

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Világbanki Szakképzési Projekt
Esély az oktatás modernizációjára
Interjú Walter Göhringgel
Beszélgetés Lábos Elemérrel
Számítógépes világhálózat
és az iskola

Ezerkilencszázkilencvenöt
Május

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Both Mária</i>	tanár (Dózsa György Gimnázium, Budapest)
<i>Csorba F. László</i>	tanár (József Attila Gimnázium, Budapest)
<i>Dobozi Eszter</i>	tanár (Kecskemét)
<i>Domszicz Máttyás</i>	műszaki tanár (Veszprém)
<i>Grépály András</i>	egyetemi hallgató (BME, Budapest)
<i>Györi Anna</i>	szerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Horányi István</i>	igazgató (II. Rákóczi Ferenc Gyakorló Közgazdasági Szki., Budapest)
<i>Mácz István</i>	nyugalmozott polgármester (Cegléd)
<i>Mészáros Miklós</i>	vezető tanár (Bolyai János Műszaki Szakközépiskola, Budapest)
<i>Nagy Péter</i>	igazgató (Jedlik Ányos Informatikai Szakközépiskola és Gimnázium, Győr)
<i>Sáska Géza</i>	tudományos főmunkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Szabó Márta</i>	főtanácsos (Magyar UNESCO Bizottság, Budapest)
<i>Szebenyi Péter</i>	főigazgató (Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest)
<i>Szekszárdi Ferencné</i>	tudományos főmunkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Varga Éva</i>	nyugalmozott pszichológus (Budapest)
<i>Varga Károly</i>	közoktatás-politikai szakértő (Szobathely)
<i>Zrínszky László</i>	egyetemi tanár (ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül.

Számunkat a 20 éves baktakéki általános iskolai rajzszerkesztők munkái díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Györi Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervezőszerkesztő, tipográfus — *Matics Ágnes szerkesztőségi titkár*

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4–6. B ép. III. 13. Telefon: 1344–317

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Zsolnai József főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Elfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatálnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219–98 636 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

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

HU ISSN 1215–1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 iv) Tászkaszám: 95.108

- 3 Esély az oktatás modernizációjára – Kerekasztal-beszélgetés a Világbanki Szakképzési Projektről (*Győri Anna–Schüttlér Tamás*)
- 14 „Demokratizáljuk az iskolát szociális és piaccgazdasági elvek alapján!” – *Walter Göhringgel* beszélget *Szekszárdi Júlia*
- 21 *Mészáros Miklós*: A világbanki modell alulnézetből
- 28 *Nagy Péter*: A világbanki projekt egy fejlesztő iskolában
- 42 *Horányi István*: „Nem teljesíti kötelességét az, aki csak a kötelességét teljesíti”

Látókör

- 52 *Domschitz Mátyás*: Fejlődés, fejlesztés, tanítás
- 64 *Gréppály András*: Internet – Számítógépes világhálózat és az iskola
- 71 „A tények meglepetést okozhatnak annak, aki az interpretációkból indul ki...” – Beszélgetés *Lábos Elemérrel* (*Bothi Mária–Csorba F. László*)
- 78 „Egy megoldás problémát keres” – Részletek *Theodor Roszak* Az információ kultusza című könyvéből

Fórum

- 81 A Közoktatás-politikai Tanács Önkormányzati Oldalának álláspontja a NAT 1994 decemberében kibocsátott tervezetéről
- 84 *Mácz István*: Kérdések és kételyek
- 86 *Varga Károly*: A nagyvárosok és a Nemzeti alaptanterv
- 88 *Sáska Géza*: Van-e köze a helyi társadalmaknak a helyi és a Nemzeti alaptantervhez?

Világtükör

- 92 *Szabó Márta*: Az UNESCO asszociált iskolák programja

Múltunkból

- 95 *Varga Éva*: Hermann Alice-ra emlékezve...

Kritika-figyelő

- 98 Két rendszerező pedagógiai mű egy kötetben (*Zrinszky László*)
- 102 Gondolatok a pedagógusszakma professzionalizálódásáról egy kitűnő könyv ürügyén (*Szebenyi Péter*)
- 109 Pedagógiai regény, avagy a drámapedagógia tapasztalatai (*Dobozi Eszter*)

Ebben a pénzhiánnyal, megszorításokkal terhes időben jó érzés olyan oktatásfejlesztési programról hírt adni, amely magában hordozza a modernizáció esélyeit, amely lehetőséget ad a felzárkózásra az európai országok színvonalához.

