítandó ismeretek, értékek egyre részletesebb előírásának igényét erősíti. Ez növeli a vizsgára felkészítés veszélyét, csökkenti annak lehetőségét, hogy az iskolákban a *kompetenciák, a képességek fejlesztése növekvő szerepet kapjon.*

Már több évtizedes az a széleskörűen elfogadott és alkalmazott elv, mely szerint azt kell megfogalmazni, hogy *a tanuló mire legyen képes és kész az iskolai nevelés és oktatás eredményeként.* Vagyis azt a tevékenységet, viselkedést kell követelményként megfogalmazni, amit a tanulónak az értékelés, a vizsga során végeznie kell. E tevékenység, viselkedés eredménye az *értékelés alapja.* Ez a tevékenység, viselkedés a nevelés és oktatás eredményeként kialakuló kompetenciák, képességek, motívumok, készségek működésének színvonalától függ, erről adhat információt.

Ha a NAT követelményeit a kialakítandó kompetenciák, képességek és hasonlóknak nyelvének adjuk meg, és a vizsgáknak ezeket a pszichikus struktúrákat kell értékelniük, akkor az iskolák kívánatos tartalmi önállóságát a vizsgák sem csorbítják. Ellenkezőleg: arra készítetik a pedagógusokat, az iskolákat, hogy keressék azokat a tartalmakat, amelyek optimálisan segítik a kialakítandó kompetenciák, motívumok, képességek, készségek fejlődését. Az ilyen értékelés és vizsga tehát valóságos tartalmi szabályozó erővel rendelkezik anélkül, hogy tételesen felsorolt ismereteket, értékeket kellene kötelező követelményként előírni és követni.

d) Az ilyen értékelésnek, vizsgának természetesen csak akkor érvényesülhet a tartalmi szabályozó, visszacsatoló hatása, ha annak tétje, pályaaorientáló szerepe van. Mint korábban felidéztük, a jelenlegi érettségi és a dokumentumokból kirajzolódó alapvizsga nem ilyen, de ilyené tehető.

Különbségek és vizsga

Az értékelés és a vizsgáztatás alapvető problémája az *összemérhetőség*, vagyis annak megoldása, hogy a vizsga eredménye az iskolától, a pedagógustól és a vizsgáztatás körülményeitől függetlenül az egész országban hasonló értékű legyen. Sőt olyan törekvések is léteznek, amelyek a vizsgák *nemzetközi ekvivalenciáját* törekvésnek megvalósítani. E probléma értékeléstechnikai szempontból megoldottnak tekinthető. (E témára itt nem térhetek ki, a megfelelő kompetencia néhány éves képzéssel, gyakorlattal sajátítható el.) A szakvizsgák esetében a probléma egy országon belül nem jelent különös gondot. Ezzel szemben az általános képzés vizsgái igen bonyolult problémákat vetnek föl. Ugyanis a *tanulók motivációi, ambíciói, érdeklődése, pályairányultsága, adottságai, képességei nagyon különbözőek*. Olyan értékelésre, vizsgára van szükség, amely lehetővé teszi a tanulók közötti sokféle és igen nagymértékű különbség figyelembevételét, ugyanakkor az elért eredmények észleletei-értékelei és a bizonyítványok ekvivalensek. A tanulók közötti különbségek figyelembevétele a világon mindenütt a közoktatás legnagyobb problémái közé tartozik (minél magasabb életkorig tart a mindenkire kiterjedő általános képzés, annál súlyosabb ez a gond). Az értékelés, a vizsga is szembesül ezzel a problémával, a megoldáshoz a maga lehetőségeivel hozzá kell járulnia. A különbségek két alapvető fajtája érdemel különös figyelmet: a *tanulási hatékonyság* és az *érdeklődés, a pályairányultság*.

A legkülönbözőbb okok (például adottságok, motiváltság, szociális körülmények) miatt a tanulók *azonos idő alatt az azonos tanulnivalót nagyon különböző színvonalon sajátítják el*. Ugyanannak a tanulnivalónak az azonos szintű elsajátításához nagyon különböző idő szükséges (a leglassúbb tanulónak többször annyi, mint a leggyorsabbnak). Az a tény, hogy a 6–10 évig iskolába járók ötöde, negyede a legalapvetőbb kultúr-készségeket sem sajátítja el, ugyanakkor a gyorsan tanulók, a tehetségitérek sem fejlődhetnek lehetőségeiknek megfelelően, azt mutatja, hogy az iskola ma még világszerte képtelen *kellően alkalmazkodni* a tanulási hatékonyság különbségeihez. A tanulók korai szétválogatása különböző iskolatípusokba, az iskolán belül különböző osztályokba, a világon mindenütt súlyos problémákat vet föl. Terjednek a legkülönbözőbb formákat öltő, osztályon belüli haladási (nívó-) csoportok, a tehetséggondozás és a főlzárkóztatás gyorsan gazdagodó szervezeti és módszerbeli formái. Az értékelés, a vizsga hozzájárulhat ahhoz, hogy a lassú tanuló elsajátítsa az eredményes társadalmi beilleszkedéshez és együttéléshez szükséges *minimális kompetenciákat*, ugyanakkor a gyorsan tanulók lehetőséget kapjanak adottságaik minél *teljesebb kibontakoztatásához*. Ez az értékelés, a vizsga megfelelő arányú egységével és *differenciáltsággal* érhető el.

Az érdeklődés, a pályairányultság fejlesztése a *választható tartalmakkal* oldható meg, amire évszázadunkban világszerte igen gazdag, változatos eszköztár alakult ki. E téren a nyolcvanas évek közepétől hazánkban is lényeges változások következtek be. Az iskolák *egyéni arculatú programjai* egyre több választási lehetőséget kínálnak. Az értékelés, a vizsga azonban nem igazodott ezekhez a pozitív változásokhoz. Például egy alacsonyabb szinten lévő csoportban szerzett jeles lényegesen alacsonyabb felkészültséget takarhat, mint az erősebb csoportban kapott közepes. A szabadon választott témák, tárgyak, foglalkozások nem kapnak az értékelés által is kellő elismerést. És így tovább. Ami a vizsgákat illeti, hangos tábora van az egységes vizsga híveinek. Szerintük a vizsgákkal sem a szintek, sem a választhatóság szerint nem kell differenciálni; a differenciálást a tanulók korai szétválasztásával kell megoldani.

A fentiekben jellemzett hazai helyzettel és törekvésekkel szemben a világon szinte mindenütt az *egység* és a *differenciáltság* optimális arányára törekszenek mind a szinteket, mind a választhatóságot tekintve. E vonatkozásban a *Báthory Zoltán* által képviselt állásponttal értek egyet, mely szerint a vizsgák *kétszintűek* és a választhatóságot is lehetővé tevők legyenek.

A választhatóság kétféle: *kötelezően választható vizsgatárgy* (például a természettudományi vizsgatárgyak közül kell egyet választani) és *szabadon választható vizsgatárgy*, ami bármi lehet, amit választható vizsgatárgynak ismer el a vizsgaszabályzat (a vizsgatárgy fogalma nem azonos a tantárgy fogalmával).² A választhatóság lehetővé teszi, hogy a vizsga figyelembe vegye az érdeklődést, a pályairányultságot. Ugyanakkor gyakorlatilag minden tárgy a választhatóságnak köszönhetően a vizsga tárgya lehet, miáltal az értékelés minden területre kiterjedhet anélkül, hogy egy-egy tanulónak túl sok tárgyból kellene vizsgáznia. A választhatóságnak köszönhetően a kötelező vizsgák száma minimalizálható. Az érettségi egységesen kötelező tárgyai lehetnek: magyar, történelem, matematika és egy idegen nyelv. Az alapvizsgák kötelező tárgyai: magyar, történelem, matematika.

Az értékelés, a vizsga szintjét kétféle szempontból célszerű megkülönböztetni: a) az elsajátítandók terjedelme, mélysége, valamint b) az elsajátítás színvonala szerint.

a) *A terjedelem, a mélység szerinti differenciálás* az érettségi vizsgákon alkalmazható. Ez azt jelenti, hogy ugyanaz a vizsgatárgy két különböző terjedelmű és mélységű szinten tehető le: általános vagy bővített szinten, amire általános vagy bővített tantervű tárgyakkal folyik a felkészítés. Az *általános szint* a mindenkinek kötelező terjedelmet és mélységet kéri számon, a *bővített szint* az általános szintet magában foglalva még speciális, a kívánt továbbtanulási, munkába állási szakirány, érdeklődési kör alapozását is szolgálja. A terjedelem és mélység szerinti differenciálásnak gazdag külföldi és kezdeti hazai hagyományai vannak mind a tanítási folyamatban, mind a vizsgákat tekintve. Ilyen például a német alapozó és intenzív kurzusok és az ennek megfelelő vizsgák rendszere. Avagy a nemzetközi érettségire felkészítő két évfolyamos iskola és vizsga. Hazánkban az általános tantervű és a tagozatos osztályok (az általános tantárgyak és a tagozatos tantárgyak) töltik be ezt a terjedelem és mélység szerinti differenciálást (a formák és az elnevezések ugyan változtak az elmúlt évtizedekben, a differenciálás azonban tovább él). Az utóbbi években az érettségi vizsga is egyre több vizsgatárgyból működött két szintet. Nehezen érthető, hogy ezt a jó irányt egyesek nem megerősíteni, hibáit kijavítva

² Lásd erről Nagy József: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciált értékelés. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 1. sz. 15–27. o.

(például a két szinten elért eredmény különbségeinek összehasonlása) kibontakoztatni akarják, hanem vissza szeretnék állítani az uniformizált érettségit.

b) A *megtanítási stratégia* (mastery learning), valamint az úgynevezett *kritériumorientált értékelés* elméletének és gyakorlatának kidolgozása honosította meg azt a gondolkodási módot, mely szerint nemcsak a tanítandók terjedelmét és mélységét kell figyelembe venni, aminek az elsajátítása a nullától a teljességig terjedhet, hanem az *elsajátítás színvonalát* is meg lehet és meg is kell jelölni. Ennek az a jelentősége, hogy nem a tanulót akarjuk az elsajátítandókra kiszabott egységes időkeretbe kényszeríteni, hanem az elsajátítás színvonalát meghatározva a tanulók különböző mennyiségű időt használhatnak fel a teljes elsajátítás eléréséig. Így például az olvasási képesség elérendő szintjét meghatározva, ennek fejlesztése mindaddig tart, amíg a *teljes elsajátítás* be nem következik. Azaz mindegy például, hogy a tanuló hányadikba jár, hány éves, a lényeg az, hogy amíg az olvasási képesség elévart szintjét el nem érte, addig e képesség fejlesztése nem hagyható abba.

Az elsajátítandó *kompetenciáknak, képességeknek, készségeknek, motívumoknak, ismereteknek* létezik egy olyan köre (amit minimális kompetenciának szokás nevezni), amelyet nem elég kötelezően tanítani, hanem *kötelezően meg is kell tanítani*. A tanítandók az elsajátítás színvonalát tekintve két különböző csoportra bonthatók. Az egyik körbe tartoznak azok a tanítandók, amelyekhez adottak a *megtanítási, a teljes elsajátítási kritériumok* (az alapvető képességek, készségek esetében az optimális működést jellemző értékek, feladatlapokkal mért eredmények esetén pedig legalább 75 százalékpontos teljesítmény). Ez minden ép tanuló által elérendő *elsajátítási szint*.

A tanítandók másik köréből mindenki annyit sajátít el, amennyit az ambíciója, az adottságai, az aktuális felkészültsége alapján képes a rendelkezésre álló idő alatt. A tanítandók *elsajátítási kritérium nélküli* körének elsajátítási szintje, valamint a választható tárgyakban, témákban elért eredmények mutatják a továbbtanulás szóba jöhető szintjét és irányát.

Ez a fajta differenciálás teheti lehetővé, hogy a tankötelezettség végén összemérhető eredményeket adó alapvizsgát működtessünk az olyan nagymértékben különböző színvonalat elérő tanulók sokaságán, mint ami az elit gimnáziumba és a szakmunkásképzőbe járó tanulók között fennáll. Ugyanakkor olyan visszacsatolást, tartalmi szabályozást valósíthat meg ez az *elsajátítási szint szerinti differenciálás*, amely a rendszert arra készíti, hogy a minimális kompetenciákat mindenkinek törekedjen megtanítani, a többre képeseknek pedig segítse elő lehetőségeik optimális kibontakozását. Ez a fajta differenciálás az alsóbb évfolyamok diagnosztikus értékelésében is alkalmazható és alkalmazandó. Az Alapműveltségi Vizsgaközpontban ilyen alapvizsga és belső szakaszszáró értékelések eszközrendszerének a kifejlesztésén dolgozunk. Ha az anyagi feltételek rendelkezésünkre állnak, további két-három év alatt elkészülhet az induláshoz szükséges eszközrendszer.

A vizsgáztatás módjai és formái

A módokat tekintve három gyökeresen különböző megoldást célszerű megkülönböztetni: a) az *összemérhetetlen* minősítést, b) az *összemérhető* minősítést, c) valamint az *összemérhető diagnosztikus* minősítést. Vizsgáljuk meg e három rendszer előnyeit és hátrányait, a választás lehetőségeit és feltételeit. A formákat tekintve pedig a szóbeli, az írásbeli vizsgák, a tesztek és más formák szerepét fogjuk egy korszerű vizsgarendszer kiépítésének szempontjából értékelni.

a) Az *összemérhetetlen minősítést* adó vizsga megfelel a szokásos érettségi vizsga jellemzőinek. Ezért elegendő felidézni a legfontosabb sajátosságokat. A feladatok kipróbálhatatlanok, nem ismertek az úgynevezett „jóságmutatóik”. Ennek következtében kivédhetetlen, hogy rejtett hibás, sőt botrányokat okozóan hibás feladatok kerüljenek a vizsgázók elé. A kipróbálhatatlan, beméretlen feladat az *összemérhetetlenség* egyik forrása. Mivel a feladatok beméretlenek, nem ismert a teljesíthetőség. Ennek következtében gyakran előfordulnak túl nehéz vagy túl könnyű feladatok, ami az összemérhetetlenség további forrása. További fontos jellemző a viszonyítási alapok hiánya, aminek a megléte az összemérhetőséget lehetővé tevő értékelésskálá kidolgozásának és használatának feltétele.

Az ilyen vizsgák hátránya, hogy az eredmény pályaorientáló szerepe csekély. A továbbtanulási döntéssel megcélzott intézmények a felvételi eljárás során nem fogadják el. Ezért épült ki hazánkban a származás szerinti szelekció eltörlése után egy sajátos felvételi vizsgarendszer, aminek a feldolgozása mindaddig lehetetlen, amíg az érettségi vizsga eredményei összemérhetetlenek, megbízhatatlanok. Sajnos a felvételi vizsgák rendszere behatolt a közoktatásba is. Vagyis nemcsak a felsőoktatási intézmények tekintik érvénytelennek az érettségi bizonyítványt, hanem középiskolák is követik ezt az eljárást: az általános iskolai szakaszszáró bizonyítványt nem fogadják el a felvételi döntés alapjául. Egyre több középiskola szervez felvételi vizsgát.

Az összemérhetetlen minősítést adó vizsgák, záró értékelések „előnye”, hogy értékelés-módszertani kultúra nélkül is működtethetők. Elegendő a megbízható szakértői tudás és a hosszabb tanítási tapasztalat ahhoz, hogy az évenkénti szükséges feladatok elkészüljenek, a vizsgák lebonyolíthatók legyenek.

b) Magyarországon a hetvenes évek elejétől fokozatosan nemzetközi színvonalú értékelés-módszertani kultúra jött létre. Ma már rendelkezünk elegendő megfelelően felkészült szakemberrel ahhoz, hogy az összemérhető eredményeket adó minősítő vizsgákat, szakaszszáró értékeléseket megvalósítsuk, amelyeknek az eredményei a továbbtanulási, felvételi döntés megbízható eszközeiként használhatók. A felvételi vizsgák fölöslegessé válhatnak.

Az *összemérhető minősítés* lényege, hogy *bemért feladatokkal* működik, amelyeknek a jóságmutatói megfelelőek. Az országos viszonyítási alapok adatait felhasználva készülnek az összemérhetőséget lehetővé tevő értékelési skálák. Az utóbbi években sok szó esett a *standard érettségiről*, melynek éppen ez a lényege. Az ilyen vizsgák leggyakrabban *feladatbankokkal* működnek. A működtetés kétféle lehet. A feladatokat a vizsga előtt központilag választják ki és titkosítva küldik szét a vizsgahelyekre, mint ahogyan ez hagyományosan eddig is történt. Ez abban az esetben alkalmazandó, amikor a feladatbankok még nem elég gazdagok, nem fedik le feladatokkal a vizsgatárgy teljes tartalmát, amíg még folyamatban van az évenkénti beméréssel történő feltöltésük. Miután ez a folyamat többéves munkával befejeződik, és csak a szükséges módosítások folyamatos munkáját kell végezni, a feladatbank publikussá tehető, a feladatok kisorsolása (strukturált mintavételi eljárással) vizsgabiztos jelenlétében, a vizsga megkezdése előtt az iskolában történhet. (A standard skálák az eredmények összemérhetőségét akkor is biztosítják, ha a vizsga minden iskolában más és más összeállítású feladatssal történik.)

Az összemérhető minősítést megvalósító vizsgák előnyei nyilvánvalóak. Hátrányuk, hogy az eszközzrendszer kifejlesztése sok évig tartó munka (szerencsére nem kell megvárni, amíg a teljes rendszer kialakul, a már elkészült, bemért feladatokat folyamatosan használatba lehet venni). Ami a költségeket illeti, nincsenek számítások, csak a külföldi példák alapján állíthatjuk, hogy ezek az

összemérhetetlen minősítést adó vizsgákénál számottevően magasabbak. Ám ha ez utóbbiak költségeihez hozzáadjuk a fölöslegessé váló felvételi vizsgákba beleölt pénzt és munkaidőt, a különbség nem lesz akkora, ami ne érné meg a minőségi változást ígérő vizsgáztatási mód kifejlesztését és működtetését.

c) Az összemérhető minősítés rendszere magában hordja a lehetőségét annak, hogy megfelelő továbbfejlesztéssel az eredményeket *diagnózisra* is felhasználhassuk. Ennek révén minden évben részletesen feltérképezhetők az országos és a helyi eredmények, aminek köszönhetően olyan visszacsatolási mechanizmus épülhet be a közoktatási rendszerbe, amely annak hatékonyságát, fejlődését folyamatosan segíti. Ha a feladatokat országos szinten választjuk ki és titkosítva küldjük szét az iskolákba, akkor a vizsgatárgy teljes szóba jöhető tartalmából csak néhány részlet elsajátítási színvonaláról kaphatunk képet. Ez a vizsgáztatási mód nagyon szerény mennyiségű visszacsatolt információt szolgáltat, diagnosztikai értéke csekély. Ha a publikus feladatbankokból az iskolákban, esetleg csoportonként is külön-külön sorsoljuk ki a megoldandó feladatokat, akkor a vizsgatárgy teljes feladatrendszerére minden évben használatba kerülhet. A megfelelő adatokat összegyűjtve és feldolgozva a vizsgatárgy teljes tartalmának elsajátítási színvonala feltérképezhető, vagyis teljes körű diagnózis birtokába juthatunk.

Az összemérhető *diagnosztikus minősítés* feladatonkénti sorsolással működtetett rendszer a gyakorlatban meglehetősen bonyolult és munkaigényes. Továbbá a mérőeszközként bemért feladatsortól, tesztől eltérően az alkalmasan összeálló feladatsor mint mérőeszköz számos mérésmethodikai probléma forrása lehet (ezek nem zárják ki a használhatóságot, de tudni kell róluk; gyakorlatilag a nehézségség, a munkaigényesség az igazi probléma).

A JATE pedagógiai tanszékén, majd a mellette működő Alapműveltségű Vizsgaközpontban az elmúlt két évtizedben olyan értékelési mód kifejlesztésén dolgozunk, amelynek az adatai egyúttal a fenti értelemben vett évenkénti diagnosztikus elemzésre is alkalmasak, ugyanakkor elkerülik az elméleti nehézségeket és a gyakorlati nehézségeket. Ennek lényege, hogy a feladatbankot tesztbankká, feladatlapbankká fejlesztjük. A tesztbank egy tanórán megoldható, sorozatokba rendezett feladatlapokból áll. Egy-egy sorozat általában négy-hat feladatlapot tartalmaz. Minden sorozat strukturálisan lefedi a vizsgatárgyat, az összes sorozat pedig annak teljes tartalmát.

A vizsga előtt a vizsgázók csoportja számára egy sorozatot sorsolnak ki, majd minden vizsgázó ebből a sorozatból húz egy változatot. A könyv formában megjelölt tesztbank tartalmazza a részletezett országos viszonyítási alapokat úgynevezett *diagnosztikus térképekbe* rendezve. A tesztbankhoz hozzá tartozik egy számítógépes program is, amelynek segítségével a pedagógus elemezheti saját munkájának eredményességét. A témának kiterjedt szakirodalmi van, az első ilyen tesztbankok kísérleti jelleggel rövidesen megjelennek.³

Ennek a módnak az az ára, ha úgy tetszik hátránya, hogy az előzőekhez képest költség- és időigényesebb. A feladatbankok feladatait általában egyszeri beméréssel elő lehet állítani. A diagnosztikus feladatlapbankok (tesztbankok) sorozatainak kidolgozásához kétszeri, esetleg háromszori bemérés is szükséges. Ez azt jelenti, hogy egy sorozat elkészítéséhez két-három év szükséges (egy tanévben ugyanis csak egyszer lehet mérni). Szerencsére a folyamatosság itt is alkalmazható, mint a feladatbankok esetében. A rendszer néhány sorozattal indulhat, a bank feltöltése menet közben folytatható.

³ Lásd erről Vidákovich Tibor összefoglaló tanulmányát, amelynek végén a fontosabb szakirodalom is megtalálható: *Diagnosztikus tesztbankok. Pedagógiai Diagnosztika*, 2. sz. 7–23. o.

A pedagógiai értékelés és vizsga nagyon sokféle formát alakított ki. Ezek közül némelyek időszakosan csaknem kizárólagos szerepet játszottak. Így például egyes országokban a *szóbeli vizsga* dominál, másutt az *esszézerű írásbeli vizsga*. Számos országban a *tesztekkel történő értékelés*, vizsgáztatás vált alapvető formává. Az utóbbi évtizedek felismerése és törekvése, hogy az értékelendő tartalom határozza meg a formát. Vagyis a tartalomtól függően minden forma használható és használandó. A beszédképesség értékelésére a *szóbeli*, a fogalmazási képesség vizsgálatára a *fogalmazás*, az ismeretek, a készségek értékelésére a *feladatlapok* a legalkalmasabbak és így tovább. Terjed az a forma is, hogy összegyűjtik a tanuló legfontosabb teljesítményeit (ha előnyösebb, azok fényképeit), és a záró értékelés alkalmával ezeket is figyelembe veszik.

Az Alapműveltségi Vizsgaközpontban olyan szakaszszáró értékelésen és vizsgarendszeren dolgozunk, amelyben a tartalomnak optimálisan megfelelő formákat törekszünk megtalálni, alkalmazni. Hazánkban is vannak, akik a szóbeliség egyeduralmát hirdetik, a feladatlapokat, a teszteket kitiltanák az iskolából, mások ezeknek adnának elsőbbséget és így tovább. (Egyébként, ha teszteken a feleletválasztásos módszert értik a tiltakozók, akkor egyetértek velük. A feleletválasztásos tesztek bizonyos célokra, például versenyeken, szelekciós célokra alkalmasak, egyes ilyen feladatok a feladatlapokban is szerepelhetnek. Az iskolában azonban általános alkalmazásuk nem kívánatos. A világ számos országában, ahol széleskörűen elterjedt a feleletválasztásos értékelés, szerepének éppen a csökkentésén fáradoznak.)

A vizsgarendszer fejlesztésének és működtetésének feltételei

Mindenekelőtt azt szükséges tisztázni, hogy milyen vizsgák, szakaszszáró értékelések legyenek. Ennek a témának a nyitott kérdéseit a tanulmány első részében áttekintettem, azt is jeleztem, hogy a mi szegedi műhelyünknek mi az álláspontja. Mindaddig, amíg oktatáspolitikai döntések nem születnek, a munkákat előkészítő, kutatási jellegűek maradnak. A célratorő fejlesztés csak e döntések után gyorsulhat föl.

A törvény ugyan előírja, hogy vizsgakövetelményeket kell kidolgozni, de senki sem *tisztázza, hogy mit kell érteni vizsgakövetelményen*. Sőt még e kérdés sem fogalmazódott meg. Mindenki úgy beszél a vizsgakövetelményekről, mintha annak tartalma, jellege, funkciója, formája magától értetődő lenne. Tudomásom szerint a magyar közoktatásban mind ez ideig soha semmiféle vizsgakövetelmény-rendszer nem létezett. Ez ügyben mégiscsak kellene valamit tenni, mielőtt a vizsgakövetelmények kidolgozásának nekifognánk. Az sem tisztázott, hogy a vizsgakövetelményeket, ha ilyenek készülnek, kik fogják *legitimálni*. Egyáltalán szükséges-e a szakemberek által kidolgozott vizsgakövetelményeket valakiknek jóváhagyni? Ha igen, milyen kritériumok alapján?

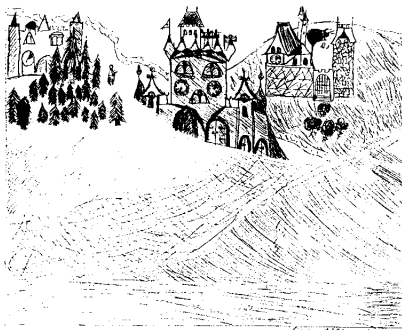
A törvényből az következik, hogy a *NAT követelményei alapján kell kidolgozni a vizsgakövetelményeket*. Ilyen követelmények még nincsenek. Kérdéses, hogy amennyiben lesznek elfogadott NAT-követelmények, azok alkalmasak lesznek-e arra, hogy a vizsgakövetelmények alapjául szolgáljanak? Mi legyen a különbség a NAT-követelmények és a vizsgakövetelmények között?

Milyenek legyenek az értékelés, a vizsgáztatás módjai, formái? Láthattuk, hogy különböző, egymást kizáró nézetek és megoldások közül kell választani ahhoz, hogy a munkálatok kiléphessenek a „kísérletezgetés” szakaszából és elkezdődhessen a *célratorő fejlesztő munka*.

Ha Magyarországon valóban létre akarunk hozni egy korszerű értékelési és vizsgarendszert, akkor annak meg kell teremteni a személyi és tárgyi, pénzügyi feltételeit is. A munkálatok elindításához az ország rendelkezik megfelelő szakembergárdával. A megyei pedagógiai intézetek többségében is vannak értékelési szakértők. Szegeden magas szintű szakértőképzés keretében évente feltucatnyi vizsgaszakértő kiképzése folyik, különböző továbbképzések keretében szélesebb körökben is terjed az értékelésmetodikai kultúra. Mindez azonban nem elég. A képzés és továbbképzés átfogóbb rendszerének létrehozására és működtetésére lesz szükség. Meg kell teremteni olyan *országos vizsgaközpontok* működési feltételeit, amelyekben magasan kvalifikált kutatók, fejlesztő szakemberek irányításával folyik az eszközök kidolgozása, folyamatos megújítása, az eredmények rendszeres elemzése és az iskolákhoz való visszaáramoltatása.

*

Ismerve az eddigi munkálatokban részt vevő több ezer pedagógus segítőkészségét, szilárdan meg vagyok győződve arról: rajtunk, kutatókon és pedagógusokon nem fog múlni, hogy Magyarországon belátható időn belül korszerű értékelési és vizsgarendszer alakuljon ki. Az elindult folyamatokat lehet gátolni, a pénzügyi források megvonásával le lehet fékezni, de véglegesen leállítani lehetetlen. Talán nem vagyok utópista, ha abban reménykedem, hogy előbb-utóbb az oktatáspolitikai is meghozza a maga döntéseit és megteremti a szükséges feltételeket.



Sörös Júlia, 10 éves

Az induktív gondolkodás fejlesztése és a vizsgák

– Egy gondolkodásfejlődési vizsgálat tanulságai –

Az a vizsgálatssorozat, amelyből a következő példák és adatok¹ származnak, közvetlenül nem irányul a vizsgarendszer kifejlesztésére, de szoros kapcsolatban van mindazzal, amiről el kell gondolkodnunk, amikor a vizsgák tartalmára, formájára és nem utolsósorban a vizsgákra való felkészítésre teszünk javaslatokat. Vizsgálataink egy olyan kutatássorozat részét képezik, amely a gondolkodás különböző folyamatainak az értékelésére, mérésére dolgoz ki eszközöket. A program első fázisában az *induktív gondolkodás fejlődését* mértük fel, és ezt követi az a kísérlet, amelynek keretében a *fejlesztés lehetőségeit* vizsgáljuk.

E munka különböző fázisaiban, az elméleti háttér felvázolása, a tesztfejlesztés és az adatok elemzése során számos olyan eredmény születhet, amely a vizsgarendszer kidolgozásához is hasznos szempontot adhat. Elsősorban a távolabbi célok megvalósításában játszhatnak szerepet eredményeink. Ami ma még egy speciális kutatási terület, az a jövőben a gyakorlat része lehet.

A természettudományok tanítása: célok és eredmények

Amikor tanterveket készítünk, és meghatározzuk, mi az, amit tanítani fogunk – legyen szó olyan országos hatású dokumentumokról, mint a Nemzeti alaptanterv, vagy olyanról, mint egy iskola helyi tanterve –, mindig döntünk kell, hogy a tudás végtelen nagy halmazából kiválasszuk azt, amit tanítani szándékozunk. Egy újabb kiválasztásra, döntések sorozatára van szükség akkor, amikor a vizsgákat tervezzük. Dönthetünk úgy, hogy mindent egyformán fontosnak tekintünk, ami a tantervben, tananyagban szerepelt. Ekkor a vizsgák számára reprezentatív mintát veszünk a tanított anyagból. Dönthetünk azonban úgy is, hogy vannak lényegesebb, fontosabb elemei az iskolában megszerzett tudásnak, és elsősorban ezeket fogjuk a vizsgák tárgyává tenni. Így azonban nehezebb helyzetbe kerülünk, mert meg kell mondanunk, hogy mit és miért tartunk fontosabbnak, vagyis állást kell foglalnunk arról, hogy mit tartunk az iskolai oktatás végső céljainak.

Döntéseinket értékeink befolyásolják. Ritkán van azonban mód arra, hogy expliciten is megfogalmazzuk azokat az értékeket, amelyek alapján a döntéseink megszületnek. Így van ez a vizsgákkal kapcsolatos döntések esetében is. Mivel különböző értékek jelennek meg, amelyek érvényesítését egymással összhangba hozni többnyire rendkívül bonyolult, nehéz feladat, a végeredmény esetleg olyasmis lesz, ami nem felel meg a kiinduló szándékoknak. Érdemes tehát a természettudományok tanításával kapcsolatos értékeket rövid elemzés tárgyává tenni.

¹ A bemutatott adatok az OTKA által támogatott kutatásból származnak

A természettudományok tanításának sokféle célját lehetne felsorolni. Ezek között hármat biztosan megtalálunk mindenfajta célrendszerben. Vegyük sorra ezeket.

1. *A természettudományos műveltség önmagában vett érték.* Mindaz, amit a tudomány a bennünket körülvevő világból feltárt, érdemes a megismerésre, elsajátításra. Természettudományt tehát mindenkinek tanulnia kell, függetlenül attól, hogy a tanultaknak hol és milyen mértékben veszi hasznát. Akinek az életpályája kapcsolódik a tudományokhoz, annak természetesen többet, aki más pályát választ, annak kevesebbet; de lehetőség szerint mindenkinek minél többet kell tanulnia, amennyit csak az iskolai időbe bele lehet préselni. Szelektálni persze kell, a lényegest, a fontosat kell megtanítani, és hogy mi a lényeges, a fontos, azt a tudomány szempontjai határozzák meg. Az a fontos, ami a tudomány adott állása szerint fontos. A távoli galaxisok szerkezetével kapcsolatos legújabb felismerések éppúgy válhatnak a tananyag részévé, mint az elemi részecskék fizikája terén tett felfedezések, még akkor is, ha a többségünknek ezekre az ismeretekre életünk során soha nem lesz szükségünk. Ez a fajta szemlélet a magyar tantervekben nagy hangsúlyt kap.

2. *A természettudományokat azért kell tanítani, mert olyan ismereteket közvetítenek, amelyeknek a hétköznapi életben hasznát vesszük.* Az ilyen értékekre épülő tanítási programok a mindennapi élet jelenségeit veszik alapul, a laboratóriumok világa helyett az élet ismerős helyzeteibe helyezik a tudományos törvények érvényesülését. Megmutatják, milyen helyzetekben segít bennünket a tudásunk. Az aktivitásközpontú integrált amerikai természettudományi programokra példálul jellemző ez a fajta megközelítés.

3. *Természettudományokat azért kell tanítani, mert kiművelik a gondolkodást.* A gondolkodás fejlesztésének szándéka még mindig többféle formában jelenik meg. Az egyik megközelítés, ahogy főleg a természettudósok szokták e célt értelmezni, az általában a közelebből pontosan nem meghatározott természettudományos gondolkodás fejlesztése. A gondolkodásfejlesztésnek egy másik értelmezése azoktól származik, akiknek a gondolkodás a kutatási területük, és erről az oldalról közelítenek a tanítás problémái felé. A gondolkodás egyes elemeit, műveleteit, mechanizmusait, folyamatait kívánják a tanítás során fejleszteni. A fejlődéslelektan legnagyobb hatású kutatója, Jean Piaget például az értelem műveleti struktúráit tanulmányozta úgy, hogy megfigyelte a gyerekek kijelentéseit, miközben azok a természettudományok körében megismert feladatokon dolgoztak. Számos későbbi irányzat és kutatóközpont tanulmányozta úgy a gondolkodást, hogy közvetlen ajánlásokat is megfogalmazott a természettudományok tanítására számára. Ebbe a körbe sorolható például a Londoni Egyetemen Michael Shayer vezetésével dolgozó munkacsoport (Shayer és Adey, 1981). A kognitív fejlődést segítő programjukkal (CASE – Cognitive Acceleration through Science Education) különösen serdülőkorban értek el jó eredményeket.

A háromféle érvrendszer, azok egyensúlya, a hangsúlyok országonként és koronként változik. Kíváncsi áttekintést kapunk arról, hogy az egyes országokban mire helyezik a hangsúlyt az IEA természettudományi vizsgálataihoz kapcsolódó összehasonlító tantervelemzésekben. A szakirodalomban érvényesülő tendenciákat, a hangsúlyok időbeli változásait egy nemrég elkészült elemzésben (Csapó, 1994) foglaltam össze.

Ha megnézzük, hogy ezek az célkitűzések hogyan jelennek meg a magyarországi tantervekben, a természettudományok tanításában, érdekes kép rajzolódik ki előttünk. Az első érvrendszer maradéktalanul érvényesül. Mind az általános iskolai, mind a gimnáziumi természettudományi tárgyak tananyaga a lehető

legtöbb tudományos ismeretet tartalmazza. A kiválasztásban, az elrendezésben érvényesülnek a tudományok belső szempontjai. Az oktatás kiemelkedő eredményességét pedig bizonyítja, hogy a magyar gyerekek teljesítményei nemzetközi összehasonlításban az elsők között vannak.

A nemzetközi felmérések feladatainak összeállításában is elsősorban a tudomány belső szempontjai és értékei játszanak szerepet. Példaként talán érdemes bemutatni egy feladatot, amelyet Keeves (1992) is idéz a természettudományi IEA-vizsgálatok tesztfeladatainak szemléltetésére:

„Ha 2 gramm cinket és 1 gramm ként együtt hevítünk, a kén-szulfid képződése után gyakorlatilag sem cink, sem kén nem marad vissza. Mi történik, ha 2 gramm cinket és 2 gramm ként hevítünk együtt.

A Kén-szulfid képződik, ami megközelítőleg kétszer annyi ként tartalmaz.

B Megközelítőleg 1 g kén visszamarad.

C Megközelítőleg 1 g cink visszamarad.

D Megközelítőleg 1 g mindegyikből visszamarad.

E Nem megy végbe reakció.”

Ilyen típusú feladatok megoldásában tehát a magyar tanulók általában jó eredményeket érnek el, az 1984-ben elvégzett vizsgálatok szerint pedig a 14 évesek (nyolcadikosok) még a nemzetközi mezőnyben is magasán kiemelkednek.

De mi a helyzet, ha arra a kérdésre keressük a választ, hogyan tudják tanulóink a megszerzett tudást praktikus helyzetekben alkalmazni?

Ha belenézünk természettudományi tankönyveinkbe, könnyen az az érzésünk támadhat, hogy a gyakorlati alkalmazhatóság nem áll túl magasán a célok listáján. Mérési eredmény vizsont kevés van, ami segítene a gyanúnkat eloszlatni, rosszabb esetben megerősíteni. A IEA-felmérések ugyan megkülönböztetik az ismeret- és az alkalmazásfeladatokat, de az alkalmazásfeladatok még mindig szorosan a természettudományi kontextuson belül maradnak. Egy 1990-ben elvégzett vizsgálat keretében négy országban, az USA-ban, Japánban, Tajvanon és Magyarországon végeztünk felméréseket, melyben szerepeltek természettudományos feladatok is. A kérdések a praktikus tudást, a természettudományos terén szerzett ismeretek alkalmazhatóságát vizsgálták. Néhány kérdés például:

Miért izzad a testünk a melegben?

Miért tartja a takaró melegen a testünket?

Miért kék az ég?

Az eredmények nem igazolták várakozásainkat. A 17 éves magyar gyerekek teljesítménye mélyen alatta maradt a japán és a tajvani gyerekékének, és éppen csak elérte az amerikaiak szintjét. Szép dolog, hogy a tanulóink jól szerepelnek az iskolai tudást összehasonlító nemzetközi felméréseken. A magyar iskolarendszer, de talán az ország presztízsén is sokat javított az IEA-eredmények széles körű publicitása. De meddig engedhetjük meg, hogy a gyerekek iskolai, „ünnepi” tudása oly kevésbé legyen alkalmazható a hétköznapi helyzetekben, a gyakorlati feladatokban, a munka világában? Nehéz lesz az iskola mai színvonalát fenntartani, ha az iskolai képzettség nem jelenti egyben a képzett munkaerőt is; ha eltávolodik egymástól a tudás „szépsége” és „hasznossága”.

Még kevesebb közvetlen mérési eredményt találunk, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogyan fejleszti a tanítás a tanulók gondolkodási képességeit. Ami a tantervfelkészítést, tananyagkészítést illeti, csak nagyon általánosan jelenik meg a célok között a gondolkodás fejlesztése, az értelem kiművelése. Történelmi okok miatt Magyarországon a természettudományok tanításának módszertanában a pszichológiai szempontok alig játszanak szerepet.

A kutatási program, amelynek eredményeiből idézni fogok, a következő címet viseli: „Az ismeretek közvetítésének és a képességek fejlesztésének integrálása”. Többek között arra a kérdésre keresi a választ, hogyan lehetne úgy tanítani a természettudományokat, hogy a tudományos szempontokat és értékeket változatlanul megőrizzük, ugyanakkor a tanítás jobban járuljon hozzá a gondolkodási képességek fejlesztéséhez is, és növekedjen a tudás praktikus alkalmazhatósága. Az induktív gondolkodást állítottuk a vizsgálatok középpontjába, mert a gondolkodás e formájának fejlesztése a legalkalmasabb az előzőekben vázolt célok összefogására.

Az induktív gondolkodás

A tudományos megismerésben megkülönböztetünk *deduktív* és *induktív* módszert. A tanulás során, a gondolkodásban is megjelenik a megismerésnek ez a két fő formája.

A *deduktív gondolkodás* (deduktív következtetés, levezetés, bizonyítás) a meglevő tudásból, ismert igaz állításokból vezet újabb igaz állításokhoz. Az *induktív gondolkodás* révén eredendően új tudás keletkezik. Egyedi megfigyelések alapján általános szabályokat fogalmazunk meg. Az így nyert új tudás azonban soha nem tekinthető teljes bizonyossággal abszolút értelemben igaznak. Véges számú eset megvizsgálása alapján ugyanis csak valószínűsíthetjük, hogy következtetésünk az összes (végtelen sok) meg nem vizsgált esetre is igaznak fog bizonyulni. (Kivétel a matematikában alkalmazott teljes indukció.) A megfelelő módon végzett indukció révén nyert tudásban természetesen megbízunk, annak igazságát nagyon valószínűnek tartjuk. Bizalmunk alapja nem kis részben az, hogy nem találunk olyan esetet, ami az indukció révén nyert általános érvényű állítást megcáfolná.

A dedukció ismert, pontosan leírható, meghatározott szabályok szerint történik. Ezzel szemben az indukciónak nincsenek általánosan alkalmazható, egyértelmű módszerei. Az induktív gondolkodásnak számos összetevője van, fejlődése több forrásból táplálkozik, és minden bizonytalansága mellett nemcsak a tudományos, de a hétköznapi gondolkodásnak is az egyik legfontosabb formája. Az induktív gondolkodás sokféle elemet foglal magában. Lényegében mindazok a gondolkodási folyamatok idetartoznak, amelyek során valami alapvetően új tudásra teszünk szert. A következőkben sorra vesszük a fontosabbakat.

Az *analógia* az induktív gondolkodás talán legfontosabb alapeleme. Míg az induktív gondolkodás általános esetében több egyedi jelenségről következtetünk az általánosra, addig az analógia során egy *egyediről egy másik egyedire* következtetünk. Az analógia alapja valamilyen mértékű hasonlóság, amely különböző formában juthat kifejezésre. Az analógia legszigorúbb szintje a pontos megfelelés, amikor az egyik jelenség a másiknak tökéletesen megfeleltethető, egyik a másikba valamilyen *transzformációval átvihető*. Ez a pontos megfelelés az *izomorfia* (pl. halmazműveletek – a kétértékű logika műveletei; harmonikus rezgőmozgások – elektromos rezgések). Ilyenkor az egyik területen megismert szabályokat átvihetjük a másik területre. A *homomorfia* esetében az analógia egyben leegyszerűsítést is jelent. Ilyen például a modell, a térkép és nagyon sok szemléltetőeszköz.

Az analógia felismerése lényegében már általánosításhoz is vezet, annak első lépése. Több egymással analóg eset (hal : uszony = emlős : láb = madár : szárny) elvezet a közös vonások felismeréséhez, az azonos jellegű dolgok csoportosításához. A *csoportok alkotása* az elemek között meglevő hasonlóságon, közös vonásokon alapszik. A csoportképző ismérv megtalálása lehetővé teszi a közös helyzetű,

azonos tulajdonságokkal rendelkező dolgok megnevezését, ami a *fogalom* kialakulásának alapjául is szolgál. A csoportok alkotásával egyidejűleg szükség van a csoportba nem tartozó dolgok felismerésére, a csoportból való kizárására is.

Az induktív gondolkodás egyik leggyakoribb megnyilvánulása a *szabályindukció*. Ekkor bizonyos számú esetből a minden esetben érvényes szabályt kívánjuk megalkotni. A szabály megkeresése gyakran találgatással történik. A találgatás tudományos megfelelője a *hipotézisek* felállítás. Természetesen minden hasznos javaslatnak, ötletnek a meglévő tudásunkon kell alapulnia. Véges számú esetből általában nem lehet a szabályt egyértelműen levezetni, vagy esetleg több érvényes szabály is található. A szabály megalkotásának folyamatában az ellenőrzés és megerősítés módszere lehet a szabály több egyedi esetre való kipróbálása és *ellenpélda* keresése. Nemcsak a gondolkodás fejlesztése szempontjából, hanem a tudományos felfedezés természetének megértését tekintve is hasznos annak megvitatása, milyen tények, tapasztalatok cáfolnák a javasolt szabályt.

A *valószínűségi gondolkodás* a véletlen tömegjelenségek, a statisztikai törvényszerűségek értelmezésében nyilvánul meg. Fontos eleme a véletlenszerűség, a sok egyedi véletlen eseményben megnyilvánuló szabályosság felismerése. Az általánosítás a fő tendenciák megfogalmazása révén történik. Egyes ellenpéldákkal a statisztikai általánosításokat nem lehet cáfolni.

Az induktív gondolkodás fejlődésének vizsgálata

Három életkorban, az általános iskola hetedik osztályában és a középiskola első és harmadik osztályában végeztünk felméréseket 1993 tavaszán. A mintákat szegedi és Szeged környéki iskolákból állítottuk össze úgy, hogy a mérésre bevont osztályok arányosan reprezentálják a régió tanulóit. Az általános iskolai minta nagysága meghaladta a 300-at, a középiskoláké az 500-at.

A gondolkodás olyan formáinak vizsgálatára, amelyek valamilyen kapcsolatban állnak az induktív gondolkodással, három feladatot választottunk ki, amelyek régóta ismertek, és amelyeket már sok országban használtak a gondolkodás bizonyos folyamatainak felmérésére. Mindháromra érvényes, hogy nem induktív feladat, tehát megoldását egyértelműen és teljes bizonyossággal meg lehet találni, ugyanakkor az induktív gondolkodással nagyon szoros kapcsolatban van.

Wason kártyafeladatában egy ábrán négy kártya látható, alattuk a következő szabály:

Ha a kártya egyik oldalán magánhangzó van, akkor a másik oldalán páros szám van.

A feladat szövege szerint a kártyák egyik oldalán szám van, a másik oldalán pedig betű. A tanulónak ki kell keresnie azokat a kártyákat, amelyek a fenti szabályt igazolják. A feladat megoldása során a tanulónak meg kell jelölniük azokat a kártyákat, amelyek másik oldalát feltétlenül meg kell nézni ahhoz, hogy teljes biztonsággal megállapíthassuk, igaz-e a szabály. Lényegében azokat a kártyákat kell megtalálni, amelyek megfordítása megcáfolná a szabályt, és így kiválóan lehet használni annak vizsgálatára, mennyire képesek a gyerekek hipotéziseket felállítani, majd azokat cáfolni. Az ilyenfajta gondolkodásra szükség van az induktív feladatok megoldása során is. A feladat ugyanakkor egy tisztán deduktív formállogikai feladatként is felfogható, a benne szereplő művelet egy „ha ..., akkor ...” típusú implikáció.

A következő feladattal azt vizsgáltuk, mennyire tekintik a tanulók összefüggésnek a statisztikai, valószínűségi jellegű kapcsolatokat. A feladat szövege így szólt:

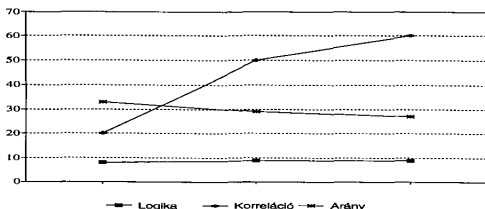
Egy gazda megfigyelte a tanyája körül élő egereket. Azt tapasztalta, hogy mindegyikük vagy kövér, vagy sovány. Továbbá mindegyik egérnek vagy fehér farka, vagy fekete farka volt. Ez a megfigyelés kíváncsivá tette a gazdát, vajon van-e összefüggés az egerek mérete és a farkuk színe között. A mező egyik részén csapdát állított, és megfogta az összes egeret. Az eredmény az ábrán látható. Van-e összefüggés a farkok színe és az egér mérete között?

Az ábrán egerek rajza szerepel, mégpedig 16 kövér fekete farkú, 4 kövér fehér farkú, 2 sovány fekete farkú és 6 sovány fehér farkú, egymástól jól elkülönülő négy csoportban. Ha feltételezzük, hogy fennáll a „kövér-fekete és sovány-fehér” összefüggés, 22 eset ezt erősíti, 6 gyengíti. Világos statisztikai tendencia rajzolódik tehát ki, azaz a valószínűségi összefüggés fennáll, a két tulajdonság között nyilvánvaló a korreláció.

A harmadik feladat az arány felismerését és alkalmazását vizsgálja, szövege a következő:

Egy széles üveghengerbe vizet öntünk a 4. vonalig (A henger). Ez a víz a 6. vonalig ér, ha átöntjük egy keskenyebb hengerbe (B henger). Most a széles hengerbe a 6. jelig öntünk vizet. Hányadik jelig fog érni ez a víz, ha átöntjük a B hengerbe?

A feladat megoldásához mindössze azt kell felismerni, hogy a $4:6=6:x$ arányról van szó. Az arány felismerése közel áll az analógiás gondolkodáshoz, annak legegyszerűbb formájaként itt is két jelenséget kell egymással párhuzamba állítani.



1. ábra

Mindhárom feladat tartalma olyan, hogy az eredményeket önmagukban is értelmezhetjük. Megfontolhatjuk, hogy elvárhatnánk-e az adott életkorú tanulóktól a feladatok megoldását, illetve azt, hogy az iskolában eltöltött évek hatására javuljon a tanulók teljesítménye e feladatok megoldásában (kritériumorientált szemléletmód). A feladatok eredményeit az 1. ábra mutatja be. Az adatok százalékokat jelentenek, a tesztpontszámok átlagát, ha az eredményeket a maximálisan elérhető pontszám százalékában fejezzük ki.

A Wason-feladat eredményei rendkívül gyengék, a hetedikeseeknek mindössze 7%-a oldja meg helyesen, a középiskola első osztályára 10%-ra javul a teljesítmény, és ugyanennyi marad a harmadik osztályra is. A hetedik és az első közötti kis javulás egy része annak tulajdonítható, hogy az általános és a középiskola között van bizonyos lemorzsolódás. A gyerekek fejlődésében egyébként nagyon fontos négy év alatt tehát az iskola alig hat erre a típusú gondolkodásra.

Még különösebb az eredmény a korreláció felismerését vizsgáló feladat esetében. Minél idősebbek a gyerekek, annál kevésbé hajlandók a statisztikai tendenciát

összefüggésnek elfogadni. Az iskola tehát inkább egy olyanfajta szemléletet erősít, mely szerint csak az a kapcsolat összefüggés, ami determinisztikus. Való igaz, hogy a tanulmányaik során a gyerekek többnyire determinisztikus összefüggésekkel találkozhatnak, de az is igaz, hogy a bennünket körülvevő világ összefüggéseinek nagy része valószínűségi természetű. Ma már a természettudományok iskolában tanítható eredményei között is sok a statisztikus jelenség, gondoljunk csak a statisztikus mechanikára vagy a biológia egyes területeire, például a genetikára. Eredményeink szerint ezek a szakterületek nem szerepelnek kellő súllyal az iskolai tananyagban, vagy nem hatnak kellően a tanulók szemléletének alakulására. Az okok pontos feltérképezéséhez természetesen a kérdés további, részletes vizsgálatára van szükség, de a feladat eredményei mindenesetre jelzik, hogy itt nincs teljesen összhangban az iskola által közvetített szemlélet azzal, amit elvárhatnánk.

A harmadik feladat eredményeivel sem lehetünk túlságosan elégedettek, tekintettel arra, hogy az iskolában tanított matematikához, a bonyolult természettudományi modellekhez képest rendkívül egyszerű összefüggésről van szó. A hetedikesek mindössze egyötöde, de az elsős középiskolásoknak is mindössze alig több mint fele tudja helyesen megoldani.

Mivel nincs olyan átfogó nemzetközi felmérés, amit pontosan ezekkel a feladatokkal, ugyanilyen életkorú tanulókkal végezték el, nehéz összehasonlítható adatokat találni. *Lawson* és munkatársai egy régebbi cikkében (*Lawson, Karplus és Adi, 1978*) szerepelnek ezek a feladatok. Az eredmények összehasonlítása alapján nem mondhatjuk, hogy a mi tanulóink gondolkodása olyan kiemelkedő lenne, mint amilyen a természettudományos tudásuk.

Az induktív gondolkodás vizsgálatára hat tesztet készítettünk, és felhasználtuk *Raven* intelligenciatesztjét is, amelynek feladatai ugyancsak alkalmasak az induktív gondolkodás fejlesztésének illusztrálására.

A *számok analógiája* teszt olyan feladatokból áll, amelyekben egy számpár két tagját valamilyen összefüggés kapcsolja össze. Ez az összefüggés érvényes analóg módon a második számpárra is, míg a harmadik esetben a megadott számhoz ugyanezen összefüggés alapján a tesztet megoldó tanulónak kell a pár hiányzó tagját megtalálnia. A teszt egyik legegyszerűbb feladata a következő:

14 → 17

18 → 21

23 → ____

Itt a két számot az „adjunk hozzá hármat” szabály kapcsolja össze. A nehezebb feladatok esetében azonban bonyolult matematikai összefüggések kapcsolják össze a számokat.

A *szóbeli analógiák* teszt feladataiban egy szópár tagjait kapcsolja össze valamilyen összefüggés, és analóg módon kell a másik szópárt megalkotni, amelynek egyik tagját a feladat megadja, a másikat pedig az ugyancsak megadott lehetőségek közül kell kiválasztani. Szóbeli analógia feladat például a következő:

SZÉK : BÚTOR = KUTYA : ?

MACSKA ÁLLAT TACSKÓ ASZTAL KUTYAÓL

Ebben a feladatban „szék” és a „bútor” egymással részhalmaz-halmaz viszonyban vannak, analóg módon a megadott lehetőségek közül „kutya” mellé az „állat”-ot illeszthetjük.

A *számsorok* teszt feladataiban egy megkezdett sor további tagjait kell megtalálni. Ez is csak úgy lehetséges, ha felismerjük a szabályt, ami a sor megadott tagjaira érvényes. Például:

1 7 13 19 25 31 — —

A *betűsorok* teszt feladatai hasonlóak az előzőhöz, de itt lényegében csak a sorrendiségre alapozott összefüggések jöhetnek szóba. A teszt legegyszerűbb feladata a következő:

a c e g i k m — —

Az *átkódolás* teszt feladataiban egész jelrendszereket kell egymásnak megfeleltetni. Természetesen itt is a hozzárendelés szabályát kell felfedezni a megadott esetek alapján. A következő egyszerű feladatban például azt kell felismerni, hogy a hét napjait az 1, 2, ... számokkal lehet helyettesíteni:

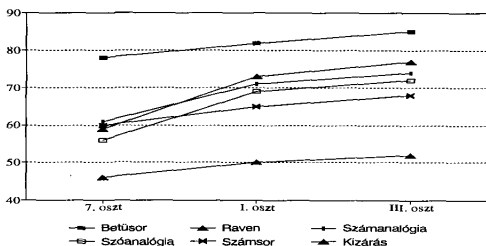
Minta: hétfő + szerda = csütörtök; kedd + csütörtök = szombat
szerda + csütörtök = —————

A *kizárás* teszt feladataiban a felsorolt szavak között kell a „kakuktktojást”, az oda nem illőt megtalálni. Ehhez persze meg kell találni, milyen összefüggés kapcsolja össze a többi szót. Az alábbi feladatban például meg kell alkotni a gyűjtőfogalmat, ami a „ruhadarab” lesz, és ez alá a „szék”-et nyilván nem lehet besorolni.

SÁL CIPŐ KALAP SZÉK TRIKÓ KESZTYŰ

A bemutatott tesztek, tesztfeladatok közös jellemzője tehát az, hogy a megoldás során mindig egy szabályt kell megtalálni. Hipotézist kell megfogalmazni, majd azt ellenőrizni, és ha a további esetekre, amelyeken kipróbáljuk, érvényesnek bizonyul, akkor alkalmazni kell a megoldás során. A megoldásnak nincs biztos, „bejáratott” útja, próbálkozni, találgatni kell.

Nézzük, hogyan fejlődik az induktív gondolkodás a serdülőkor négy éve alatt. A felmérések eredményeit a 2. ábra mutatja be.



2. ábra

Az eredmények első látásra is legfeltűnőbb sajátossága az, hogy a fejlődést jellemző vonalak többsége egymással párhuzamosan fut. A középiskolás korosztályok között teljes mértékben érvényesül ez a tendencia, az általános és a középiskola között van némi átrendeződés. Meg kell jegyeznünk, hogy az elért szint itt önmagában nem mérvadó, könnyebb vagy nehezebb feladatok hozzáadásával a tesztek átlagát széles határok között lehet változtatni. Ebből a szempontból tehát azt mondhatjuk, hogy a tesztek között volt könnyebb és nehezebb is. A tesztek ebben az esetben az összehasonlítás eszközei: a felmért tanulókat, tanulócsoportokat egymással lehet összehasonlítani (normatív tesztelés). Ebből a szempontból a fejlődésvonalak párhuzamossága azt jelenti, hogy a változásokat a tesztek nagyjából egyformán jelenítik meg.

A másik, ugyancsak szembetűnő jellemzője az eredményeknek az, hogy a 13 és 17 éves életkorok között nagyon kicsi a változás, mintegy tíz százalék. Ha figyelembe vesszük, hogy ez a négy év egyébként a leggyorsabb szellemi gyarapodás korszaka, és egyben a tanulók életének az a szakasza, amikor óriási mennyiségű természettudományos ismeretet megtanulnak, feltehetjük a kérdést: elégedetek lehetünk-e a gondolkodás fejlődésének tapasztalt mértékével? Mi lehet az induktív gondolkodás viszonylag szerény fejlődésének az oka? Vajon erre az életkorra már lezárult a fejlődés, és ezért nem lehet lényegesen megváltoztatni az addigra elért szintet; vagy változtatni ugyan lehetne, csak az iskolai munka, a tananyag fejlesztő hatása nem elég erőteljes? Ezek azok a fontosabb kérdések, amelyekre a folyamatban levő kísérlet keretében választ választ szeretnénk kapni.

Az induktív gondolkodás fejlesztése az iskolában

A kísérlet háttérében az a pszichológiai felismerés áll, hogy a gondolkodás hatékonyságában kiemelkedő szerepet játszanak a konkrét tartalomhoz, meghatározott helyzethez kötött gondolkodási sémák. Ennek megfelelően a gondolkodást nem elvont gyakorlatokkal vagy a gondolkodás szabályainak tanításával lehet fejleszteni, hanem azzal, ha azokban a helyzetekben készítjük a tanulókat aktív gondolkodásra, amelyekben a tananyagot feldolgozzák, és a gondolkodás természetes anyagának magát az iskolai tananyagot tekintjük.

Az induktív gondolkodást tehát akkor fejleszthetjük a leghatékonyabban, ha *a tanulókat olyan helyzetbe hozzuk, amelynek során az induktív utat maguk járják be*, a rendelkezésre álló egyedi esetekből az általános érvényű megállapítást maguk vonják le, aktívan közreműködnek az új tudás megalkotásában. A kísérlet során tehát a tananyagot nem változtatjuk meg, hanem a tantervi célokat kiegészítjük a gondolkodási folyamatok hatékonyabb fejlesztésével. A változás a tananyag feldolgozásának módjában van.

A kísérlet előkészítése során elemeztük a tankönyveket, és megkerestük a tananyagban azokat a pontjait, ahol az induktív gondolkodás valamely eleme előfordul, illetve ahol az indukciót természetes módon lehet alkalmazni. Ezek után feladatokat (gyakorlatokat) készítettünk, melyek során a tanulók induktív gondolkodási műveleteket végeznek. A gyakorlatoknak természeteseknek kell lenniük, nem lehetnek öncélúak, azaz az adott tananyag alaposabb megértését hatékonyabb feldolgozását is szolgálniuk kell. A kísérlet keretében a tanév során – lehetőség szerint egyenletes eloszlásban – legalább ötven gyakorlatot kell a tanulóknak megoldaniuk. A munka formája bármilyen lehet, frontális osztálymunka, egyéni vagy csoportmunka, házi feladat stb. A fejlesztés hatékonyságát az év eleji és az év végi felmérések összehasonlító elemzésével fogjuk megállapítani.

A természettudományok az induktív gondolkodás gazdag példatárát szolgáltatják. Maga a tanítás is gyakran épít az indukcióra, a kísérletezésre, a szabály felfedezésére. A tanulók azonban gyakran készen kapják a törvényszerűségeket, nem felismerik, hanem megtanulják azokat. A törvények megfogalmazásához gyakran hiányoznak a megfelelő tapasztalati alapok. Az újabb természettudományi tankönyvek egy része ugyan épít a tanulók aktivitására, a kísérletezésre, az önálló felfedezésre, de az indukció lépéseit nem járja megfelelően végig. A kiinduló adatok, kísérletek esetleg csak a felnőtt szakember számára lennének elegendőek a szabályok önálló megalkotására.

Az *induktív módszernek* a tanításban való alkalmazása nem új keletű, a példák *keresztül való tanításnak* nagy hagyományai vannak. Az utóbbi évtizedek robbanásszerű tananyag-növekedése azonban ismét előtérbe állította a kész sémákra alapuló deduktív módszert. Az induktív gondolkodás fejlesztését tehát már önmagában az is segíti, ha az induktív módszer kellő szerepet kap a természettudományok tanításában. A következő általános alapelemek érvényesítését lehet célul kitűzni:

- törekedni kell a lehető legtöbb konkrét példa bemutatására,
- az indukció adott esetben alkalmazható műveleteinek gyakorlása,
- a megalapozott találgatás bátorítása,
- aktív hipotézisalkotás, a lehetőségek megerősítése vagy elvetése,
- annak vizsgálata, ismerünk-e hasonló, már megoldott problémát, mint amit épp megoldani készülünk,
- a bizonytalan, nem kielégítően ismert helyzetekben a részismeretek összegyűjtése,
- a bizonytalanság tudatos kezelése (nem tudjuk biztosan, de ...),
- az önálló indukció törvények, szabályok kimondására,
- annak vizsgálata, hogy az éppen megismert törvényt milyen hasonló helyzetekre lehetne átvinni.

A fejlesztő munka során tudatosítani lehet a tanulóknál az éppen alkalmazott gondolkodási stratégiák sajátosságait. Természetesen nem arról van szó, hogy a gondolkodás pszichológiáját kellene tanítanunk vagy az indukció szabályait, lehetőségeit kellene rendszeresen ismertetnünk. Egyszerűen csak egy-egy feladat, gyakorlat, induktív mozzanatot tartalmazó gondolatmenet után érdemes a konkrét problémán „felülemelkedni”, megvizsgálni a gondolatmenet általános sajátosságait, tudatosítani, mikor, milyen gondolkodási műveleteket alkalmaztunk.

Az induktív gondolkodás sokféle elemét lehet megtalálni a tananyagban, vagy ilyen elemekkel ki lehet egészíteni a meglevő anyagot, esetleg csak úgy átrendezni, hogy az induktív folyamat nagyobb hangsúlyt kapjon. Néhány lehetőséget a következő felsorolás mutat be:

Analógiák, ahol a hasonlóság alapja lehet például: halmazba tartozás, rész-egész, időrend, ok-okozat, ellentét, egyezés, szinonima, tulajdonság, minőség, funkció, átalakulás (valami valamiből lesz), származás, eredet, hely, azonos halmaz tagjai, funkcionális rész-egész.

Sorozatokat, melyeket folytatni lehet, melyekről meg lehet állapítani, mi a szabály: halmazba tartozás, rész-egész, időrend, ok-okozat, átalakulás, valami valamiből lesz, származás, eredet.

Megfigyelések, mérési eredmények alapján a szabály megtalálása.

Összefüggések, szabályok önálló felismerése.

Ok-okozat kapcsolatok felismerése, feltételek változtatásának hatásai, a hatásokban fellelhető szabályosságok felismerése.

Csoportosítás, rendszeralkotás a közös vonások önálló felismerése alapján.

Többféle célt szolgálhatnak az olyan gyakorlatok, amelyek egy felismert szabályt, törvényt, jelenséget úgy helyeznek el egy analógiában, hogy az *analógia a tudományos kontextus és a hétköznapi élet, a laboratóriumi környezet és a hétköznapi gyakorlat között ver hidat*. A tankönyvekben eleve sok ilyen példát találunk. Néhány mondatos elemzés, annak alaposabb megfontolása, hogy mi az analógia alapja, mi minnek felel meg; további példák keresése, rendszerbe foglalása nemcsak az adott tantárgy eredményesebb tanulását segíti, hanem hozzájárulhat a megfelelő gondolkodási folyamatok fejlesztéséhez is.

A kísérletet kilenc különböző kísérleti csoportban (kémia, fizika, biológia tárgyan, mindegyik a három bemutatott életkorban) folyt 1993 szeptemberétől 1994 májusáig. A két jelzett időpontban a fejlettségi szintet a korábban bemutatott tesztek átdolgozott változataival mértük fel, a két időpont között a tanulók mintegy 50 fejlesztő feladatot oldottak meg.

Tanítás és vizsga

Térjünk vissza a bevezetőben felvetett kérdésekhez, és nézzük meg, hogyan kapcsolódik az induktív gondolkodás felmérése az iskolai teljesítmény vizsgálatához, pontosabban a vizsgákhoz. Néhány elvi jellegű megállapításra feljogosítanak az eredmények.

A vizsgák, ha az iskolai értékelés részévé válnak, feltétlenül orientálják a tanítás gyakorlatát. Óhatatlanul megjelenik a vizsgára való felkészítés tendenciája, de az értékelés módja hosszabb távon visszahat a tantervek készítésére is. A vizsgák tehát nem lehetnek szűk látókörűek, ismeretcentrikusak. Ha azt szeretnénk, hogy az iskolai munkában kapjon nagyobb hangsúlyt a gondolkodás fejlesztése, akkor a vizsgákon a gondolkodás fejlettségének is szerepet kell játszania.

Nem elég tehát a vizsgák, a követelményrendszer kidolgozását a tananyagtartalmak körülhatárolására korlátozni. Ami pedig a vizsgák gyakorlatát illeti, ha nem is közvetlenül, de a tantárgyak megfelelően megválasztott vizsgafeladatainak keresztül mindenképpen meg kell hogy jelenjen a gondolkodás színvonalának, fejlettségének vizsgálata is.

Szükség van az iskolai tanítás validitásának, társadalmi érvényességének folytonos vizsgálatára. Ha a vizsga válik a szabályozás eszközévé, akkor a vizsgáknak is segíteniük kell az oktatás validitásának „folyamatos karbantartását”. Ehhez az oktatás céljainak állandó értelmezésére és újraértelmezésére, pontosítására van szükség.

Egy rutinszerűen működő vizsgarendszer esetén szükség lesz továbbá arra is, hogy maguknak a vizsgáknak a validitását is folyamatosan elemezzük. A rendszeres elemzéssel, a módszerek, eszközök és technikák folyamatos javításával lehet csak elérni, hogy a vizsgák valóban „azt pontozzák”, amit céljaink szerint a vizsgaeredményekben kifejezésre szeretnénk juttatni. Tudjuk, hogy az iskolai osztályzatok nem felelnek meg a validitás követelményeinek. A tanulók tudásán kívül még sok minden befolyásolja a jegyeket. *Sáska Géza* (1991) kimutatta, hogy még a matematikaosztályzatok sem állnak összhangban a tanulók valódi tudásával, bár a matematikáról azt gondolnánk, hogy ott a legkönnyebb a tudást a nem tudástól megkülönböztetni. A korábban bemutatott tesztek eredményeinek elemzése kapcsán pedig azt találtuk, hogy a legjobb képességekkel rendelkező tanulóknak csak egy kisebb hányada kapott jeles osztályzatot matematikából, biológiából, fizikából, kémiából (*Csapó, 1993*). Azoknak a tényezőknek a többsége, amelyek az osztályzatok validitását befolyásolják, hatni fognak a vizsgák érvényességére is,

érdemes tehát tapasztalatainkat, kutatási eredményeinket mozgósítani annak érdekében, hogy a lehetséges buktatók közül minél többet elkerüljünk.

Ahhoz tehát, hogy a vizsgák e sokféle rájuk rótt feladatnak egyidejűleg megfeleljenek, vagy legalábbis ne sértsenek komoly értékeket, az értékelés változatos és kifinomult technikáira van szükség. Ehhez pedig elengedhetetlenek a pedagógiai értékelés terén végzett alap- és alkalmazott kutatások.

Irodalom

Csapó Benő (1993): Képesség és tehetség. A Tehetséggondozó Alapítványok Országos Találkozóján elhangzott előadás. Szeged, 1993. szeptember 23.

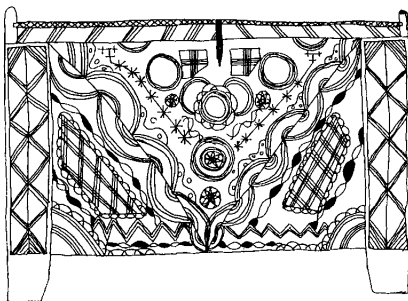
Csapó Benő (1994): Merre tartanak a természettudományok oktatásával kapcsolatos kutatások? = Iskolakultúra, 4. sz. 2-11. o.

Keeves, J. P. (1992): The IEA Study of Science III: Changes in Science Education and Achievement: 1970 to 1984. Pergamon Press, Oxford.

Lawson, A. E.- Karplus, R.-Adi, H. (1978): The acquisition of propositional logic and formal operational schemata during the secondary school years. = Journal of Research in Science Teaching, 15. No. 6. 465-78.

Sáska Géza (1991): Mit osztályoznak a tanárok? Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 22-29. o.

Shayer, M.-Adey, Ph. (1981): Towards a Science of Science Teaching. Cognitive Development and Curriculum Demand. Heinemann Educational Books, London.



Karker Rózsa, 11 éves

Kell-e az iskoláknak a kétszintű standard érettségi vizsga?

– Egy felmérés tanulságai –

Az érettségi vizsga jelenlegi formájában az 1978-as tantervi reform szellemében fogant. Koncepcionális problémái, korszerűtlen eljárásai, szakszerűtlen módszerei azonban akkor nem keltettek nagyobb feszültséget. A központosított, merev iskola-rendszerben az érettségi hagyományosan, intakt elemként élt tovább. A „saját arculatot” ígérő gimnáziumi fakultációval, a szétaprózott szakképzéssel, a tantárgyi és óraszámkötöttségekkel az iskola tovább görgette a társadalmi feszültségeket, konzerválta a funkciózavarokat.

A nyolcvanas években ismertté váltak a vizsgával, értékeléssel foglalkozó nemzetközi szakirodalom jelentősebb eredményei, a vonatkozó hazai kutatások is beértek. A Gimnáziumi Érettségi Vizsgaszabályzat–Szakközépiskolai Érettségi Vizsgaszabályzat fenntartásában még érdekelt konzervatív, leginkább államigazgatási szféra és a megújításáért dolgozó kutatói csoport közül a nyolcvanas évek végére az utóbbi látszott megerősödni, nem utolsósorban a bemenet- és kimenet-szabályozás kérdéseiben kialakult szakmai egyetértés következtében. A „stop and go” típusú reformokkal korábban meggyötört iskolák viszont látszólag közömbösekké maradtak. Az érettségi vizsga körül – a borítékbontás idejét leszámítva – az iskolákban ma is „csend van”.¹ Sem a pedagógusok, sem a szülők nem szólnak, pedig a bezárt ajtó mögött az érdekek finom szövevénye munkál.

Terv az érettségi vizsga megújítására

Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központjában (OKI ÉK) a kilencvenes évekre kiérlelődött a kétszintű, standard érettségi vizsgakoncepció magja, amely figyelembe veszi a hazai körülményeket, és épít a nemzetközi tapasztalatokra. A „kilencvenes évek” eleje azonban nem hozott még megújulást. Az érettségi vizsga fejlesztésére vonatkozó korábbi állami ígéretet nem követte tett, a kezdeményezések megszakadtak. Értékes évek veszttek kárba.

Az OKI ÉK 1993 márciusában reprezentatív felmérést végzett a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a közös igazgatású középiskolák körében. Arra kérészt választ, hogy az iskolákban mennyire fogadják el a kétszintű standard érettségi vizsga koncepcióját, illetve annak mely elemeit mennyire támogatják. A kérdőív három nagy kérdéscsoportot tartalmazott. 1. Milyen a jelenlegi érettségi vizsga megítélése? 2. Milyen az iskolák viszonya a tervezett megújításhoz? 3. Mennyire támogatott az új vizsgakoncepció?

¹ Báthory Zoltán: Csend az érettségi körül. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 11. sz.

A felmérés válaszol arra a kérdésre, hogy kell-e az iskoláknak a standardizált érettségi vizsga. Megnyilvánulnak az érettségi-felvételi kettős vizsgával kapcsolatos vélemények, a követelményekkel és a módszerekkel kapcsolatos főbb álláspontok. Megtudhatjuk, hogy az iskolák szerint össze lehet-e egyeztetni a tömeges középsikoláztatás és a felsőfokú továbbtanulás, valamint a munka világának érdekeit, más szóval: kívánják-e az iskolák, hogy az érettségi vizsgát alap- és emelt szinten (azaz különböző hívszinteken) lehessen letenni.

A vizsgát mintája iskola- és településtípus szerint reprezentatív volt. Különböző kérdőívet töltöttek ki az igazgatók, a reál és a humán szakos tanárok. A válaszok tehát szűrt mintához is köthetők, betekintést engednek az érdekek finom viszonylatába is. Az elemzés során kerülni szerettük volna ugyanis a statisztikai átlagok neutralizáló következményeit.

Az adatokat iskolatípusonként (gimnázium, szakközépiskola, közös igazgatású középiskola) a megkérdezett pedagóguscsoportok (igazgató, reál-, illetőleg humán szakos tanár) szerint, Budapest-vidék bontásban elemeztük, végül az egész minta átlagát kiszámítottuk.

I = igazgató, R = reál szakos tanár, H = humán szakos tanár



1. ábra

A jelenlegi érettségi vizsga megítélése

A megkérdezett igazgatók 78,4%-a véleményezte a jelenlegi érettségi rendszert. Voltak, akik egyetlen rövid mondatban fogalmazták meg azt a gondolatot, hogy „Nincs alapvető baj a jelenlegi érettségi vizsgával”. Az igazgatók többsége viszont elégedetlenségét fejezte ki az állandóság és a megbízhatóság hiánya, az érettségi társadalmi presztízvesztése miatt. Sokuk szerint az érettségi vizsga fokozatosan elvesztette a rangját. Nincs olyan társadalmi jogosítványa (az egyetem, a szakképesítés, a munkáltató oldaláról), amely a vizsgázóra ösztönzően hatna. A válaszolók a presztízvesztésnek számos tartalmi és szervezeti okát emelték ki. Az igazgatók egyharmada alapvető hibának tartotta a kétszeri vizsgáztatást, az érettségi és felvételi vizsga szétválasztását. Minden hatodik igazgató sérelmezte a közös érettségi-felvételi vizsga ellentmondásait, hátrányait. A jobban felkészült, egyetemre törekvő közös, érettségi-felvételi vizsgán részt vevő tanuló ugyanis rosszabb jegyet kaphat, mint a gyengébb tudással rendelkező, de iskolai keretek

között érettségiző társa. Ezt az ellentmondást különösen a humán szakos tanárok nehezményezték.

Az igazgatók kifogásolták a gimnáziumi és a szakközépiskolai *érettségi vizsgaszabályzat kettősségét*, a tanárok viszont a tanulók tudásszintbeli különbségeit említették. Leginkább azok a tanárok mondtak ilyen véleményt, akik gimnazistákat és szakközépiskolásokat egyaránt tanítanak. Ezt a problémát is elsősorban magyar nyelv és irodalom szakos tanárok jelezték. Kifogásaik elsősorban a két iskolatípusban érvényesülő eltérő vizsgakövetelményekkel kapcsolatban jelentkeznek.

Az igazgatók fele a mai érettségi rendszerből hiányolta a *standardizálást, az objektivitást*. Az iskolai „belterjesség” negatív következményei az érettségi színvonalának különbségeiben jelentkeznek. Egységes, összehasonlítható követelmények nélkül ugyanis iskolánként erősen hullámzik a tanulók tudásának szintje, azonban az osztályzatok ezt nem tükrözik. Az egyetemi felvételi vizsga mint egyetlen orientáló szempont nem alkalmas a középiskolai tanulmányok lezárására, összegzésére hivatott minősítés tartalmi elemeinek kialakítására – vallották az igazgatók. Ők kevésbé, a tanárok sokkal inkább foglalkoztak az érettségizők eltérő tudásszintjével, más összefüggésben pedig az egységes követelmények hiányával. A tanárok szerint a jelenlegi érettségi funkciózavarának egyik legjelentősebb oka, hogy az iskolák, az osztályok és a tanulók teljesítményét nem egységes szempontok alapján bírálják el. Ez a probléma a nívószintekre vonatkozó kérdésnél is visszatér.

A megkérdézett igazgatókat és a reál szakos tanárokat erősen foglalkoztatja a jelenlegi *érettségi követelmények* mennyisége és mélysége. Kifogásolják, hogy ma nem az általános műveltség az „érettség” alapvető kritériuma. Az ismeretek, a mennyiségi mutatók dominanciája tapasztalható – vélik. Sokak szerint a lexikai tudás helyett a nagyobb összefüggések felismerését, az integrált látásmódot, ítéletalkotást, lényeglátást kellene az érettségi során vizsgálni. Általánosan mondható az érettségi követelmények egységesítésének igénye, továbbá az az álláspont, hogy az érettségi csak akkor válthatja ki a felvételi vizsgát, ha sor kerül egy emeltebb követelményszint meghatározására is.

A reál szakos tanárok elsősorban a vizsgakövetelmények kidolgozásának elveiben (ismeretek kontra készségek) és a követelmények rendszerbe illeszkedésében (érettségi-felvételi) látnak hiányosságokat. A humán (leginkább magyar és történelem) szakos tanárok az érettségi követelmények iskolatípus szerinti szintezése és az érettségi vizsga tartalmának és módszereinek (a vizsgafajták belső súlyozása, a témakörök és a tételek) terén látnak alapvető problémákat.

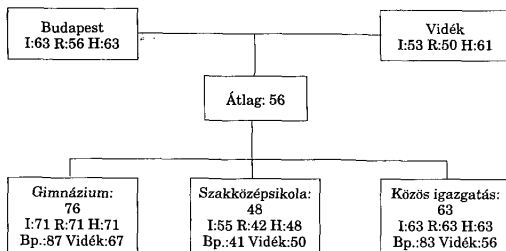
A *kötelező érettségi vizsgatárgyakat* a reál szakos tanárok vitatták jobban. Minden negyedik megkérdezett tanár elmarasztalón szol az érettségi tantárgyak összetételéről. Ugyanakkor a humán szakosok érthetően nem foglalkoznak ezzel a kérdéssel, hisz tárgyaik most kötelező tárgyként szerepelnek. A magyar nyelv és irodalom szakosok a vizsgamódszereket, a vizsgafajták arányát, az értékelés egységességének hiányát bírálják. A matematikusok és a fizikusok problémának érzik a vizsgafeladatok forrását, a földrajz szakosok a tantárgyak tanításának befejezése és az érettségi közötti két kiesett tanévet nehezményezik. A vizsgálat módszerében (szóbeli-írásbeli, teszt-gyakorlat aránya) és a tételek összeállítása kérdésében polarizálódtak a vélemények. Az igazgatók közül sokan vélik úgy, hogy az érettségi vizsgamódszerek megválasztásában magukra maradtak az iskolák. Ugyanakkor egy másik kérdésre adott válaszuk szerint e feladattal egyedül is megbirkóznak.

Az igazgatók részéről erős kritika érte a jelenlegi érettségi *szervezési és lebonyolítási rendjét*, technikai hátterét, az információhiányt, a pontatlan és szakszerűtlen tétel-előkészítést és -bontást, az útmutatók hiányát, és kifogásolták az

ellentmondásos határidőket is (felvételi-érettségi-nyelvvizsga). Többen szóvá tették, hogy a vizsgák sűrű egymásutánja nagy megterhelést ró a tanulók jelentős hányára, ami kedvezőtlenül befolyásolhatja az érettségien nyújtott teljesítményeket.

Az iskolák viszonya az érettségi vizsga megújításához

A különböző középfokú iskolák megkérdezett igazgatói és tanárai általánosságban kedvezően fogadták a kétszintű standard érettségi vizsga koncepcióját.



2. ábra

A gimnáziumok és a közös igazgatású középiskolák többsége átfogó, meghatározó arányú megújulást óhajt. *Átfogó változást* akar a megkérdezett budapesti gimnáziumok és szakközépiskolák 85%-a. Az átfogó reform vagy kisebb változtatás közötti választásban az intézmény típusa és működési helye, a település volt a meghatározó érdekeltségi szempont. A tanárok reál- vagy humán szakos volta e tekintetben nem volt jelentős.

Az érettségi csupán *részleges megújításának* igénye a bizonytalanságtól és az ismeretlentől való félelemmel magyarázható. Az iskolák sokszor élik át az információhiánynak, az irányítás meggondolatlan és ellentmondó lépéseinek, az improvizációnak és a dilettantizmusnak a következményeit. A kimenetszabályozás megváltoztatásának időszakában ezek halmozottan jelentkezhetnek. Sokan tartanak a sokkhatástól, a biztos kapaszkodók elvesztésétől. (Meg kell jegyezni azt is, hogy a kérdőívet kitöltők egy része nem „vállalna” ugyan az érettségi átfogó reformját, „de” megszüntetné az érettségi-felvételi vizsga kettősségét, változtatna a vizsgakövetelményeken, és jónak tartaná a nívósíntek bevezetését. Az átfogó reform tehát még többeknek érdeke, mint ahányan azt felismerték, és mint amennyire az a statisztikai számadatokból kitűnik.)

Az érettségi átfogó megváltoztatásának hívei nem kívánják e kérdésnek társadalmi megvitatását. Így szavazott a megkérdezettek 87%-a. A vitára legkevésbé a budapesti igazgatók, leginkább a budapesti humán szakos tanárok hajla-

nak, de e csoportokban is mindössze 19%-uk tartja szükségesnek a szélesebb nyilvánossággal folytatandó párbeszédet.

A vizsgakövetelmények helyi megfogalmazását az összes megkérdezett pedagógus közül mindössze 2 fő kívánja. A válaszolók mintegy fele az országosan egységes, másik fele az országos és helyi tantervekre arányosan épülő vizsgakövetelményeket látna szívesen. Ennek az álláspontnak a támogatottsága a vidéki közös igazgatású középiskolákban a legnagyobb (78%). Országosan egységes vizsgakövetelményeket leginkább a reál szakosok szeretnék. A megkérdezettek 70%-a egyetért azzal, hogy a követelményeket kidolgozó bizottságban gyakorló pedagógusok is legyenek. E kérdésben az intézmény topográfiai elhelyezkedése és a tanárok képzettsége a meghatározó. A vidéki reál szakosok 88%-a részt akar venni ebben a munkában. A felsőoktatási szakemberekkel közösen kialakított követelményekben a kettős vizsga megszüntetési lehetőségét is látják. Ez a többségnek (70%) fontos. Ugyanakkor elutasítják azt a megoldást, amely szerint az érettségi vizsgakövetelményeket kizárólag a „felhasználói oldal” (a maturált diákok váró felsőoktatási intézmény és a munkahelyek) érdekeltségei alapján fogalmazzák meg.