Szándékosan említünk oktatásfejlesztési programot, s nem csak a szakképzés érdekszféráit érintő fejlesztési akciót. Tesszük ezt azért, mert egyrészt úgy véljük, ma egyre inkább elmosódnak az általános és a szakképzés közötti merev határok, másrészt bizonyosak vagyunk abban, hogy a májusi számunkban bemutatott világbanki program számos eleme a közoktatás egészében hasznosítható, gazdagíthatja az alternatív programkínálatot a közoktatás minden iskolatípusában. S itt korántsem csak az általános műveltséget közvetítő tantárgyak számára készült tantervekre gondolunk, hanem a szakmai alapozó tárgyak programjainak hasznosítására is.

Nem valamiféle szűk pragmatizmus jegyében tartjuk fontosnak, hogy a közgazdaság, az informatika vagy az elektronika szakközépiskolák számára készült alapozó program – egy-egy részlete, eleme – esetleg beépüljön néhány gimnázium programkínálatába is. A hazai középiskolák – a gimnáziumok és a szakközépiskolák egyaránt – mostanában kezdenek igazán szembesülni a valóságos piaci viszonyokkal. Most kezdik felismerni, hogy az iskola számára egzisztenciális kérdés: mennyire képesek az adott (beiskolázási) körzet polgárai számára vonzó oktatási kínálatot nyújtani. Az iskolahasználók igényei a munkaerőpiac alakulásának függvényében ugyanis egyre jobban differenciálódnak. Egyre több gimnázium van, ahol a felsőoktatásra történő felkészítés mellett mind erőteljesebben jelenik meg az érettségi utáni szakmai – felfelsőfokú, úgynevezett post secondary – képzésre való felkészítés iránti igény. A világbanki projekt keretében készült programok egy része valószínűleg jól adaptálható a gimnáziumok ilyen jellegű képzési programjaiba.

Az általános és a szakképzés közötti korábbi merev határok azonban nem csak az oktatás piacorientáltsága miatt tűnnek el. Az általános műveltség számos olyan ismerettel gazdagodik, amelyet korábban speciálisnak, szakmainak tekintettünk. Jellegzetesen ilyen ismereteknek tekinthetők az informatika, a számítástechnika, az informatikai eszközök segítségével megvalósuló kommunikáció ismeretei, amelyek egyre inkább mindennapjaink – mindennapi kultúránk – részévé válnak. Az informatika ismereteinek jó része lássan alapképességgé, a világban történő tájékozódás, eligazodás, ismeretszerzés eszköztudásává válik, éppen olyaná, mint az írás és az olvasás.

Az informatikai eszközök segítségével megvalósuló kommunikáció rohamos térhódításának korszakában e nélkül az eszköztudás nélkül lehetetlen felzárkózni, lehetetlen belépni az európai közösségbe, s ami ennél is fontosabb: lehetetlen számottevő GDP-növekedést elérni.

Ha mottót keresnénk májusi számunkhoz, a régi római mondás, a navigare necesse est – a hajózni muszáj – analógiájaként ezt írhatnánk lapunk fölébe: modernizálódni, előremenekülni muszáj!

Esély az oktatás modernizációjára

- Kerekasztal-beszélgetés a Világbanki Szakképzési Projektről¹ -

A világbanki projekt olyan képzési modell kidolgozását és bevezetését tűzte ki célul, amely magas színvonalú általános műveltséget ad, s ezzel a szakképzésben részt vevők azonos esélyekkel indulhatnak a felsőfokú továbbtanulás felé, s e mellett széles szakmai alapképzést is nyújt, amely lehetővé teszi a konkrét pályaválasztás későbbi életkorra halasztását.

Résztevők: *Jekkel Antal*, a Nemzeti Szakképzési Intézet főigazgatója, *Kerékgyártó László*, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium munkatársa, *Mayer József*, a Szabó Ervin Gimnázium igazgatója és *Szenes György*, a Bolyai János Műszaki Szakközépiskola igazgatója. A szerkesztőséget *Győri Anna* és *Schüttler Tamás* képviselte.