A budapesti iskolák, az itt tanító tanárok többsége (77%) úgy véli, hogy maguk is ki tudnák dolgozni a vizsgamódszereket. Legfeljebb, ha szükséges, szakember közreműködését kérik. Leginkább magabiztosak e téren a humán szakosok (budapestiek 81%-a, vidékiek 67%-a). Legkevésbé a vidéki közös igazgatású középiskolák (44%) érzik eléggé képzettnek magukat ennek a feladatnak a megoldására. Az iskolák székhelye tehát e véleménynél meghatározó.

A kétszintű standard érettségi vizsgakoncepció támogatottsága

A koncepciót támogató vélemények között a legnagyobb szóródás a közös igazgatású intézményeknél tapasztalható. Elfogadására elsősorban a gimnáziumok, azon belül főként a budapestiek, a tanárok közül a reál szakosok voksoltak. A válaszolók 70%-a szeretné az érettségi és a felvételi vizsga kettősségét megszüntetni. Markáns csoportot (mintegy 80%-ot) a vegyes igazgatású, tehát mindkét iskolatípus tanulóit jól ismerő tanárok alkotnak. Amíg a gimnáziumok igazgatói és tanárai egyformán vélekednek erről, addig a szakközépiskolákban jelentős eltérés tapasztalható a vélemények között: az igazgatók 74%-a, a reál szakosok 66%-a, a humán szakosok 48%-a kívánja csupán, hogy a tanuló az érettségi követelményeknek eleget téve, egyúttal mentesülhessen a felsőoktatási felvételi vizsga alól.

A kettős vizsga megszüntetését azok tartják legkevésbé fontosnak, akik a jelenlegi érettségi rendszerben nem látnak alapvető problémát. Ugyancsak ők azok, akik a nívósíntek bevezetését elutasítják. Az érettségi nívósínt szerinti differenciálását azért támogatják, mert úgy vélik, az érettséginek egyrészt ki kell fejeznie a tanuló és az iskolatípusok közötti színvonalkülönbségeket, másrészt alkalmazkodnia kell a társadalom különböző csoportjainak elvárásához, igényeihez.

Az emelt szintű érettségi vizsga esetében, annak felvételi vizsgát kiváltó esélye miatt, különös jelentősége van a vizsgatárgyak szerkezetének. A vizsgatárgyakkal kapcsolatos igények egyben sajátos társadalmi elvárásokat is tükröznek. A tanárok ma még csak a jelenlegi vizsgarendben gondolkodnak. Nem akarnak alapvetően változtatni a vizsgatárgyak rendszerén az érettségi átfogó megújítása során sem. A válaszolók 90%-a nem tudja elképzelni, hogy a tanulók ne vizsgázzanak kötelezően legalább négy – a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika és az idegen nyelv – tantárgyból. Tehát látszólag nem a kettős vizsga megszüntetése, nem a nívósíntek bevezetése a központi kérdés, hanem az, ha egy ma kötelező tantárgy a jövőben fakultatív válna. Legnagyobb a szórás a történe-

lem és az idegen nyelv megítélésében van. Nem tartják fontosnak és feltétlenül kötelezőnek például a történelem tantárgyat a közös igazgatású középiskolák reál szakos tanárai. Viszont humán szakos kollégáik 100%-a tenné azzá. Ők adják a szélső értékeket az idegen nyelv esetében is. A közös igazgatású középiskolák minden válaszoló humán szakos tanára kötelezővé tenné a leendő érettségien is a magyar, a matematika és a történelem tantárgyat. Ugyanígy gondolkodnak a *gimnáziumok igazgatói is*. Az iskolatípus topográfiái elhelyezkedése szerint legkonzervatívabbnak a budapesti gimnáziumok látszanak s legrugalmasabbnak a szakközépiskolák.

1. táblázat

A kötelezőnek tartott érettségi vizsgatárgyak
százalékos megoszlása iskolatípusok szerint

Az iskola típusa	Budapest			Vidék		
	Magyar	Matem.	Tört.	Magyar	Matem.	Tört.
Gimnázium	100	100	100	88	88	84
Szakközép.	83	74	83	84	84	83
Közös ig.	84	84	83	88	88	75

Akik el tudják fogadni azt az elvet, hogy a tanuló – korábbi iskolai eredményei és saját jövőjéről alkotott felfogása alapján – maga válassza ki a tantárgyakat, azok ebben a kérdésben is rugalmasabbak.

2. táblázat

A differenciált tantárgyi rendszerben kötelezőnek tartott vizsgatárgyak
százalékos megoszlása iskolatípusok szerint

Tantárgy	Gimnázium	Szakközép.	Közös ig.
	tanárok %-a		
Magyar nyelv és irod.	14	23	23
Történelem	7	9	14
Matematika	7	18	9

A tanárok körében tehát erősen él a kötelező érettségi vizsgatárgyakra vonatkozó (konzervatív?) szemlélet. Ennek elsődleges oka az, hogy érettségi tárgyat tanítani – rangot jelent egy iskolában. Azt azonban kevesen ismerték fel, hogy az érettségi vizsgatárgy megválasztásában leginkább akkor hozható meg a „jó” döntés, ha a tanuló karrierelképzelései már körvonalazódtak és szembesültek a középiskolán túli „társadalmi szféra” elvárásaival.

A felmérés adatai arra utalnak, hogy a válaszolók többsége szívesen vállalkozna a vizsgamódszerek helyi megválasztására. Leginkább a megszokott szóbeli, illetve esszékérdést és vizsgamódszereket preferálják. A projekt jellegű vizsgát, azaz a hosszabb időszak alatt készítendő gyakorlati munkát, szakdolgozat jellegű kutatási feladatot – talán ismeretlensége miatt is – nem támogatják. A tanárok zöme nem ismeri kellően az ilyen jellegű vizsgamódszert. A kötelezőnek javasolt tantárgyak esetében (például magyar irodalom) a hagyományos szóbeli és esszéformát javasolják továbbra is meghatározónak.

Érdekes ellentmondásra lehet tehát bukkanni, ha az érettségi vizsga *jelenlegi* tartalmi és formai elemeinek *kritikáját* a *fejlesztés* kívánt *irányaival* összevetjük. Lássunk erre egy példát.

A közös igazgatású középiskolák véleménye a történelem tantárgy esetében a gimnáziumi vélemény irányába mozdul el. A mai szóbeli vizsga helyett csak

kevesen, a megkérdezetteknek mintegy 4%-a, szívesen látnának majd esszét is (gimn.: 7% – szakk.: 3%), 5%-uk nyílt kérdésből (gimn.: 6% – szakk.: 4%) és 8%-uk tesztből (közös: 12% – szakk.: 7%) álló írásbeli vizsgát vár. A projektvizsgát ebben a tantárgyban nem támogatják. Kicsi tehát az elmozdulás a korszerű vizsgamód-szerek irányába. Pedig a mai vizsgán ezt erősen kritizálják. A vizsgaelemek kérdésében tehát nem az iskolatípus mentén, hanem a tanárok szakiránya szerint rendeződnek el az érdekek. Ezeket az iskolatípusok sokszor lefedik.

Azok a reál szakos tanárok, akik a történelem tantárgyat kötelezőnek javasol-ják, az igazgatókkal és a humán szakosokkal közel azonos arányban választották azt a változtatást, hogy a vizsga tartalmazzon írásbeli részeket is. Ezáltal, ebben a csoportban csökkent a szóbeli vizsgát preferálók aránya. Ez arra utal, hogy van bizonyos tendencia a modernebb vizsgafajták irányában történő elmozdulásra.

Összegzés

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központja érettségi átalakítására vonatkozó *konceptiójának elfogadása* a gimnáziumi tanároknál a legkiegyensúlyozottabb. A többi iskolatípusban különbségek vannak a tanárok szakiránya szerint. A koncepciót jobban támogatják a budapestiek, mint a vidéki megkérdezettek. A támogatók között az igazgatók és a reál szakosok többséget alkotnak.

Az érettségi mai formájával kapcsolatosan, illetve az átalakítási *konceptióval kapcsolatban* a megkérdezettek a következő *ellentmondásokat* fogalmazzák meg.

– Az érettségi vizsga *társadalmi rangját* (tétjét) a belső és külső megbízhatóságra, illetve a hitelességre törekvés tendenciái erősítik. Egységes a vélemény a tekintetben, hogy szükség van objektív értékekre. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a tanárok egy csoportja nem kívánja azt, hogy az érettségiző tanulók minősítése teljesen független legyen tőlük, iskolájuktól, mivel az így nyilvánossá váló eredmények esetleg a tanárok munkáját is minősíthetik. A többség szerint a megoldás szakszerű alapokon nyugszon és egységes értékelést biztosítson, olyant, amely figyelembe veszi, hogy a tanulók sokféle képességekkel és karrierelképzelésekkel indulnak neki az érettséginek. A magasabb teljesítményeket nyújtók előtt pedig nyílnak meg a felsőoktatás kapui. Ennek fedezetét közösen kell megteremteni.

– Az érettségi *vizsgakövetelmények* összeállítása egyszerre metszi az iskolatípus és a tantárgyak szerinti érdekek síkjait az iskolafokok alapvető feladataiból fakadó érdekekkel. Az érettségi vizsgán tekintettel kellene lenni a megelőző tanulmányok követelményeire, a tanuló képességeire és a középiskolán túli érdekekre (egyetem, szakképzés, munkáltató). Tömegesen sikertelen érettségi vizsgán a felkészítő pedagógiai hatásmechanizmus saját kudarcát is átéli. E téren kevésbé látszik hajlam a konszenzusra.

A pedagógusok jelentős többsége a *közismereti tárgyak* vonatkozásában iskolatípusonként azonos érettségit javasol, nem kíván külön gimnáziumi és szakközépiskolai érettségit. A tanulmányok, a tanulói képességek és az érettségi vizsgán túli elképzelések közötti eltérések a vizsga szintjeiben kínálnak alternatívát. Ezzel valósulhat meg a különböző típusú iskolák és tanulóik közötti esélyek összhangja.

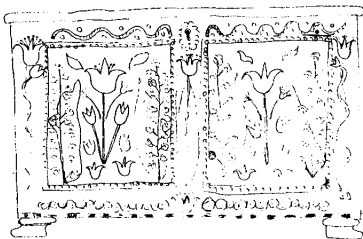
Az érettségi vizsga *színvonala* csak az iskola és a társadalom (az állam) alkujában születethet meg. A felmenő rendszer, a szorgalmi és vizsgaidőszak lehetséges tartalmi és szervezeti keretei befolyásolják a vizsgakövetelményeket, amelyek azonnali reakciót váltanak ki a képzésből. Az iskola felismerte azt, hogy a tanuló teljesítménye a társadalom piacán csak a standardizált követelményrend-

szer segítségével bocsátható ki jó áron. Ma még azonban erős a félelem emiatt is, hiszen sok helyen elavult a „termelés”, még részben ismeretlenek a „piaci viszonyok”. Mi lesz, ha kiderül: az „áru” a nyakán maradt? „Ráfizetni” nem akar senki.

– Az érettségi fejlesztésében a tanárok zöme részt akar venni. Csak olyan *fejlesztési irányokat* tudnak elképzelni, ahol a korábbi tapasztalataikat felhasználó megoldások születnek. Elvárják, hogy a kialakítandó érettségi ne szakadjon el teljesen az iskolától. Ez a gondolat az OKI Értékelés Központ elképzeléseivel megegyezik, hiszen érdeke, hogy az érettségi vizsga fejlesztése a tanítási folyamat megújulásához, a tanári szakma presztízséhez is járuljon hozzá.

•

A reprezentatív mintavétellel végzett felmérés szerint az iskolák elfogadják az OKI Értékelési Központja érettségi koncepciójának magját. Néhány fontos vagy kevésbé meghatározó részletkérdésekben azonban az iskolai érdekek finom szövevényének ellentmondásai jelennek meg. A koncepció iskolai támogatását erősíti, hogy a kimenetszabályozás mai problémáinak jó része szakszerű megoldási alternatívát nyújt, s lehetőséget ad az érettségi vizsga társadalmi presztízsének növelésére.



Szalczér Orsolya, 10 éves

A felsőoktatási felvételi rendszer ma és holnap

A magyar felsőoktatás átalakulási lehetőségeinek a felvételi eljárás és a vizsgáztatás szempontjából történő elemzése előtt ki kell emelnünk néhány összefüggést, amely a felsőoktatás egészére vonatkozik.

A felsőfokú képzés átalakulása a nyugat-európai tapasztalatok alapján lassú folyamatként képzelhető el, amelyben igen sok ellentétes jellegű, de kiegyensúlyozottságot teremtő elem lelhető fel. (A társadalmi alrendszerek fejlődésében tapasztalható aszinkronitás az alrendszeren belül is érvényesül.) Nem kerülhető meg az a kérdés, hogy az állam révén a társadalom ellenőrző funkciót gyakorol-e az „autonóm” felsőoktatás felett. A felsőoktatási törvény ebben is új helyzetet teremtett. Egy új, az eddigitől, a megszokottól eltérő fejlődési pálya lehetőségét nyitotta meg. A doktori képzésnek, a tudományos fokozat adásának és a habilitációnak az egyetemre történő visszahelyezésével a *felsőoktatási autonómia lényegi feltétele teremtődött meg*. Garantált a tanulás, a tanítás és a kutatás szabadsága. A törvény által létrehozott Országos Akkreditációs Bizottság feladata az intézmények és az intézményi oktatási programok minősítése, a képzés minőségének folyamatos ellenőrzése.

Az irányítás társadalmasítását jelenti a Felsőoktatási és Tudományos Tanács létrehozása, mely a kormányzati, felsőoktatási és az alkalmazói szféra képviselőiből álló testület. Működési köre alapvetően a felsőoktatás-irányítás, -fejlesztés stratégiai kérdéseire terjed ki.

Az állami szervek hatáskörét a törvény részletesen szabályozza. Új finanszírozási rendszert kell kidolgozni, amely a hallgatólétszámot és a szakterület sajátosságait figyelembe véve normatív jellegű állami beavatkozás lehetőségét teremti meg. 1994. december 31-ig ki kell dolgozni a felsőoktatás középtávú fejlesztését célzó törvényt.

Témánk szempontjából nem elhanyagolható, hogy a felsőoktatási törvény *megszünteti a központi felvételi rendszert*. A vizsgák megszervezését a felsőoktatási intézmények feladatává teszi, miközben egyes részek közös megszervezésére is lehetőséget ad. Nyilvánvaló, hogy az új rendszer kialakítása többéves átmenettel alakítható ki. Ehhez szükséges a jelenlegi problémák összerendezése, és olyan koncepció kialakítása, amely támaszkodik a témakörben felhalmozódott kutatási eredményekre is.

A jelenlegi felvételi rendszer kiindulási alapelvei

A felvételi folyamat szabályozása – aminek a felvételi vizsga csak része, pontosabban eszköze – mai rendszerét tekintve alapjaiban a negyvenes évek végén, az ötvenes évek legelején alakult ki. A megfelelő ösztöndíjrendszerrel összekapcsolva egyik alapfunkciójának az értelmiségiek osztály- és rétegszármazás szerinti összetételének megváltoztatását célozta; egészében pedig néhány, nagyjából ki is mon-

dott, logikailag teljesen koherens előfeltevésre épült: ezeknek lényege az volt, hogy a felsőoktatás feladata a legszélesebb értelemben vett népgazdaság ellátása magasan képzett szakemberekkel, az államé pedig az, hogy – a népgazdasági tervek ismeretében és azoknak megfelelően – megszabja a felveendőkhöz szakonkénti és globális létszámát, a felvetteket minél gazdaságosabban – tehát idővesztés nélkül és minimális „lemorzsolódással” – átszűrje a tanulmányi menetben, és a végzés után, mintegy az egész folyamat tervszerűségét bizonyítva, megfelelő munkahelyhez juttassa őket. A koncepció egészének megfelelően a keretszámok „belépési” keretszámok ugyan, de – minimális ráteremtéssel – tulajdonképpen a kívánatosnak, „tervszerűnek” tartott kibocsátási létszámot tükrözték. Ebből következik, hogy a magyar felsőoktatásban évtizedek óta magától értetődő az a követelmény, hogy menet közben minél kevesebb hallgató „vesszen el”. Kétségtelen, hogy a belső szűrés az évtizedek során egyes intézményekben – így az orvosi karokon, az egyetemi szintű műszaki oktatásban stb. – erőteljesebbé vált, ez a követelmény sajátos hagyományként félreismerhetetlenül és széles körben mégis tovább élt, és szinte felmérhetetlen károkat okozott felsőoktatásunk minőségét tekintve. Nem is elsősorban azért, mert a belső szelekció, az oktatás, a vizsgáztatás, az átbocsátás, végül a diplomaadás szenvedett csorbát miatta, hanem inkább azért, mert az egyetemeket, főiskolákat szinte megengedhetetlenül kényelmes helyzetbe hozta, a hallgatók, a szakma, az ország iránti felelősségüket csökkentette, s nem is egyszerűen a jó hallgatók odavonzása és a legjobb szakemberek kibocsátása terén lehetséges versenyt tette elképzelhetetlenné közöttük, hanem még a legegyszerűbb versengési szándékot is feleslegessé tette. Az intézmények felülről meghatározott, tőlük alapjában független automatizmusba illeszkedtek, s nem kis részben innen magyarázható sok egyetem és főiskola konzervativizmusa, ragaszkodása a nyugodt, látszólag problémátlan közepszerűséghez. A felvételi vizsgák ilyen körülmények között olyan szelekciós mechanizmus szerepét töltik be, melynek alapfeladata, hogy a felsőoktatásba törekvők összlétszámából kiválasszon egy, a keretszámoknak, a bevallott intézményi férőhelynek megfelelő összetételű és nagyságú csoportot.

A felvétellel kapcsolatos vizsgálódásainkat két síkon kell folytatni, a fentiekre is tekintettel. A felsőoktatás fejlesztési koncepciójából levezetve egy elméleti döntést kell hozni, hogy a felsőoktatásba történő bejutásra milyen mechanizmust akarunk kialakítani, természetesen a fejlesztésből adódó lehetőségek szabta határok között. Ehhez kapcsolódva kell meghatározni azt a folyamatot, amelyben a jelenlegi felvételi rendszer fokozatos változtatásával jutunk el a kívánt állapothoz, miközben folyamatosan kiküszöböljük a jelentkező konkrét problémákat.

A jelenlegi felvételi rendszer néhány koncepcionális problémája

A legáltalánosabb problémaként megfogalmazhatjuk, hogy a magyar felsőoktatásban alkalmazott felvételi eljárások *nem alkalmazzák a folyamatszempoléletet*. Az autonóm embert és az autonóm személyiséget felértékelő polgári társadalmak mindvégig a fejlődésüket és ezen belül a folyamatszempoléletet hangsúlyozzák. Ezzel szemben a magyar felsőoktatásban a felvételi eljárás egyszerű diszkrét eseményként kezelődik, ami különböző szakaszokban kiegészült a középiskolai tanulmányi eredmények mint a folyamatot leképező eszköznek a beiktatásával.

A folyamatszempolélet lényege az, hogy meghatározott életkorban (18 és 24 éves életkor között) növekednek a potenciális jelöltekben a tanulási igény, vállalkozásokat a nehézségeket, amelyek a felsőoktatásban várják a hallgatókat, annak reményében, hogy a magasabb végzettség esetén relatíve biztosítottabb megélhetésre számíthatnak. Ha ezt a gondolatsort elfogadjuk, akkor nyilvánvaló, hogy nem lehet a felvételt diszkrét eseménynek tekinteni, amely egy bizonytalanul kiszámí-

tott és változtatott középiskolai eredményhez csatol két vagy három aktuális napi teljesítményt, amely formailag is és tartalmilag is nagymértékben független az érettségítől, a középiskolai tanulmányokat végül is lezáró vizsgáktól. Az elmúlt periódusokban a közös írásbeli és szóbeli, valamint később csak a közös írásbeli vizsga alkalmazásával volt kapcsolat a felsőoktatási és középfokú intézmények között. Az e mögött meghúzódó filozófia nem a folyamatszempoléletet, hanem bizonyos könnyítési eljárások bevezetését szolgálta, például, hogy a jelölteknek ne kelljen ismételt írásban vizsgáznuk.

A második problémakör a *felsőoktatásban tanulók létszámának alakulása*. A statikus szemlélet itt is érvényesült, „a munkaerő-szükséglethez” képest a felsőoktatási intézmények keretszámokot kaptak. Ha a folyamatszempolélet mint elemzési szempontot figyelembe vesszük, akkor azt kell látnunk, hogy a relatíve kicsi beiskolázási arányból igen magas az oklevelet szerettek száma, s ez felerősíti, hogy a felvételi eljárás egyszeri és megismételhetetlen esemény. Ez azt jelzi számunkra, hogy sokkal nagyobb feszültségeket indukál a felvételi eljárással kapcsolatos döntés az egész felsőoktatás fejlesztésére vonatkozóan, mint azt az egész felvételi eljárás önmagában sejtetni engedi.

Az autonómia mint *intézményi autonómia* megjelenése számos új problémát is jelent a felvételi eljárás szempontjából. Egyértelművé vált, hogy az intézményi autonómia lehetővé teszi különböző felvételi eljárások alkalmazását. E folyamat egyik jelentős példája az, hogy a középiskolai tanulmányi eredmények és az érettségi vizsga eredménye lassan fel-, illetve leértékelődött meghatározott felsőoktatási intézmények körében.

Az autonómia igénye a magyar felsőoktatásban felveti a műveltséganyag és ismeretanyag kiválasztásának és átadásának kérdéskörét is. A felvételi eljárás nem választható el attól a felsőoktatási rendszertől, amelyben azután a hallgatóknak teljesíteniük kell. Ha csak tantárgyi megnevezésekre bontott a felsőoktatási követelményrendszer, akkor megfelelő a tantárgyi, verseny-vizsgaszerű felvételi, hiszen a megnevezett tantárgyi követelményrendszernek ez a kiválasztási szisztéma felel meg a legjobban. Ebből következően, ha nem kezdődik meg a *felsőoktatás tartalmi követelményeinek átalakítása*, akkor ez a hiány gátja lesz a felvételi modell koncepcionális kialakításának.

Az autonómia kapcsán jelent meg a képzés specifikumainak megfelelően az ún. alkalmassági vizsgálat a felsőoktatási intézmények egy részénél. Az alkalmassági vizsgálat bevezetése azt az ellentmondást kívánta csökkenteni, amely a statikus megítélésen alapuló felvételi döntés és a motiváltság, a sikeresség, a pályán való beválás mérése között fennáll. Az alkalmasságvizsgálat is szelekció-szpontú volt, hiszen a felsőoktatási intézmény magának kereste azokat a hallgatókat, akiket a képzés során taníthatónak, oktathatónak vélt. Ennek legjobb példája az, hogy kb. másfél évtizedig voltak kísérleti jelleggel olyan alkalmassági vizsgálatok, amelyeknek nem volt pontszerző szerepük a felsőoktatásban, tehát a tanárok értékelték, a jelöltek elvégeztek olyan vizsgálatssorozatokat, amelyekről reméltek, hogy bepillantást enged a jelöltek alkalmasságába, és előre tudja jelezni a sikeres diplomaszerezésen túl a pályánmaradás vagy a pályán való pozitív helytállás tényét. De ezt nem jutalmazták pontokkal, és nem mindig vették számításba még azonos pontszám esetén sem.

E mögött olyan átgondolt döntési folyamat húzódik meg, amelyben elsősorban az *intézményi vezetési stratégiák* nagyon meghatározóak. Az alkalmassági vizsgálatok bevezetése egy kompromisszum lehetőségét nyújtotta a társadalom felé, amely felvillantotta annak az igénynek az elfogadását, hogy a felvételi nemcsak statikus, hanem dinamikus elemeket is hordoz. (Míg a felvételi tantárgyi vizsga

egy diszkrét esemény, addig az alkalmasság megítélésekor többféle módon megjelent a folyamat mérésigénye, például a középiskolában már figyelemmel kísérték a jelölteket, korábban tartották az alkalmassági vizsgálatokat, visszahívták a jelölteket az alkalmassági vizsgálat eredményének korrigálására stb.) Ez a szemlélet jól mutatja azt az igényt, amely a felsőoktatásban dolgozók többségében megfogalmazódott, hogy a pályára való kiválasztás és a felsőoktatási intézménybe való kiválasztás nem azonos célt jelent. Az intézmény vezetési stratégiájától függött, hogy a pályára való alkalmasságot tartotta-e fontosabbnak. A kutatási eredmények nagyon jól bizonyítják, hogy például a tanári pályára bejutottak kb. 30-40%-kal rosszabbul tűrték a vizsgaterhelést, mint a felsőoktatás más területén tanulók; vagy az orvosi egyetemre bejutottak közül 5-15% kiváló középiskolai tanulmányi eredménye ellenére igen rossz általános tanulási képességgel rendelkezik, sok esetben az absztrakciós vagy logikai képesség hiányával. Mindezek a kutatási eredmények előrejelző értékűek voltak mind az intézmény, mind a jelölt szempontjából, azonban a tényleges döntésnél sem egyedileg, sem tendenciájában ezeknek figyelembevételére nem került sor. Az intézményi vezetési stratégia kialakításakor a dékánok, rektorok értékrendjében kevésbé szerepelt (ez a mai napig is így van) egy távlati, a jelöltek bevéását is számba vevő orientáltság. Ez azt jelenti, hogy a piaczgazdaságra való áttérés időszakában ez az értékelési szempont hiányzik a vezetői gondolkodásból. E hiány miatt nagy a veszélye annak, hogy a „praktikus-ság” felé fordul a felsőoktatás, amely lényegében azt jelenti, hogy az aktuális piaci igények kiszolgálására szerveződik a felsőoktatás, és hiányozni fog egy piacorientált gazdaság hosszú távú stratégiájának a támogatása a felsőoktatási intézmények szempontrendszeréből.

Meg kell fogalmaznunk, hogy az alkalmassági vizsgálatok megjelenése a felsőoktatásban a humán tudományok áttörésére vonatkozó kísérletként tartható számon, amely azonban nemcsak a pontszám-beszámítási nehézségek miatt, hanem a magyar felsőoktatásban uralkodó emberi tényezőkkel kapcsolatos ismeretek hiánya miatt is igen lassan terjedt el a felsőoktatásban. Emellett újabb nehézséget jelent, hogy az alkalmasságvizsgálatoknak csak a szelekciós jellegét alkalmazták a felsőoktatási intézmények; a támogató, önértékelő jellegét sem az intézmények, sem a jelöltek nem tapasztalhatták meg.

Mindezek a koncepcionális tisztázatlanságok is eredményezték, hogy mára a felvételi egy igen bonyolult nagyüzemmé vált, amelyben közel 8 ezer ember foglalkozik a 100 ezer körüli jelentkezővel.

Fejlesztési javaslatok

Az oktatási rendszerek különböző módon közelítik meg a felsőoktatásba való bejutás lehetőségét. Három fő modell alakítható ki a felsőoktatásba való bekerülés elemzésekor:

– *A tanulói elit folyamatos továbbjuttatása*, melynek lényege, hogy a legtehetősebbek hallgatókat a középiskolai tanulmányok alapján folyamatos eljárással választják ki, és így többé-kevésbé automatikusan kerülnek tovább a felsőoktatásba. E modellnek lényeges eleme az, hogy a feltételezések szerint a felsőoktatási intézmények közel egyenlő presztízzsel rendelkeznek. A tanuló szempontjából a presztízsből és népszerűségből fennálló különbségek, valamint az aktuális igények növekedése határozza meg, hogy melyik intézménybe juthat be.

– *A visszavonhatatlan döntési modell*, amely az összes érettségizett számára megnyitja a felsőoktatást, amelyen belül a felsőoktatási intézmények különböznek minőségben, szintben és presztízsből. Ezek után a felvételi eljárást versenyszerű-

en bonyolítja le, és a meghozott döntés visszavonhatatlan. (Ez a modell volt jellemző a magyar felsőoktatásra szinte 1989-ig.)

– Az *átjárható modell*, amelyben sok (szinte az összes) érettségizett tanuló folyamodhat felvételért, itt szelektálás történik, de ez nem visszavonhatatlan, mert a rendszer egésze átjárhatónak tekinthető, és figyelembe veszi a tanuló későbbi haladását.

A három modell alkalmazása az európai tapasztalatokat figyelembe véve nagyon sok tényezőtől függ, és az Európai Közösség országain belül is megtalálhatóak a különböző modellek. Az, hogy melyik ország milyen felvételi modell mellett kötelezi el magát, természetesen nagymértékben függ azoktól a pénzügyi feltételektől, amelyeket a felsőoktatás magáénak tudhat, függ attól a kormányzati elképzeléstől, amely a felsőoktatás szerepét meghatározza a társadalom későbbi jövője szempontjából, és függ attól az oktatási rendszertől, amelyre épül a felsőoktatás, illetve amely jellemzi az oktatási, ismeretátadási folyamatokat. Mindezek a szempontok nemzeti sajátosságokat is tartalmaznak, tradicionális elemeket is hordoznak, amelyek egy-egy felsőoktatási rendszer sajátosságaként értelmezhetők, és jelentős szerepük lehet a felvételi modell kialakításában. Önmagában nem vizsgálható a felvételinek a társadalomra és a gazdasági életre gyakorolt hatása, hanem a felvételinek a felsőoktatásban való egész helyzetét kell vizsgálat alá vonni, és azután lenne helyes a felvételi modellek közül a legkedvezőbbet kiválasztani.

Hangsúlyozni kell, hogy a felsőoktatás egészétől idegen felvételi modellel megalkotni nagyon helytelen lenne. A felsőoktatási fejlesztési irányelveknek kapcsolódniuk kell az Európai Közösség ajánlásaihoz, amelyek egy autonóm, független felsőoktatási intézményrendszer kialakítását tartják az egyik leglényegesebb feladatnak az Európai Közösség országain belül is. Nyilvánvalóan ez a körülmény még inkább áll Közép- és Kelet-Európa országaira, autonóm és független felsőoktatási intézményrendszer nélkül igen nehéz lenne a felvételi modell elméleti és gyakorlati meghatározása. Ha elfogadjuk az autonóm és független rendszer felé törekvést, akkor szembe kell néznünk a finanszírozási kérdésekkel is. Ezért a függetlenség és az autonómia megfogalmazása nagyon szorosan kapcsolódik ahhoz a pénzügyi politikához, amelyet a mindenkori költségvetés folytat a felsőoktatás fenntartására. A felsőoktatási felvételi modell kialakításakor egy olyan demokratikus oktatási rendszert kell magunk előtt látni, amely fokozatosan és folyamatosan biztosítja az egyenlő esély lehetőségeit egyre szélesebb rétegek számára. Ezen belül egyre erőteljesebb hangot kap az, hogy a hallgatói igények és a társadalmi mozgások között egy önfelismerésen és egy támogató (gazdasági) rendszeren keresztül megvalósuló közeledés történjen. Úgy gondoljuk, hogy ennek olyan feltételei vannak, mint annak az alapelvnek az elfogadása, hogy a középiskolát végzetteneket mint populációt, egységes eséllyel rendelkező rétegnek kell tekintelnünk, akik számára az egyetemeken kívül sok más továbbtanulási forma is nyitva áll, és ezért a felsőoktatáson kívül szervezett tanulási formák és a felsőoktatási intézmények közötti kapcsolatokat nemcsak tisztázni, de vállalnia is kell a felsőoktatásnak. Ha ez a koncepcionális döntés a felsőoktatás-fejlesztési stratégiákra vonatkozóan megszületik, vagyis ha a nem felsőoktatási intézményekben képzett jelöltek tudása beszámít a felsőoktatási intézményekben szerzett tudásmennyiségbe, akkor nyilvánvalóbbá válik, hogy a szabad, nyitott rendszerű bejutás felé kell elmozdulnunk.

A másik koncepcionális kérdés, amelyet tisztázni kell, hogy a magyar hagyományokban is gyökerező *felntőttoktatás* és *távoktatás* összekapcsolódása az általános egyetemi képzéssel megváltoztathatja az előbb említett populációnak az igény szintjét. Ebben az esetben ismét hangsúlyozottabbá válik az a gondolat, hogy a bejutás

kérdése „más értelmet kap”, nem lehet elválasztani a felvételit a tanulmányok szervezésének és a tanulmányi követelmények teljesítésének lefektetett és meghatározott rendszerétől. Ha az egyetemek és a felsőoktatási intézmények vállalják, hogy fiatalabb és idősebb hallgatókat egyféle követelményrendszer szerint minősítenek, és ezeket a követelményeket előre közlik, akkor ismételten egy lépést tettünk a nyitottabb rendszer felé. Arra azonban gondolni kell, hogy a nyitott bejutáshoz kapcsolódó belső szelekció kérdése nagymértékben függ azoknak a tanulmányi utaknak a kijelölésétől, amelyeket az adott intézmény előír. Abban az esetben, hogyha egy hagyományos tantárgyi struktúrán keresztül megvalósítható, időben kötött lefutású vizsgáztatási rendszer marad érvényben, akkor a belső szelekció fogalmához a tantárgyi szelekció fogalma fog társulni. Hiszen a vizsga meghatározott időben való letétele ugyanazt az egyszeri megváltoztathatatlan döntést sugallja, mint amit az egyetem falain kívül az előző felvételi eljárás megtett.

A magyar felsőoktatásnak csak egy *folyamatszemléletű felvételi szabályozást* szabad vállalnia, amelynek van előzménye a középfokban (igen tehetséges tanulók automatikus bejutási lehetőségének biztosításával), ehhez kapcsolódik a támogató jellegű felvételi eljárás, amelyben vannak verseny-vizsgaszzerű elemek, de ezek az intézmények közötti válogatást teszik lehetővé a jelölt oldaláról. Az intézmények is válogathatnak a jelöltekben, ha egy olyan tanulmányi rendet alakítanak ki, ahol az adott ismeret többféle úton is megszerezhető. Emellett időben relatíve hosszan elhúzódó módon is teljesíthető az előírt követelményszint, és csak akkor veszíti el az egyetem a hallgatóit, ha azok valóban nem képesek vagy nem is akarnak további erőfeszítéseket tenni. Ez a koncepció ismételten átfogja az egész felsőoktatási ívet, amit egy „hallgatójelöltnek” be kell járnia a középiskolai bizonyítvány megszerzésétől, támogató jellegű szűréseken keresztül, különböző vizsgák letételén át a különböző szintű diplomák megszerzéséig.

Meggyőződésünk, ha a felvételi szabályozó, a felvételi koncepcióját kidolgozó irányelvek nem az egész felsőoktatási folyamatból indulnak ki, akkor rendszeridegen elemeket viszünk a felsőoktatásba, amelyek megvalósulása kontrollálhatatlan és előre ki nem számítható hatásokat fog eredményezni. (Különösen meg kell fogalmaznunk ezt egy olyan országban, ahol relatíve kis területen igen erős szellemi potenciál gyűlt össze az egyetemi oktatókat tekintve, és ahol a versenyek inkább az intézmények, semmint a hallgatók között fognak lezajlani.)

Szükségesnek tartjuk a *humán szolgáltatások* bevezetését a felsőoktatásban, talán éppen a felvételi eljáráshoz kapcsolódóan. Az alkalmassági vizsgákat olyan szolgáltatás jellegű információáramoltatással válthatjuk fel, ahol a jelölt maga is meggyőződhet saját képességeiről, érdeklődési irányairól és teljesítményszintjéről.

A hazai kísérleti eredmények közül kiemelhetjük a számítógéppel támogatott, több szempontú pszichológiai megítélési lehetőséget jelentő mérési rendszert. A „Kishajó” szimbolikus névvel jelölt rendszer olyan ellenőrzött teszteken alapul, amely számítógépen működő értékelési eljárás segítségével összehasonlíthatóvá teszi a jelentkezők megítélését. A rendszer lehetőséget ad a különböző szakmai irányok (pedagógus, műszaki, agrár-felsőoktatás stb.) igényeinek, illetve különbségeinek figyelembevételére is, de az azonos elemek (tesztek) alkalmazása fokozza az átjelentkezést, illetve az átjárhatóság lehetőségét is.

A „Kishajó” mint mérési rendszer azon a szemléleten alapul, hogy a felsőoktatási követelmények sikeres teljesítéséhez szükséges, de nem elégséges feltétel a felsőfokú tanulmányokra való alkalmasság. Ahhoz, hogy valaki jó szakemberré váljon, szükséges az a motivációs bázis is, amelyet a szakma elsajátítása és művelése során az egyén mozgósítani képes. A megfelelő szellemi kapacitás

(tanulási képesség) meglétén túl differenciáltabb érdeklődés és az értékes tudatos vállalása is kívánatos a felsőfokú tanulmányok során. Ezen jellemzők ismerete lehetőséget ad a jelöltnek, hogy az önmaga számára megfelelő szakmai irányt és intézményt választhassa. A rendszer működésének jelentős feltétele, hogy az intézmények pontosítsák és nyilvánosságra hozzák a jelölttel szemben támasztott intellektuális és személyiségbeli követelményeiket. A felvételi eljárás folyamatjellegét erősíti a számítógéppel támogatott értékelő eljárás, emellett megőrzi a versenyhelyzetet, és körvonalazza a jelölt lehetőségeit, illetve korlátait is.

Meg kell fogalmaznunk, hogy a felvételi eljáráshoz kapcsolódó mérési módszereknek nem szabad rendszeridegen elemként funkcionálni. Úgy véljük, hogy egy úgynevezett átjárható modell kialakítására kell törekednünk a felvételi eljárás egészét tekintve, amelyben a hallgatók többféle úton próbálkozhatnak, megváltoztathatják döntéseiket, és továbbléphetnek fejlődésük és teljesítményeik függvényében.

Ellátandó főbb funkciók

1. *Egységes tantárgyi követelményszint kialakítása:* közoktatási és felsőoktatási szakemberek közös tevékenységével alakítható ki. A tantárgy-metodikai és értékelési szempontból is kipróbált feladatsorok „szolgáltatása” alapvetően az érettségi vizsgák lebonyolításához, illetve az ilyen típusú vizsgáztatást is alkalmazó felsőoktatási intézményeknek szükséges. A feladatsorok szolgáltatása az érettségi időszakon kívül is hozzáférhető.

2. *Információs központ:* állandó tájékoztatás a felsőoktatási intézményekben történő tanulási lehetőségekről, speciális követelményekről. Az irányítás számára szükséges információk összegyűjtése. Intézményvezetési stratégiák kimunkálásához információáramoltatás.

3. *Felvételeket koordináló funkció:* a vázolt folyamatban a körülbelül százezer jelentkező egyéni igényeit és a felsőoktatási intézmények követelményeit és lehetőségeit kell összehangolni. A jelentkezők egy igen széles rétege többszörös kompromisszumok után fogja megtalálni a számára még megfelelő továbbtanulási lehetőséget. Ezt központilag koordinálni szükséges.

4. *Tanácsadó, tehetséggondozó funkció:* a tanácsadó, tehetséggondozó rendszer működtetése olyan orientáló és támogató jellegű, sok esetben számítógéppel támogatott humán szolgáltatás bevezetését jelenti, amely segítséget nyújt a hallgatóknak az önálló döntések kialakításában. A tanácsadó rendszer fő funkciója, hogy segítse a hallgatót az intézményi követelmények teljesítésében, önmaga lehetőségeinek felismerésében és azok kiaknázásában. A vázolt rendszer fő vonalában történő kialakítása 4-6 éves átmeneti folyamatot igényel. Ennek minden egyes lépését előre kell tervezni és folyamatosan egyeztetni a köz- és a felsőoktatás képviselői testületeivel. Fontos a közvélemény gyors és pontos tájékoztatása.

Irodalom

A felsőoktatás és 1992. Tervezés a 2000. évre. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1991.

Makó Ferenc-Szilágyi Klára: Számítógéppel támogatott pszichológiai-diagnosztikai rendszerek. Gödöllő, 1993.

Szilágyi Klára: A felsőoktatás fejlesztési lehetősége 2000-ig, különös tekintettel a felvételi eljárásra. A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig. Háttértanulmányok. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1992.

Szilágyi Klára: A képességek megítélése önértékelés segítségével. Gödöllő, 1993.

HATÁROKON TÚL

VARGA FRIGYES

A kétnyelvűség Szlovákiában

*„A nemzetiség nem pusztá osztályozás,
de örömkeltő és bajhozó valóság...”*

(József Attila)

Szlovákia vegyes nemzetiségű területein az emberek közötti kommunikációnak elvi és gyakorlati feltétele a kétnyelvűség. Ezt a tényt eltérően értelmezik a kommunikációban részt vevő partnerek. A hatalom úgy tekint a kétnyelvűsége, mint a főként magyarul lakta vidékek magyar anyanyelvű lakossága által kitűzött, feltétlenül elérendő célra. A „valamilyen” kétnyelvűség elsajátíttatásának erőltetését (mégpedig bármilyen eszközzel) éppen az úgynevezett alternatív iskolatípusok bevezetésével szorgalmazza az oktatási tárca a pénzügyi költségvetés hathatós támogatásával. A szlovák nyelv tökéletes ismerete hivatalosan a szlovákiai magyaroknak a többségi társadalomba való minél jobb beilleszkedését hivatott elősegíteni, ami számukra a teljes esélyegyenlőség megteremtésének egyik eszköze. Valójában a szlovák nyelv használatának kiterjesztése a nemzeti kisebbség nyelvi és kulturális asszimilálásának leginkább célravezető módszere. A Szlovákiában élő legnagyobb nemzeti kisebbség – a magyarság – esetében a második nyelvnek „tökéletes” elsajátítása csak illúzió lehet, így ez az illúzió az az utópia, amelyet esélyegyenlőségnek, érvényesülési lehetőségnek neveznek a hivatalos szervek. A valódi esélyegyenlőséget sokkal inkább segítené a nemzetiségek nyelvén is folyható közélet, az önigazgatással rendelkező iskola és kultúra.

Az igazi cél valójában nem a kétnyelvűség, hanem a nyelvcsere folyamatának elősegítése. Ezt bizonyítja, hogy a többségi területeken nem szorgalmazzák a kétnyelvűséget, a nemzetiség nyelvén oktató iskolákban a szlovák nyelv elsajátításának fokozására a költségvetés 1994-ben 100 millió szlovák koronát biztosít, ugyanakkor ezekben az iskolákban megemelték a szlovák nyelv óráinak számát, valamint „lehetőséget” adnak más szaktantárgyak szlovák nyelven történő oktatására. Ugyanakkor a magyarnak, az eddigi első nyelvnek az egyes területeken ijesztő mértékű visszaszorulásának a megállításával alig néhány nyelvművelő foglalkozik szerény, meglehetősen erőtlén eszközeivel.

Mindezek ismeretében nem lehet csodálkozni azon, hogy a kétnyelvű oktatásnak a kormányzat által szorgalmazott formája nem szakszerű, talán szándékosan is szakavatatlan beavatkozás. A kormányzat arra épít, hogy e szakterület kutatási eredményeinek hiánya az ő „malmára” hajtja a vizet. Az is igaz persze, hogy szlovákiai viszonyok között nagyon szerény mértékűek a tudományos kutatások ezen a téren. „Szerencsénkre” az anyaországgal határos szomszéd országokban is jelentős számban élnek nemzeti kisebbségek, és az anyaországon belül is ismeretek a kétnyelvűség problémái. Az így nyert tudományos ismeretek, felmérések tapasztalatai kell hogy figyelmeztessenek a kétnyelvűsége nevelés (oktatás) nem

szakavatott alkalmazásának veszélyeire és asszimilációs következményeire. Emlékeztetni szeretnék *Lanstyák István* szlovákiai magyar, *Győri-Nagy Sándor* budapesti nyelvészeknek, *Fehér Zoltán* bajai nyelvkatónak és másoknak a munkásságára, akik különböző területeken vizsgálták a kétnyelvűség kialakulását, gyakorlatát és következményeit. Mindnyáján ugyanarra a következtetésre jutottak: a kétnyelvűség nyelvváltást, nyelvviasszaszorulást vagy nyelvcserét eredményez, ha ez kikényszerített vagy nem szakszerű beavatkozással valósul meg. Befolyásolja az identitástudat alakulását, lassítja (vagy gátolja) a nyelvátörökítést, deformálja az anyanyelvhez való érzelmi kötődést. (Hogy mást ne említsek: a Magyarórán azt hallja a gyermek, hogy a magyar az anyanyelve, a szlovákorán pedig, hogy a szlovák nyelv az első nyelve.)

E tanulmánynak nem az a célja, hogy a kétnyelvűség realitását, annak a gyakorlati életben való elutasítását fejtegesse, ellenkezőleg. Szót kíván emelni az egészséges kétnyelvűség érvényre juttatásáért, hangoztatva annak funkcionalitását, mert egyértelműen állítható, hogy küldetést teljesít: a különböző anyanyelvű nemzetek és nemzetiségek egymás közti kommunikálását, jobb megértését. A kétnyelvűség funkcionalitását azért tartom fontosnak (egyben úgy érzem, hogy ez visz bennünket közelebb a legmegfelelőbb megoldáshoz), mert feleletet ad a kétnyelvűségnek a köznapi életben való tényleges működésére. Ugyanis kétnyelvűnek tekintünk mindenkit, aki a mindennapi beszédtevékenysége során anyanyelve mellett (a beszédhelyzetnek megfelelően) még egy másik nyelvet is használ.

Kétnyelvűsége nevelés

A kétnyelvű nevelés (oktatás) problémája mindenütt időszerű, ahol egy országban (vagy azon belül kisebb területeken, tájakon) két vagy több nemzetiség él együtt. E kérdéssel már régóta foglalkoznak nyelvészek, pedagógusok, pszichológusok, logopédusok és más szakemberek. Néhányuk munkásságát olvasva eleinte bizonyos ellentéteket vélünk köztük felfedezni, de alapos elemzés után arra a következtetésre jutunk, hogy javarészt egyetértenek abban, hogy a kultúrában és nemzete gondolatvilágában mindenki az anyanyelvén hatol be. Ezért fontos, hogy teljesen elsajátítsa anyanyelvét még mielőtt elkezdené tanulni az idegen nyelvet. *J. A. Comenius* Nagy didaktikájában azt írja: „Minden nyelvet külön tanuljon. Először természetesen az anyanyelvét...”

A hazai kutatások eredményeit szembesítve a kétnyelvűség témakörének külföldi szakirodalmával arra a következtetésre jutunk, hogy az egészséges kétnyelvűség funkcionálásához két út vezet. Ez a kétnyelvű nevelés és az idegen nyelv oktatása. E két forma alapvetően különbözik egymástól.

A kétnyelvű nevelés

A kétnyelvű nevelés azt jelenti, hogy a gyermek a második nyelvet spontán sajátítja el az iskoláskor előtti fejlettségétől függetlenül, természetes módon (például vegyes házasság gyermekeként). Ily módon a gyermek még iskoláskora előtt olyan kommunikációs eszközre tesz szert, amelyet csak olyan személlyel érintkezve használ, akihez valamilyen érzelmi viszony fűzi (például a gyermek az édesanyával az anyanyelvén, az édesapjával pedig a másik nyelven kommunikál). Így fokozatosan kialakul benne a két nyelv egymástól független rendszere. Az egészséges nyelvfejlődésnek ez esetben csak az a feltétele, hogy a fordítás az egyik nyelvről a másikra ne hasson zavaró tényezőként. Ilyen feltételek mellett a

kétnyelvű nevelés a gyermek beszédének fejlődési törvényeivel összhangban van, s ilyen formában neurofiziológiai szempontból tekintve is helyes és ártalmatlan.

A poliglottia (idegen nyelvek elsajátítása)

Az egyéni kétnyelvűséget tájainkon már régóta olyan állapotként szokás értelmezni, amikor az egyén a második nyelvet szinte „anyanyelvi” szinten beszéli. A korábbi időszak nyelvészei, „nyelvszakértői” minden tudásuk latbavetésével a szlovák nyelv oktatási módszerét ezen igyekezetnek vetették alá. Ilyen módon értelmezik a kétnyelvűséget ma is az oktatási tárca szakemberei, és ezt sugallja az az intolerancia is, amelyet az utóbbi időben kialakított közvélemény mutat, miszerint a szlovákiai magyarok szlovák nyelvtudásában nyelvtani és stilisztikai hibák fedezhetők fel. Tökéletes kétnyelvűek nemcsak a szlovákiai magyarok, de más nemzetiségek körében is csak elvétve akadnak. A nemzetiségek túlnyomó többsége a második nyelvet az anyanyelvi beszédhasználatnak megfelelő spontaneitással beszéli.

A gyakorlat és a mindennapi körülmények arra készítetik tehát az idegen nyelvet oktató intézményeket, hogy a nyelvvoktatást kötelezze a másik nyelv funkcionálisának a kialakítására.

A második nyelv iskolai oktatásával kapcsolatos kérdésekre helyes válaszokat kellene megfogalmazni. A társadalomnak el kellene döntenie és világosan kellene leszögeznie, milyen irányt akar szabni az első nyelv (a nemzetiségek anyanyelve) tekintetében: fejleszteni, visszaszorítani, befűllasztani, átirányítani vagy elszigetelni óhajítja-e azt, mert eszerint kellene megválasztani a módokat. Tisztázni kellene, melyik életkor a legalkalmasabb a második nyelv tanulásának bevezetésére; a második nyelv – mint idegen nyelv – elsajátíttatása csak bizonyos órákon történjék-e, vagy az iskola valamely fokán, bizonyos tantárgyaknak a második nyelven való tanítása keretében is. További fontos kérdés, hogy milyen módszerekkel történjék a másik nyelv tanítása.

Tudvalevő, hogy minél korábban kezdődik a másik nyelv elsajátítása, annál könnyebb a tanulás. Egyes neurofiziológusok a 4–8 éves gyermek agykérge neurofiziológiai érésének rendkívüli plasztikusságára hivatkozva ezt a kort ajánlják a második nyelv tanításának a bevezetésére. Más kutatók szerint – mint már említettem – a második nyelv tanulását azután kell elkezdni, miután a gyermek az anyanyelvét teljesen elsajátította. Egészen fiatal korban, még éretlen, kifejeletlen anyanyelvi alapokon tanulni idegen nyelvet, ez ellenkezik a gyermek neurofiziológiai apparátusának életkori jellemzőivel. Egyesek szerint ez nemcsak az anyanyelv kizorítását eredményezheti, hanem felületes intelligenciához és az érzelmi fejlettség rendellenességeihez is vezethet.

A második nyelv tanításának megkezdését nemcsak a neurofiziológiai ismeretekre támaszkodva szükséges eldönteni, hanem figyelembe kell venni a pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezőket is. A gyakorlati döntéseknél ezek a tényezők nagyban befolyásolják a későbbi nyelvi fejlődést. Amennyiben a társadalomnak valóban az egészséges kétnyelvűség a célja, akkor figyelembe veszi a kétnyelvűségi helyzeteket (szubtraktív és additív), vagy azt, hogy fennáll-e a nyelvcseré valószínűsége, valamint azt is, hogy melyik az a nyelv, mely a környezetben dominál (amely az iskolai oktatáson kívül is akadály nélkül kifejlődne). A ma is létező iskolarendszerben működő „kétnyelvűségre” való oktatás nem eléggé érzékeny ezekre a helyzetekre. Az idegen nyelv (konkrétan a szlovák nyelv) oktatását egységesen – függetlenül az említett környezeti hatásoktól – írja elő az oktatásügyi tárca. Az utóbbi időben az oktatásirányítás fő gondja az oktatás

intenzitásának növelése, így az alapképzésben heti egy órával növelte a szlovák nyelvre szánt kötelező órák számát, és továbbra is megköveteli a fő tantárgyak szakkifejezéseinek szlovák nyelven történő elsajátítását.

Oktatási tipológiák

Az utóbbi időben a kormányzat által kiadott rendelkezések érvényre juttatása érdekében az oktatásügyi minisztérium illetékesei felettébb erőteljes nekifeszüléssel szándékoznak utat nyitni az alapiskola és a középiskola valamely fokán bizonyos tantárgyaknak a második nyelven, illetve két nyelven való tanításának. Igaz, aligha tudományos megfontoltságból. Ugyanis a legújabb oktatási tipológiákban találunk olyan megoldásokat, amelyek segítségével az iskola mind a többségi, mind a kisebbségi etnikumhoz tartozó tanulóiban kifejlesztheti a kétnyelvűség és a két kultúra elsajátításának kívánatos formáit. Az említett tipológia összefüggésbe hozza az oktatás módszereit és céljait, illetve a pedagógiai ráhatások formáit és az ezek hatására várható eredményeket. A tipológia az oktatási programok következő típusait különbözteti meg:

1. *Hagyományos program:* az oktatás a többség nyelvén folyik (államnyelven), ez egynyelvűséget eredményez.

2. A többség nyelvén folyó oktatás nyelvileg heterogén összetételű osztályokban (kisebbségi és többségi tanulókkal). Ez a „*nyelvi befulladásztási vagy elsüllyesztési*” program távlatilag egynyelvűséget eredményez. A kisebbségi tanulóknak az oktatás nyelve nem első nyelvük, számukra az oktatás nem kielégítően eredményes. A sikeresek mindinkább lemondanak első nyelvükről és kultúrájukról, a sikertelenek az iskolai kudarcot saját hibájukként élik meg.

3. Egynyelvű fejlődést eredményeznek a *szegregációs* (elszigetelési) *programok*. A kisebbség tanulói a kisebbség nyelvén tanulnak a többség nyelvének kirekesztésével.

4. Az *első nyelv* (az anyanyelv) *megőrzésére irányuló programok*nál az oktatás a kisebbség nyelvén folyik kisebbségi tanulók részére, de tantárgyként és más iskolai tevékenységek keretében intenzíven tanulják a többség nyelvét. A program eredményeként megmarad az első nyelv és hozzá fejlődhet a második (a többségi) nyelv ismerete.

5. Kétnyelvűséget eredményeznek a „*nyelvi belemerülési*” *programok*, melyekben a tannyelv kezdetben homogén osztályokban a többség nyelvét olyan szintig el nem sajátítják a tanulók, hogy az válhasson az oktatás kizárólagos nyelvévé. A kisebbségi tanulókat azonnal „*átirányítják*” a többség nyelvén folyó oktatásra. Az ilyen felszínes átállítás az egynyelvűsített iskolai helyzetekben nem elegendő a sikerhez. Kettős kár keletkezik: leépül, elsorvad az első nyelv, viszont a kisebbségi tanulók tanulmányi előmenetele ezekben a programokban gyakran gyenge, nem kielégítő.

6. Az egynyelvű fejlődést serkentik a tranzitív „*átirányítási*” *kétnyelvű programok*. A kezdeti oktatás két nyelven történik, amíg a többség nyelvét olyan szintig el nem sajátítják a tanulók, hogy az válhasson az oktatás kizárólagos nyelvévé. A kisebbségi tanulókat azonnal „*átirányítják*” a többség nyelvén folyó oktatásra. Az ilyen felszínes átállítás az egynyelvűsített iskolai helyzetekben nem elegendő a sikerhez. Kettős kár keletkezik: leépül, elsorvad az első nyelv, viszont a kisebbségi tanulók tanulmányi előmenetele ezekben a programokban gyakran gyenge, nem kielégítő.

7. Az „*utópisztikus*” *kétnyelvű programok*nál két nyelven folyik az oktatás a többségi és kisebbségi tanulók részére egyaránt. A reális felmérések alapján az oktatás során, ha annak a nyelvnek adnak nagyobb támogatást, melynek kisebb a lehetősége, hogy az iskolán kívül is kifejlődhessen, akkor a program kétnyelvűséget eredményez.

A felsorolt oktatási programokból kitűnik, hogy a többségi tanulók kétnyelvűségének fejlesztéséhez nem szükségszerű, hogy a tannyelv a tanulók első nyelve legyen, mert ez az iskola segítsége nélkül is jól fejlődik. A kisebbségi tanulók esetében viszont ez szükségszerű, mert első nyelvük az iskola segítsége nélkül nehezen tudna megfelelő szintre fejlődni. Minden olyan oktatásban, mely kétnyelvűséget tűz ki célul, az az alapvető elv, hogy az iskolában annak a nyelvnek kell megadni minden lehetséges támogatást, melynek iskolán kívüli fejlődésére a szélesebb társadalmi közegben a feltételek kevésbé megfelelőek.

A kétnyelvűség helyzete ma Szlovákiában

Szlovákiában, a jelenleg is működő iskolarendszer kereteiben nem egyértelmű az elhatározás, hogy a vegyesen lakott területeken a nyelvoktatás terén az oktatás célkitűzései mit rejtenek magukban: elkötelezett kétnyelvűséget, nyelvi befűllasztási vagy elsűllyesztési programot, szegregációt vagy átírányítási programot. A vegyesen lakott területeken a legáltalánosabb a kétnyelvűség kialakításának elműlasztása, például a kizárólag szlovák tannyelvű iskolákban. Itt inkább az „átírányítási” program jellegzetes vonásai fedezhetők fel, hiszen ezekben az iskolákban nem az a nyelv nyer támogatást, amelynek az iskolán kívűli fejlődésére a tágabb társadalmi közegben a feltételek kevésbé megfelelőek. Ezekben az iskolákban a kisebbségi anyanyelvű tanulók kénytelenek feladni első nyelvűket, és fokozatosan áttérnek az egynyelvűsűgre (a többségi nyelv használatára).

A kétnyelvűség preferálása így főleg a magyar tannyelvű alap- és közűpiskolákban kerül erőteljesen az érdeklődés középpontjába. Az alapiskolákban, ahol a tanítási nyelv a nemzetiség nyelve, inkább úgy jellemezhető az oktatás, mintha az első nyelv megőrsésére irányuló program lenne. A program fogalmát azonban nem meríti ki teljes egészében, mert az utóbbi időben érvénybe léptetett órátett éppén a második nyelv megerősítésének céljából növelte a szlovák nyelv óraszáját, valamint néhány tantárgy témájának összefoglalásaként – a szakterminológia erőteljes megkövetelése mellett – kötelessége a tanulónak megtanulni a tananyagot szlovák nyelven is.

Az oktatási tárca újabb törekvése – „*Opatrenia na skvalitnenie...*” – szintén a második nyelv megerősítését szolgálja. A szlovák nyelven kívűl még más tantárgyak szlovák nyelvű oktatását is javasolja a program – amely tulajdonképpen az anyanyelv használatára irányult – abban az esetben, ha a szűlő is így óhajítja. Ezzel a beavatkozással egyfajta nyelvszűlasztásra, nyelvcsűserre kerülűhet sor. A laikus közűvéleműny nyilván ezeket a veszélyeket nem látja, nem is láthatja, hiszen a kétnyelvűsűgre való oktatás veszűlyeiről, bonyodalmairól nem nagyon tájékozattak, és tudományos megalapozottsággal nem tárták fel mindeddig a veszűlyeket.

Az intézkedűs bizonyos mértűkben módosítja az eddigi szeparatív kétnyelvűsűgre nevelűsnek a formáit azzal, hogy lehetűsűget ad a vegyesen lakott terűleteken a szlovák nyelvű iskolákban (a heterogűn osztályokban) a magyar nyelvnek nem kötelezű, választott tantárgykűnt való tanítására. Nem eléggű világos az ilyen oktatási formának a célja. Amennyiben a kétnyelvűsűget céllozza meg, ez esetben a kisebbségi tanuló első nyelvűt nem tudja oly mértűkben támogatni, hogy egészűses kétnyelvűség alakulhasson ki, mert a társadalom szélesebb körűben az e célű feltűtelek kevésbé megfelelőek. Így az egész intézkedűs csak további zavaros helyzetek kialakulásának lehetűsűgűt hordozza magában.

Más vonatkozásai is vannak ennek az intézkedűsnek. Az előbbiekben már elhangzott, hogy minél korábban kezdűdik el a második nyelv elsajátítása, a tanulás annál könnyebben megy. Így a lehetűsűg kiszűlesítése a kétnyelvűsűg

irányában például az óvodás korú gyermekek számára (amire az intézkedés nem gondolt körületekintően), bizonyára kompatibilisabbá tenné az egész intézkedést, hatékonyabbá tenné az oktatás folyamatát, egészségesebb kétnyelvűség alakulhatna ki a vegyes lakosságú területeken.

Izgalmas és nagyon fontos kérdés, hogy milyen módszerekkel történjék a második nyelv tanítása. Erről is az „*Opatrenia...*” rendelkezik. Megállapítja, hogy a „... szlovák tannyelvű iskolákban, főleg az alsóbb osztályokban, a szlovák nyelv tudása – főleg a más nyelvű tanulók körében – elégtelen. A gyenge szlovák nyelvtudás a magyar nyelvi dominanciájú beszédkörnyezetben a felsőbb osztályokban is jelen van, mert a nyilvános társalgás az órákzi szünetekben túlnyomó többségben magyarul történik. Ez a körülmény természetesen csökkenti a tanulók kommunikatív képességét és kihat az oktatási eredmények színvonalára.”

„... A magyar tannyelvű iskolákban folyó szlovák nyelvi és irodalmi koncepció elemzése alapján ... a tantárgy tanításának modellje, a tananyag struktúrája és annak kiválasztása, valamint a tanítás módja nem biztosították a nyelvkészség elsajátítását, a kommunikatív képesség kifejlesztését ... A szlovák nyelv oktatásának új felfogása alapján az alap- és középiskolák oktatási folyamatában kell hogy érvényre jusson a kommunikativitás igénye, valamint a nyelvi sajátosságok mint bármely helyzetben (beszédhelyzetben) való megértetés képessége, nyelvi felkészültsége. A hangsúlyt a nyelv kommunikativitására kell helyezni, mivel a kommunikatív készségek döntően befolyásolják az abszolvensek középiskolákon és főiskolákon való továbbtanulási feltételeit, illetve azoknak a köznapi életben való érvényesülését.”

A továbbiakban az intézkedés arról rendelkezik, hogy a szlovák nyelv oktatásának megerősítésére heti egy órával növekszik az óraszám az alapiskola mindkét fokozatán. Itt is azt az ellentétet tapasztaljuk, hogy éppen az a nyelv nyer támogatást, amelynek az iskolán kívüli fejlődésére a szélesebb társadalmi közegeben a feltételek amúgy is megfelelőek. A rendelkezés nem terjed ki a szlovák nyelv oktatásának más lehetséges módszereire. Ugyanis a kommunikativitásnak a megkövetelése az oktatásban, ha általánosan, minden megkülönböztetés nélkül érvényesítjük, uniformitást von maga után, figyelmen kívül hagyja a beszédkörnyezeti sajátosságokat és más nyelvi sajátosságokat.

Javaslat a szlovák nyelv tanításának módszerére

Szlovákia vegyes lakosságú területein nem azonos a nemzetiségek eloszlása, a földrajzi környezet, az etnikai helyzet, a gazdasági és művelődési viszonyok stb. Ezért nyilvánvaló, hogy a második nyelv oktatását sem lehet egységes alapelvek szerint végezni. Természetesen alapkoncepciónak elfogadható a nyelvtanítás kommunikativitása, ezt azonban a nyelvi környezet különbözőségeihez kellene igazítani. Eközben feltétlenül figyelembe kell venni a tanulók adott nyelvtudásának szintjét, a szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai szempontokat, s a beszéd más funkcióit is, amelyek serkentik a kognitív fejlődést. Ezen szempontok alapján a vegyesen lakott területek legalább három olyan territóriumra oszthatók, melyeken belül megközelítően azonos módszerekkel lehetne oktatni a második nyelvet.

1. Megközelítően *homogén nyelvközegű terület* – a *második nyelv* környezeti erőssége meghaladja az *első nyelv* beszédkörnyezeti hatását. Itt az *első nyelv* kommunikatív oktatási jellegét többletóra-ráfordítással kell megerősíteni (például választható vagy nem kötelező tárgyként, nyelvi társalgás stb.).

2. Megközelítően *homogén nyelvkörnyezetű terület* – az *első nyelv* társadalmi erőssége túlsúlyban van a második nyelvvel szemben. Ebben az esetben a nyelvkö-

tatás kommunikatív jellegének alkalmazását nem szükségszerű más módon erősíteni, hiszen az első nyelv szélesebb társadalmi közegben zavartalanul fejlődhet.

3. *Azonos erősségű beszéd és nyelvi környezet* – sem az első, sem a második nyelv nem igényli a különösebb megerősítést. A nyelvoktatás kommunikatív jellegének hangsúlyozása mellett legfeljebb a nyelvi társalgás alkalmazható nem kötelező választott tárgyként.

Mindhárom esetben a nyelvtanulás kommunikatív jellegű oktatására megfelelő didaktikai módszereket ajánlatos kidolgozni. Legyenek ezek inkább oktatási programok, mivel hatékonyságuk csak úgy érvényesül, ha a gyermekek óvodáskortól kezdődően, az érettségivel bezáróan benne foglaltatnak az oktatás folyamatában.

Összegezés

Szlovákiának csaknem egész területén két- vagy többnyelvű a lakosság, ebből adódóan a kétnyelvűség szükséglet, a többségi szlovák nemzet és a nemzetiségek kölcsönös megértésének nélkülözhetetlen eszköze. A funkcionáló kétnyelvűség (vagy az egészséges kétnyelvűség) feltételei még nem adóttak az országban. Ilyen körülmények között a nemzetiségeknek nincs más választásuk, mint felvállalni a „sánta kétnyelvűség”-re való felkészítés és oktatás nem könnyű szerepét. Teszik ezt a humánus, a tolerancia és a békesség jegyében.

A második nyelv (a szlovák nyelv) a nemzetiség nyelvén folyó oktatási intézményekben alapkoncepcióként a kommunikativitást tűzte ki célul. Ennek megvalósításakor az oktatás folyamatában figyelembe kellene venni azt a legalább három különböző kétnyelvűségi térséget, melyek Szlovákia vegyesen lakott területein alakultak ki és nagymértékben befolyásolják a második nyelv oktatásának gyakorlatát. Nyilván a különböző jellegű nyelvi közegekben más-más módon, más módszerekkel kell megközelíteni a kétnyelvűség kialakításának folyamatát.

„Minden ember annyit ér, ahány nyelvet beszél” – mondja a közmondás. Jó lenne, ha ez a közszellem, ösztönző nyelvi közeg kedvezően hatna egész Szlovákiában.

Magyar olvasáskultúra a Kárpát-medencében

Elsősorban a téma jelentősége miatt kérek egy kis figyelmet az Új Pedagógiai Szemle olvasóitól a közelmúlt egyik kiadványa számára. A *Magyar olvasáskultúra határokon innen és túl* értékét előítélet-ozlató szerepében látom. A kérdés Vörösmarty nyomán az, miként megyen manapság előre a magyarnak megmaradás és a korszerű gondolkodás kialakulásának ügye a könyvek által itt, a Kárpát-medencében.

A pedagógusok tudják, hogy egy társadalom állapotát nem kielégítő csak gazdasági megközelítésből levezetni. Ahhoz ismerni kell, milyen állapotban van kultúrája. Ahogy John L. Galbraith, az amerikai liberális megfogalmazta, ilyen feladatokhoz a kutató szemében Marxnak és Max Webernek kezet kell fognia. De mondhatnánk a gazdasági és kulturális elemző- és magyarázóelv egyesítésének időszerűségéről azt is, hogy a szemléleti kézfogásnak John Stuart Mill és Friedrich Nietzsche között kell végbemennie.

Huszonöt-harminc évvel ezelőtt kezdett bele ilyen jelképes kézszorításba a maga szerény eszközeivel a magyar olvasáskutatói iskola. Számos kiadványban, előbb az országhatáron belül, majd nemzetközi kitekintésben. Nagy szorgalommal és a tárgy iránti tudós alázattal, változatos, sokszor egyenesen szellemes módszerekkel mutatták ki e szakemberek, milyen különbségek vannak a kulturális szokásokban, olvasói és nem olvasói ízlésben a) Budapest és vidék, b) a nagyváros, a kisváros és a falu, c) az ország nyugati és keleti fele, d) az életkor, e) az iskolai végzettség, f) a szociokulturális háttér, g) a vallásos és nem vallásos környezet, de talán még h) a világnézetek szerint is. Voltak megismételt és más-más időben egymástól függetlenül elvégzett, de rokon szellemű vizsgálatok is, amelyek segítségével a kutatók a részleteket 1. országos ízléstérképbe rendezték, 2. hosszsmetszetben mutatták ki az átalakulást, 3. s ezek alapján megalkothatták a befogadás ízléstípusait is.

Az első nemzetközi összehasonlítást – ismereteim szerint – magyar-francia viszonylatban végezték el. Eredményeit magyar társszerzőként Józsa Péter publikálta, még 1981-ben. Bő évtizedre rá, 1991-ben és 1992-ben jegyzett ugyancsak magyar társszerzőként Lőrincz Judit két munkát a magyarok és finnek olvasáskultúrájának összevetése tárgyában. A határon túli magyarság olvasáskultúrájáról első ízben 1985-ben jelent meg összeállítás. Ez helyi szerzők eltérő célú és értékű résztanulmányait, terepmunkáit tartalmazta. E kötetet Gereben Ferenc szerkesztő gondozta.

A legtermékenyebb kutatói közösség az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központjában működött. Itt kifejezetten munkássága alapján vált jól ismertté – más érdemes szakemberek társaságában – Kamarás István, Gereben Ferenc, Lőrincz Judit, Nagy Attila, Vidra Szabó Ferenc.

Az első igazi összehasonlítást a könyv szerepéről a Kárpát-medencei magyarság életében – szokásaiban, értékrendjében – ugyanebbe a körbe tartozó kutatók végezték el 1991-ben. A „Magyar olvasáskultúra határokon innen és túl” négy

tanulmányt tartalmaz Székelyföld, Csallóköz és a Jászság összesen négy kisvárosának (Székelyudvarhely, Dunaszerdahely, Hatvan és Jászberény), valamint hét községének 460 lakosáról. (Egyes kérdések esetében a válaszadásra bevont családtagokkal 1420 főre duzzadt fel a minta. E mintát a magyarság átlagánál magasabb iskolai végzettség jellemzi. A válaszolók zöme középkorú. Így az olvasói összkép is kedvezőbb, mintha a felmérést reprezentatív mintán végezték volna el.)

A kutatást Juhász Gyula akadémikus, az OSZK főigazgatója tette lehetővé, aki egyúttal a magyarságkutatási programot is vezette haláláig. A könyv maga a Teleki László Alapítvány Kiss Gy. Csaba által vezetett Közép-Európa Intézetének kiadásában jelent meg. A kötet a vizsgálat első szakaszának tanulságait közvetíti. A második kutatási szakasz terepvizsgálatait azóta befejezték. Az elemzés a vajdasági és a kárpátaljai magyarság egy tömbben élő részére, valamint különböző tájegységek szóránymagyarságára terjedt ki. Ebből a körből a nyelvvesztés előtti utolsó társadalmi pillanatban nyertek a kutatók adatokat, ismereteket az olvasási szokásokról. A munkákat a második szakaszának anyagát 1994-ben publikálják.

Az olvasáskutatók az első menetben tehát arra voltak kíváncsiak, hogy olyan társadalmi csoportok, amelyek különböző országokban élnek, de közös nyelvel, valamint közös kulturális hagyományokkal (is) rendelkeznek, milyen arányban és milyen módon vegyítik kultúrájuk, értékrendjük összetartozó és elkülönülő jegyeit.

A legnagyobb terjedelmű dolgozatot Gereben Ferenc írta (9–74. o.). Ő a három minta felnőtt tagjainak értékrendjét, identitástudatát, olvasási szokásait hasonlította össze. Nagy Attila a középiskolások olvasási kultúrájának és nemzeti azonosságtudatának összefüggéseit mutatja be (75–122. o.). Vidra Szabó Ferenc pedagógusjelöltekről gyűjtötte össze, hogy értékrendjükben milyen helyet foglal el a kultúra, a művelődés, az olvasás – ezektől elválaszthatatlanul – a magyarságtudat (123–148. o.). Lőrincz Judit ennél szűkebb kérdést vizsgált meg ugyanebben a körben: a tanítójelöltek olvasmányainak szerkezetét (149–164. o.).

Mielőtt a tanulmányok sorrendjében haladva fölidézném a kutatás fontosabb adatait, megállapításait, föl kell hívnom az olvasó figyelmét egy módszertani sajátosságra. A kutatás során az adatokat számítógéppel összegezték, a dolgozatok az anyagot az eredményül kapott elemzési táblázatok szerint folszeletelve csoportosítják. *Hiányzik a kötetből az összefoglalás.* E feladat az olvasóra marad, aki azt a mozaikkirakás technikájával végezheti el. Ezért kétféle megközelítést ajánlhatok az érdeklődőknek. Vagy az elmélyült olvasást jegyzeteléssel, vagy a célra irányított szemelgetést. Aszerint, kit mi érdekel.

A mű hézagpótló, a feldolgozás korrekt és a vizsgálat lehetőségei között alapos. Szemlélete távol áll a témával könnyen összepárosítható nacionalizmustól – arra legfőljebb Nagy Attila retorikája utal –, és mivel a mű informatív, segíthet olyannak látni a felnőtt olvasót, tanítójelöltet, diákot, amilyenek saját életviszonyaik között a valóságban.

Mit tanulhatunk Gereben Ferenctől? Előrebocsátva a lényegét: az európai modernizációs trend ellentmondásos olvasásshociológiai jellemzői mindhárom mintavételi környezetben érvényesülnek. Ezek a következők: 1. Az olvasás a maga egészében teret vesz a tömegkommunikációval, más metszetben a képi kultúrával szemben. 2. Előretör a tömegkultúra, amely háttérbe szorítja a minőségi könyvek befolyását az olvasási kultúrán belül. 3. E folyamatban a modernizációtól – a polgárosodás, a városiasodás és az iparosodás vívmányaitól – tudatosan elzárt térségek le vannak maradva, de sem a régió önálló, sajátos kulturális hagyományai, sem a magyarságtudattal összefüggő családi kulturális stratégiák (például a gyerekeket korán rászoktatják az anyanyelven való tudatos olvasásra) nem képesek e folyamatot megmásítani. Az természetesen kívül esett a vizsgálat kompeten-

ciáján, hogy milyen olvasáskultúrán túli feltételekkel lehetne feltartóztatni e minőségi lejtőn való végigcsúszást.

Hatvan és környékének értékegyüttese a legpragmatikusabb. Közelebb áll a hétköznapi élethez és a haszonnélvőséghez, mint a másik két régió. Jellemzi az itt élőket a gyakorlatias beállítódású információéhség, amelyet szak-, ismeretterjesztő és hobbikönyvekkel elégítenek ki. *Gereben Ferenc* a magyarországi minta felfogását „földhözragadtan kispolgári”-nak jellemzi. Itt a leggyengébb az olvasás presztízse is, mégpedig a fiatalok között inkább, mint szüleik körében. A jázsági olvasó a krimik, a szerelmes történetek és a kalandregények „masszívan kommersz együttesét” részesíti előnyben.

A nemzeti önszemléletre nézve, valamint a magyarság előtt álló jövőt illető lehangoló adatokat ugyancsak a hatvani mintából nyerték a kutatók. „Van-e valami, amire Ön különösen büszke?” – hangzott az egyik kérdés. Válaszaikban a magyarországi megkérdoztetek egyáltalán nem említették nemzeti hovatartozásukat, tehát hogy magyarok, vagy hogy megőrizték anyanyelvüket. Viszont „A magyarságkép negativisztikus megközelítésével csak Magyarországon találkozunk” – írja a szerző. Ez a 14,6 százalékos negatív vélemény inkább a városokban, mint a falvakban jellemző; az így megfogalmazott feleletek jobbára a 40 éven aluliak, illetve a szellemi foglalkozásaik között születtek.

Az ország jövőjét illetően is a magyarországi válaszadók a legborúlátóbbak. Sorakban kétszer annyi a teljesen borúlátó (22 százalék) és feleannyi a feltétlen derűlátó (9 százalék), mint Székelyföldön vagy a Csallóközben. Az előre látható fölemelkedési kudarc mellett nyilatkozott Magyarországon a megkérdoztet fizikai dolgozók 40, a szellemi foglalkozásaik 33 százaléka. (A minta más szociális csoportjai, például a diplomások, bizakodóbbak.) Megállapítható, hogy a derűlátás mértéke mindhárom területen egyenesen arányos a nagyobb tájékozottsággal, olvasottsággal és a magasabb ízlésszinttel.

Dunaszerdahelyen és környékén az értékrendszer az érvényesülési vágyat és a türelmességet ugratja előre. Ez kombinálódik a kultúra iránti erős érdeklődéssel, valamint határozott polgári önérettel. Érdemes megemlíteni, hogy szlovák kutatók szerint is e régió magyar lakossága a szlovákoknál toleránsabb, és általában nyitottabb a polgári intézményekre és értékekre (vö. Európai Utas, 1992. 2. sz.). A Csallóközben a kommercialitások elé helyezik az értékkrangsorban a történelmi témákat és a szépirodalom jobb minőségű alkotásait. E régió művelődési szokásaiban első helyen az újságolvasást, második helyen a szépirodalom olvasását találjuk.

Mindhárom régióban az olvasottsági listán legelől *Jókai* életműve áll, az ifjúsági könyvek között pedig az Egri csillagok az éllovas.

Székelyföldön a mintába bekerült személyeket „tradicionális, a kisebbségi lét szorításában társadalmi mimikrit is felvállaló, 'premodern' értékvilág jellemzi”. Székelyföldön erős a vallásosság (80 százalék, szemben a másik két régió 60 százalékaival), s ez a tény az olvasmányválasztásban is visszatükröződik. A vizsgálati adatok az olvasás magas presztízsről vallanak. Itt olvassák a legtöbb klasszikust és a legtöbb olyan szépirodalmi vagy ismeretterjesztő művet, amely hozzájárulhat saját sorsuk, létértelmezésük tisztázásához. Ilyenek *Sütő András*, *Raffay Ernő*, *Tőkés László* művei, az *Erdély története*, valamint a *Magyarnak lenni – magyarnak maradni* című kötet.

Fejezzük be a leírást *Gereben Ferenc* összegző megállapításával: „Míg Magyarországon a könyv ma elsősorban olyan használati tárgy, amely egyszerre andalító és ajzószér, valamint praktikus és profán segédeszköz, addig kisebbségi helyzetben a hagyományos értékrendben gyökerező, a kulturális hagyományt is az identitás-tudat erősítésére felhasználó magatartás szinte szakrális szimbóluma.” Erre utal,

hogy Székelyföldön a könyvet széles körben adják baráti alapon kézről kézre. Ugyancsak a régió könyvéhségét jelzi, hogy lakóinak szegénysége ellenére is a székely családok járnak élen a nagy mennyiségű – és olykor igen jelentős összegű – könyvvásárlásban.

Mi a helyzet a középiskolások között? Nagy Attila adatai szerint e korosztályokban az ízléstípusok közelebb állnak egymáshoz, mint a felnőtt olvasók körében. Ezzel szemben az olvasási szint különbségeiben meghatározó az iskolatípus. „Az igazi vízvázlatot a gimnázium, az eltérő tanterv s az óraszámok magasabb szintje.” Lényegesebb ennél, hogy mindhárom régióban él és hat a közös irodalmi hagyomány s általa a magyar kulturális összetartozás tudata, érzése, ismeretanyaga. (Ez a határokon túl annak is köszönhető, hogy szép számmal vannak magyar nyelvű családi s kisebb mértékben magyar nyelvű könyvtárak.)

Az ízléslejtőn azonban e korosztályok is végiggördülnek. Az utóbbi évtized során a könnyed szórakoztató műfaj kedveltsége Magyarországon megötszöröződött, s az olvasmányoknak mintegy a felét teszi ki. Ilyen arányt mutat a csallóközi olvasmányszerkezet is, éles ellentétben Székelyfölddel, ahol eleven az igényesebb olvasás: a romantika és a klasszikusok becsülete. E két olvasmánykörnek az említési aránya itt eléri a 41,2 százalékot, szemben a lektűrök kedveltségének 23,8 százalékal.

Érdemes kiemelni Nagy Attila nemzeti azonosságtudatos csoportosító adatai közül, hogy „Erdélyben épült ki az elmélyült történelem- és hagyományismereten alapuló irodalomcentrikus, a megmaradás zálogát jelentő nemzettudat” (111. o.), ami nem más, mint a szlovákiainál hátrányosabb etnikai-szociális helyzetre adott közösségi ön- és énerősítő kulturális válasz.

A tanítójelöltekről ketten is értekeztek. Vidra Szabó Ferenc e – főként a középosztályból származó – fiatalokról kimutatja, hogy a kisebbségi pedagógusjelöltek tudatosabban készülnek a pályára, mint a magyarországiak. Ők úgy fogják fel a pedagóguspályát, mint lehetőséget a társadalomtudatos nevelésre, a magyar kultúra terjesztésére. A kutató tömör ítélete szerint a székelyudvarhelyiek *hivatást*, a nyitraiak *szakmát*, a jászberényiek főként *foglalkozást* választottak a tanítóság vállalásával.

A kisebbségi létben természetes módon jut fontos szerep az olvasásnak mint az önképzés legfontosabb formájának. Mindhárom helyen a klasszikus regényeket szeretik a legtöbben. Jászberényben e kategóriát a kedveltségi listán versek és modern regények követik, Nyitrán versek és szórakoztató regények, Székelyudvarhelyen a kalandregények és a modern szépirodalmi művek.

Ezt a képet Lőrincz Judit a tanítójelöltek félévi olvasmányainak elemzésével egészítette ki. Megállapítása szerint olvasmányaik csak módjával – időrendi lemaradással – jelzik az európai értéktrendet: a regény lassú visszaszorulását, a dokumentumirodalom lassú térnyerését, valamint az ismeretterjesztő irodalomra való kikerülőketlen ráutaltságot. Mindhárom régió tanítójelöltjei – többnyire fiatal nők – elsősorban érzelmi élményeket keresve olvasnak, túlnyomórészt szépirodalmat. E téren a jászberényiek a legigényesebbek, közöttük találta a kutató a kortársi szépirodalom értékeire legfogékonyabb olvasókat. Ezzel szemben a székelyföldi pedagógusjelöltek olvasmányainak összetétele a legigénytelenebb, egyben a leghagyományosabb is.

Nyomatékosan fel kell hívni a figyelmet, hogy sem a diákok, sem a tanítójelöltek nem érdeklődnek a szomszédos népek irodalma iránt. Ezen belül már-már teljesen hiányzik az érdeklődés a romániai mintában a román, a szlovákiai mintában a cseh és szlovák irodalom iránt.

Úgy illik, hogy – jobb híján – a recenzens egészítse ki általános tanulságokkal e szakkönyv adta élményeket. Megkísérlem. Azt találtam a legérdekesebbnek, hogy *az európai kultúra átalakulási mélyáramának hatása – több áttétellel persze – a magyar nyelvi végvidékeken is érvényesül.* Az is nyilvánvaló, hogy nem automatikusan és nem befolyásolhatatlanul. *A tudatos ráhatásnak igenis van mozgástere.* Az is kiderül azonban, hogy csak könyvkultúrával 1. a magyarságtudatot fenntartani legfőlőbb ideig-óráig lehet, 2. a szellemi modernizáció általános hatásától elszigetelve vagy attól éppen csak, hogy megérintve – a könyvkultúra konzervatív, provinciális vonásai erősödnek fel.