A kilencvenes évek elején jelentős fejlesztési lehetőséghez jutott a magyar szakképzés, s ezen keresztül a magyar közoktatás. A Világbank hitelt nyújtott a kormány számára a szakközépiskolai képzés modernizációs programjának beindítására. Ez a fejlesztési program Világbanki Szakképzési Projekt néven vonult be a köztudatba. Megindulása pillanatától a szakmai közvélemény fokozott érdeklődése, de ugyanakkor éles kritikája is kísérte a projektet. Az abból kirekesztett, kimaradt intézménytípusok – az általános iskolák és a gimnáziumok – képviselői elsősorban információhiány okozta tévhitek miatt azt kifogásolták, hogy a közoktatás Világbank által finanszírozandó modernizációs programja miért nem az alapokkal, az általános iskola megújításával indul. Tévhitek éltek és élnek ma is a finanszírozás mértékéről is. Az ilyen és ehhez hasonló tévhitek eloszlátása érdekében hasznos lenne tisztázni, hogy mi is volt valójában a világbanki projekt alapvető célja.

Jekkel Antal: A Világbanki Szakképzési Projekt, valójában egy nagyobb fejlesztési program részeként indult. A Világbank Kelet-Európában az emberi erőforrások jobb kihasználását, fejlesztését tekintette céljának akkor, amikor hitelt ajánlott a térség kormányainak. A teljes projekt a kelet-európai országok piactudására való áttérését, pontosabban a munkaerő piactudásági viszonyokhoz történő adaptálását kívánta elősegíteni. Ebbe a nagy programba elsősorban azért került be a szakképzés fejlesztése, mert a Világbank által küldött szakértők számára világossá vált, hogy a hazai szakképzés intézményrendszerének, képzési tartalmának és infrastruktúrájának fejlesztése külső erőforrások igénybevétele nélkül nem lehetséges. A szakképzésen belül azért a szakközépiskola fejlesztésére kívánt koncentrálni a program, mert Európában és a világ más fejlett térségeiben is a szakképzésben erőteljes törekvés jelentkezett – s jelentkezik ma is – a magasabb kvalifikációt, magasabb színvonalú általános műveltséget és ezzel együtt szakmai alapképzést adó szakképzési intézménytípus dominanciájának növelése iránt. A szakértők fontosnak tartották olyan – a korábbi szakképzési

¹ A kerekasztal-beszélgetésre 1995. március 27-én került sor.

modellektől, például a technikusképzéstől eltérő – szakképzési modell kialakítását és elterjesztését, amely a képzés során egészen az érettségig részben az általános műveltség közvetítését, részben pedig a szakmai alapozást tekinti feladatának, s csak ezt követően biztosítja a szakmai specializációt.

Szenes György: A bevezetőben szó esett arról a kritikáról, hogy a modernizációs program miért nem a közoktatásban, azon belül is miért nem az általános iskola fejlesztésével kezdődött. A kérdésben benne rejlik egy félreértés. A Világbank ugyanis nem a közoktatás fejlesztését, hanem a piacgazdaságra való áttérés elősegítését tekintette céljának. Ebben a megközelítésben nem is kérdés, hogy miért a szakképzésre korlátozódik a program. A Világbank úgy vélte, hogy az általános képzésnek, a közoktatásnak a fejlesztése a kormány feladata. A fejlesztési programról folyó tárgyalásokon ez kezdetül fogva nyilvánvalóvá vált.

Kerégyártó László: Miután ez egy banki kölcsön volt, a bank meghatározta a kölcsön felhasználásának célját, ez határt szabott a lehetőségeinknek. A kapott összeg tehát nem támogatás, nem adomány, hanem olyan kölcsön, amit a kormánynak a költségvetésből vissza kell fizetnie. A hitel egyik feltételeként egyébként a dollárkölcsön összegével nagyjából azonos összegű fejlesztési keretet kellett a kormánynak biztosítania a projekt céljaira. Az összeg, jöllehet a korábbi ilyen jellegű fejlesztési lehetőségekben szereplő pénzekhez képest valóban jelentős volt, ám korántsem akkora, hogy ebből minden iskola fejlesztését vállalni lehetett volna. A szakképzési, pontosabban ifjúsági programhoz 36 millió dollárt adott hitelként a Világbank, ehhez 25 millió dollárnak megfelelő forintot tett hozzá saját forrásból a kormány. Le kellett tehát szűkíteni a programba bevonható iskolák körét, különben ugyanis elaprózódott volna a rendelkezésre álló keret. Amennyiben minden iskolának juttattunk volna pénzt, akkor gyakorlatilag sehova sem jutott volna annyi, amelyből értelmesen, hatékonyan lehet fejleszteni.