A magyarországi pedagógusnak erősen föl kell figyelnie rá (ha még nem vált volna saját tapasztalatai nyomán meggyőződésévé), hogy – e könyv adatai szerint is – *a kultúra áthagyományozásának bejáratott formái – az iskola, a könyvtár és a családi mintaadás – mennyire elerőtlenedtek a 90-es évekre.* Elsősorban Magyarországon. Ennek olvasásszociológiai következményei közé tartozik, hogy e pillanatban semmi sem állja hatásosan útját a kis szellemi befektetésre támaszkodó műfajok befolyásának, sőt további térnyerésének. Ugyanakkor nincs megoldva a szakmai tudás korszerűsítésének az az útja sem, amelyet a fejlettebb országokban a non-fiction már meggyökeresedett olvasói felhasználása jelent.

Ezért teljesen jogos Nagy Attila tűnődő kérdése: „Tudjuk-e elég mélyen, hogy csupán a magyar azonosságtudattal megerősödve nem lehet Magyarországnak minden más nemzettel szemben egyenlő félként fellépni?” Az általa egyetértően idézett megállapítást eredetileg egy angol szakértő fogalmazta meg, aki az anyanyelvűség megőrzését és a korszerű – európai szintű – műveltség egyidejű megszerzését ajánlotta gyógyírnak a határon túli magyarság számára.

(*Gereben Ferenc-Lőrincz Judit-Nagy Attila-Vidra Szabó Ferenc: Magyar olvasáskultúra határokon innen és túl. Közép-Európa Intézet, Budapest, 1993. 180 o. Hungaria extra Hungariam 2.*)

Worldwide Action in Education

– Világméretű akció a nevelésért –

A kiadvány azzal a céllal készült, hogy bemutassa az UNESCO-nak a nevelés területén végzett tevékenységét, s az olvasó így, az információk birtokában aktívan és hatékonyabban kapcsolódhasson be kezdeményezéseibe.

Az ismertető füzet sok, viszonylag rövid, de értékes információkban gazdag cikket tartalmaz, amelyek hírt adnak az UNESCO céljairól és színes tevékenységéről. Bevezetésképpen az anyag tárgyalja a *nevelés és az emberi fejlődés kapcsolatát*, felvázolja a *nevelés iránt a XXI. században támasztott kihívásokat*, beszámol az UNESCO munkáját segítő főbb *kooperációs partnerekről*, bemutatja a céljai szolgálatában oly jelentős feladatokat vállaló *regionális programjait*, valamint ismerteti néhány fontosabb, a *nevelés minőségének és a tanulás eredményességének emelése* érdekében végzett tevékenységét.

A füzet második kiadása annak a publikációnak, amelyet 1990-ben, az *Education for All* jomtieni konferencia¹ előestéjén publikáltak. Annyival bővebb az előzőnél, hogy az idézett *Nevelést mindenkinek* konferencia célkitűzéseinek időközbeni megvalósulásáról is tartalmaz információt.

NEVELÉS ÉS FEJLŐDÉS

Mondanivalójának egészét a kiadvány a nevelés és az emberi fejlődés összefüggésében fejti ki. Emlékeztet arra, hogy az UNESCO a második világháború tragédiája után abból a meggyőződésből született, hogy „az ember méltóságához elengedhetetlen az emberiség igazságosságára, szabadságra és békére nevelése, amely olyan szent kötelességet jelent, amelyet minden nemzetnek a kölcsönös segítség és törődés szellemében kell teljesítenie”.

Az UNESCO 1945-ben megfogalmazott chartája, amely szerint a nemzetközi szervezetnek az emberiség közös jólétét a népek nevelési, tudományos és kulturális kapcsolatainak keresztül kell előmozdítania, ma is időszerű. Etikail jellegű felelősséget ruház az UNESCO-ra. Missziójának magvát a legszélesebben és legnemesebben értelmezett nevelés képezi. Hogyan is lehetne másként, mint nevelésen keresztül meggyökereztetni az emberekben a béke megvédésének kötelezettségét? Miként lehetne a közös jólétet, mai kifejezéssel: a fejlődést másként, mint nevelés útján előmozdítani és biztosítani? A modern társadalomban való hatékony részvételnek sine qua non-ja a részesülés a nevelésben. Ezért a nevelés az UNESCO számára nemcsak cél és jog, hanem tevékenységének legfontosabb és gyakorta egyetlen eszköze.

¹ Ismertetését lásd folyóiratunk 1994. 2. számában.

A bizottsági munka

A kiadvány ismerteti az emberi fejlődés előmozdítását célzó két UNESCO-bizottság munkáját. Az egyik a *The International Commission on Education for the Twenty-first Century* (A XXI. század számára nevelés nemzetközi bizottsága), a másik a *The World Commission on Culture and Development* (A kultúra és fejlődés világbizottsága).

A XXI. század számára nevelés nemzetközi bizottsága Jacques Delors elnökelével működik. Tizenöt tagjának munkáját a világ valamennyi régiója legkitűnőbb pedagógiai kutatóintézeteiből kikerülő kiváló tanácsadók segítik. Véleményük szerint húsz évvel az *Edgar Faure* által vezetett, a nevelés fejlesztésére létrehozott bizottságnak a *Learning to be* címmel kiadott jelentése után szükségessé vált a nevelés céljainak, folyamatainak ismételt tanulmányozása és a töprengés a következő években a nevelés iránt várható kihívásokról.

Első vitáin a bizottság megállapította, hogy meg kell egyezni egy központi témában, nevezetesen, hogy mi a nevelés szerepe az emberiség növekvő globalizációja harmóniájának az előmozdításában. A bizottság segíteni kívánja a népeket abban, hogy megtanulják az együttélést; tagjai hangsúlyozzák azon eljárások megtalálásának szükségességét, amelyek adekvát módon tükrözik vissza az adott helyzetek változatosságát és az ezekre adott válaszokat, miközben ők maguk egy szilárd központi álláspontot képviselnek. Az albizottságokban és alkalmi regionális csoportokban folyó érdemi munka három fő területen bontakozott ki: a gazdasággal (főként a munka és az elosztás új formáival), a demográfiai változásokkal, valamint a tudományokkal és technológiával (beleértve a médiákat) kapcsolatos kérdések körében. A vizsgálódás alapvető részét képezte a nemzeti államok szerepének és mint egységek fejlődésének a neveléssel való kapcsolata.

A kultúra és fejlődés világbizottságot 1992-ben állították fel, és az 1993-ban kezdte meg munkáját *Pérez de Cuéllar* vezetésével. 1995 végére egy világjelentést tervez kiadni a kultúra és fejlődés témában, amely várhatóan a kulturális fejlődés világevtizedének egyik nagy eseménye lesz. Ebben a bizottság, tervei szerint, a kultúra és fejlődéspolitikai szférájának szánt ajánlásokat fog publikálni. Bár e két terület kapcsolatának a felismerése mind világosabb, szükség van összefüggésüknek módszeres és koordinált, világszintű vizsgálatára. *Pérez de Cuéllar* álláspontja szerint a kultúra „birtokolja a részvételen alapuló tartós emberi fejlődés kulcsát”, amely „az emberi kultúrában indul meg”. A fejlődés kulturális dimenziója tehát középpontja lesz a bizottság munkájának. Nem elegendő azonban csupán ismételtetni e dimenzió tekintetbevételének szükségességét, azt is meg kell mondani, miként lehet ezt megvalósítani. A készülő jelentésnek el kell jutnia az elméletől a gyakorlatig: az egész akciónak a specifikus problémák megoldását kell megcéloznania. A bizottságnak megbízatása értelmében, „a jövőben a fejlődési modelleket a népekre kell irányítani, és a kulturális értékeket – elfogultság helyett – támogatni kell”.

Szándéka szerint a két bizottság szorosan együtt fog működni. Ezzel összefüggésben *Pérez de Cuéllar* megállapította: „A nevelés, amely azonfelül, hogy tudomány, a kultúrának egy lényegi dimenziója, legfontosabb közvetítő eszköze, első-sorban tartós és kölcsönös viszony az állampolgári léttel, a kulturális, gazdasági és szociális fejlődéssel.”

A NEVELÉS ÉS A JÖVŐ

Számot ad a kiadvány az UNESCO-nak azokról a kezdeményezéseiről, amelyeknek célja a nevelés felkészítése a XXI. század kihívásaira.

A világszervezet vállalkozik arra, hogy segítse a tagállamokat abban, hogy nevelési rendszereiket építve és megújítva szembe tudjanak nézni a jövő kihívásaival. A nevelésnek ugyanis az állampolgárokat már napjainkban fel kell készítenie arra, hogy a holnap világában – amelyben az egyetlen állandó maga a változás lesz – képesek legyenek élni és dolgozni. Bár ha a technikai forradalom az új idők legláthatóbb jele, a politikai, szociális és gazdasági változások szintén tartalmazzak új kihívásokat, és felelősséget jelentenek a nevelési rendszerek számára. Ezek közül a legsürgetőbb, hogy a béke és tolerancia olyan kultúrája épüljön fel, amelyben a különbségeket és a másságot a gazdaság forrásának és nem a saját értékeink, önnön létünk fenyegetésének tekintik. Túlélésünk végső soron attól függ, mennyiben vagyunk képesek megfelelni ennek a kihívásnak.

Az UNESCO teljes erejével...

A XXI. század küszöbén a nevelés alapvető, világméretű revíziójára és megújítására van szükség. E feladat megoldását nagyságának megfelelően a már említett *A XXI. század számára nevelés nemzetközi bizottsága* munkáján kívül az UNESCO egész programja segíti: megvizsgálja a középfokú tudományos és technikai nevelés, valamint a szakmai képzés megújítását; a felsőfokú nevelés szerepét a társadalmi problémák megoldásának keresésében, a pedagógiai kutatással kapcsolatos információk és innovációk elterjesztésében, valamint a mélyszéles változásokon átmenő társadalmak nevelési rendszereinek rekonstrukciójában és átalakításában. Kiemelt figyelmet kap a legkevésbé fejlett országok nevelési helyzete, valamint Kelet-Európa és Ázsia felemelkedő államai nevelési rendszereinek az újraépítéséhez szükséges technikai segítség- és információnyújtás. Tragikus feladata az UNESCO-nak e témakörben a világ valamennyi régiójában a menekültek nevelésének segítése. Mindezt változatos tevékenységi keretek szolgálják: nemzetközi konferenciák, kongresszusok, különféle szinteken kibontakozó bizottsági munka, sokféle akció, több projekt és egyéb kezdeményezés.

A kiadvány ízelítőt ad e hatalmas munkából. Utal a század utolsó éveiben tartott fontosabb világkonferenciákra és -kongresszusokra. Kiemeli a jelentősebb UNESCO-projekteket, így a környezeti és a népesedéssel kapcsolatos nevelés és információ a humánus fejlődésért nevet viselő interdiszciplináris kooperációs projektet, valamint az AIDS és a drogfüggőség megelőzését szolgáló kísérleti projekteket (említést tesz az AIDS-szel összefüggő neveléssel foglalkozó több mint 2000 dokumentumról és kézikönyvről, 500 audiovizuális anyagról; a drogfüggőség megelőzését célzó nevelési információhálózat megszervezéséről). Kiemelten foglalkozik a 114 országban – köztük hazánkban is – működő, a békére, az emberi jogok tiszteletben tartására, demokráciára nevelő 2000 UNESCO-asszociált iskola munkájával. Beszámol a háború által sújtott gyerekek nevelésének folyamatosságát biztosító időleges nevelési struktúrák létrehozására az ENSZ-szel közösen szervezett humanitárius akcióról (például Szlovéniában és Horvátországban nevelési központok felállításáról a menekültek gyermekei részére).

EGYÜTTMŰKÖDÉS AZ UNESCO CÉLJAIÉRT

Értékes céljait szolgáló szerteágazó tevékenységét az UNESCO kellő hatékonysággal egymaga képtelen volna megvalósítani. Ehhez együttműködő társakra van szüksége.

Kooperációs partnerek

Az UNESCO-nak mint az Egyesült Nemzetek Szervezete speciális képviselőjének és nemzetközi szervezetének együttműködő társai egyfelől az ENSZ más képviselői és intézményei, másfelől a nevelésben érdekelt különböző internacionális kormányközi, regionális és szubregionális szervezetek, továbbá a vele bilaterális kapcsolatban lévő technikai kooperációs intézmények. A partnerekkel való meg- egyezés kiváltképpen fontos az UNESCO hatéves terveinek, kétéves programjainak és költségvetésének az előkészítésében, amelyekről nemcsak a tagállamokkal, hanem az ENSZ-szel és nem kormányzati szervezetekkel is konzultál. (Természetesen az ENSZ is bekapcsolja az UNESCO-t annak a tevékenységi körét érintő akcióiba.)

Több mint 600 nem kormányz szervezet (NGO), alapítvány és más hasonló intézmény tart fenn kölcsönös munka- és információs kapcsolatot az UNESCO-val. Ezek nagyon különbözőek: vannak közöttük szakmai specialisták és más értelmiségi csoportjai (tanárok, kutatók, filozófusok, szociológusok, újságírók), illetőleg tömegszervezetek, szakszervezetek, nő- és ifjúsági szervezetek. Profiljuknak megfelelően részt vesznek UNESCO-programok kidolgozásában és meghonosításában, továbbá számos országban támogatják az UNESCO sokféle tevékenységét nagyszámú tagságukon keresztül.

UNESCO-intézetek és regionális központok

A nevelést a várható jövőre felkészítő UNESCO-munkában nagy jelentőségű a határozott profilú három UNESCO-intézet és a két regionális központ.

Genfben van a székhelye annak az 1925-ben létesült magánalapítású intézménynek, amely 1929-től a nevelés területén az első nemzetközi intézetté vált. 1969-ben megváltozott a státusa. Azóta a *The International Bureau of Education* (IBE) (Nemzetközi Nevelésügyi Iroda) mint az UNESCO integráns része az összehasonlító pedagógia kutatási és információs központjaként működik. (Nálunk ez az intézet francia nevének – Bureau International d'Education – rövidítéseként mint BIE ismeretes.) A genfi intézet készíti elő és szervezi azt a kétévenként az UNESCO igazgatója által összehívott nemzetközi nevelésügyi konferenciát, amely ülésenként egy témával foglalkozik, és azzal összefüggésben ajánlásokat fogalmaz meg a tagországok közoktatásügyi miniszterei számára. Az intézet a konferencia következő, negyvennegyedik ülését 1994-ben „A nemzetközi megértésre nevelés értékelése és perspektívái” témakörben fogja összehívni.

Az intézményben működő dokumentációs központ több mint 100 000 könyvnek, folyóiratnak, dokumentumnak és mikrofilmmek ad otthont. Tárol nagyszámú nemzeti beszámolót a nevelés fejlődéséről és az innovációkról, valamint őrzi a tagállamoknak a BIE kérdőíveire adott válaszait. Felkérés alapján lehetőség van konzultációra az intézet adatbázisaival. A BIE több mint 100 nemzeti dokumentációs központtal működik együtt a nevelési információk nemzetközi hálózatán keresztül.

A genfi intézet publikációs tevékenysége is jelentős. Kiadványai közül kiemelkedik az UNESCO-évkönyv (*International Yearbook of Education*), olvasottak a folyóiratai, valamint a negyedévenként megjelenő, összehasonlító pedagógiai kérdésekkel foglalkozó *Prospects*.

1951-ben állították fel a *The UNESCO Institute for Education* (Az UNESCO Nevelési Intézete) nevet viselő hamburgi intézményt. Munkája fókuszában az egész életen át tartó tanulás keretében végbemenő felnőtt- és nem intézményes (non-formális) nevelés, ezen belül is a felnőtt analfabetizmus és a folyamatos

nevelés. Tevékenységében helyet kap a kutatás, a képzés, a dokumentációk terjesztése. Fő feladatai a következők: információgyűjtés és -elemzés a felnőttnevelés területén végzett kutatásokról különös figyelemmel a menekültekre, kisebbségekre és más hátrányos helyzetű csoportokra, a nőkre és az analfabétákra; együttműködés a felnőttek és az iskolázatlan fiatalok alapszintű, nem formális oktatása témában végzett kutatásokban; alternatív oktatási formák projektjeinek kidolgozása az iskolázatlan fiatalok számára, az értékelési technikák tökéletesítése; az információcsere és -hálózat fejlesztése a felnőtt- és az életre szóló nevelés területén.

Az intézet speciális profilú (analfabetizmus és folyamatos nevelés) dokumentációs központja és könyvtára több mint 50 000 kiadványt és dokumentumot tartalmaz. Sokirányú publikációs tevékenységéből kiemelkedik az *International Review of Education* negyedévenként megjelenő periodika.

A 30 évvel ezelőtt alapított *The International Institute for Educational Planning* (IIEP) (A nevelés tervezésének nemzetközi intézete) Párizsban működik. Érdekelt a nevelés tervezése és céljai területén folyó képzésben és kutatásban, törekszik a tagnemzetek nevelési kapacitásának növelésére a neveléspolitikai, -irányítási és értékelési területén. Évente szervez az intézetben kilenc hónapos tanfolyamokat, számos országban és régióban pedig intenzív kurzusokat és műhelymunkát.

A párizsi intézet kutatási programjai a világszervezet legfontosabb prioritását jelentő Nevelést mindenkinek akcióra, továbbá a fejlődés emberi erőforrásai témára vonatkoznak, és e tárgykörben képzési anyagoknak, moduloknak a kidolgozását eredményezték. A kutatómunka az 1990–95-ös időszakban a nevelés minőségének emelésére, a hátrányos helyzetű csoportok tagjai iskolázásának előmozdítására, az esélyegyenlőség-csökkentés útjainak feltárására, az iskolából a munkára való átmenetre, a középfokú iskolák természettudományos nevelésének a tervezésére, a technikai és szakmai nevelés új trendjeire, a felsőfokú nevelési intézmények vezetésére, valamint a nevelés finanszírozására, irányítására és adminisztrációjára irányul.

Az intézet mintegy 700 címet tartalmazó publikációja kutatási beszámolókat, esettanulmányokat, képzési anyagokat tartalmaz. Kiemelt figyelmet érdemel a tervezés alapjairól szóló *Fundamentals of Educational Planning* sorozat.

Az Intézet két regionális központja a felsőfokú képzés témájával foglalkozik.

Bukarestben szervezték meg 1972-ben a *The European Centre for Higher Education* (CEPES) (A felsőfokú oktatás európai központja) elnevezésű regionális szintű létesítményt. Ez az egyprofilú intézmény a felsőfokú képzés kutatási, információs, fejlesztési bázisa, dokumentációs és szakkönyvtári központ. Negyedévenként megjelenő kiadványa a *Higher Education in Europe*.

Caracasban 1978-ban létesült a *Regional Centre for Higher Education in Latin America and the Caribbean* (CRESALC) (A felsőfokú képzés latin-amerikai és Karib-szigetekbeli regionális központja), amely az adott terület tagállamainak nyújt segítséget felsőfokú oktatási rendszerük fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez, biztosít számukra kooperációs lehetőséget.

A nemzeti UNESCO-bizottságok

1993-ban az ENSZ 178 tagállama közül 165 állított fel UNESCO-bizottságot. Az a feladatuk, hogy bevonják az adott ország nevelési, tudományos és kommunikációs szakembereit, valamint intézményeit az UNESCO munkájába. A nemzeti bizottságok közvetítik az UNESCO céljaival, akcióival kapcsolatos információkat, vitákat;

meghonosítják a más országokban bevált eljárásokat; kiadványokat jelentetnek meg. Gondoskodnak az országukat képviselő szakértők részvételéről a nemzetközi rendezvényeken, szemináriumokat szerveznek és széleskörűen terjesztik az UNESCO eszméit és programjait. A világszervezet központja növekvő mértékben ad segítséget a nemzeti bizottságoknak, s így azok egyre aktívabb szerepet vállalhatnak az UNESCO-programok előkészítésében. A központ különböző hálózati és regionális programjai egyedülálló lehetőséget adnak a tagországoknak az egymás közötti, a regionális szintű és a nemzetközi kooperációra.

REGIONÁLIS AKCIÓK A NEVELÉSÉRT

Az UNESCO a világ öt régiójában fejti ki tevékenységét. Ezek Afrika, az arab államok, Ázsia és a Csendes-óceán, Latin-Amerika és a Karib-szigetek, Európa és Észak-Amerika.

A regionális programok fő jellemzői

A kiadvány régióként röviden ismerteti az ott kezdeményezett akciókat. Ezek felsorolására, részletes bemutatására már csak azért sem vállalkozunk, mert valamennyi az adott terület sajátos, bennünket közelről nem érintő nevelési problémáinak megoldását célozza. Tájékoztatásul álljon itt régióként az a mondat, amellyel maga a publikáció fejezi ki az egyes területeken megindított akciók, projektek, programok legfontosabb prioritásait. Ezek régióként a következők. *Afrika*: Nevelés a gazdasági talpra állásra és fejlődésre; *arab államok*: Elsőbbséget az emberi erőforrások fejlesztésének! *Ázsia és a Csendes-óceán*: A nevelés fejlődése változó feltételek között; *Latin-Amerika és a Karib-szigetek*: A nevelési akciók szakszerűbb megközelítése; *Európa és Észak-Amerika*: Regionális együttműködés globális perspektívában. Mivel az utóbbi bennünket is érint, lássuk részletesebben a mi területünkön kibontakozó UNESCO-akciókat.

Európai regionális programok

CORDEE: ennek az egész európai régióra kiterjedő kezdeményezésnek, a *Co-operation for Reinforcing the Development in Europe* (Együttműködés a nevelés fejlődésének fokozásáért Európában) fő célja az Európában megvalósuló UNESCO-akciók együttműködési kereteinek a létrehozása. Ilyen például maga a CORDEE-kezdeményezés, amely három fő területre koncentrálja munkáját: az Education for All (Nevelést mindenkinek), a nevelés a XXI. század számára, továbbá a nevelés reformjának és fejlesztésének előmozdítása. A CORDEE-program kivitelezői különböző decentralizált UNESCO-egységek; oktatási minisztériumok; UNESCO nemzeti bizottságok kooperációban a kelet- és dél-európai pedagógiai kutató és fejlesztő intézetekkel; CODIESESE-hálózat, amely a pedagógiai innováció érdekében kibontakozó dél-kelet-európai kutatás és fejlesztés számára teremt együttműködési keretet; az Európa Tanács és az UNESCO közös aktivitása a pedagógiai kutatások területén.

PROCEED: ez az 1992-ben megkezdett, az UNESCO valamennyi fő területét lefedő szektorközi tevékenység, a *Programme for Central and Eastern European Development* (A közép- és kelet-európai fejlesztés programja) koordinálja a szóban forgó régióban és a FAK-államokban kifejtett UNESCO-aktivitást. Az együttműködés elsősorban a régió és a szubrégiók szükségleteire irányul. Külön figyelmet

kapnak a konszolidáció és a demokratizmus visszaállítása; a vélemények, attitűdök és intézmények pluralizmusa; az identitás kifejezése; a kisebbségek és az emberi jogok védelme, valamint az emberi erőforrások fejlesztése. Egyes országokban a nevelési rendszer rekonstrukciójára, a felsőfokú oktatás és a tanárképzés reformjára, a középfokú technikai nevelésre és a szakképzésre, a kurrikulumok, az oktatási módszerek korszerűsítésére, valamint specifikus célcsoportok nevelésének a kérdéseire összpontosítják az erőket.

„Think globally, Act baltically” az elnevezése annak a programnak, amely globális gondolkodást és helyi cselekvést hirdet meg a kilenc baltikumi állam számára. Ezekben az országokban a pedagógusok és a diákok meg akarják ismerni közös tengerük akut környezetvédelmi problémáit és gazdag kulturális örökségüket.

A kétarcú *UNESCO-Csernobil program* az 1986. évi csernobili katasztrófa által sújtott országokat akarja segíteni. Egyfelől a katasztrófa következményeinek megszüntetését célzó gyógyító akciókat foglal magában, másfelől a terület gazdasági és szociális fejlődését érintő tevékenységeket.

A program nevelési projektjei keretében kísérleti rehabilitációs központok felállítására került sor Fehér-Oroszországban, Oroszországban és Ukrajnában. A centrumok személyzete számára képzési programok széles skáláját szervezték meg, amelyek résztvevői a terület legsúlyosabb szociális és pszichológiai problémáival szembesültek. A központok a csernobili katasztrófa hatásának enyhítése iránt elkötelezett orosz, fehér-orosz és ukrán szakembereknek idegen nyelvű képzést kínáltak fel. Oktatási segédanyagok készültek az energia, a környezet és a fejlődés témákban, amelyek megfelelő teret szenteltek a csernobili robbanás következményeinek a megtárgyalására, és hangsúlyosan foglalkoztak az alternatív energiaforrások megismertetésével. Más projektek keretében tréningeket szerveztek a távoktatás metodikájának elsajátítására, a lakóhelyéről elköltöztetett orosz népesség iskoláiban folyó munka megkönnyítésére, számukra az oktatási felszerelés létrehozására, továbbá a sugárzás hatásaival való megismertetésre.

A TUDÁS MEGOSZTÁSA

A kiadványnak ez a fejezete azokkal a nevelési problémákkal foglalkozik, amelyek csak nemzetközi intellektuális kooperációval oldhatók meg. Ezek körébe tartozik a nevelés és tanulás eredményei minőségének emelése, a tudományos, technikai és szakmai nevelés, a felsőoktatás és a hátrányos helyzetű csoportokban folyó nevelés.

A nevelési és tanulási eredmények minőségének emelése

A nevelés minőségének jobbítása nem egyes akciók eredményeképpen jön létre, hanem a mindennapi folyamatos, egyenletes nevelőmunkától, elsősorban az iskolának a színvonalától függ. A tanulók teljesítményeire a legnagyobb befolyást nem az osztályok létszáma vagy a tanárok felkészültsége, hanem az a mód gyakorolja, amiként az iskola működik, amilyen a nevelés és az adminisztratív vezetés stílusa. Mindezen túl nem az osztály, hanem az iskola az a szintér, ahol a nevelés minőségének emelésére szánt rendszabályok, intézkedések megfelelő módon összekapcsolhatók. Ez az oka annak, hogy a reformstratégiák célpontja néhány országban nem a tanulók, a tanárok, a curriculumok vagy a nevelési rendszer egésze, hanem az a szintér, ahol a nevelés végbemegy.

A nevelés jobbításában az iskola vezetőjének van elsőrendű fontossága. Minden iskola olyan vállalkozás, ahol az igazgató köteles – tekintettel az oktatás megszervezésére, a tanulók, a tanárok, az iskolai helyiségek elosztására, az órarendre – a lehető legmegfelelőbb módon, kellő szakszerűséggel kezelni a rendelkezésre álló forrásokat. A tanulók teljesítményei emelésének kulcskérdése tehát a pedagógiai és az adminisztratív vezetés képzettsége. Ebből a belátásból indította meg az UNESCO más szervekkel együttműködésben az *iskolaigazgatók képzésének regionális programját* az afrikai angolul, franciául és portugálul beszélő országokban. Sikere esetén kiterjesztik azt a régió más államaira, így Brazíliára is.

Földünk fejlődő régióiban sok tanulóknak nincs *tankönyve*, s így számukra az iskolában való tanulásnak nincs más alternatívája, mint vagy hallomás, vagy a fekete táblára írott szöveg alapján való ismeretszerzés. Minél nagyobb a tankönyvhiány, annál nagyobb szükség van velük kapcsolatos állami akciókra. A tankönyvekhez való hozzájutás lényeges feltétele a sikeres tanulásnak, de legalább olyan jelentőségű szakszerű felépítésük, szerkesztésük, előállításuk, szétosztásuk. Az UNESCO sokéves tapasztalata szerint a tankönyvek előállítása komprehenzív megközelítést igényel. Ennek a célnak elérésére, első lépésként, a nevelés szervezésének párizsi intézete (IIEP) a közelmúltban egy tizenkét modulból álló sorozatot dolgozott ki. Kötetei alkalmasak arra, hogy a neveléstervezők betekintést nyerjenek az iskolai tankönyvek fejlesztésének folyamatába, s így több segítséget tudjanak adni a tankönyvkészítő szakembereknek.

A nevelés minőségének emelését célzó erőfeszítések megkövetelik a pedagógiai kutatómunka, nevezetesen az *iskolai teljesítménymérés eszközeinek a fejlesztését*. Az UNESCO és az UNICEF – együttműködésben kutatókkal és döntéshozókkal – egy csatlakozó projektet dolgozott ki olyan könnyen mérhető és nemzetközileg elfogadott mutatók együttesének a kidolgozására, amelynek a segítségével lehetővé válik az érintett országokban az Education for All, a Nevelést mindenkinek UNESCO-program eredményeinek a mérése. A kapott naprakész adatok birtokában a döntéshozók számára világossá válnak az elért eredmények, és felszínre jutnak az alsó fokú nevelés fő céljai realizálásának legsúlyosabb kudarcai.

A tudományos, technikai és szakmai nevelés

A PROJECT 2000 PLUS kidolgozása összefügg azzal, hogy napjaink egyre inkább technizálódó társadalmában a folyamatos fejlődés, az életminőség javulása nagymértékben függ attól, mennyire értjük meg és használjuk fel felelősen a tudományt és a technikát, tiszteltben tartva az etikai értékeket és megvédvé azokat a rendszereket, amelyekből maga az élet függ. Ennélfogva az UNESCO nagy súlyt helyez a természettudományos és a technikai nevelésre, azt az Education for All, a mindenki számára sürgetett alapfokú nevelés alkotórészeként tekinti. Ezért fokozott figyelmet kíván fordítani a tudományos és technikai alapismeretek és készségek elsajátíttatására mind az intézményes, mind az informális nevelés folyamatában.

A projekt az Education for All világkonferenciához csatlakozóan jött létre. Kidolgozására az adott indítást, hogy biztosítani akarták mindenki számára, hogy megszerezze mindazokat az ismereteket, amelyek bármelyik gazdasági, politikai,



kulturális és természeti környezetben a teljes emberi élethez szükségesek. A projekt keretében programakciók egész sora bontakozott ki: képzés megszervezése speciális munkacsoportok számára, a tudományos és technikai újítások adatbankjának bővítése (amely magában foglalja az informatika használatát a természettudományos, a technikai és a matematikaoktatásban), a természettudományos és technikai nevelés nemzeti erői fejlesztésének támogatása, a curriculumoknak, valamint a természettudományos és technikai nevelés információs forrásainak cseréjét elősegítő hálózat, a *The International Network for Information in Science and Technology Education* (INISTE) létrehozása.

Az UNEVOC, a *Project on Technical and Vocational Education* az UNESCO-nak 1992-ben megjelent kezdeményezése a napjainkban oly nagy fontosságú, intenzíven változó, az új orientáció szakaszába lépő technikai és szakmai nevelés korszerűsítését kívánja előmozdítani. Bár már létrejött e területen a nemzeti modellek, formák és struktúrák sokfélesége annak az erőfeszítésnek a következtében, hogy megbirkózzanak a gyors technikai fejlődéssel és a munkaerőpiac változó szükségleteivel, a nevelés és a munka világa közötti szorosabb együttműködés szükségességét még nem ismerték fel teljes mértékben. A tényleges kapcsolatot az iparral, a mezőgazdasággal, az üzleti vállalkozásokkal még a későbbiekben kell kialakítani. Az új technológiáknak a meghonosodása a munka világában hatalmas kihívást jelent az egész köznevelési rendszer és azon belül a technikai és a szakmai nevelés számára. A curriculumok ma erre a választ a sokprofilú nevelésben, a produktív vállalkozószellem kialakításában, az innovációs készség fejlesztésében, a technikai nevelés folyamatosságának a biztosításában keresik.

A felsőfokú oktatás

A társadalmi-gazdasági fejlődés mind több ismeretet igényel, növekvő mértékben követel kitűnő szakmai felkészültséggű, jó menedzseri képességekkel és gyakorlati készségekkel rendelkező specialistákat. Ennek megfelelően a felsőfokú oktatás döntő szerephez jut a társadalom életében. A századfordulóra sok olyan problémával kerül majd szembe, amelyek megoldásához gyakran át kell lépnie az államhatárokat. Az UNESCO ezért fontos feladatai egyikének tartja, hogy ösztönözze a felsőfokú oktatási intézmények információ- és tapasztalatszerését a felsőoktatás szerepéről és funkciójáról, fejlődésének trendjeiről, hogy segítse a tagállamoknak a felsőfokú képzés és kutatás fejlesztését célzó erőfeszítéseit. Ennek megfelelően megerősíti a szubregionális, regionális és nemzetközi szintű kooperáció létrehozását szolgáló akcióit.

Az UNITWIN/UNESCO-CHAIRS PROGRAM, a testvéregyetem/UNESCO-tanszéki program meg kívánja gyorsítani a tudás közvetítését a felsőfokú oktatási intézmények között. A világszervezet fő célja a szolidaritás kifejlesztése az egyetemek között, s ezért a program, amint azt az elnevezésére alkalmazott UNITWIN mozaikszó is jelzi, az egyetemeknek az egész világon kibontakozó testvérkapcsolatára, információ- és tapasztalatszerésére, az egymással összefűző közös megmozdulásokra épül. Célul tűzi ki és fel kívánja használni az Észak-Dél, Kelet-Nyugat kooperációt, továbbá erős és tartós szálakkal kívánja összefűzni a felsőfokú nevelés intézményeit a kutatóhelyekkel.

Az UNITWIN segít létrehozni a különböző szintű intézményközi kapcsolatokat hálózatát, az UNESCO-tanszékek pedig a fejlődő országokból posztgraduális képzésre érkezőknek nyit lehetőséget arra, hogy a tartós társadalmi-gazdasági fejlődés

déssel összefüggő kulcsdiszciplínákban kiemelt képzésben részesüljenek, és a kutatómunkába is bekapcsolódhassanak.

Az UNESCO munkájában a felsőfokú képzésen belül fokozott figyelmet kapnak a tanárképző intézmények. A világszervezet tudatában van annak, hogy a gyorsan fejlődő társadalmakban emelni kell az egyén kulturális szintjét és növelni tanulási kapacitását, s emiatt a tanár szerepe napjainkban fontosabb, mint amilyen valaha is volt. S bár a pedagógusok a társadalmi előrehaladás szempontjából kulcspozíciót foglalnak el, státuszuk és szakmaiságuk mégis sok tekintetben alulbecsült.

A vázolt helyzetben a világszervezet több, a pedagógusképzést szolgáló kezdeményezése ismeretes. Afrikában megindította a tanárképző intézetek és programok támogatását, pedagógiai UNESCO-tanszékeket állított fel, amelyeknek egyik feladata a tanárképzés ügyével való törődés volt. Emellett állandó figyelemmel kísérte a tanárképzés és -továbbképzés trendjeit (1960-tól 1985-ig), esettanulmányokat készített a kezdő tantermi gyakorlat hatásának értékelésére, továbbá megindította az együttműködési hálózat kiépítését, a tapasztalt tanárképző szakemberek információcseréjét is. E munkájában rendszeres konzultációkat folytat a legfontosabb tanárszervezetekkel: a tanárok világszervezetével, valamint a pedagógus-szakszervezetek nemzetközi szervezetével.

Az UNESCO szorgalmazza a pedagógusképzésben mind jelentősebb és egyre kedvezőbb távoktatást, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magasabb kvalifikáció megszerzését, anélkül, hogy abba kellene hagyniuk oktatómunkájukat. Ez a módszer a tanárok munkahelyi előrehaladását is megkönnyíti.

A szaktanári munka színvonalemelésében is szerepe van az UNESCO-nak. Egy példa: az Egyesült Államok connecticuti központi állami egyeteme és a jamaikai oktatási minisztérium támogatásával nyaranta négyhetes továbbképzési programon 600 fizikát, matematikát és számítógépes ismereteket tanító, főként középiskolai tanár vehet részt.

Akció a hátrányos helyzetű csoportokért

Az UNESCO törekszik arra, hogy csökkentse azokat az egyenlőtlenségeket, amelyeket egyes hátrányos helyzetű csoportok szenvednek el, mivel csekély lehetőségük van arra, hogy hozzájuthassanak az alapfokú oktatás hagyományos formáihoz. Ilyenek az „utcgerek”, a háború sújtotta gyerekek, a menekültek gyerekei, továbbá a valamilyen fogyatékosságban szenvedő, speciális nevelésre szorulóak. A világszervezet ennek érdekében regionális és szubregionális szemináriumokra hívja össze a döntéshozókat, az irányítókat és nevelőket, hogy közösen keressenek és ajánljanak feleletet a sajátos nevelési szükségletek kielégítésére. Segítséget nyújt továbbá kísérleti tevékenységhez, képzési műhelyeket szervez, útmutatókkal és egyéb segédanyagokkal támogatja a nevelési egyenlőség megteremtésére fordított nemzeti erőfeszítéseket.

Alapfokú nevelés „utcgerek” és dolgozó gyerekek számára

Szerte a világon több millió gyerek él és dolgozik nagyvárosokban anélkül, hogy lehetősége lett volna/lenne tanulni, mert nincs annyi pénze, hogy iskolába járjon, egyenruhát, tanszereket vásároljon, sokan még beiratkozni sem képesek. Az UNESCO 1991. évi becslése szerint mintegy százmillióra tehető ezeknek a gyerekeknek a száma. Egyharmaduk Latin-Amerikában, 5 millió Afrikában, 40 millió Ázsiában és a világ más részein él. Ezért az UNESCO az UNICEF-fel és más nem

kormányzati szervezetekkel együttműködve elhatározta, hogy szembenéz a kihívással: megindít egy új programot az „utcagyerekek” nevelése érdekében.

A program célja, hogy támogassa az utca- és dolgozó gyerekek nem intézményes nevelése, az élethez szükséges – az egészséggel, munkába állással, túléléssel kapcsolatos – készségei kialakítása innovatív stratégiáinak a kimunkálását. A program három központi tennivalóra irányul: technikai segítség az „utcagyerek”-projekt kidolgozásához, a nyilvánosság lelkiismeretének felébresztése, az alapítványok mobilizálása.

Az érintett gyerekek nevelése nem mehet végbe légüres térben. Ugyanolyan fontos annak a közösségnek a formálása is, amelyben élnek, kiváltképpen a törvény képviselőinek, a szociális munkásoknak, az egyházi és más közösségi vezetőknek. A világszervezet gondoskodik innovatív és sikeres nem formális programoknak és esettanulmányoknak a közösségi vezetőkhez, gyakorlati szakemberekhez, valamint a multi- és bilaterális mecénásokhoz való eljuttatásáról.

„Sátoriskolák” háború pusztította területen

A háborús cselekmények következtében előálló nevelési szükségletek lehető gyors kielégítésére felmerült egyszerűen bővíthető és könnyen más területre áthelyezhető „sátoriskolák” létesítésének gondolata. A sátrakat a Nevelést mindenkinek falusi központjainak a műhelyei készítették el.

Egy tipikus sátoriskola három tantermet, egy többféle célra felhasználható olvasótermet (ahol a fiatalok és a felnőttek írás-olvasás tanítása is megvalósulhat), két vagy három műhelyt fiúk, lányok, férfiak és asszonyok számára, egy napközis termet (anyák analfabéta/alapfokú oktatása számára) foglal magában. Fel van szerelve térelválasztókkal (bennük fekete tábla, könyvespolc és tárolási hely), továbbá mind a tanár, mind a tanulók számára tan- és segédeszközökkel. A sátoriskolának van kútja, vannak WC-i, rendelkezésére áll terület baromfinévelésre és zöldségeskertre, valamint tere a szabadidős tevékenységek számára. A sátoriskola-szolgáltatás nevelési programokat is tartalmaz, életkortól függetlenül, a közösség minden tagja számára.

A speciális nevelésre szorulókért

Bár néhány ország jelentős haladást ért el a speciális nevelés terén, tény, hogy az országok nagyobb részében, kivált a fejlődő országokban sívár a valóságos helyzet mind a nevelés elérhetősége, mind a fogyatékosok nevelésének minősége tekintetében. Az 1986–87-ben végzett UNESCO-tájékoztató adatai szerint az 51 válaszoló ország közül 34-ben a rászorulóknak csak 1%-a részesül sajátos nevelésben. A szükségletek és a kielégítésük között mutatkozó diszkrépancia a nevelési stratégiák újraértékelését igényli. Az Education for All világkonferenciát követően sok ország tett lépéseket abba az irányba, hogy a speciális nevelésre szoruló gyerekek sajátos nevelési szükségleteit a nevelés fő folyamán kereteiben oldja meg. Az UNESCO-aktivitás ma a normális és a kedvezőtlen fejlődésű tanulók együttes nevelésének politikája, neveléstervezése és az ezekhez illeszkedő tanárképzés irányába bontakozik ki. Ennek a célnak az érdekében az UNESCO mind az öt régióban szemináriumok sorozatát szervezte meg, hogy bátorítsa a döntéshozókat nevelési stratégiák újragondolására, mozgósítsa a neveléspolitikusokat arra, hogy a speciális nevelést igénylő gyerekek nevelési szükségleteit a normál iskolarendszer keretében elégítsék ki. Ezzel egyidejűleg, tekintettel arra, hogy speciális nevelésről a tanárok, a szülők számára csak igen kevés szakirodalom és egyéb

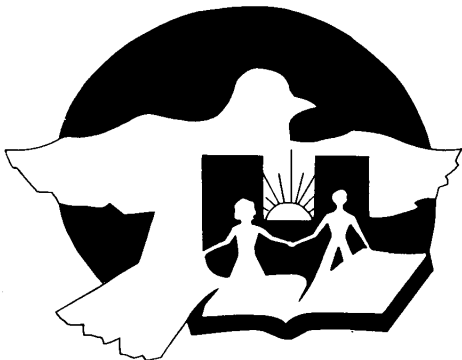
szükséges segédanyag áll rendelkezésre, az UNESCO útjára indított egy „Útmutató a speciális neveléshez” című sorozatot. A közelmúltban pedig a szakmai képzéssel kapcsolatban megkísérelte egy, a családi nevelés és a korai beavatkozás céljainak megfelelő videosorozat gyártását.

FÜGGELEK

Mindezt az UNESCO munkájára vonatkozó több *közérdekű adat* követi: azoknak a hivataloknak, központoknak, intézményeknek a címe, amelyek az UNESCO részeként szolgálják szerte a világban a közös célkitűzéseket. A kis kötetet bibliográfia, az UNESCO nemzeti bizottságainak felsorolása és címei, valamint a füzetben említett intézmények, bizottságok, programok, kooperációs hálózatok rövidítésjegyzéke zárja le.

(Worldwide Action in Education. Better Education Today for a Better World Tomorrow. UNESCO, Paris, 1993. 68 old.)

Válogatta és fordította: MAJZIK LÁSZLÓNÉ



Associated Schools Project

KÓTA DÉNES

Vitorlázó repülés¹

– Fejezetek egy iskolaigazgató naplójából. Tés, 1979–1989. – II. rész

1985

november 20. A párt véleménye szerint az új iskola ünnepélyes átadásának idejét december 15-ére kellene kitűzni. Valamikor nyár elején említettem az optimistáknak, hogy örülök, ha Mikulásra készen lesznek. Akkor jól nevettek. Közben szállítjuk át a berendezéseket az új iskolába. Szinte éjjel-nappal dolgozunk.

november 22. Ismét folyik be a víz, a nagyteremben szép kis tó kerekedett.

november 23. Cikk jelent meg a megyei lapban, hogy új szárnyal gyarapodott az iskola. Ezenkívül még három új információt adtak, ebből egy sem igaz.

november 25. Ma van az első új tanítási nap. Mindenki boldog. Kislányom fél 7-re jött iskolába, ma senki sem késett el. Sajnos nagyon nagy az áthallás a termek között, suttogni kell. A nagyterem hideg. Fűtől be a szél. A karbantartók folyamatosan javítanak.

Szót érdemel az a kettősség, amely a kis községek iskoláit érinti. Szakmai munkánkat a városi művelődési osztály irányítja és értékeli, ugyanakkor teljes anyagi függésben vagyunk a községi tanácstól. Valószínűleg más kisközségek problémája is az, hogy nem önálló gazdálkodók. Ennek mi minden hátrányát élvezzük.

december 5. Ünnepélyes átadás. Nem győzöm a vendégeket fogadni. A hangosítást is megcsináltuk. Villany sajnos nincs. Talán még megjön. Előkelő vendégeink is vannak. Sajnos a városi és megyei művelődési osztály vezetőinek csak óvodás kisszékeken jutott hely, igaz az első sorban. Párttitkárunk szervezte az ültetést. A megyei tanács elnökhelyettese mondta az ünnepi beszédet. Gyerekeink szép műsort adtak, mindenki boldog és elégedett. Vendégeink dicsérik az épületet, a pogácsát, és a bort. Én is köszönetet mondtam, végül is a Mikulás új iskolát hozott nekünk.

A végén, amikor kértem, hogy énekeljék el a Himnuszt, sokan a könnyekig meghatódtak. Komoly, felnőtt emberek. Sokáig maradtunk, nagyon jól éreztük magunkat. Régi kollégáinktól néhány távirat is jött. Erdené nem tudott eljönni, levelet írt: „...Hogy helyettem egy dadogó levél megy, annak legkevésbé hozzátok

¹ Az Új Pedagógiai Szemle 1992 decemberében meghirdetett pályázatának díjazott pályaműve.

való hűtlenségem az oka. Félelmeim vannak. Félek, hogy nem tudok visszajönni, hisz már harmadik hónapja küzdök a honvággyal, életre-halálra. Iszonyúan hiányoztok, nem szabad, hogy veletek legyek. Félek az új iskolától, s gondolatban naponta nyitom rátok a tanári szoba ajtaját. Minden percben veletek leszek, gondolatom veletek lesz, s ünneplek.”

december 12. Értelmiségi klub alakult a városban.

december 17. Ma jött a boltba narancs. Kihirdettem a Malév rajzpályázatát, melynek első díja egy sétarepülés. A második Edinát kérdeztem, nem akar-e részt venni ezen. Azt mondja, előbb megkérdezi az anyukát, hogy elengedi-e repülni.

december 21. A fenyőünnepre a gyerekek az iskolát szinte versenyezve dekorálták. Szép műsort állítottak össze a kicsik. Volt betlehemezés és minden.

1986

Értesítést kaptam: „Megállapítást nyert, hogy az egyes helyiségek között a megengedettnél nagyobb az áthallás, elsősorban a mennyezet felől. Az iskolák tervezésére vonatkozó műszaki előírások nem tartalmaznak különleges előírásokat a hangáthallásra vonatkozóan. Kivéve az ének-zene termekre.” Kész, ennyi. Milyen jó lenne, ha egyszer lezáródna ez az iskolaépítés. Balsejtelveim vannak, talán még újabb koordinációk is lesznek, esetleg engem ezek már a nyugdíjig elkísérnek. (?)

január 22. Továbbra is levelezek a Tanérttel, hogy mi legyen a darabokban ideszállított szétdőlt szekrénnyel, a méreten aluli szekrényüvegekkel, a hiányzó szerelvényekkel, valamint azokkal a szekrényekkel, amelyek csak papíron érkeztek meg, de az árát számlánkról már régen leemelték.

február 13. Hét helyen folyik be a víz. A takarítók hét végén is bejönnek két-háromszor fölmerni a vizet.

február 14. Ma este klubot alakítottunk, nevelőkkel, karbantartókkal, bárki jöhet, akinek van kedve beszélgetni.

március 20. Ma reggel egy tanársegéd érkezett Trabanttal a Közgazdasági Egyetem Számítástechnikai Intézetéből, aki egy régi ismerősöm ígérete nyomán hozott egy számítógépet. Pillanatok alatt összeszerelte. Csodálatos. Van hozzá minden, ami szükséges. Mint a mesében. Hivatalosan „teljes konfiguráció”.

április 15. Egy régi barátom jelentkezett nálunk tanítani. Orosz-történelem és félig magyar szakos. Végigjártuk a falut, a szolgálati lakásokat nézegettük (egyik rosszabb a másiknál, de ezt neki nem mondtam), mire hazaértünk, egy újabb jelentkező várt. Magyar-ének-orsz szakos, 21 éve tanít.

április 16. Levelet írtam Erdenének, hívtam, jöjjön vissza tanítani. Azt válaszolja: „...nagyon mellbevágott a leveled, majd meghaltam. Ezek nem szavak, hanem igazi fájdalom. Néha szinte elviselhetetlen a honvágy. Szívem szerint holnap mennék, de a realitás más... Vigyázz a megmaradtakra. Nehéz velük, de még nehezebb nélkülük, én már tudom...”

A városban valamiféle mozgolódás indult meg. A múltkor, bennünket „művészeket” is összehívtak – állítólag 32 év után először –, mert kíváncsiak a véleményünkre.

április 25. Érdekesen alakul idén gyerekeink pályaválasztása. A Hogyan tovább? című pályaválasztási útmutató alapján jelentkezett egy kislányunk szak-középiskolába. Nem vették föl. Másodsorban ugyanoda szakmunkásképzőbe, ruházati eladónak. Levél jött, hogy másik városba küldték a jelentkezési lapját, mert ruházati náluk mégsem lesz. A másik városból aztán megjött az értesítés, hogy fölvetették, kozmetikai és vegyickeladónak. Az osztályfőnök nem röstellt elutazni a 80 kilométerre levő városba, s utánanézni az ügynek. Az iskola igazgatóhelyettese kedvesen, megértően tárta elő a 18 fős listát azok nevével, akiket föl kellett vennie, bár némelyikük eredménye elmaradt a mi kislányunké mögött. A megye egyik legjobb középiskolájából két jó tanuló, értelmes diáknak felvételi kérelmét azzal az indokkal utasították el, hogy nem tudnak kollégiumot adni. Ebbe az iskolába a rossz nyelvek szerint olykor a közepes eredményű tanulókat is fölveszik. (Föl kell venni?) A szakácsnak jelentkező nem túl rossz tanulónk felvételét elutasították „gyenge tanulmányi eredmény és helyhiány miatt”, pedig egyik indok is elég lett volna. Ha gyenge, miért hívták be, ráadásul hely sincs. Az előző két esetben az iskola miért nem bízta a szülőre a szállás gond megoldását? Esetleg megkérdezhetnék a szülőket, hogy kollégium hiányában is vállalják-e a jobb iskolában való taníttatást. A két gyerek kudarccal indul, mert az értesítésben végül is ez áll: „nem nyert felvételt a vezetésem alatt álló iskolába”. Sok kérdés merül föl a szülőkből. Aztán „jó” tapasztalataink is vannak. A félévkor háromból bukott, nyolcadikat már ismételt tanulónak azonnal felvették az első sorban megjelölt helyre. A szülők pedig utaznak, intézkednek, szabadságot vesznek ki, utánajárnak, dühöngenek, könyörögnek, veszekednek. Dühösek magukra is, hogy nincs magas pártfogója a gyerekeknek, hogy bíztak a gyerek eredményeiben, a pedagógus készítette jellemzésben. A gyerekeknek jók az eredményei, olvasta a reális jellemzést, s most mégis görbe úton kell „lerendezni” a dolgokat. Szidják az iskolát is, hogy hallgattak az osztályfőnökre, az igazgatóra, akik a gyereket jobb iskolába akarták küldeni, s most mégsem tesznek még mindent. Talán igazuk van. Sajnos nincs telefonunk, hogy átszólnánk valakinek: nézd, kérlek szépen, ez a gyerek... stb.

május 12. Aláírásokat gyűjtettem az osztályom gyerekeivel (osztályfőnök is vagyok jobb híján) a szennyezett ivóvíz miatt.

május 13. Nyolc óraker elnökünk hivatott, hogy nem kellene lázítani, pánikot kelteni, úgys itt a „Csernobil”, ez már politikai ügy. Délután a vízmű igazgatója jött és próbált ő is meggyőzni arról, hogy jó ez a víz. Pedig nitrátos, bacilussal teli, és borzasztó rosszízű. Vendégünket vízzel kínáltuk, kicsit fanyalgott.

október 8. Hivatalos levél jött a Köjál-tól; a vizünk nem iható. Pecsét, főorvosi aláírás. Rákérdeztünk, hogy tényleg igaz-e. Letoltak, hogy miért nem a saját dolgunkkal foglalkozunk, elfekvő ügyeinkkel törődünk. Elnökünkkel szégyelljük magunkat.

október 23. Tájékoztatót kért a vb az iskolában folyó szocialista hazafiságra és nemzeti tudatra nevelésről. A sajtóban megjelenő írások engem mégis arra ösztönöznek, hogy néha véleményt mondjak. Öröndetes, hogy egyre több kritika jelenik meg a jobbítás szándékával. A Köznevelésnek *A fegyelem válsága* című cikke, majd az arra érkezett válasz ismét az írógép mellé kényszerít. Gyerekeink és az ifjú

nemzedék fegyelmezetlen, neveletlen – írja. Igen, általában. Kis iskolában tanítok tizennégy éve, ezért elsősorban a mi iskolánk nevelési helyzete alapján van véleményem. Elszörnyeszt, amiket hallok ismerőseimtől, pedagógus barátaimtól, barátainóimtól. Persze gyökereiben nálunk is mindaz megtalálható, amiről a cikkíró szól. Hogy mégis vannak különbségek, az nagyrészt annak köszönhető, hogy ideális, 15-20 fős osztályokban dolgozunk, nálunk nem jelentkeznek a nagy létszámokból adódó nevelési nehézségek. Viszont van pedagógushiány, hiszen a felső tagozaton hárman vagyunk képezített nevelők, s mindannyiunk közül egyszál magam férfi. Irigylkedve hallgatjuk péntek délutánonként az egyik tereméből kiszűrődő mély baritont. Hittanóra van, s a kicsik, a férfimintára éhezők szívesen látogatják ezt a „fakultációt”. A családi nevelés – miként az iskolai is – a nőkre, az anyukákra marad, illetve maradna, ha az otthoni egyéb teendők ezt megengednék. Nincs fegyelem az iskolában, nincs rend. Otthon sincs. Az elmúlt időszak lakásainak 80%-a magánereből épült. Hol voltak közben a gyerkekek, a családok a túlteljesítés mámorában élnek, persze csak terveikben, hiszen gazdasági okok csak a tervezést engedik túlteljesíteni. A gazdasági tökéletlenségek miatti hajtás minden erőt kiszív az emberekből. A homokvár egy-két napnál tovább nem bírja. Magam minden augusztus végén pontos napirendet szerkesztek családom részére, amely azonban már szeptember 2-án felborul. Jön a kapkodás, futkosás, s az általunk „jó nevelt” gyerek tűr, majd pótcselekszik, vagy még azt sem. Aztán fokozatosan lemarad, s még gyerekes csínytevéseiben is a felnőtt káoszt, az anarchiát utánozza. Ráver a tanárnő fenekére, vagy csak egyszerűen trágár. Valamivel föl akarja hívni magára a figyelmet, valamilyen kimagasló akar lenni, s amihez idegállapota leginkább megfelel: rosszkodik, fegyelmezetlen, erőszakos, durva. A tudás devalválódik. Egy nyolcadikos jó képességű, kiváló szorgalmú, tisztelettudó, példás előmenetelt tanúsító gyerek a felvételi lap kitöltésekor úgy döntött, hogy inkább discós lesz. Jogos, a discósok jó keresnek. Elbizonytalanodtam. Beszéljem mégis rá a megye egyik legjobb gimnáziumára – ahová eredetileg készült – vagy maradjak csöndben? Mikor kezd el majd hangosan is szidni butaságomért, éhlételetlenségemért, ha hallgat rám? Végül a középiskola mellett döntött, meggyőződés nélkül. Lelkiismeretfurdalásom van. Gyerekeink jók. Már a harmadik tanév, hogy nem kellett igazgatói figyelmeztetést adnom. A naplókban sok a dicséret, gyerekeink fegyelmeztettek. Otthon van-e rend és fegyelem? Van-e napirend otthon? Ideális, igényeinket kielégítő iskolába költöztünk nemrégiben, mint mondtam, alacsony osztálylétszámokkal. Az utóbbi két-három évben sorra hagynak itt bennünket a pedagógusok. Olyan pedagógusokkal lettünk szegényebbek, akikben volt erő a változtatásra. Gyerekeink jók, de ha lazaságot éreznek, azonnal kitörnek. Mit tehet az iskolavezetés? Örül, ha van aki bemegy órára, örül ha van elég képezítés nélküli nevelő, akik alapján véve szintén jók, de mégis csak 18 évesek.

Kíváncsi vagyok, ki olvassa az újságokban, folyóiratokban megjelenő vitákat, írásokat a magyar pedagógiáról. Jó lenne, ha minden illetékes olvasná, a dajkától kezdve az egyetemi tanárig. Régóta már a csontot marcangoljuk. És ki tesz valamit? Ki tehet? Hogy a béremelés ne csak szociális segélynek tűnjön, hogy a falvakban megfelelő számú, minőségű lakás várja a bátrakat, az elhivatottakat. Gyerekeink alapján véve jók, és várják a szintén jó tanítókat, tanárokat, akiknek – ha mindenki úgy akarja – lesz idejük nevelni, délután szakköröket tartani, hétvégeken néha a gyerekekkel kirándulni, s a falu, a város népét is alakítani. Lesz-e eredménye az immár többkötetnyi cikknek, tanulmánynak, lesz-e fogantatja, vagy meddők maradunk?

november 20. Képeslapot kaptunk két tavaly végzett nagyon gyenge tanítványunktól. Pesten vannak tanfolyamon, nagyon jól érzik magukat, és mint írják: „minden nagyon könnyű”. Egy melegvázi kertészeten dolgoznak, az egyik 5880 forintot, a valamivel „okosabb” kislány 5600 forintot keres. Kolléganőnk, akinek mesélték, akár dühös is lehetne. Jó szívvel átengedtük ezt a két butácska, de aranyos kislányt, s most többet keres fél éves munkaviszonnyal, mint a volt osztályfőnök, aki 15 éve van a pályán, és igazán jó pedagógus.

A megyei szakszervezet egy vezetője tett látogatást nálunk. A magasabb számú szervezethez próbált rábeszélni, miszerint hassak oda, hogy több legyen a szakszervezeti tag nálunk. A szakszervezet pedig tehetne ám valamit – mondta – például: nőnapra ne mehessenek el azok, akik nem tagok. Felvilágosítottam, hogy akkor csak öt-hat nő ünnepelhetne magában, egyébként nem ragaszkodunk a nőnap ünnepszhez. Mindenféle ígéretet kaptunk, tisztázatlan bérügyeinkkel kapcsolatban, és most rá fognak hajtani ügyünkre, azt ígérte. Felvilágosítottam, hogy én sem vagyok tag. Eszembe jutott B. Gy. hatodikos kislány válasza egy feladatlapon. A kérdés vége: „...melyik kocsinak változik meg a sebessége?” A válasz: „Az üresen megrakott szekérű lóé.” Pompás válasz.

november 26. Érdeklődtünk a megyei pénzügyi ellenőrtől, miért olyan kevés nálunk a jutalom. Az ellenőr szerint azért, mert sem az iskolatitkár, sem én nem értünk hozzá. A következő héten utánanéző, bár nem ez a feladata, s ilyen téren nem vagyunk partnerek – mondta.

1987

január 11. Hatalmas havazás tört ránk, hideggel. Reggel a rádió bemondta, hogy a gyerekek, ha úgy gondolják, ne induljanak el otthonról. Ennek köszönhetően nálunk a gyerekek kb. 40%-a otthon maradt. Azért csak ennyi, mert nálunk minden télen legalább egyszer előfordul ilyen ítéletidő, s mi azért járunk iskolába. Benéztem az osztályokba, érdeklődtem hogyan jöttek be, elég meleg van-e, közben a gyerekek egyre-másra kértek, hadd menjenek ők is haza. A tantestülettel végül úgy döntöttünk, őket is hazaengedjük. Az egyik osztályban én hirdetem ki, s amint megtudták, hogy hazamehetnek, máris arra kértek, hadd maradjanak itt. Aztán játszottak a számítógéppel, jöttek-mentek, élvezték a helyzetet, végül dél körül erővel hazaküldtük őket.

február 2. Félévi értékelő értekezlet. Megalakult a jelölőbizottság, a tanácselnök betervezése alapján, mert lejárt igazgatói kinevezésem, álláshelyemet meghirdették.

február 23. Az ebédlőben a pedagógusok részére bevezették a tálcarendszert, nehogy többet egyenek a kelleténél. Csak a pedagógusoknak. Érezzük a megbecsülést, a tiszteletet.

március 16. Egyik képesítés nélküli kollégánk két hetet hiányzott. Táviratoztunk, levelet írtunk neki. Ma végre megjött. Azt mondja, nem tudta, hogy az ilyet be kell előre jelenteni.

március 20. Szeretnénk ha iskolánk fölvehetné egy a kuruc kor idején községünkben élt költő nevét. Kézírtas könyve hasonmás kiadásban 1977-ben

jelent meg. Elküldtem a kérvényt. Igazgatói értekezleten javasolták, hogy az igazgatók induljanak el (szó szerint) pedagógust keresni.

március 27. Nem jó az iskola neve iránti felvételi kérelmünk. Jobban meg kell indokolni, miért kérjük, és pontosabb adatokat Szentsei Györgyről. Sajnos egyetlen tényt ismernek irodalomtörténészeink is, azt, hogy községünk lakója volt. Gyönyörű hazafias, kesergő, a haza sorsán búsuló, valamint szerelmes versei vannak. Elgondolkodom azon, hogy akármilyen rozzant tsz viselheti nagyjaink nevét, egy normális falusi iskola nem könnyen.

március 31. Igazgatói értekezletünkön egyik napirend volt a működési szabályzat elkészítése. Több igazgató kolléga azt mondja, álmatlan éjszakái vannak emiatt. Ezt a szabályzatot minden iskolának el kell készítenie, hogy egyéni, sajátos stb. legyen. Én már megcsináltam ősszel, szerencsére akkor még nem tudtam, hogy ez ilyen bonyolult. A pedagógus KISZ-titkár részt vett ez ügyben egy országos konferencián, ahol ő is kapott egy 92 oldalas jogszabálygyűjteményt a működési szabályzathoz. A KISZ-titkár tájékoztatót bennünket arról, hogy rövidesen megszűnnek az óraszámok, a kedvezmények és szinte minden, az igazgató pedig a tantestület alkalmazottja lesz. Mindezt hűledezve hallgattuk, de azért jó, hogy a KISZ-titkároknak tart a minisztérium tájékoztatót oktatásügyi dolgokról, így legalább mi is megtudjuk. Szóval még az idén megtörténnek ezek a változások. Szakszervezetis vezetőnk elmondta, hogy: „Szakszervezetünk harcos magatartásának köszönhető, hogy megkaptuk ismét a 33%-ost”. Mármint a vasúti arcképes igazolványt.

április 21. A működési szabályzat bővületében telnek az igazgatói értekezletek és a szünetek.

április 23. Jelentkezett egy pályázó a meghirdetett pedagógus-álláshelyre. Nagy örömmel újságoltam a kollégáknak. Teljes közöny. A megyei újságból tudom, hogy idén 430 általános iskolai álláshelyet hirdettek meg az iskolák. Egyszerűbben, ennyi pedagógus hiányzik. Tavaly hasonló volt a hirdetés, s százan jöttek.

június 12. Az utolsó tanítási nap. Kilenc órakor bejelentettem, hogy vége a tanításnak, itt a vakáció. Óriási hurrázás, zeng az épület. Egy óra körül már úgy kell hazazavarni a gyerekeket. Megpályáztam az iskolaigazgatói álláshelyet. Beadtam a hivatalos pályázatot, amelyben írtam magamról, pedagógiai programomról, elképzeléseimről, terveimről, álmaimról.

június 25. Igazgatóválasztás. Rajtam kívül más pályázó nincs. Titkos szavazást kértem. Mindenki szavazott, mindenki rám szavazott, senki nem húzta ki a nevem. Nagyon jóleső érzés.

augusztus 26. „Tudod, azért rossz ám, hogy mások kezdik a tanévet, én meg nem” – mondja a gyesen levő feleségem. Pár másodperc múlva meg: „Abból a szempontból meg jó, hogy mások kezdik, én meg nem.”

szeptember 1. Ismét egy új tanév. A munkatervet egyhangúlag elfogadta a tantestület. Valaki azt mondja, olyan sok szép és jó van benne, hogy lelkiismeretfurdalása lesz.

szeptember 14. 250 éves az iskolánk. Kiállítást rendeztünk. A megyei lapban kis hír jelent meg az évforduló alkalmából iskolánkról és arról, hogy községünkben 1637-ben nevezték ki az első tanítót.

szeptember 15. Olvasom, hogy bizakodunk, az új adórendszer bevezetése nem hoz rosszabb körülményeket, „reméljük, hogy a pedagógusok nem éppen magas életszínvonalra nem süllyed tovább”. Igylem ezt az optimizmust, csak az alapját nem értem. Véleményem szerint életszínvonalunk még alább süllyed, még több pedagógus hagyja ott a pályát egyszerűen magasabb fizetésért. Az ÉS egy cikke szerint divatos mostanában a pedagógusok körében a kőműves melletti segédmunka, a takarítás, az újságárulás és kihordás, valamint a kutyasétáltatás. Aggódok a pedagógusokért, aggódok magamért is. Azon kapom magam, hogy meditálok: menjek-e a városba délután munka után szakmai továbbképzésre, vagy otthon a kertben termett mákot gubáljam ki. Jövőre több mákot fogok termesztetni, s milyen jó, majd egyre több mákom lesz, lassan majd piacra is jut. Reggel beugrom vele a városba, a piacon eladom, csemetesre már be is érhetek az iskolába. Valamit kell csinálni. Meditálok. Valóban jó lenne tudni, mit cselekedjünk. Pár férfikollégám tudta. Elmentek szerteszét, maradtam itt egyedül 15 kolléganővel. Évek óta beszélgetünk a megújulásról, programokról, új oktatási törvényről. Kapunk néha igazi jó tanácsokat, kritikát, sőt útmutatást egy-két igaz folyóirattól, napilaptól, szociológusok, pedagógusok és mások tollából, szájából. A magas és magasabb beosztású szelektív fül azonban jól végzi a dolgát. Nem hall meg mindent, ehelyett összehív, behív, kimutatás kér, összegyűjt, értékel, cselekvési programot készít, megvitattat, jóváhagyat és elfektet dolgokat. Aztán hátradől, mint aki jól végezte dolgát, hiszen most már tudjuk, mi a teendő, kész a cselekvési program, minden egyszerű. Mi pedig hangoztatunk újra, elölről mindent, s marad, szürkül az ügy. Elvárják, hogy mi neveljünk, tanítsunk jóra, szépre, mutassunk utat, harcoljunk erkölcsi kórokozók ellen, fogjuk a kisgyerekek kezét, s vezessük a jövőbe vetett hittel. Ne ámsuk magunkat. Életszínvonalunk valószínűleg csökkenni fog. Pácban vagyunk. Nem tudom, mire számíthatunk. Számíthatunk-e a pedagógus önzetlenségére, egyszerűségére, birkatürelmére, társadalmi munkájára, hiszen tevékenységét eddig így és ebben végezte. Meditálok így szeptemberben. Szakkört, sportkört is kellene csinálnom, hiszen tegnap kért meg az alsósok küldöttsége, hogy legyek a focisapatuk kapitánya. A számítógépre is sok gyerek vár. Reggel így köszönnek: „csókolom, ma délután rá tetszik érni?” Ki tudná megmondani, gubáljak mákot, vagy ne gubáljak?

szeptember 23. Elnökünkkel ismét megpályázzuk az iskola névviselési engedélyt. Egyébként rendben zajlik az élet, igaz, tegnap sajnos elcsattant egy pofon. (Nevelő adta tanulónak.) Beindultak a szakkörök: színjátszó, irodalmi, nyelvművelő, angol, futball, természetjáró és kézilabda.

szeptember 30. Beválasztottak a tanács végrehajtó bizottságába. Megkérdeztem, van-e értelme, hiszen az ötfős vb-ből az elnök, a titkár, a párttitkár egy húron pendülnek, az én ellenzékiégemnek így nem lehet ereje.

október 30. Azt hallottam, hogy névkérelmi pályázatunkat nagyon komolynak tartják a megyénél. A nagyvárosból azt is visszahallottuk, hogy Szabó kolléganő matematikatanításának jó híre van. Szabó kolléganő ennek ellenére újabban délutanonként az erdőbe jár rőzsét gyűjteni, csak úgy lazán, madzaggal, a hátán átvetve. Mióta ezt tudom, úgy érzem, egyre gátlástalanabb vagyok.

december 4. A nyolcadikosok átmentek az óvodába mikulásozni. A „Mikulás” megkérdezte Lacikától, kitől tanulja azt a nagyon csúnya beszédet. „Aput!” – mondta Lacika lehajtott, bűnbánó fejjel.

1988

január 11. Be vagyunk bruttósítva. Hasraütve kaptunk túlóránként 50 forintot, mégis úgy érzem, be vagyunk csapva. Most csak érzem, pár év múlva biztosan fogom tudni. Azt nem tudom, hogy iskolaigazgatónak miért nem jogászokat, közgazdászokat alkalmaznak. Nekem a legnagyobb gondom, a vissza-visszatérő szorongásom, hogy átvernek, s átverik munkatársaimat is rajtam keresztül.

január 21. Hogy mekkora a pedagógustársadalom presztízse, a pedagógusok hol állnak, jelzi, hogy egyre több helyről kapunk itt faluhelyen kóstolót, de csak hurkát, ami disznóvágásos helyen ilyentájt „köll a nyavalyának”, illetve az igazgatóéknak jó lesz, biztosan szívesen megeszik. Jó szándékkal adják, tényleg jó szándékkal. El is fogadom, mert kedvesen adják, de „köll a nyavalyának”.

január 25. Gyerekeim rajzai megjelentek egy megyei folyóiratban, egyé pedig egy országos lapban.

január 31. Itt járt a megyei Pedagógiai Intézet igazgatója, s megkért, legyek folyóiratuk szerkesztőségi tagja. Nagy megtiszteltetésnek érzem a felkérést. Egy tanulónk második helyezést ért el a városi mesemondó versenyen.

február 20. Kértem a tanácsunkat, hogy a kultúrházat adják át az iskola kezelésébe. Írásos programtervet adtam át elképzeléseimről, hogy lehetne kicsit föllendíteni a ház életét. Egy hónap gondolkodási időt kértek.

március 16. Megkaptuk az iskola névviselési engedélyét a minisztériumtól. Ez nagy örömmel tölt el. Szentsei György Általános Iskola leszünk. Igazgatói értekezleten valaki Szalkai elvtársat idézte az úttörőfoglalkozás kontra hittan kapcsán: „Ne várjuk azt az egyháztól, hogy rosszabbul csinálja a dolgát, mert mi nem tudjuk jobban csinálni.”

május 12. Úgy néz ki, hogy a ballagási ebédünket a tanács az idén kifizeti. Akkor lesz a névadó ünnepség. Azt mondja a magyaros kollégám, hogy Szentsei György Daloskönyve nem tartozik a kedvenc kötetei közé. Megkértem, ennek ellenére magyarórán essen szó Szentsei verseiről. Csapatvezetőnknek meg teljesen mindegy, hogy ő névvel ellátott vagy név nélküli általános iskolában tanít.

június 5. Vasárnap, pedagógusnap. Szép műsor a tévében, érezhetően pedagóguspárti. Nem csoda, hiszen a bemondók, műsorvezetők is bevallották, ők is pedagógusok voltak.

június 6. Reggel a rádióban a műsorvezető azt mondta: „A jó pedagógus munkája megfizethetetlen. De azért meg kellene próbálni.” A hét végén ballagás, névadó. Elküldtem a meghívókat. Nem tudjuk elosztani a jutalmat. 15 dolgozónak kellene kiosztani 13 600 forintot. Van, aki azt mondja, ajánljuk fel valakinek,

például a függetlenített szakszervezeti és pártvezérek segélyezésére. Vagy süttesünk belőle egy nagy tortát az ünnepre. Van, aki azt mondja, vegyünk rajta totót.

június 11. Iskolánk névadó ünnepe. Sokan eljöttek, régi kollégáink közül sajnos csak kevesen. Mindenki meghatódottan hallgatta a hetedikesek műsorát. Aztán lelepleztük a márványtáblát. Egy emléklapot is rajzoltam, valamint kiállítást láthattak a vendégek a diákok által elképzelt Szentsei György-portrékből. Szép volt a ballagás is. Részletek a hetedikesek házi feladataiból. Búcsúztatót kellett írniuk:

„Tanáraitok és társaitok könnyes szemmel akarnak elfelejteni titeket kedves nyolcadikosok.”

„Tanáraitok szerettek benneteket, mert viszonylag kevesen vagytok.”

„Most majd mi, hetedikesek lépünk a helyetekbe, most mitőlünk fognak félni a kisebbek.”

szeptember 1. Tanévet kezdtünk ismét. Egy képesítés nélküli nevelőnk van, s van újra orosz–történelem szakosunk is. Rend van.

szeptember 3. Kitaláltam, hogy elhíresztelek, miszerint az országban pedagógusok szervezkednek, hogy október 9-én ne tanítsunk, helyette béremelést követelünk.

október 4. A napokban felhívás érkezett hozzánk egy dombóvári általános iskolából. Egyetértésünkről kérnek aláírásokat az oktatás ügyével és más társadalmi problémákkal kapcsolatban. Most azt hallom, hogy nem történik semmi. „Lassú figyelmeztető sztrájkot” szerveznek. Hogy a lassú sztrájk milyen, azt nem tudom, de hogy gyorsan kellene valamit tenni, azt igen.

november 16. A dombóváriak átadták a 64 ezer aláírást tartalmazó követelést az illetékeseknek. A miniszter átvette. Ennyi.

1989

március 3. A kollégákkal összeveszttem. Egy szülő jött reklamálni, hogy ugyanolyan hibaszámra az ő gyereke kettést, míg egy másik négyest kapott. Amikor a szülő elment, elkezdték szidni. Én megszólaltam, hogy ez talán túlzás, hiszen a szülőnek igaza volt. Nekem estek, fejemhez vágták, hogy én soha nem védem a pedagógusokat. Egyik kolléga azt mondta, igaz, most legutóbbi látogatásomkor megdicsértem őt és az óráját, és ez jó volt, de ezelőtt kb. öt éve azt mondtam egy óralátogatás után, hogy nem láttam az arcán a tanítás örömét, s ez akkor neki nagyon rosszul esett.

május 9. A Magyar Hírlapban olvasom, hogy a mezőfalvi iskola tantestülete 50%-os béremelést kért. Ezt nem kapta meg, ezért sztrájkot hirdettek. Megkérdeztem a kollégáimat szünetben, mit szólnak hozzá. Egyöntetűen csatlakozunk a sztrájkfelhíváshoz. Vagyis holnap sztrájk.

május 10. A városi televízió keresett meg. Megkérdezték, miért sztrájkolunk. Le is adták a műsort.

május 11. A megyében nem értik, miért választottuk ezt a komolytalan akciót. Megírtam nekik, hogy azért döntöttünk a figyelmeztető sztrájk mellett, mert felelősséget érzünk az ország jövőjéért. A tudás ebben az országban végsőkéig leértékelődött. Az oktatásügy egyre kevésbé tudja betölteni feladatát. Egyrészt mert a jó szakemberek is menekülnek a pályáról, másrészt a pályán maradók elnyomorodását majd szellemi elnyomorodás fogja követni. Biztos vagyok abban, hogy jövőnk az oktatás színvonalán múlik. Érveket, indokokat sorolhatnék vég nélkül, de aki figyeli a sajtót, rádiót, maga is tisztán látja a helyzetet, s nem csodálkozhat lépésünkön.

június 25. A városi igazgatók béremelést kaptak, csak legyenek jó fiúk. Értekezleten egyedül a városi MSZMP pedagógus-alapszervezet vezetője mert hangosan véleményt mondani tettünkről, s gratulált hozzá, hogy azért klasszák vagyunk. Közben láttam én is a városi tévé műsorát az akciónkról. Félelmetes. „Csellengő gyerekek a faluban a sztrájk napján.” Valóban találkoztak három gyerekkel a bolt előtt, akik várták a kenyerest. Három pedagógusgyerek pedig a kultúrban pingpongozott. A konyha vezetője elmondta, hogy igen „sztrájkolnak, de enni azért bejöttek”. Mintha ingyen kaptuk volna az ebédet. Valószínű, hogy a városi televízió vezetője is érezte, hogy túlkapás volt részükről az összevágott műsor, mert meghívott egy stúdióbeszélgetésre, s egészen szelídek voltak, sőt!

november 15. Japán pedagógusküldöttség járt iskolánkban. Nagy élmény volt. Minden érdekelte őket, rengeteget fényképeztek, órákat látogattak, jegyzeteltek, lemásolták a táblán levő írást, rajzokat. Lemásolták a bejárati hivatalos iskolatábláról iskolánk nevét. Kíváncsiak voltak arra is, hogy a pedagógusok reggel mikor kelnek, milyen messze laknak az iskolától, ki a legmesszebb, ki legközelebb, s mi az átlag. A gyerekektől elkérték a rajzórán készült munkákat, precízen kérték a címüket, lefényképezték őket. Kíváncsiak voltak, sőt lefényképezték az óvodás WC-ket elhúzott függönnyel és anélkül. Az óvodásokkal is fényképezkedtek, aztán velem, külön-külön mindenki. Kis kiállítást rendeztem gyerekrajzokból, s ajánlottam, hogy ha valakinek valamelyik esetleg megtetszik, nyugodtan elviheti. Egy rajzot sem hagytak itt. Kíváncsiak voltak, miért nincs az énekesteremben billentyűs hangszer. Érdekelte őket a tanulók napirendje. Lefényképezték a konyha folyosóján ládákból álló almákat. Estére a városba hívtak bennünket vacsorázni. Precíz forgatókönyv szerint zajlott minden. Vacsorázni nem tudtunk, hiába gőzölgött előttünk az ínycsiklandó étel, mert állandóan program volt. Volt köszöntő kölcsönösen és egyenként, énekeltünk, ők jelmezbe öltöztek, műsort adtak, aztán papírt kellett hajtogatni, majd ajándékozás volt, szinte vég nélkül, aztán kórtánc, szóval egy perc szabad idő nem volt. Végignéztük az iskolájukról, tanítványaikról készült rengeteg fényképet, melyekre nagyon büszkék voltak. Az ültetésnél arra is volt gondjuk, hogy iskolaigazgató japán iskolaigazgatóval, tanító tanítóval üljön szemben. Irigykedve néztük a szép egyenruhás gyerekekről, uszodás, tornatermes iskoláikról készült képeket. Utazásuk költségeinek felét a japán minisztérium, másik felét maguk fedezték. Nagy tisztelettel voltak irántunk. Otthon ezt szokták meg.

MÚLTUNKBÓL

IVÁN LÁSZLÓ

Helytörténet és pedagógia

– Keceli zugtanítók, zugiskolák –

Zugiskolák, zugtanítók... Ilyen fogalmakkal egyik értelmező szótárban sem találkoztunk. Én is csak itt, Kecelen hallottam először. Írásban pedig *Iván Ferenc*: Keceli község rövid története című munkájában találtam meg. Az oktatás ügyének tárgyalása közben az alábbiakat olvashattam:¹ „A tanyák egyre szaporodó népével azonban nem sokat törődtek. A tanyai nép télidőre a nagyszülőkhöz történő beküldetésével oldotta meg a tanuló gyerekeik iskoláztatását vagy zugiskolák szervezésével. A zugiskolában nem képesített tanító tanított.” Talán nem sokat törődtem volna ezekkel a dolgokkal, iskolaformákkal, ha a véletlen össze nem hoz az egyik zugtanítóval. Raffai János, Kecel, Alkotmány utca 25. szám alatti lakos egyik náluk tett látogatás alkalmával megemlítette tanítói tevékenységét. Érdeklődésemre elmondta, hogy a községben rajta kívül még egy élő tanyai paraszt tanító van, Szvetnyik Mihály, Kalocsai utcai lakos személyében.

A dolog annyira felvillanyozott, hogy még aznap felkerestem a másik élő zugtanítót is. Sietséggel nem volt hiábavaló. A nyilatkozat aláírása után egy hétre Miska bácsi halott volt.² Az ő elmondásuk, valamint a volt tanítványok emlékezései (Borbényi János, Kecel, Erdő u.; Rideg Ferenc, Kecel, Zrínyi I. u.; Palásti Mihály, Kecel, Thököly I. u.; Téglás Gábor, Kecel, Budai Nagy A. u.) alapján összeállt a zugtanítók névsora, és megismertem tanítási módszerüket.

A két világháború között hazánkban a népiskolák nagy része osztatlan, a beiskolázás kb. 80%-os, az Alföldön pedig csak 60–70%-os volt (ez az adat Kecelre is érvényes). Ezen az áldatlan helyzeten a nép öntevékenyen, a maga módján próbált helyi megoldásokkal segíteni. Így jöttek létre a „zugiskolák”, melyek a műveltség iránti vágyat sajátos egyszerű eszközökkel és módszerekkel próbálták kielégíteni.

A zugiskolák Keceli község tanyavilágában a 30-as évek közepéig működtek. A 20-as évek második felétől ugyanis a kormány behatárolt kezdett foglalkozni a népoktatás reformjával. Felépült jó néhány tanyai iskola,³ és ezzel Kecel határában is megszűnt (a tehetséges parasztemberekből lett) „zugtanítók” működése.

Az elbeszélések alapján Keceli zugtanítói a következők voltak. A legrégebbi időkből való Sztanyik János bácsi, aki a templom „faránál” lakott. Ő az 1890-es

¹ A második világháborúban meghalt kartársunk kéziratából Nagy Sándor volt igazgató készített kivonatot a „felszabadulás” 10. évfordulójára. Ebben olvastam a kiragadott idézetet.

² Az adatközlőkkel a beszélgetések után az elmondottakról nyilatkozatot készítek két példányban, és azt aláírásukkal hitelesíttetem.

³ Egy évtized alatt kaptak iskolát Szentimrehegy, Tüskös, Újtüskös, Polgárdi, Dömötör, Vadé nevű keceli határrészek.

évektől az első világháborúig tevékenykedett. Akkor volt ismert Bába Kovács Lajos is. Korban utánuk Herceg István következett, aki később a Hangya pénztárosa lett. Majd valamivel később sógora, Bógács Pásztor András is a tanítók sorába lépett. Amíg tanítottak, ők ketten voltak a legjobbak. 1906-ban kezdte működését Szvetnyik Mihály.⁴ Ő egészen az 1930-as évek közepéig tanított, ugyanis akkor építették fel számban a hatodik és egyben utolsó tanyai iskolát, és a hivatalos iskolák felszámolták az előbb említetteket. Az első világháború alatt tanított még Filus Ferenc, Vancsik Mátyás, Fejes József (1917–1919). 1918-ban Raffai János is foglalkozott gyerekekkel. Rövid idő után útkaparó lett, és helyét átadta Hunyadi Antal nyugdíjas csendőr őrmesternek. Őket követte Sibilla Sebestyén István (egészen fiatal korától egyszemű) és a Farkas rendőr apja.

Miután Szvetnyik Mihály volt a legtovább zugtanító és a legtöbb elismerést is ő szerezte munkájával, néhány sorban ismertetem életét és munkásságát.