Milyen módon történt az iskolák kiválasztása? A pályázatok elbírálásánál milyen szempontokat helyezett előtérbe a programot koordináló bizottság?

Kerégyártó László: A Világbank a projekt leírásában előre meghatározta, hogy milyen feltételekkel kell rendelkeznie egy iskolának ahhoz, hogy egyáltalán bekerülhessen abba a körbe, amelyből majd kiválasztják a fejlesztendő iskolákat. Már az induláskor az átlagosnál jobb feltételekkel kellett bírnia, mivel itt nemcsak új oktatási programokat kellett megvalósítani, hanem számos egyéb célt is, például azt, hogy a tanártovábbképzés bázisai is legyenek, ehhez többek között szükség volt arra, hogy legyen az iskolában kollégium, de ugyanígy szükség volt arra, hogy legyenek jól felszerelt szaktantermek is.

Jekkel Antal: Az iskolákat fenntartó önkormányzatnak vállalnia kellett azt, hogy az iskola részére a program teljes időtartamára biztosítja a szükséges működési feltételeket, sőt nemcsak a programhoz, hanem a tanártovábbképzéshez is, illetve vállalja a fejlesztés egyéb feladataihoz szükséges többletköltség-igények egy részének fedezését. Feltétel volt az is, hogy az iskola tantestületének is vállalnia kellett a programban való részvételt. Ugyanis az iskolavezetés hiába döntötte volna el a programhoz való csatlakozást, itt a tanárok állásfoglalása is fontos volt, hiszen olyan feltételek teljesítését kellett vállalniuk, mint: részvétel a

különböző közismereti és szakmai tantárgy- és tantervfejlesztő csoportok munkájában, nyelvtanulási, részvétel hazai és külföldi intenzív tanártovábbképzésen. A kiválasztásnál még egyéb szempontok is szerepet játszottak, például törekedtünk arra, hogy az ország minden megyéjéből legyen benne legalább három szakközépiskola. Erre azért volt szükség, mert a projektbe bekerülő bázisiskoláknak vállalniuk kellett azt, hogy a képzési modellt átvevő – követő – iskolákat segítik, tanáraikat továbbképezik. Ezt a feltételt csak úgy lehetett teljesíteni, ha a bázisiskolák arányos területi eloszlásban helyezkednek el az országban. A Munkaügyi Minisztérium által kijelölt bizottság a kiválasztásnál az is mérlegelte, hogy a pályázatokban megjelölt szakmacsoport által biztosítható szakképzettség mennyire áll összhangban az adott megye, régió munkaerő-piaci igényeivel. A Nemzeti Szakképzési Intézetben működő szaktanácsadó csoport a döntés előtt megvizsgálta a pályázó iskolák feltételeit, azaz meglehetősen pontos információk álltak a döntéshozók rendelkezésére. A különböző szaktárcák képviselőiből álló bizottság végül hozzávetőlegesen 160 pályázó iskolából 61 iskolát választott ki a fejlesztési projektben való részvételre.

Szenes György: Az elmondott szempontokhoz még hozzátenném, hogy a bírálók előzetesen azt is megvizsgálták, mennyire volt az iskola innovatív. Úgy érzékeltem, hogy a bírálóbizottság meglehetősen sok szempontot mérlegelt, és végül pártatlanul döntött. Pályázóként magam is úgy látom, hogy a kiválasztott iskolák nagy örömmel fogadták a projektet, de igazán nem tudták, hogy pontosan mire vállalkoztak. Ez azzal magyarázható, hogy a pályázati kiírás nem volt egészen világos. Ez aztán a program indulásakor és a megvalósítás első évében problémákat okozott.

A szakmai képzési tartalom megújításán túl milyen egyéb fontos célokat tűzött ki a projekt?