Szvetnyik Mihály 1893. január 6-án született Kecelen. (Meghalt 1972 novemberében.) Az elemi iskola 6 osztályát is itt végezte. Utoljára Kacsán Károly tanította a IV., V., VI. osztályban. Az osztály első tanulója volt. A vigyázói teendőket is ő látta el. Ha valami miatt távol kellett maradnia az iskolától a tanítónak, foglalkozott tanulóitásaival. Leckét adott fel és kérdezett ki. Mindig szeretett a kisebbekkel foglalkozni.

Amikor az iskolából kimaradt, kérték, hogy foglalkozzon a tanyai gyerekek tanításával. Így került ki Flaisz János tanyájára, 13 évesen, 1906-ban. Ott először a gazda Károly, Mihály, András nevű gyerekeivel foglalkozott. Bére három mázsa rozs volt egy hónapra. A gyerekeket úgy tanította olvasni, mint az iskolában a tanító. Hála az összevont osztályokban való tanításnak, nem felejtette el a betűk tanításának módját.

1906-tól egészen az utolsó tanyai iskola felépítéséig minden évben tanított a frontszolgálat és a fogság időszakát kivéve. Végigjárta Kecel határát a felső tanyáktól az alsókig. Volt, hogy egy helyen több évig oktatta a kicsiket és nagyokat.

1912–13-ban a Halasi út melletti Szőke-tanyában (a mai imrehegyi⁵ tanáshoz vezető út mellett) egy lakószobában egyszerre 60-65 gyereket tanított. A padokat a szülők készítették és az „iskolát” táblával is ellátták. Ide és a többi nagyobb létszámú iskolájába a papok is kijártak hetente kétszer hittant tanítani.

1918-ban jött haza a fogságból és megnősült. Elvette a Patik Pörét (Erzsébetet).

A gazdák és az egyházi előjárók a tanításával nagyon elégedettek voltak, és ezért, amikor 1920-ban újból behívták katonának, felmentésért folyamodtak. A leszerelés sikerült.

Ettől kezdve a téli időszakban csak a tanítással foglalkozott. A Kalocsai Főkapitán (ma az imrehegyi tsz központja) szőlőjében dolgozó béresek, kocsisok, munkások gyermekeit egy évig tanította. (Kb. 20 gyerek.) Itt a káptalan egyik épülete volt a tanterem.

Debiákban⁶ a szülők fogadták meg kb. 3 évre. 20-22 gyereket bíztak rá az 1–3. osztályban. Itt sorkosztón volt, míg nagyobb létszám esetén saját kosztón. 40–50-es létszámkor a bére 25 kg rozs volt gyerekenként. A beíratási díj 2 tojás.

⁴ A „Bába”, „Bógács”, „Sibilla”, „Szila” jellegzetes keceli ragadványnevek. Születésük néha ismert. A Szvetnyikek ragadványneve a „Tutyi”. Szvetnyik Mihály zugtanítóé összetett ragadványnév volt: Tokju Tutyi.

⁵ Szentimrehegy 1952-ben kivált Kecel községtől, és önálló községgé vált Imrehegy névvel.

⁶ Debeák vagy Debiák ma Imrehegyhez tartozik. Valamikor Kecel Pirtóval határos része.

A háború után, a húszas években, a hétévesekkel együtt jártak serkenő bajszú legények is. Amikor a káplán kint járt ellenőrizni, azt hitte, hogy a gyerekeik után érdeklődnek. Ugyanis a háborús időben a faluban sem volt tanítás.

Ezekben az években Tüskösön a Laczkó Sendula-tanyán, az Urbán-tanyán tanított. A 30-as években Csáboron hagyta abba a gyerekekkel való foglalkozást.

A tanítást általában novemberben kezdte, és áprilisban, április elsején hagyta abba. Csütörtökön a piac miatt pihenőnap volt.⁷ A foglalkozások reggel 8-tól délután 1/2 4-ig tartottak. Délben megebédelték a magukkal hozott ennivalóból. A közeli hazamentek, és evés után rögtön jöttek vissza. Reggel a kicsinyekkel kezdett, addig a nagyok példákat oldottak meg. Az elsősök karácsonykor már olvastak. A betűkhöz kézjeleket tanultak. (A fonomimika módszerét alkalmazta.⁸)

A gyerekek először palatáblára írtak, majd ceruzával, füzetbe. Csak a 2. osztályban írtak tintával. (Néha!) A gazdánál a béresek gyerekeit nem tanította. Amelyik gyerek tovább akart tanulni inasnak, az néhány napra elment a falusi iskolába, levizsgázott, és mehetett inasiskolába vagy Kiskőrösre a polgárba. Így lett boltosinas az Orcsik (Hidas) boltos is. (Ma már nyugdíjas a kiváló boltvezető.) Tanítványaiából cipészek, asztalosok kerültek ki.

Az utolsó tanítási napon ünnepséget rendeztek. A kis „vizsga” után előadást tartottak a gyerekekkel.

A hosszú téli estét, a gyerekekkel való foglalkozás után, az analfabéták tanításával töltötte. Sokan köszönhetik Szvetnyik Mihálynak, hogy felnőttkorban megismerkedhettek a betűk csodálatos világával.

Közel harmincéves tanítóskodása alatt több mint ezer gyermek és felnőtt keze vonására, olvasására vigyázott nem eredménytelenül. Rokonságából pedagógusok kerültek ki, és követik a nagypapa, nagybácsi útját immár hivatalosan.

Két zugiskolai tanuló visszaemlékezése

Borbényi János, Kecel, Erdő utcai lakos (naiv művész⁹) az első világháború alatt tanyára került. Ott állatokra vigyázott. 1918 és 1919 telén is kint maradt, mert a faluban nem volt tanítás tanító- és tüzelőhiány miatt.

E két télen Filus Ferenc tanított – később községi kézbesítő lett – a felső tanyákon. Úgy emlékezik erre az időre, hogy ott többet tanult, mint a faluban, mivel a faluban nagy volt a tanulólétszám. A mostani bekoi iskolától¹⁰ északra, kb. 300 méterre volt az „iskola”. Az iskola épületét egy lakatlan tanya képezte. Ezt vették bérbe a környékbeli gazdák. 15–16-an tanultak ott. A palatáblát a „harmadik telesek” is kézbe vették. A tanító sorkosztot kapott. Az iskola tüzelőjét a gyerekek hordták össze. A kecskelábú asztalokat és lócákat a szülők készítették. Jó tanulók jöttek össze ebben az iskolában, még pap is lett közülük. (Flaisz, aki Abonyira magyarosított.)

Az „iskola” három helyiségből állott. Egy kb. négyszer négy méteres tanterem, egy ugyanekkora szabadkéményes konyha és egy valamivel kisebb kamra képezte a tanyát. Az udvarból először a konyhába lehetett menni. Innen kellett az első szobába, illetve a kamrába lépni. A kemma szája, a katlannal, szintén a konyhában volt. Ezen keresztül fűtötték a lakást, azaz az iskolát. A szabad kéményt

⁷ Csütörtök a keceli szóhasználatban „kosaras ünnep”.

⁸ Kecelen hamar bevezethették a betűtanítás új módszerét, mert Tomcsányiné Czukrász Róza csak 1899-ben adta ki Fonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához című könyvét.

⁹ Borbényi Jánosnak a Kecskeméti Naiv Festők Múzeumában vannak képei kiállítva.

¹⁰ A bekoi, illetve vádéi iskola a kalocsa-kiskőrösi műút mellett volt, a mostani Kákonyi autóbussmegállónál. A körzetesítés folytán az iskola megszűnt.

füstölésre használták. A konyha csak az ajtón keresztül kapott csekély világítást. Az „osztály” két ablakkal rendelkezett. Egyik talán nyugatra, a másik délre nézett. Az eléggé kicsikre sikerült ablakokat estére vastáblákkal zárták be.

Palásti Mihály 1903-ban született. Őt 1909-től a háború kitöréséig Sztanyik János tanította. Sztanyik János fiatal legényként Pestre került, és kitanulta a szabómesterséget. Körülbelül 50 éves korában jött vissza Kecelre. Ekkor vállalt tanítást a tanyákon. Vasárnaponként, ünnepen azért szabóskodott.

Az olvasáson, számtanon kívül tőle Palásti Mihály sok érdekeset tanult a község történetéről. Pl.: „Kecel neve a két szélből ered. A község közepén régen víz állt. Azt Balatonnak nevezték. A két szélén épült a község. Az ide települt tótok a két-szélű Kecelnek ejtették.”¹¹

„Kecelt innen-onnan betelepült népek lakják. Előtte csak juhászok és halászok éltek itt. A Falkaiék háza helyén (II. Rákóczi F. utca 15.) halászkunyhó volt. Körülötte hálók száradtak. Előtte végig a falun víz folyt.”¹²

Munkámban nem a tudományos elemzésre törekedtem. Krónikásként igyekeztem az említett kor művelődéstörténetének homályos kérdését – élő forrásra támaszkodva – lejegyezni.

¹¹ Pesty Frigyes földrajzi névgyűjteményének kéziratában a keceli bfrő jelentésében az alábbi található: „Ezen község a nép mondása szerint régente mivel telepedésekor házai egy vízállás vagy kistónak két szélén felépítették, a víz és a két ház sor közti hézag miatt Két-Szélnek, azonban a később telepedett tótajkú nép által Kecelnek nevezetett.” Ezt a szájhagyományt ápolták a zugtanítók és így maradhatott meg a mai öregek emlékezetében a már bebizonyítottan helytelen név eredet.

¹² Palásti bácsi által tanult dolgokban a betelepülésre és a juhászatra vonatkozó ismeret nem meglepő. Sok nyomtatott írás, monográfia szól erről. Újszerűen hatott a halászat. Minden korábban megjelent munka megemlíti a vízállásos helyeket, mocsarakat, de a halászatot nem emeli ki. Egyedül csak az 1856. aug. 16-i keltezésű „Urbéri per Egyezés” 14. pontja tesz említést a halászó vizekről. Ez arra enged következtetni, hogy néhányan valóban foglalkozhattak halfogással.

KRITIKA-FIGYELŐ

Szabó László Tamás: Minőség és minősítés az iskolában. Alkuk-szabályok-viselkedések

Az értékelés fogalmához meglehetősen oktatáscentrikus és ismeretközpontú közoktatásunkban elsődlegesen és döntően az elsajátított tudás, a kognitív szférában felmutatott teljesítmények minősítése társul. A tanuló magatartásában, viselkedésében, szociális képességeinek fejlődésében bekövetkezett változások mérése, értékelése jóval halványabban jelenik meg az értékelésre vonatkozó mindennapi fogalmi keretekben. Végképp ritka az a fajta megközelítés, amely az iskola rejtett hatásmechanizmusainak a viselkedésre, a szociális intelligenciára, az adaptációs képességekre gyakorolt hatásainak elemzését, az e téren bekövetkezett változásokat beépíti az értékelés, a minősítés fogalmi kereteibe.

Szabó László Tamás legújabb, a pedagógusképzés számára írott könyvében az iskola rejtett szabályainak tanulók által történő elsajátításának „mérési” technikáiról ad áttekintést. A könyv a pedagógusképzés egy sajátos lehetőségét, modelljét vázolja fel, végigvezeti a hallgatót – s persze a kötetet kézbe vevő olvasót – egy a témára irányuló iskolai vizsgálat különböző fázisain. Szabó ezzel a pedagógiai kultúra lényegi elemét alkotó *önreflexió* igényének fejlesztését, az ehhez szükséges szemléletmód és konkrét pedagógiai, szociálpszichológiai és szociológiai ismeretek terjesztését kívánja elősegíteni.

A kötet első részében a szerző gazdag elméleti áttekintést ad az iskola latens hatásmechanizmusainak értékeléssel, minősítéssel kapcsolatos eddig felhalmozódott eredményeiből. Az áttekintésből kiderül, hogy a tanu-

lók kognitív teljesítményeinek *értékelésében* implicit formában mindig benne van az intézmény nyílt és rejtett szabályaihoz való tanulói alkalmazkodás, azaz a tanuló teljesítményeiről kialakított látszólag objektív kép, gyakran rejtett módon magában foglalja a tanuló viselkedésének *nem tanulmányi* aspektusait is.

A kötet további fejezeteiben az iskolai szabályokhoz, normákhoz történő alkalmazkodás a tanulók minősítésében betöltött funkciója vizsgálatának kutatási modelljét, technikáit mutatja be annak érdekében, hogy a leendő – vagy már gyakorló – pedagógus egyrészt érzékennyé váljék a kutatás tárgyát képező probléma, másrészt általában az önreflexió iránt. A szerző pedagógusképzésre orientált szemlélete azért jelentős, mert egy bonyolult, a mindennapi pedagógiai gyakorlat tapasztalalmában nehezen megragadható probléma kutatási paradigmájának bemutatásán keresztül kívánja fejleszteni az önreflexió attitűdöt. Hiszen a bemutatott vizsgálat tárgya, a hipotézisekben felvázolt összefüggések a *tanítási teljesítményekhez képest társadalomtudományi értelemben véve is puha képződményeknek* minősülnek.

A kötet fontos része a *kutatásmethodológiai* fejezet, amelyben a hipotézisalkotástól a puha képződmények megragadását elősegítő differenciált adatfelvételi eszközök – kérdőívek, óramegfigyelési lapok stb. – készítésén át egészen a terepmunka sajátos etikai problémáig áttekintést ad a szerző. A problémaorientált kutatásmethodológiai alapvetés azért lényeges, mert a tanulási teljesítmények, azaz a ke-

mény tényezők terén kialakult mérési kultúrához képest, az iskola világában fellelhető „puha” tényezők – értékekhez, normákhoz való viszony, az alkumechanizmusok természete stb. – fel-tárásának technikái terén lényeges el-maradás tapasztalható. Ugyancsak ér-dekes az ismertetett vizsgálat terepéül szolgáló hat különböző iskola két szempontú bemutatása, annak dem-onstrálása, hogy milyen különbségeket mutat a kemény adatokra épülő és a szubjektív kérdőbiztosi benyomá-sokon alapuló *esettanulmány*.

Szerkezetileg nem a legkedvezőbb helyen találkozhat az olvasó a kötet talán legérdekesebb és – a sajnos meglehetősen szegényes hazai nevelés-elméleti szakirodalmat ismerve – leg-értékesebb részével, az iskolai nevelés természetéről szóló *neveléstudományi elemzéssel*. A hazai pedagógusképzés-nek immár évtizedek óta neuralgikus pontja a nevelés mibenlétére vonatkozó középszintű elmélet kidolgozatlansá-ga. Nem mintha híján lenne pedagógiai szakirodalmunk összefoglaló nevelés-elméleti műveknek, ám ezek ideológiai szemléletét a rendszerváltástól függet-lenül „kikezdte az idő vasfoga”. Szabó László Tamás kötetben közreadott, az iskolai nevelés természetét tárgyaló fejezete kísérlet – méghozzá nem is eredménytelen kísérlet – a nevelés-elmélet egy lehetséges – szociológiai, szociálpszichológiai és nem kevésbé kommunikációelméleti alapú – inter-pretációjára. Ez a kitűnően megírt fejezet jól példázta, hogy talán nálunk is lezárul az ideológiai alapú, ha úgy tetszik „egykönyvű” neveléstudományi

gondolkodás korszaka, s – *Mihály Ottó*tól kölcsönzött fordulattal élve – a monolitikus neveléstudományt felváltja a nevelésről való több szempontú el-mélkedés.

A szerzőnek a nevelés termé-szetéről összegzett felfogását jól il-lusztrálják az iskola világának rejtett folyamataira vonatkozó empirikus vizsgálati adatai. Ezzel a neveléstud-méleti, nevelésfilozófiai két fejtegetések *való-ságba ágyazottságára* kaphat mintát, a neveléstudományi téziseket mind ez ideig – talán nem minden alap nélkül – *valóságidegennek* érző tanárjelölt és pedagógus.

Szabó László Tamás könyve jól példázta a pedagógiának mint diszci-plínának az utóbbi két évtizedben leját-szódott kitágulását, nevezetesen azt a folyamatot, amelyben elmosódnak a *szűken értelmezett neveléstudomány* és a *modern társadalomtudományok* ha-tárai. A kultúrantropológia, a kommu-nikációelmélet, a különböző szociál-pszichológiai irányzatok nem múlt di-vatként, hanem a pedagógia mikrofo-lyamatainak jobb megismerhetősége érdekében, azaz *szervesen integrálód-nak* a neveléstudományba, mindenek-előtt a leginkább modernizációra szo-ruló neveléstudományba. A jelzett integ-ráció azonban nemcsak és nem első-sorban a tudomány modernizációját eredményezheti, hanem a szélesebb diszciplináris apparátus alkalmazása esélyt adhat a pedagógia valóságának olyan természetű feltárására, amely-ből a gyakorló pedagógus árnyaltabb képet kaphat saját tevékenységéről.

(Szabó László Tamás: Minőség és minősítés az iskolában. Alkuk-szabályok–visel-kedések. Edukáció, Bp., 1993. 165 old.)

SCHÜTTLER TAMÁS

Nagy Károly: A Putnoki Állami Polgári Fiú- és Leányiskola története (1916–1948)

Eme igényes, konok alapossággal gyűjtött és tudományos precizitással megírt monográfiának szerzője, *Nagy Károly*, a régió helytörténészei által jól, ám az ország nyilvánossága előtt kevésbé ismert pedagógus, kutató, aki szabad idejének jelentős részét a helytörténeti kutatás szép, de munkaigényes tevékenységének szentelte.

Nagy Károly, aki különösen büszke születési helyének, Bánhorvátnak Árpád-kori eredetére, a pedagóguspályán eltöltött hosszú évtizedek után, néhány évvel ezelőtt ment nyugdíjba mint iskolaigazgató. A pihenés éveiben sem hagyta abba a kutatást, az ózdi kórház és zeneiskola történetének megírásán dolgozik.

A Putnoki Állami Polgári Fiú- és Leányiskola története nemcsak szűkebb értelemben vett iskolatörténeti mű, hanem neveléstörténeti forrásmunka is, melyet haszonnal forgathatnak a témában dolgozó kutatók. Hogy a szerző többet is vállalt művében, mint egy hosszabb, egyáltalán elmondásos időszak jellegzetes iskolájának bemutatását, előnyére is válik, ám hátrányt is jelent. Putnok régmúltjának rövid áttekintése és Gömör vármegyei tanügytörténeti vizsgálódása elég lett volna bevezetőnek a mű értékes részeihez. *Nagy Károly* a putnoki polgári iskola történetéről mindannyiunknál többet tud, ennek ellenére korábbi szerzők jól ismert megállapításait is csokorba gyűjti.

Ezt követően az igényes érdeklődő megismerkedhet mindazzal, ami egy kis település polgári iskolájának életében mindenkor fontos lehet. Ez a magyar iskolatörténeti fejlődés során kérdésfelvető iskolatípus sok szerzőt ihletett meg. Eszünkbe jutnak Németh Lászlónak a Medve utcai polgári előszavában írt sorai a tantestület munkájának megismerése nyomán: „Nincs olyan munkakör, amelyből művészetet

nem lehet csinálni, nincs olyan műhely, amelyben ott nem lappang egy laboratórium.” Erről a tantestületről minden túlzás nélkül elmondható, hogy mindennapi nevelőmunkáját nagyon magas, szinte művészi szintre fejlesztette. (Bizonyíték rá az iskola volt növendékeinek életútja.) A tanári testület tevékenysége során érvényesítette nevelőmunkájában az intellektuális értékek közvetítését, a vallás-erkölcs megismerését, egészséges életvezetést és esztétikai élmény nyújtását. E fontos feladatok megvalósításának színhelyei az iskola ifjúsági egyesületei; az önképzőkör, a sportkörök, a cserkész- és leventemozgalom, a vöröskereszt csoport. Az oktatók személyiségük varázsával is hozzájárultak az eredményes működéshez. Az idős korára vasoklevelet szerzett *Liszkey Kálmán*, aki a harmincas években vezette az iskolát, vagy a Sopron vármegyéből ideszármazott *Fischer Stefánia*, aki 1902-ben szerezte meg Felső-Népes Polgári Iskolai Tanítónői Oklevelet jeles eredménnyel, vagy a vitézi címet viselő *Breznay Lajos* – mind, mind sokoldalú, kiváló tehetségű tanítók voltak, akik biztosították az iskolában az öntevékenység magas szintű kibontakoztatását.

Én magam ugyan koromból adódóan sosem jártam, nem is járhattam ilyen típusú iskolába (születésemkor már nem létezett), mégis megérttem azok túláradó szimpátiáját, akik ez iránt az iskola iránt nosztalgiát éreznek. Ez a hangulat engem is megérintett ennek a kitűnően szerkesztett és élvezetes stílusban megírt könyvnek az olvasásakor, a fényképek nézegetésekor. Szívesen cserkészkedtem volna *Breznay Lajos* tanító úr vezetésével és aktívan vettem volna részt az önképzőkör foglalkozásain *Tinschmidt Aladár* tanító úr irányításával.

Külön értéke a könyvnek a 156 eredeti felvétel, mely kiválóan illusztrálja az iskola belső világát a vizsgált időintervallumban.

Nem tagadhatom el, hogy nagyon zavart a valószínűleg hanyag kötésből eredő kellemetlenség, mely azt eredményezte, hogy olvasás közben a lapok „hűtlenül” elhagyták a könyvet. (Lehet, hogy csak az én tulajdonomban

levő példányra jellemző ez a bosszantó apróság?) Mindenesetre kötetem a tanulmányozás során elveszítette eredeti alakját.

Ennek ellenére jó szívvel ajánlhatom nemcsak szakemberek részére, hanem az iskolatörténet iránt érdeklődő tanulók, hallgatók, pedagógus kollégák számára is. Vásárlási igényt a szerzőnél lehet benyújtani.

(Nagy Károly: A Putnoki Állami Polgári Fiú- és Leányiskola története 1916–1948. Putnok, 1991. 332 o.)

HORVÁTH LÁSZLÓ

Új Magyar kamaszregény

Végre holló! – mondtam én is magamban. *Radnóti Miklós* híres-szép verse jutott eszembe, a *Veresmart* (nem túl-zás napjainkra, az adott helyzetre alkalmazni?). Emlékezetes, úgy-e, a tragikusan idejekorán tapasztalt békeélményből építkező kép: az országot megelégteli a páncélosokat a hátán, s megkönnyebbül, felsóhajt, amikor egy madár – a háború utáni béke jelképe – lépeget át rajta. Innen a rövid, megilletődött mondat: végre holló.

Végre holló – gondoltam én is, amikor megláttam a könyvkatalógusban *Rónaszegi Miklós* új könyvét. Hosszú szünet, s a ponyvák tarkabarká vására után végre egy új magyar ifjúsági regény (pontosabban: kamaszregény) a könyvpiacon! Új termés a magyar gyermekirodalom új korszakában! Most is pontosítsunk: mesére még hébe-hóba futotta a „zivataros évek” alatt is: *Lázár Ervin* minden évben talált, ugyan egyre rövidebb *hosszúmeséinek* kiadót, *Csukás István* is kiadatta népszerű meseregényeinek sokadik kiadását, de a regényfaló serdülőknek sokáig kellett várniuk új magyar műre. Ünnepelhetnénk is. Ha nem lenne nevéstélesen jelentéktelen külsejű a kötetke, az egykori Olcsó Könyvtár, sőt, mi több, stílszerűen az

egykori Kispajtások Kiskönyvtára méreteire és kiállítására emlékeztető. Csak hát az egykori három forint helyett a mai 190 forintért. De nem baj! Fő, hogy megszületett. Dicséret illeti az Unió Kiadót. A *Botrány a suliban* iskolai történet, mint a címe is ígéri. A főhős negyedik osztályos tanuló (karaktere ugyan egy kissé idősebbre utal) különleges kárórát kap ajándékba. (Íme a modern elbeszélés „súlyom-madara”, a modern világ attribútuma, egy többfunkciós kibernetikus kronométer lesz a bonyodalmat elindítója.) Az óra – távolkeleti mesterének intelme ellenére – a tilalmas funkcióra utaló parancsot követi, csoda történik. Összecserélődnek kárátala az iskolai szerepek, a rettegett tanár úr diák lesz, a mamlaszka gyerek a katedrára kerül, s a szerepcsere-hólabda megindul, az iskola minden személyét eléri.

Az expozíció remek! Az olvasó arra gondol, hogy e helyzetből szatirikus (vagy éppen keserű) iskolakritika, iskoladráma bontakozik ki. Botrány az iskolában, ahogy a cím ígéri. Ennek – nem is csak a „szerepcserés konfliktusnak” – vannak hagyományai a legutóbbi korszak gyermekirodalmában, írói alkutukhoz mérten szelíd vagy éles iskolakritikát gyakorolt *Gergely Már-*

ta, Nagy Katalin, Kántor Zsuzsa, Varga Katalin, Annus József, Janikovszky Éva, sőt Czákó Gábor is. S aztán, amikor az irodalom kifáradhatott, ezt a küldetést nagy harci kedvvel átvette a gyermekszínháték. *Gabnai Katalin, Szakall Judit, Vészi Magda, Kovácsné Rozika* és mások műfajteremtő iskolai életjátékaikkal (szociojátékaikkal, ahogyan előkelőbben nevezték).

Gondolta az olvasó: e hagyományok után új olvasmányunk – a 90-es éveknek semmivel sem kevésbé drámai iskolai világának regényes kritikáját tartalmazza. Nem ez történik. A

bonyodalom igazán tetőpontjára sem hág, a jellemek igazán még sem mutatkoznak, társadalomkép, emberábrázolás esélye elszalasztatik. Maradt az érdekes ötlet, mely talán pedig versenyre kelhetett volna a képregények, kalandfilmek való világtól távolító fordulataival.

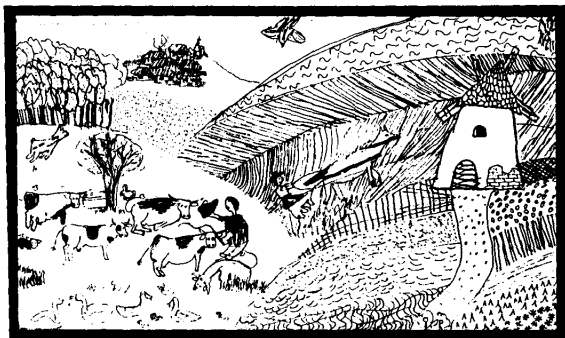
Nos, úgy látszik, még nem a holló jön.

Jobb-e ma az egy veréb, mint holnap egy holló?

De mégis – hogy a madártani szólások képi világában maradjak: Csinál-e egy veréb nyarat?

(*Rónaszegi Miklós: Botrány a suliban. Zeppelin Könyvek. Unió Kiadó, diákkönyvműhely. Bp., 1993. 77 old.*)

TRENCSENYI LÁSZLÓ



Stanka Szilvia, 10 éves



HORÁNYI GYÖRGYNÉ

Önként jelentkező szülők a nevelési tanácsadóban

1993 decemberében ünnepelte fennállásának 25 éves jubileumát a fővárosi nevelési tanácsadói hálózat. 1968 decemberében hozott döntést a főváros arról, hogy az addig elszórt, helyi kezdeményezések nyomán működő gyermekpszichológiai-pedagógiai tanácsadást minden kerületben önálló nevelési tanácsadói szolgáltatás váltsa fel. Budapest után sorra alakultak meg az ország egész területén a hasonló jellegű intézmények, melyek működését 1972-ben, illetve 1987-ben szabályozta a Művelődésügyi Minisztérium.

Megalakulásukkor a tanácsadóktól elsősorban a pedagógusok igényeinek kielégítését várták. Azoknak a gyerekeknek a vizsgálata és gondozása volt a feladatuk, akik a nevelők számára gondot jelentettek: teljesítményük nem volt összhangban képességeikkel, írás-olvasási nehézségekkel küszködtek, viselkedésükkel zavarták az oktatást, nehezen illeszkedtek be az iskola rendjébe. A 60-as évek végétől az iskolaérettség eldöntéséhez szükséges – az orvosi vizsgálatot kiegészítő – pszichológiai vizsgálatokat is a nevelési tanácsadóktól kérték. Ezenkívül feladatukhoz tartozott a gyámügyi hatóság számára pszichológiai szakvélemény elkészítése, az elvált szülők láthatása a gyermekelhelyezés, az örökbefogadás stb. vitás eseteiben.

Az elmúlt 15 évben lényegesen módosult a tanácsadók profilja. A korábban elsősorban a gyermek- és ifjúságvédelem körébe tartozó problémák megoldásának helyébe lépett a széles körű mentálhigiénés munka, mely a gyermekek pszichés zavarainak korai felismerését és szakellátását teszi lehetővé. A szülők nevelési gondjaikkal közvetlenül kereshetik meg a nevelési tanácsadókat, ahol a gyerekekkel klinikus és neveléslélektani szakpszichológus, gyermekorvos és gyermekpszichiáter, fejlesztő pedagógus és gyógypedagógus foglalkozik.

A változások egyik következménye az, hogy a nevelési tanácsadó intézménye egyre népszerűbb a szülők körében. Ennek egyik jele, hogy erőteljesen emelkedik azoknak a szülőknek a száma, akik önként, saját elhatározásból, hivatalos beutaló, javaslat vagy más kötelezettség nélkül veszik igénybe a nevelési tanácsadók szolgáltatásait. A fővárosi statisztikai összesítő alapján 1977–1990 között számuk és az egész forgalmon belüli arányuk a következőképpen alakult:

Fővárosi összeforgalom		Önként jelentkezők	
év	fő	szám	%
1980–81	13 191	1867	14,2
1981–82	13 538	2508	18,5
1982–83	14 135	2753	19,5

Fővárosi összforgalom		Önként jelentkezők	
év	fő	szám	%
1983-84	14 381	2889	20,1
1984-85	14 328	3338	23,3
1985-86	15 375	3514	22,8
1986-87	14 622	3854	26,3
1987-88	14 180	nincs adat	nincs adat
1988-89	13 914	nincs adat	nincs adat
1989-90	12 183	4873	40,0
1990-91	12 587	6137	
1992-93	13 078	7439	

Míg egy, az 1976-85 évi összesített fővárosi adatokat feldolgozó tanulmány szerint a 10 év átlagában az intézményi beutalás és az önként jelentkezés aránya 66% a 17%-hoz, 1985 óta folyamatosan emelkedik a gyermekpszichológiai rendelőst saját elhatározásból felkeresők aránya: 1992-93-ban az összforgalomnak több mint a fele, és továbbra is emelkedő tendenciát tapasztalhatunk.¹

Az önként jelentkezők növekvő aránya az iskolai beutalóval érkezők számának csökkenésével jár együtt. A csökkenés aránya kisebb mérvű, mint az emelkedésé.

Elemzésünkben a következő problémákra kívánunk választ adni. Mi motiválja a szülők önkéntes jelentkezését, mivel magyarázható az önként jelentkezők számának nagyarányú emelkedése, pozitív vagy negatív jelenségnek kell-e értékelnünk? Mennyire van hatással a nevelési tanácsadó tevékenységének eredményességére, ha a szülő motivált a pszichológiai segítségnyújtás iránt? Melyek az önként jelentkezők jellemző panaszai? Milyen szakmai feladatok tűzhetők ki az elemzés eredményei alapján?

Tájékoztatásunk keretében a főváros több kerületében konzultáltunk a nevelési tanácsadó munkatársaival a szolgáltatásaikat önként igénybe vevők jellemzőiről. Három fővárosi kerületben – a XVI., XVII., XVIII. kerületben – közösen áttekintettük az 1989-90-es tanév első félévében beutaló nélkül jelentkező gyerekek teljes szakmai dokumentációs anyagát (összesen 379 dokumentált esetet).

Motivációk

Tájékoztatásunk nyomán összegyűjtöttük a nevelési tanácsadót saját elhatározásukból igénybe vevők leggyakoribb motivációit. Ezek a következők.

1. A szülő a nevelési tanácsadó szolgáltatásait a pedagógus tanácsa alapján veszi igénybe

A nevelő problémát lát tanítványa tanulmányi eredménye, magatartása terén, és ezért felhívja a szülő figyelmét, vigye el gyermekét a tanácsadóba. (Például: *K. Péter*: 5 éves, az óvónő ajánlja a szülőnek, mert fordítva ír, rajzol, ügyetlen a mozgása; *K. János*: 4 éves, nem szólal meg az óvodában, az óvónő kéri a szülőt, vigye el a tanácsadóba; *P. Tamás*: 8 éves, a tanítónő jó értelmi képességeinek látja, a teljesítménye azonban nincs arányban a képességeivel.)

¹ A hivatalos statisztikai adatszolgáltatásból kimaradtak adatok, és hiányzik az 1991-92-es tanév kimutatása.

A pedagógusnak pozitív élménye van a tanácsadóban folyó munkáról, ezért saját gyermekével fordul hozzá segítségért, vagy kollégáinak, ismerőseinek ajánlja az intézményt. (*H. Eszter* apja tanár. Osztályából többen jártak már a kerületi tanácsadóban, most saját gyermekével vannak nevelési gondjai, ezért keresi fel az ottani pszichológust. *H. Kati* 6 éves: tanulási nehézségei vannak, a pedagógus szülő kollégájától hallott a tanácsadóról. *H. Beát*, aki 5 éves, nyugdíjas pedagógus nagymamája viszi el a nevelési tanácsadóba mozgáskoordinációs zavarok miatt.) Korábban csak ritkán fordult elő, hogy a pedagógus saját gyermekével kapcsolatban kért segítséget. Ha ezt meg is tette, titokban tartotta.

Szülői értekezleten, iskolai vagy iskolán kívüli rendezvényen hallott a szülő arról, hogy lehetősége van a nevelési tanácsadó felkeresésére. (*K. Noémit* az édesanyja viszi oda, mert az óvodai szülői értekezleten hallotta beszélni a pszichológust, és gyermeke iskolaérettségével kapcsolatban problémái vannak. *A. Gábor* anyja az iskolapszichológussal való beszélgetés után, az ő javaslatára vitte el a fiát.)

A nevelési tanácsadó szűrővizsgálatot végez az óvodában vagy az általános iskola első osztályában. Az óvodapedagógus, illetve a tanító a szűrés tapasztalatai alapján – a pszichológussal történő előzetes konzultáció után – kéri a szülőt, vigye gyermekét a tanácsadóba. (*K. Pétert* dislexia szűrővizsgálat után vitték el a szülei, *K. Katit* pedig a iskolaérettségi szűrővizsgálat alapján, mert a vizsgálatot végző munkatársnak feltűnt a kislány nagyon rossz rajzkészsége.)

Az önként jelentkezésnek az a formája, amikor a pedagógus ajánlja a szülőnek a szakintézmény felkeresését, megítélésünk szerint pozitív jelenség. Sokkal könnyebb a segítséget, a tanácsot elfogadni, ha azt önként, saját elhatározásból igényeljük, mintha presszió alapján tesszük. Nem véletlen, hogy a segítő foglalkozást végző munkahelyek jelentkezőinél alapul az önkéntesség. A korábbi években az volt inkább jellemző, hogy a pedagógus írásos beutalót küldött a tanácsadónak és a szülő hozzájárulása, beleegyezése nélkül irányította a gyermeket a tanácsadóba. Nem volt ritka az a gyakorlat sem, hogy a nevelő a tanuló ellenőrző könyvén keresztül, írásban szólította fel a szülőt erre. Ilyen felszólításra a szülő vagy el sem vitte gyermekét, vagy ha igen, kötelezettségének csak formálisan tett eleget. Ez esetben az eredményes együttneveléshez elengedhetetlen bizalmi kapcsolat kialakítása csakis a tanácsadó szakember „személyes varázsa” és türelme alapján jöhet létre.

Ha a tanácsadó igénybevétele a pedagógus és a szülő partnerségén alapul, a szülő is természetesnek tartja, hogy a pszichológus gyermeke ügyében konzultál a pedagógussal, és nemcsak beleegyezik abba, hogy a tanácsadó segítségét kérjék, hanem maga is kezdeményezi a megbeszélést. Nehezebb a helyzet, ha a szülő ellenséges indulatokat táplál a pedagógus iránt.

2. A szülő informális úton hall a tanácsadóról

A szülő saját motiváció alapján keresi fel a tanácsadót. Úgy érzi, baj van gyermekével, keresi a megoldás lehetőségeit, érdeklődik. (*H. Gergő* anyja a telefon tudakozójából tudta meg, hogy lakhelye közelében nevelési tanácsadó működik. Ennek alapján kereste fel az intézményt. *K. Tamás* apja meglátta a cégtáblát, felfigyelt a jó lehetőségre.)

Szomszéd, ismerős, orvos, védőnő ajánlja a tanácsadót. (*C. Juditot* az orvos tanácsára vitte el az anyja, mert az orvos az éjszakai ágybavizelésre nem talált szervi okot, ezért pszichoterápiát javasolt. *P. Miklós* 8 éves kislány anyja, aki ágyhoz kötött súlyos beteg, az őt látogató védőnőnek beszélt gyermekével kapcsolatos problémáiról. A védőnő javasolta, hogy hívja fel telefonon a tanácsadót. A tanács-

adó munkatársai otthonában hallgatták meg az anyát, megbeszélték a lehetőségeket, segítséget nyújtottak.)

Egyre gyakrabban fordul elő, hogy a szülő személyesen azért keresi fel a tanácsadót egy bizonyos munkatársát, mert hallott szakértelméről, és hozzá ragaszkodik. Előfordul, hogy a kerületen kívülről – más kerületből vagy a főváros környékéről – jelentkeznek szülők és kéri valamelyik szakembertől gyermekük vizsgálatát.

Maga a serdülő fordul segítségért a tanácsadóhoz. Nem akarja, hogy szülei tudomást szerezzenek erről. (Z. Zoltán és V. Tamás együtt fordultak a tanácsadóhoz, azért annak a gimnáziumnak az épületében működik, ahová ők járnak. Nem akarják, hogy társaik, tanáraik tudomást szerezzenek jelentkezésükről. Még ahhoz sem járultak hozzá, hogy felvegyék adataikat. Kérésüket természetesen figyelembe vették.)

Az informális úton jelentkezőkkel a legegyszerűbb együttműködést kialakítani. A szülő előlegezett bizalommal érkezik a nevelési tanácsadóba, ezért kevesebb energiára van szükség „ellenállása” legyőzésére.

3. A szülő korábban már járt a tanácsadóban

Nem ritka, hogy a szülő újabb probléma miatt jelentkezik ismét a már ismert tanácsadóban.

Egyik gyerekével már fordult segítségért a tanácsadóhoz, most azt szeretné, ha a másik gyerekét is megvizsgálná a pszichológus vagy az orvos. (P. Péter úgy került a tanácsadóba, hogy húga már járt ott anyjával. Neki tanulási nehézségei voltak, hűgát neurotikus panaszai miatt vitték oda. B. Mártival iskolaérettségi vizsgálaton voltak szülei a tanácsadóban, majd azzal tértek vissza, hogy házastársi konfliktusuk megoldásához szeretnének segítséget kapni.)

A nevelési tanácsadót önként felkeresők leggyakoribb panaszai

Összegyűjtöttük a rendelkezésünkre álló információk alapján, hogy a tanácsadót önként igénybe vevő szülők milyen panaszokkal folyamodnak a leggyakrabban segítségért gyermekükkel kapcsolatban.

Azokban az esetekben, amikor a pedagógus ajánlja a szülőnek a tanácsadót, az esetek túlnyomó többségében tanulási nehézség vagy magatartási, beilleszkedési probléma áll a háttérben. Például a gyerek iskolai teljesítménye nincs összhangban értelmi képességeivel. Részképességbeli lemaradást észlel a nevelő, nehézségek mutatkoznak az írás, olvasás elsajátításában. Kétségek merülnek fel a gyerek iskolaérettsége tekintetében. A pedagógus szeretné megtudni, mi az oka a gyermek teljesítménybeli lemaradásának, rossz magatartásának. Az óvónő az iskolai problémák megelőzését várja a tanácsadó segítségétől.

A szülők többsége általában maga is észleli gyermekénél a tanulási nehézségeket. Szakember tanácsára van szüksége ahhoz, hogy megbizonyosodjék arról, valamilyen fizikai, mentális, pszichés vagy idegrendszeri problémáról van-e szó, vagy az iskolára háríthatja a felelősséget a gyermek nehézségei miatt.

A saját motiváció alapján érkező szülők főbb panaszai a következők:

Korábban a tanácsadó kiegészítő pszichológiai iskolaérettségi vizsgálatára kizárólag az óvoda javaslata alapján kerülhetett sor. A rugalmas iskolakezdés bevezetése óta az iskolába lépéshez szükséges fejlettség, az iskolaérettség alapján dől el, megkezdje-e a gyermek tanulmányait az első osztályban, vagy az iskolába lépést elhalasztják egy évvel. A szülői bizalom erősödésének egyik kétségtelen jele,

hogy nemcsak abban az esetben keresi meg a nevelési tanácsadót, ha gyermeke fejlettsége vonatkozásában nézetkülönbségei vannak az óvodapedagógussal, hanem akkor is, ha a család bizonytalan annak eldöntésében, mikor tesz jobbat gyermekének, ha még egy évig óvodába járattja vagy ha iskolába küldi. A választásban segít a tanácsadó szakvéleménye. (P. Béla 6 éves: az óvodapedagógus elégedett a fejlődésével, a szülő mégsem biztos abban, hogy meg fogja-e állni helyét az iskolában. K. Noémi augusztus végén született. Anyja tanácsot kér, ajánlja-e a pszichológus, hogy iskolába menjen.)

A szülő is észleli a gyermek elmaradását a tanulásban. Sok a beírás, csúnya a füzet, hibás a feladatmegoldás. Azért veszi igénybe a tanácsadó segítségét, mert szeretné gyermekét megóvni az iskolai kudarcoktól, egyengetné az útját, meg akarja érteni az elmaradás okát. (K. Piroska szorgalmas, értelmes, második osztályos, mégsem nyújtja a tőle elvárható teljesítményt, például az olvasás terén.)