Jekkel Antal: A projekt olyan képzési modell kidolgozását és bevezetését tűzte ki célul, amely magas színvonalú általános műveltséget ad, s ezzel a szakképzésben részt vevők azonos esélyekkel indulhatnak a felsőfokú továbbtanulás felé, s e mellett széles szakmai alapképzést is nyújt, amely lehetővé teszi a konkrét pályaválasztás későbbi életkorra halasztását, és egyben alkalmassá teszi az egyént arra, hogy életpályája során minél könnyebben, konfliktusmentesen legyen képes az esetleg többször is szükségessé váló pályakorrekcióra, szakma- és foglalkozásváltásra. Az általános műveltséget közvetítő képzési tartalomban szerepet kaptak a kommunikációval, az informatikával és a számítástechnika alkalmazásával kapcsolatos ismeretek, az idegen nyelvek. Ezekből a célokból következtek újabb célok, az új programokhoz, tantervekhez illeszkedő tankönyvek fejlesztése vált szükségessé, és ezeknek a megváltozott pedagógiai tartalmaknak az átadására felkészítő tanártovábbképzés is kellett. Nagyon fontos célként jelölték meg ugyanis a világbanki szakértők a magyar szakképzés pedagógiai kultúrájának modernizálását is.

A hazai pedagógus-közvéleményben, különösen a középiskolákban tanító pedagógusokban egyre inkább megfogalmazódik a kérdés: mikor kerülnek át – egyáltalán átkerülhetnek-e – a világbanki projektben kidolgozott új közismereti blokkok az

ügynevezett választható programok piacára. Egyáltalán vannak-e a projektnek olyan elemei, amelyeket az egész közoktatás át tudna venni, alkalmazni tudna?

Kerégyártó László: Induljunk ki abból, hogy számos olyan ismeretanyag, amely korábban csak a szakképzés része volt, mára az általános műveltség részévé vált. Elég utalnom az informatikára, a számítástechnika alkalmazására. Ezeket az ismereteket a világbanki projekt általános műveltséget közvetítő blokkjaiban meg kellett jelenítenünk. Ennek a célnak, törekvésnek a jegyében kidolgoztunk egy közismereti – azaz minden középiskolában alkalmazható – informatikaprogramot. Ehhez hasonlóan készül egy kommunikációs blokk, amely a kommunikációt nagyon szélesen értelmezi. A projektnek része egy társadalomismereti program, amely a polgári társadalom gyakorlatához szükséges ismereteket tartalmazza. A tradicionális polgári demokráciákban az ilyen jellegű ismereteket nyújtó, a társadalomban való eligazodáshoz szükséges képességeket fejlesztő műveltség-tartalom iskolai közvetítése régóta természetes, nálunk azonban ez még egészen új elem.

Milyen konkrét ismereteket tartalmaz a kommunikációs és a társadalomismereti program?

Mayer József: A szakértők alapkiindulása az volt, hogy a kommunikációt tanulni kell, illetve nemcsak magát a kommunikációt mint kifejezési eszközt, hanem a tömegkommunikáció használatát, a tömegkommunikációval, a médiákkal való élni tudást is, mivel ez a demokráciára nevelés egyik alapfeltétele. Egyébként a mostani NAT-változatban hasonló törekvés érzékelhető. A program véglegesítését és bevezetését is ez nehezíti, hogy nem dőlt el, hogy ez a program a társadalomismeret tantárgyban vagy a magyar nyelv és irodalom tárgyban kapjon-e helyet. Az igazi problémát azonban az jelenti, hogy ennek a kommunikációs programnak az oktatásához nem kellően felkészültek a tanárok. A társadalomismeretnek vannak gyakorlati jellegű elemei, de vannak a társadalom működésével kapcsolatos filozófiai, szociológiai, jogi tartalmak is. Hat modul készült el ebből a tárgyból, s az volt a fejlesztő csoport elképzelése, hogy választási lehetőséget biztosítson az iskolák számára. Mivel a hat modul több, mint amennyit ténylegesen meg lehet tanítani, az iskola nagy szabadságot élvez abban, hogy ebből a saját lehetőségei, tanárainak felkészültsége, a tanulók igényei alapján mit választ.