A nevelési tanácsadók részt vesznek a képességfejlesztésben, a tehetség gondozásban. Az alternatív iskolák megjelenése óta a szülők gyakorta tanácsért fordulnak a pszichológushoz: mit tegyenek az átlagosnál tehetségesebbnek vélt gyermekükkel. Javasolja-e a magántanulást? Milyen speciális iskolai képzés lenne a legmegfelelőbb az ilyen gyermek számára? A javaslat tétel nagy felelősséget jelent, nem elég az intelligenciavizsgálat, sok tényező együttes vizsgálata – többek között a gyerek érzelmi tűrőképessége – alapján lehet csak megnyugtató álláspontot kialakítani.

A szülő nemegyszer a családi élettel összefüggő problémával fordul a tanácsadóhoz. Például nem tudja, hogyan mondja meg gyermekének, hogy el fognak válni, vagy valaki a családban súlyos beteg, hogy a nagypapa nem utazott el, hanem meghalt stb. (Cs. Viki anyja azt kérdezi a pszichológustól, mikor jár el helyesebben, ha elviszi kislányát a nagyon szeretett nagymama temetésére vagy ha otthon hagyja. K. Péter szülei azért keresik fel a tanácsadót, mert gyermekük nagyfokú viselkedésváltozását figyelték meg a nagypapa halála után.)

A közvetlenül a szülők részéről elhangzó panaszok jelentős részét képezik a gyermekek neurotikus tünetei. A gyerek jól teljesít, de iskolás életének kezdete óta neurotikus panaszai vannak; például fáj a gyomra vagy erősen dadog, fél az utcán és a lakásban, fogát csikorgatja, éjszaka felriad, ágybavizel. Előfordul, hogy a panaszok akut trauma hatására alakulnak ki, más esetben folyamatosan fennálló komplex tünetegyüttes tapasztalható. A szülők gyermekük neurotikus panaszai esetén ragaszkodnak a titoktartáshoz, a nevelési tanácsadóba jelentkezésről, a gondozásba vételről az iskola nem tudhat. A szülők többsége nem szívesen tárja fel az iskola előtt, hogy gyermekével pszichológust kerestek fel. Tartózkodása bizalmatlanságából ered: attól tart, hátrányt jelent gyermeke számára, ha kitudódik, hogy nevelése gondokat okoz vagy neurotikus tünetei vannak. Félelme sajnos nem mindig alaptalan. Főleg korábban, de még ma is előfordul, hogy az iskola kontrollálni akarja a tanácsadó munkáját, tudni szeretné, milyen tanácsot kapott a szülő, és miért vitte oda gyereket. Még arra is volt példa, hogy veszélyeztettként tartották nyilván azt a gyereket, akiről megtudták, hogy a nevelési tanácsadóba jár. A kontrollálási törekvés két fő okra vezethető vissza: van, ahol a pedagógiai hierarchia alacsonyabb fokán álló intézménynek tartják a nevelési tanácsadót, másutt éppen ellenkezőleg, attól tartanak, hogy túlságosan is beelátja a pedagógus munkájába és a nevelő ellen hangolja a szülőt. Mindkét esetben kölcsönös bizalmatlanságról van szó, mely csak a partnerkapcsolat kialakítása útján oldható fel.

A látszólag „egyszerű” felvilágosító munka a tanácsadó mentálhigiéniai tevékenységének fontos része. A korrekt, ugyanakkor a szülő számára is megnyugtató jelentő tanácsadás fokozza a bizalmat a pszichológia iránt. A mindennapos nevelé-

si helyzetek megoldásához nyújt mintát, egyben megóvjá a gyereket az igazság elhallgatása miatt kialakuló komolyabb személyiségkárosodásoktól.

A *célzott vizsgálat és javaslatkérés* az önként jelentkező forgalom kis százalékát teszi ki. A figyelmet azért hívjuk fel rá, mert új, pozitív jelenség, új igények megjelenését mutatja, amely igények kielégítésére a tanácsadónak fel kell készülniük.

A tanulmányozott dokumentumok között találkoztunk kifejezetten *pszichológiai felvilágosítást kérő* esetekkel.²

Azokat a nevelési tanácsadókat, ahol a *család gondozás* jól működik és köztudottá is válik, hogy szociális elesettség, életvezetési gondok esetén a nevelési tanácsadó operatív intézkedéseket is kezdeményezhet, a szülők nemcsak az iskola jelzése alapján, hanem közvetlenül is felkeresik azt házastársi konfliktus, szociális bajok esetén. Mintánkban főleg a XVIII. kerületi tanácsadóban találkoztunk az önként jelentkezők között ilyen problémákkal. Korábban láthatásnak, ma kapcsolattartásnak hívják az elvált szülők és a gyermekük találkozási lehetőségét. Van olyan szülő, aki a házastársával történő megegyezéshez kér elfogulatlan szakmai segítséget, van aki fel kívánja használni az intézményt igazán bizonyítványára. (K. Zsófi azért viszi anyja, hogy igazolást kapjon arról, hogy kislánya az apjával való találkozás traumatizáló hatására vazel be éjszaka.)

A nevelési tanácsadó munkája és feladatai az önként jelentkezők esetében

Megállapíthatjuk 379 eset tanulmányozása alapján: az, hogyha valakit az iskola hivatalosan küld, vagy a szülő saját elhatározásából visz el a tanácsadóba, már önmagában is befolyásolja a problémamegoldást. Ha „küldik” a szülőt, ha megbeszélés nélkül beutalják, pressziót gyakorolnak rá. S mivel nem motivált, ebből adódóan nem is szívesen működik közre a terápiás munkában. Elmarad, esetleg a pedagógusra való tekintettel egyszer-kétszer megjelenik, de nem tart igényt rendszeres foglalkozásra. Ilyenkor mondja a pszichológusnak: „Elhoztam a gyereket, de otthon nincs vele probléma, nem értem, miért kellett idejőnnöm.” A kényszerítés negatív hatását támasztja alá az az érdekes adat, miszerint a beutalt gyerekeknek kb. 15%-a morzsolódik le az első foglalkozás után,³ míg az önként jelentkezők kevesen, a vizsgált XVII. kerületi gyerekek közül alig négyen szakítottak meg a foglalkozásokat.

Ami a gondozás formáját illeti, megállapítható, hogy rövid tanácsadás, pszichológiai felvilágosítás, célzott vizsgálat gyakoribb a szülő által kezdeményezett kapcsolatfelvétel esetében. Ugyancsak lényegesen több a folyamatos pszichoterápiás kapcsolatot, illetve komplex pszichológiai és pedagógiai támogatást egyaránt igénylő esetek száma. A panasz jellege, a panasz mögött felfedezhető oki háttér, valamint a terápia fajtája és hosszúsága között szignifikáns összefüggés látszik fennállni, de önmagában az önként jelentkezés tényéből nem vonható le általánosítható következtetés a megoldás módjára vonatkozóan, ahogyan azt korábban hittük.

A vizsgálat ráirányította a figyelmünket néhány – az önként jelentkezés esetén tapasztalható – negatív jelenségre is. Előfordul, hogy a szülő eszközként kívánja felhasználni a tanácsadót saját elképzelései megvalósításához. („Adjon igazolást, tanúskodjon mellette.” Ki akarja játszani az elvált házastársat, fel

² Hoffmann Gertrúd: A tanácsadó és felvilágosító munkáról. Budapesti Nevelő, 1988. 4. sz. 15–17. o.

³ A nevelési tanácsadó tevékenysége beilleszkedési nehézséget mutató veszélyeztetett gyermekeknél. TBZ Főirány, kutatási program. 1988–91.

kívánja használni a szakvéleményt a pedagógus ellen stb.) Kezdő munkatársak nem mindig veszik észre a tudatos vagy nem tudatosult manipulációs szándékot. A nevelési tanácsadónak minden esetben elfogulatlan külső szakértőként kell véleményyt nyilváníttania, és nem lehet eszköze semmilyen irányú manipulációnak sem.

Még az önként jelentkező szülőnél is gyakori a belső ellenállásból eredő elhárítás. Előfordul, hogy a szülő szeretné megszabni a terápia menetét és időtartamát is. A pszichológus foglalkozzon a gyermekkel, adjon tanácsot, de ne tárja fel az esetleg a szülőt is érintő érzelmi hátteret, csak olyan mélységig menjen el, amely még elfogadható a szülő számára. Ezzel látszólag ellentétben az a szülői magatartás, amikor a szülő a saját problémáját helyezi előtérbe, és a gyereknek a tanácsadóba vitelét ürügyként használja fel. A pszichológusnak meg kell értenie a szülő tartózkodását és önmaga előtérbe helyezését is. Az előbbi esetben a későbbi kapcsolatfelvételi lehetőség felajánlásával, az utóbbi esetben családterápia, pártérápia felajánlásával tud segíteni.

Az önként jelentkezés pozitívumai

A tapasztalatok – három kerületben megvizsgált dokumentáció – azt mutatják, hogy mind az iskola által jelzett, mind az önként jelentkező szülők gyermekeinek panaszai között leggyakoribbak a teljesítménnyel és beilleszkedéssel kapcsolatos problémák. A szülők azonban ezen kívül átmeneti fejlődési zavarok tapasztalása esetén, váratlan lelki megrázkódtatás hatására létrejött pszichés tünetek jelentkezésekor és neurotikus funkciózavarok észlelése okán is felkeresik az intézményt. Igénylik az egyéni tanácsadást és a pszichoterápiás ellátást. Öröndetes, hogy erre ma már van lehetőség.

Az utóbbi időben egyre jobban terjedő családterápiás eljárások is növelik az egész család problémájaként jelentkező panaszok rendezésének lehetőségét. Mindez megerősíti azt a meggyőződésünket, hogy az egészségesebb, nem formális és hierarchián alapuló, hanem a szülőt partnerként kezelő megközelítés inkább közelebb hozza a tanácsadót a megújuló iskolához, mintsem elidegenítené attól.

Az önkéntes jelentkezések számának emelkedése bizonyítja, hogy funkcióvátozás történt a tanácsadóban. A tanácsadó ma elsősorban állampolgári jogon igénybe vehető gyermekpszichológiai-pedagógiai szolgáltatás, mely nem csupánl és nem elsősorban a gyermekvédelmi ellátást igénylő eseteket célozza meg gondoskodásával, hanem minden szülőnek segít, akinek gyermeke nevelése során nehézségei támadnak. Mivel a gyermekek többsége ma Magyarországon óvodába és iskolába jár, ez a mentálhigiéniai segítő szolgáltatás az iskola nevelési nehézségeinek megoldásában is partner tud lenni.



Jelentős pozitívumként értékelhető, hogy a nevelési tanácsadóban mind a gyermekpszichológiai diagnosztika és terápia terén, mind a pedagógiai fejlesztő módszerek alkalmazásának gyakorlata során rengeteg tapasztalat gyűlt össze, amely felhasználható a szülők körében végzett ismeretterjesztés és a pedagógusok módszertani ismeretének bővítése során egyaránt.

A Fővárosi Pedagógiai Intézetnek mint pedagógiai szolgáltató bázisintézménynek a kerületi nevelési tanácsadók tevékenységét koordinálva, segítve, fontos feladata az összegyűlt tapasztalatok közkinccsé tétele és eljuttatása az intézményekhez, valamint közvetlenül a szülőkhöz is.

Szükséges lenne emellett az iskola és a nevelési tanácsadó kapcsolatának újragondolására, az új típusú együttműködés alapjainak kidolgozására.

HELYREIGAZÍTÁS

1994/4. számunkban interjút közöltünk Gázsó Ferenc egyetemi tanárral, oktatáspolitikai szakértővel. Az interjú címében Gázsó Ferencet, mint a Magyarországi Szociáldemokrata Párt oktatási szakértőjét szerepeltettük.

Amint az az interjúból is kitűnik, Gázsó Ferenc önmagát független szakértőnek tekinti:

„Semmilyen párt mellett nem vállalom, nem látok el megbízott oktatáspolitikai szakértői munkát. Számos párt meghív azonban oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési vitákra, fórumokra, rendezvényekre. Elsősorban az SZDSZ és az MSZP hív meg, de megteszik ezt parlamenti képviselő nélküli pártok is, így például a Szociáldemokrata Párt.

Mindezen pártok saját logikájuk szerint készítik el programjaikat. Én mint külső szakember, aki sem a programalkotásban nem veszek részt, sem az e pártokra programjaikból háruló felelősségben nem osztozom, csak a magam szempontjai alapján tehetek megjegyzéseket.”

Az oktatáspolitikai interjúsorozat tervezésekor a szerkesztőség számára Kronstein Gábor ajánlotta fel, hogy Gázsó Ferencsel mint a szociáldemokraták oktatási szakértőjével készít interjút. Örömmel vettük ajánlatát, hiszen oktatáspolitikusként és szerzőnként is régi tisztelői vagyunk Gázsó Ferencnek. Biztosak voltunk abban, hogy a vele készített interjúban közérdekklődésre számot tartó gondolatok sorát fogja megfogalmazni. Az elkészült interjú igazolta várakozásainkat.

Sajnáljuk, hogy az interjú elkészülte után, a fentebb idézett szövegrészlet ismeretében, nem ellenőriztük, hogy valóban a Magyarországi Szociáldemokrata Párt „színeiben” nyilatkozott-e. Be kell ismernünk: hibáztunk.

Mulasztásunkért elnézést kérünk Gázsó Ferencről és természetesen olvasóinktól is.

A szerkesztőség

TÁJÉKOZTATÓ A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TEVÉKENYSÉGÉRŐL

1994. május

Eredményes számvetés

Mint arról az eseményt közvetlenül követően az Új Magyarország, a Magyar Nemzet és a Köznevelés hitelt érdemlően tudósított, 1994. április 7-én nagy érdeklődés mellett lezajlott a Magyar Pedagógiai Társaság küldöttközgyűlése. Az elnöki és a főtítkári beszámolót alapjában véve támogató hozzászólók gazdagították a feladatok tervét, a társaság arculatára karakteres vonásokat rajzoltak. Emlékezetes *Harangi László* hozzászólása, aki a felnőttoktatás kritikus változásainak sodrában gondol dinamikusabb megnyilatkozásokat a Társaság nevében, *Lukács Péter* a hatékony szakmai munka, a perszög nyilvánosság biztosítását hangsúlyozta. Frappáns meghatározásában a pedagógusszakma civil szervezetei közti *közvetítő* szerep bátrabb vállalását igényelte. Ez a szerep nem tévesztendő össze valamilyen hegemón szerepvállalással – ettől a társaság elzárkózott –, helyét e vonatkozásban is a pluralizmus viszonyai közt keresi.

Sokan szölköztek hozzá (*Gál Zoltán, Szeléndi Gábor, Schüttler Tamás* és mások) a nyilvános-

ság kérdéséhez, keresve a jobb publicitás lehetőségeit. Az államtitkár-helyettes köszöntője fejezte ki az oktatásügyi kormányzat viszonyát a 103 éves társasághoz.

A jóízű vitát gyors választási ceremónia követte. A jelölőbizottság javaslatai fogadókészségre találtak. A személyi döntések közt kiemelkedik *Köpeczi Béla* professzor tiszteletbeli elnöki címe, valamint *Ádám György* akadémikus elnöki megbízatása.

Hírlevelünkben ígértünkhez híven folytatjuk a szakosztályok, tagozatok beszámolóinak bemutatását.

Közeljük a küldöttközgyűlési határozatot, valamint a küldöttközgyűlésen választott tisztségviselők, választmányi tagok listáját. A választmányi lista természetesen úgy teljes, ha az olvasó hozzáolvasa a tagozatok, szakosztályok választott delegátusainak nevét is. Összességében érzékelhető a társaság fiatalodási szándéka. A küldöttközgyűlésre érkező küldöttek többsége az utóbbi hetekben elért jelentős létszámnövekedésről adott számot.

Küldöttközgyűlés előtt...

– A tagozati, szakosztályi ülésekről szóló beszámolók folytatása –

Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztály

A huszonöt fő részvételével megtartott összejövetelen *Muskovits Lászlóné* értékelte az Általános Iskolai Szakosztályt, *Szakáll Istvánné* a Gimnáziumi Szakosztály tevékenységét.

A beszámoló és a vita is különös élnépszerűségi foglalkozott az iskolaszervezet átalakulásából következő helyzettel, sürgette egy hatékony, szakszerű Nemzeti alaptanterv létrehozását, mely orientálja a spontán folyamatokat.

Az Általános Iskolai Szakosztály tagjai jeles, színvonalas üléseikre emlékeztek, egyebek között *Ancsel Éva* felejthetetlen előadására. Az ülés kimondta a két szakosztály egyesü-

lését Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztály elnevezéssel, érdeklődési körébe vonva az általános képzés intézményeinek szakmai problematikáját.

Az egyesült szakosztály díszelnöke: *Bakonyi Pál*; elnökei *Muskovits Lászlóné* és *Szakáll Istvánné*. A vezetőség további tagjai *Málnási Gábor* és *Mogyorósi József*.

Felnőttnevelési Szakosztály

Tíz társasági tag jelenlétében újította meg tisztkarát a szakosztály. A kritikus-önkritikus hangulatú ülésen a szakosztály apadását, rendezvényeinek csökkenését regisztrálták. Eh-

ben nem csupán a társasági élet objektív feltételeinek romlását (az utazási lehetőségek csökkenése stb.) emelték ki okként, hanem a felnőttoktatás profiljában bekövetkezett nagymértékű változást is, melyet nem tudott követni a társaság: a vállalkozói típusú kezdeményezések nem tekintették a szakmai érdekvédelem, a szakmai közélet fórumának az MPT-t.

Harangi László és Maróti Andor vállalták a szakosztály ügyeinek képviseletét a társasági közgyűlésen, illetve az ezután összehívandó új szakosztályi ülésen, ahol nem kizárt alternatíva a szakosztály önfejlődő határozata sem.

Felsőoktatási Szakosztály

Közvetlenül a küldöttközgyűlés előtti napokban tudta megrendezni a szakosztály a jövőről döntő ülést. A közös álláspont: szükség van a szakosztályra, de keresni kell jobb intézményesítési lehetőséget. Az egybegyűltek az Oktatókutatási Intézetet vélik ilyen bázisnak. Erre a feladatra kapott megbízást, új mandátumot *Szebenyi Imre* elnök és *Setényi János* titkár.

Didaktikai Szakosztály

Hat fő jelent meg az ülésen. *Fürstné Kólyi Erzsébet* és *Formanek Zsuzsa* vették át 1991-ben a stafétát *Báthory Zoltántól*, aki akadémiai bizottsági elnöki teendői miatt mondott le annak idején megbízatásáról.

A szakosztály a lehetőségekhez képest igyekezett követni az átalakuló oktatás fő tendenciáit, a tantervekről való szakmai gondolkodás világfolyamatait. Fő együttműködő partnerek a Testnevelési Szakosztály, illetve a főváros.

A vezetőség újráválasztását széles körű előkészítő munka előzte meg, az ülésre el nem jött kollégák véleményét is kikérték telefonon. Az előkészületek tartalmi orientáció- és hangsúlyváltását jelzi a névváltoztatás: a *főváros XII. kerületének intézményei*.

A szakosztály elnöke *Bállér Endre* professzor, titkára *Szatmáry Zoltánné* fővárosi iskolaigazgató, a XII. kerületi igazgatói kamara elnöke. A vezetőség tagjai *Vecseiné Munkácsy Katalin*, *Kónya Imréné*.

Határainkon Túli Magyar Pedagógusok Tagozata

1993 májusában Salgótarjánban alakult a tagozat, tizenegy képviselője részt vett a VI. Nevelésügyi Kongresszuson. A dinamikus ter-

vekkel rendelkező tagozat ügyvivője *Páldi János* szolnoki nyugalmazott iskolaigazgató.

Kisgyermeknevelési Szakosztály

Harminc tag jelent meg a szakosztályi ülésen, s hallgatta meg *Villányi Györgyné* referátumát. A szakosztály tevékenységét az elmúlt időszakban a VI. Nevelésügyi Kongresszusra való szorgos felkészülés mellett meghatározta az is, hogy 1993-ban jelentős támogatást nyert el akcióira a Szerencsejáték Alapítól.

A szakosztálynak nyilvántartása szerint 112 tagja van, folyó évben további 40-50 társasági tag belépését regisztrálták.

Az ülést jellegzetes színelőadás volt *Szakács Mihályné* előadása és köszöntése, hiszen a vendéglátó *Brunsvik Teréz Óvőképző Főiskola* igazgatója *Brunsvik Teréz-díjat* kapott.

Az új vezetőség: elnök: *Villányi Györgyné*, a közép-magyarországi TOK nevelésszervezője, vezetőségi tagok: *Korintus Mihályné*, a BOMI pszichológusa, *Rózsa Judit*, a BOMI pszichológusa, *Faust Dezsőné* gödöllői óvodavezető, *Nagy Jenőné* szolnoki pedagógiai intézeti munkatárs. A szakosztály létszámának megfelelő népes küldöttséget jelölt a közgyűlésre.

Kollégiumi Nevelési Szakosztály

Az 1993-ban újjáalakult szakosztály meghosszabbította tisztikarának mandátumát, *Benedek István* és *Simon István* képviselik a szakosztályt a közgyűlésen.

Nemzetiségi Nevelési Szakosztály

Meláth Ferenc elnök megnyitója után *Drahoš Ágoston* társelnök tekintette át a szakosztály tevékenységét. A tizenkét résztvevő élénk vitát folytatott a közoktatásügynek az érdeklődés homlokterébe került, egyben a szervezést illető kérdéseiről. A javaslatok, álláspontok mellett örömmel nyugtázták, hogy húsz új tagot sikerült beszerezni igen változatos nemzetiségi eloszlásban.

Az arányos képviselet elve a vezetőség újráválasztásában is érvényesült. Elnök *Matkovics Eleonóra* (Pécs, egyben a német oktatási terület képviselője); titkár a szlovákságot képviselő *Dudás Imréné* (Bp); jegyző a románágot képviselő *Olteanu Júlia* (Gyula). A vezetőség további tagjai: a horvát pedagógusok képviselője a pécsi *Filákovity Brankóné*, a szerb nyelvű oktatás ügye képviseletében a budapesti Szerb Gimnázium tanára, *Petrovits István*, a szlovén oktatás ügyének képviseletében a budapesti *Kállay Attiláné*. Tiszteletbeli elnöknök

választotta a szakosztály a húsz éve elnöki posztot betöltő fáradszorgos tagját, *Drahos Ágostont*.

Neveléslelektani Szakosztály

A Neveléslelektani Szakosztály ülésén elnökövé választotta *Demeter Katalint*. A vezetőség tagjai: *Fekete József* és *Kovács Gábor*.

Pedagógiai Jövőkutató Szakosztály

Az 1992 júniusában megalakult szakosztály legfontosabb tevékenysége a VI. Nevelésügyi Kongresszusra való felkészülés volt. Több tanulmány készült el, összefoglalóját az Új Pedagógiai Szemle közreadta. Több száz iskolás korú gyermek válaszolt kérdőívünkre, ennek feldolgozása folyamatban van.

Várható az OTKA támogatása A magyar nevelésügyi jövőképe című pályázatukra. A szakosztály elnöke *Tóth Attiláné* (Bp.); titkára *Bankó Sándor*; vezetőségi tag *Bender Katalin*.

Szomatikus Nevelési Szakosztály

Soron következő felolvasóülésén öt szakosztályi tag tárgyalta a szakosztály jövőjéről. A tisztújítás kérdéseire a remélt konszolidáció után kívánnak visszatérni. Ennek megfelelően meghosszabbították *Bíróné Nagy Edit* és *Hollanda Györgyné* mandátumát.

Budapest

Nem sokkal a küldöttközgyűlési időszakot megelőzően aktivizálódott a tagozat, és *Sebe-nyi Pétert*, a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatóját választotta elnöknek, *Horváthné Laposi Éva* békásmegyeri tanárnőt titkárnak (a választmányi képviselőjének). *Antall Jánosné* és *Székely Emese* a vezetőség új tagjai.

Baranya megye

Huszonnégy fő jelenlétében *Olasz István* tagozati társelnök nyitotta meg az ülést, melyet a megyei pedagógiai intézet igazgatója és a Pedagógusok Szakszervezete megyei szervezetének elnöke is megtisztelt jelenlétével. *Adonyi-né Gábori Mária* tartotta meg a tagozat beszámolóját. 1992 novemberében alakult újjá a tagozat. A működési nehézségek felsorolásakor bírálat érte a Magyar Pedagógiai Társaságot rendezvényeinek fővároscentrikussága, a vidéki munka támogatásának csekély volta miatt.

A baranyaiak igényelnék a tagozat önálló jogi személyiségű szervezetként való működé-

sét, a megyei támogatók buzgalma is várhatóan növekedne. Elmaradt a remélt kapcsolatfelvétel az önkormányzatokkal. Ugyanekkor a tagozat aktivitása gazdagon strukturálta a szervezetet. A JPTE-n létrejött rektori támogatással az Ifjúsági Szakosztály (a tagozat tagdíjmentességet javasol a diáktagozatnak). *Várnagy Elemér* kezdeményezésére a tagozat Keresztény Szakosztálya kezdte meg működését. *Komlósi Sándor* és *Komlósi Ákos* buzgalmára családi és kisgyermek-nevelési helyi szakosztály szerveződik, Pécssett környezeti nevelési munkacsoport, Sásdon helyi csoport. Reálisnak látszik egy felsőoktatási szakosztály működtetése, igény mutatkozik kisebbségi szakosztály iránt is. Együttműködést ajánl a helyi Seneca könyvtár.

A megújulást vállaló és a MPT központi szervezeteiben is megújulást váró tagozat újraválasztotta elnökéül *Adonyi-né Gábori Mária*t, (JPTE); társelnökéül *Olasz István*t (Pécs).

Befejezőül köszönetet mondtak az Országos Köznevelési Intézetnek, személyesen *Deme Tamás*nak, az ülés lebonyolításának anyagi támogatásáért.

Békés megye

Mintegy hetvenre tehető a tagozat létszáma. *Kincses László*, *Gáspár László* és *Vidákovits Tibor* volt sikeres előadója a tagozati összejövetelnek. Kezdetben NAT-vitákat rendeztek, majd bekapcsolódtak a „Délalföldi beszélgetések” elnevezésű találkozó-sorozatba, először a békéscsabai Kőrösi Csoma Főiskolán a pedagógiai progresszió értelmezéséről esett szó, második alkalommal Szegeden a gyermekmozgalmak mutakoztak be.

Tizenkét új belépőt regisztrált a tagozat.

Az ülésen köszönetet mondtak a megyei képviselőtestület művelődési, sport- és ifjúsági bizottságának, mely a tagozat munkáját ötvenezer forinttal, s a megyei pedagógiai intézetnek, mely tízezer forinttal támogatta.

A tagozat elnöke: *Kereskényi Miklós* (Gyula); titkár: *Nóvák Pál* (Békéscsaba); a vezetőség további tagjai: *Dancsóné Kasznár Ilona* (Békéscsaba); *E. Szabó Zoltán* (Békéscsaba); *Kincses László* megyei pedagógiai intézeti igazgató; *Kovács László* (Szarvas); *Vaszkó Tamásné* (Szeghalom); *Gyöngyösiné Kiss Irén* (Békés). A választmányban *Kincses László* képviseli a megyét.

Hajdú-Bihar megye

Az újjáalakult tagozat ügyvezetője *Gerencsér Attila* lett.

Komárom-Esztergom megye

A tagozat elnöke *Egressy Erna* megyei pedagógiai intézeti igazgató, titkára *Halmi Erzsébet* intézeti munkatárs (6 a választmányi képviselő), betöltetlen a helye az Esztergomi Tanítóképző Főiskola delegátusának.

Pest megye

A megyei tagozat 1994 tavaszán nem változtatta vezetésének összetételén, ez év őszére várhatóak személyi változások. Az országos választmány képviselője *Szenczi Árpád* (Nagykőrös); a tagozat elnöke *Oberczán József* (Budaörs).

Somogy megye

A tagozati beszámoló és tisztújító ülés tagfelvétellel kezdődött. Így a tagozat húszfős. *Szelédy Gábor* elnök számolt be négy év tevékenységéről.

A hozzászólók jobb információcserét, az alkotó pedagógusok hatékonyabb serkentését sürgették. A pedagógusszakma érdekeit jobban kell érvényesíteni az oktatásügyi döntésekben – vélték.

A tagozat új vezetősége: *Walter Károly* elnök, *Szelédy Gábor* titkár (egyben ő a választmányi képviselő), valamint *Horváth Sándorné* jegyző.

Szabolcs-Szatmár-Bereg megye

Orosz Gábor, az 1992-ben munkahelyváltozás miatt lemondott elnök munkásságát méltatta a tagozati ülés, jó egészséget kívánva a debreceni KLTE tanácskezelőjeként végzett munkájához.

A tagság számbavétele során 68 főt regisztráltak. A kongresszusi előkészületek adták a szakmai viták savát-borsát, jeles vendéglőadók szavait hallgathatták meg. Az ország egyetlen Óvodamúzeuma Nyíregyházán egyik fő büszkeségük.

A szervezeti életre vonatkozó terveik: „vidéki” szekciók, tagcsoportok létrehozása, megerősítése, megyei szerzők ösztönzése, neves pedagógusok emlékének ápolása, Klebelsberg-évforduló, alkotó pedagógusok nyári találkozója, a megye földrajzi helyzetéből adódó különösen aktív részvétel a határainkon túli magyar pedagógusokkal alakuló kapcsolatteremtésben (Bolyai Nyári Egyetem, Ady Akadémia stb.). Várhatóan erős marad a megyei pedagógiai intézettel kialakított jó kapcsolat.

A tagozat vezérkara: *Venter György* elnök, *Gallasz Ildikó* titkár, *Kuknyó János*, *Drótos András*, *Ferencki István*, *Dráviczki Sándorné*, *Széplaki Sándorné* vezetőségi tagok. A választmányban a tagozatot az elnök képviseli.

Tolna megye

Kedves Henrik ny. szekszárdi iskolaigazgatót tiszteletbeli elnökké, *Endrédi Lajost* elnökké; *Kurucz Rózsát* titkárrá, *Péchy Benjaming* és *Takács Józsefet* vezetőségi taggá választotta a megyei tagozat ülése. A választmányban *Kurucz Rózsa* képviseli a tolnaiakat.

Vas megye

Iker Jánost (Szombathely) bízta meg a tagozat az ügyek vitelével. Az új elnök a küldöttközgyűlés utáni szervezési időszakban alakítja majd újjá a tagozat vezetését.

Veszprém megye

Harminchét fő vett részt a folyamatos munkájáról, eredményeiről, kiadványairól, sokoldalú érdeklődéséről nevezetes tagozat ülésén. *Frisch Gyula* (Veszprém) lett újra a tagozat elnöke, *Bíró Péterné* (Balatonfüred) a tagozat alelnöke, *Tölgyesi József* titkár. Örökös tiszteletbeli elnöki tisztségben megerősítették *Fónay Tibort*. A választmányba elnökét delegálta a tagozat.

A Magyar Pedagógiai Társaság főbb tennivalói az 1997. évi közgyűlésig

A tapasztalatok azt igazolják, hogy célszerű a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységét az 1991-es közgyűlésen kialakított Állásfoglalás és Alapszabály szellemében folytatni.

Kíváncsok a Társaság munkájának középpontjába állítani a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásainak továbbgondolását, a megva-

lósításukat szolgáló megoldások keresését. Megkülönböztetett gondot kell fordítanunk a pedagógiai szakszerűség érdekeinek szigorú védelmezésére, a neveléstudomány fejlesztésére, elméleti tanulmányok közreadására, előadás-sorozatok rendezésére, vitaforumok működtetésére, a hazai és nemzetközi pedagógia

modern elméleti és empirikus felismeréseinek terjesztésére stb.

A fentiek *tartalmában* megkülönböztetett figyelmet célszerű fordítani az oktatás-nevelés modernizálására; a nemzeti és egyetemes értékek harmonikus arányainak megtalálására, s hatékony közvetítésükre; a plurális demokrácia viszonyaival összhangban levő lelkiismereti, tanítási és tanulási szabadság megvalósulására; a munkaerőpiac változó szükségleteit követni képes szakképzésre, a felnőtt át- és továbbképzésre; az iskolarendszer átalakulásával folyamatosan lépést tartó pedagógusképzésre, az intézményi autonómiának, a pedagógiai újításoknak teret engedő feltételrendszer biztosítására; a tanulmányi esélyegyenlőségek valóságos érvényesülésére. E célokra összpontosítunk tagozataink, szakosztályaink jövőbeni tevékenységét, országos kezdeményezéseinket. Meg kell keresnünk a lehetőségeket – a rendező szervekkel összefogva – a Nevelésügyi Kongresszus értékes anyagainak megjelentetésére.

– A Társaság a jövőben is legyen nyitott a különféle pedagógus társ- és érdekvédelmi szervezetek irányában, erősítse kapcsolatait az oktatásirányítás különböző szintjeivel. Vállaljon közvetítő szerepet a pedagógiai civilszervezetek szakmai érintkezéseinek elősegítésében. Kiemelt figyelmet kell fordítanunk a Magyar Tudományos Akadémiával, a pedagógusképzés és -továbbképzés intézményeivel, a kutatóbázisokkal, a gyermekek és az ifjúság szervezeteivel, az Országgyűlés illetékes bizottságaival való együttműködésre. Fontos érdekünk *nemzetközi kapcsolataink továbbépítése*, aminek jelenleg az anyagi eszközök hiánya szab határt.

– A *szakosztályok, tagozatok* működési formájának megválasztásánál keresni kell a nagyobb hatékonyságú, rugalmasabb szervezeti megoldásokat, tovább növelni öntevékenységet. Célszerű nagyobb segítséget nyújtani az újonnan alakult, vagy újjászerveződő tagozatok, szakosztályok vezetőségének, s fokozot-

tabb figyelmet fordítani a velük való együttműködés, tapasztalatcseré erősítésére.

– További erőfeszítéseket kell tenni a pedagógiai szaksajtóval, a tömegkommunikáció országos és helyi fórumaival való kapcsolat kiépítésére, munkánk nyilvánosságának biztosítására, a Társaságon belüli információcsere erősítésére. Ennek érdekében törekedjünk az Új Pedagógiai Szemlében, illetve a megyei pedagógiai intézményekben működő hírlevélhálózat ésszerűbb hasznosítására.

– A szervezeti fejlesztés érdekében kívánatos a *tagság létszámának bővítése fiatalokkal, különösen az ifjabb kísérletező-újító pedagógusok és tudományos kutatók köréből*. A választott tisztségviselők és testületek soraiba is biztosítani kell a fiatal kollégák képviselését. Tovább kell pontosítani a tagság számítógépes nyilvántartását a kapcsolatok rendezettségében.

– A választott testületek, a Választmány, az Ügyvezető Elnökség, a tagozatok, a szakosztályok vezetősége munkájában erősíteni kell az egyes reszortokért felelős tisztségviselők önállóságát, a közösen elhatározott munkamegosztás szerinti felelősségteljes öntevékenységet. Kíváncsok, hogy rendszeressé váljon az országos és területi fórumokra delegált képviselőink közös felkészítése és beszámolója megbízatásaik teljesítéséről.

– A Társaság létfeltételeinek megteremtésében nélkülözhetetlen valamely szerény *stabil pénzügyi alap* biztosítása. Ennek érdekében az Országgyűlés és a művelődési kormányzat segítségét kell kérnünk. Megvizsgálandó a tagdíjak (jelenleg aktív tagok esetén évi 200.– Ft, nyugdíjasoknál 100.– Ft) emelésének célszerűsége. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy minden szervezeti egységünk és az Ügyvezető Elnökség rugalmasan éljen – pályázás, tudományos szakmai tanácsadói és szolgáltatói tevékenység, továbbképzési feladatok vállalása stb. révén – az anyagi eszközökhöz jutás különféle lehetőségeivel.

•

A Magyar Pedagógiai Társaság a magyar nevelésügy és a neveléstudomány korszerű fejlődése öntevékeny szolgálatának elkötelezettje. Ez adja létjogosultságát, s ez képezheti alapját az iránta való érdeklődés és bizalom további növekedésének.

Budapest, 1994. április 7.

**A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG
ORSZÁGOS KÜLDÖTTKÖZGYŰLÉSE**

A küldöttközgyűlésen választott tisztségviselők

Tiszteletbeli elnök: Köpeczi Béla
Elnök: Ádám György
Főtitkár: Trencsényi László
Alelnökök: Balogh László
Hunyady Györgyné
Paizs Imre
Széchy Éva

A küldöttközgyűlésen választott választmányi tagok:

Angelusz Erzsébet
Bajkó Mátyás
Csapó Benő
Fábry Béla, az MPT titkára
Halász Gábor
Horváth Márton
Illés Lajosné
Kotschy Beáta
Kóczyán Ágnes, az MPT titkára
Kőrösfői László
Kuknyó János
Lukács Péter
Mezei Gyula
Mihály Ottó
Tiszavölgyi István
Tóth Mariann
Vargáné Fónagy Erzsébet, az MPT titkára
Veszprémi László
(Hivatalból a választmány tagja Schüttler Tamás,
az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője.)

Az Etikai Bizottság elnöke: Bakonyi Pál
tagjai: Brezanyánszky László
Rókusfalvy Pál

Az Ellenőrző Bizottság elnöke: Novák István
tagjai: László Tivadarné
Vág Ottó
Várnagy Elemér

IDEGEN NYELVŰ TARTALOMJEGYZÉKEK

CONTENTS

Tamás Deme: Play with the Time or else
Synchronous Segment and
Time-Synthesis

3

*Examinations
at the End of the 20th Century*

Ottó Mihály: Questions on School Exams
József Nagy: On the Future of the Exams
in Hungary

16

Benő Csapó: Development of the
Inductive Thinking and the
Examinations

25

Ágnes Vámos: Is the Two-level Standard
Maturity Exam Needed for Schools? .

36

Imre Végvári: The Entrance System of
Higher Education Today and Tomorrow

48

56

OVER THE FRONTIERS

Frigyes Varga: On the Bilinguality . .

63

Gábor Kronstein: Hungarian
Reading-Culture in the Carpathian Basin

70

WORLD REVIEW

Worldwide Action in Education (Selected
and translated by *Mrs László Majzik*)

75

STUDIO

Dénes Kóta: Sail-Planing - chapters from
diary of a headmaster. Part Two. 87

FROM OUR PAST

László Iván: Local History and Pedagogy 97

CRITICS-OBSERVER

László Tamás Szabó: Quality and
Qualification at School (*Tamás Schüttler*) 101

Károly Nagy: History of Putnok State
Bourgeois Boys' & Girls' Middle-School
(1916-1948) (*László Horváth*) 103

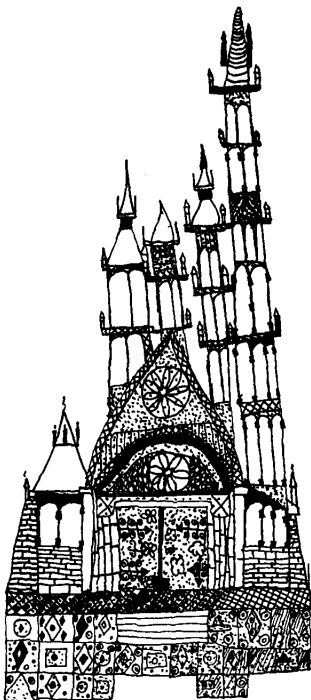
A New Hungarian Teenager Novel
(*László Trencsényi*) 104

METROPOLITAN SUPPLEMENT

Mrs György Horányi: Voluntary Parents
in the Educational Guidance 106

INHALT

<i>Tamás Deme</i> : Spiel mit der Zeit oder Synchronschnitt und Zeitsynthese . . .	3	WERKSTATT	
<i>Prüfungen am Ende des 20. Jahrhunderts</i>		<i>Dénes Kóta</i> : Segelflug – Details aus dem Tagebuch eines Schuldirektors II. . . .	87
<i>Ottó Mihály</i> : Fragen über die Schulprüfungen	16	AUS UNSERER VERGANGENHEIT	
<i>József Nagy</i> : Über die Zukunft der Prüfungen in Ungarn	25	<i>László Iván</i> : Ortsgeschichte und Pädagogik	97
<i>Benő Csapó</i> : Die Förderung des induktiven Denkens und die Prüfungen	36	KRITIK – BEOBACHTER	
<i>Ágnes Vámos</i> : Ob die zweistufigen standardisierten Prüfungen von den Schulen beansprucht werden	48	<i>Szabó László Tamás</i> : Qualität und Qualifizierung in der Schule (<i>Tamás Schüttler</i>)	101
<i>Imre Végvári</i> : Das gegenwärtige und das zukünftige Aufnahmesystem im Hochschulwesen	56	<i>Károly Nagy</i> : Die Geschichte der Staatlichen Jungen- und Mädchen-Bürgerschule in Putnok (<i>László Horváth</i>)	103
JENSEITS DER GRENZEN		Ein neuer ungarischer Roman über die Pflegejahre (<i>László Trencsényi</i>)	104
<i>Frigyes Varga</i> : Über die Zweisprachigkeit	63	BEILAGE DER HAUPTSTADT BUDAPEST	
<i>Gábor Kronstein</i> : Ungarische Lesekultur im Karpatenbecken	70	<i>Frau György Horányi</i> : Eltern, die sich an der Erziehungsberatungsstelle freiwillig melden	106
WELTSPIEGEL			
Eine weltweite Action in der Erziehung – Worldwide Aktion in Education (Ausgewählt und übersetzt von <i>Frau Lászkó Majzik</i>)	75		



Vinter Attila, 11 éves