Kerégyártó László: Az általánosan képző tárgyak köre bővült, olyan természettudományos tárgyak jelentek meg, amelyeket eddig a legtöbb szakközépiskolában nem tanítottak. Ilyen például a biológia. Jelentősen nőtt a nyelvekre fordítandó óraszám is. Ez azért jelentett problémát, mert a közoktatási törvény drasztikusan korlátozta az óraszámokat. Ezért például volt olyan iskola, ahol emiatt csökkenteni kellett a fizika óraszámát. Amint Mayer József utalt rá, az új tartalmak megjelenése nem mindig problémamentes. Az iskola számára ugyanis mindenféle tananyag csakis egy tantárgyi struktúrában értelmezhető. A projekt indítása óta folyik arról a vita, hogyan lehet ezeket az új tartalmakat elhelyezni a tantárgystruktúrában. A vita alapkérdése az, hogy e tartalmak a meglévő tantárgystruktúrában is elhelyezhetők-e, vagy pedig ehhez új tantárgyakat kell létrehozni.

Mennyire orientáltak a tantárgystruktúra alakítását a különböző NAT-konceptiók?

Kerékgyártó László: Ha a mindig aktuális NAT-tervezethez igazítottuk volna a programokat, akkor az az iskolákban meglehetősen lehetetlen helyzetet eredményezett volna. A fejlesztőmunka során a világbanki alapdokumentumot, a fejlesztési koncepciót – amelyet egyébként a Világbankkal kötött szerződés rögzített – tekintetük kiindulási alapnak, s úgy gondoltuk – s gondoljuk ma is –, hogy a NAT-hoz akkor igazítjuk majd hozzá a projekt egészét, ha az már kötelező erejűvé válik. Ebben az összefüggésben nem érzem problémának azt, hogy a különböző ismeretblokkok tartalmáról, tantárgystruktúráján belüli elhelyezéséről viták vannak.

Szenes György: Valóban fontos kérdés az, hogy a projektben kidolgozott egész modell vagy annak egyes elemei átmennek-e a közoktatásba. 1991-ben 61 iskola nyert a pályázaton, egy második szakaszban aztán további 19 iskola kapott lehetőséget a programba való bekapcsolódásra, további 20 iskola csatlakozott az Európai Közösség PHARE programjának támogatásával. Anyagilag nem támogatott formában, tehát úgynevezett követő módon, azaz az iskolák szabad választása alapján, további 100 iskolában terjedt el a program. Tehát ma közel 200 iskola eszerint a program szerint működik.

Ezek azonban mind szakközépiskolák, az általánosan képző középiskolák pedagógusainak egy része arra vár, hogy mikor vehet át bizonyos modulokat, bizonyos tantárgyi programokat.

Kerékgyártó László: Úgy tűnik, hogy ez a program az iskolák egy jelentős része számára vonzó. A Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól számos iskola – nemcsak szakközépiskolák, hanem különböző szerkezetben működő gimnáziumok is – kért tanterveket. Az iskolák zöme egyes tárgyak tanterveit igényli, de vannak iskolák, amelyek a teljes világbanki programot átvették. Miután a világbanki projektben kidolgozott tantervek elfogadott programnak számítanak, ezért másutt történő alkalmazásukhoz nem kell külön engedélyt kérni. Emiatt nem tudjuk pontosan megmondani, hogy milyen mértékben megy át a közoktatásba a projekt. Ezt csak a fenntartók tudják, hiszen ők engedélyezik a program átvételét. Személyes információk alapján tudom, hogy Fertődön indult egy osztrák-magyar közös középiskola, ahol az általános műveltséget közvetítő közismereti képzés a világbanki program szerint folyik, míg a szakmai képzés az osztrák Kézműves Akadémia által előírt program alapján történik. A program általánosabb elterjedése szempontjából fontos, hogy végül a NAT milyen szerepet szán a 11–12. osztályoknak. Reméljük, nem születik olyan döntés, amely teljesen figyelmen kívül hagyná azt a jelentős szakközépiskolás tömeget, amely a világbanki program szerint tanul.

Szenes György: Nem érzem azt, hogy a projekt lényege ellentétben állna azzal a NAT-koncepcióval és várható közoktatási törvénymódosítással, amely majd a parlament elé kerül. A világbanki modellben is 16 éves korig általános képzés zajlik, emellett legfeljebb orientációs képzés lehetséges, 18 éves korig csak szakmai alapozás történik 13 szakmacsoportban, tehát nincs szűk szakmai specializáció. Ez mutatja, hogy az alapvetően iskolai innovációra épülő fejlesztéseket végrehajtó tanárok mennyire előrelátóak voltak, amikor mintegy a NAT-ot megelőzve olyan koncepciót dolgoztak ki, amely szinkronban van a jelenlegi oktatáspolitikai elképzelésekkel.

Milyen mértékben épül helyi innovációkra a program?

Kérégyártó László: Ez esetben olyan helyi innovációkról van szó, amelyeket központi koordináció fog össze. Egy-egy fejlesztési téma esetében minden érdekelt iskolának, minden érdekelt pedagógusnak lehetnek ötletei, de végső soron a központi koordinációt megtestesítő szakmacsoportban együtt döntenek el, hogy ténylegesen mi valósuljon meg egy-egy program keretében, milyen legyen egy-egy közismereti vagy szakmai tárgy konkrét tanterve. A világbanki projektben megvalósuló helyi innováció ebben különbözik az eddigi, például a minisztériumi pályázati rendszerben támogatott iskolai innovációktól. Ezeket a fejlesztéseket ugyanis nem koordinálta senki, az iskolák kidolgozták a programot, és ha azt sikeresnek találták, a továbbiakban alkalmazták, esetleg továbbadták másoknak.

A projekt keretében milyen új pedagógiai kultúrával ismerkedhettek meg a pedagógusok?

Kérégyártó László: Amikor a világbanki szakértők átvilágították a magyar szakképzést, az volt a véleményük, hogy a magyar oktatás magas színvonalú, de – elsősorban akadémikus jellegű. A tanárok tanítási stílusa, az általuk alkalmazott módszerek azon tanulók számára megfelelőek, akik egyetemre, főiskolára készülnek. Annak a tanulói rétegnek azonban, amelyik a szolgáltató vagy a termelő szektorban gyakorlati szakemberként akar majd dolgozni, más jellegű tananyagra és más tanítási módszerekre van szüksége. A tanártoábbképzés egyik fő célja ennek a másfajta tanítási metodikának a kialakítása, a tanárok szemléletének az átférmálása volt. Bár nem csak ezen a téren látták szükségesnek a tanárok szemléletének, pedagógiai kultúrájának az átalakítását a szakértők. A világbanki program egyik nagy eredménye, hogy a projektbe bekerült iskolák pedagógusainak egy jelentős hányada részt vehetett tanulmányutakon, és a miénktől eltérő pedagógiai kultúrájú iskolákat, pedagógusokat figyelhetett meg. Ezeken a tanulmányutakon szinte mindig érzékelhető volt egy alapvető különbség a magyar és a nyugat-európai pedagógusok tanítási stílusában. Ott a tanár szerepe, a tanítási órán betöltött funkciója más mint nálunk, azaz ott sokkal nagyobb jelentősége van a tanulói aktivitásnak, míg nálunk még mindig túlzott frontális óravezetés és ezzel együtt a tanári aktivitás. Az óravezetésben megjelenő különbség mögött természetesen mélyebb szemléleti különbségek adódnak, amelyek taglalása meghaladja ennek a beszélgetésnek a kereteit. Annait azonban érdemes leszögezni, hogy a tanítás hatékonyságának javítása érdekében jelentős szemléleti váltásra van szükség, ami persze nem megy végbe egy toábbképzési ciklussal. A pedagógusok egy jelentős részét eljuttattuk az „aha”-élményig, a saját gyakorlatuk hibáinak, hiányosságainak felismeréséig, de a Nyugaton tapasztalt módszerek átvételéig még nem. Van tehát e téren bőven teendő. A világbanki kölcsön elfogása ellenére tehát mindenképp folytatni kell a tanárok módszertani felkészítését.

Nyugat-Európában igen gazdag nevelés-módszertani eszköztár áll a pedagógusok rendelkezésére. A világbanki projekt révén sor került-e ezeknek a módszereknek az átvételére, adaptálására?

Kérégyártó László: Az eredeti világbanki koncepcióban nem szó nevelés-metodikai fejlesztésről. Gondolom, úgy képzelték, hogy a kvívánatos nevelési tartal-

mak közvetítése az egyes tantárgyakon keresztül történik majd. A közismereti tárgyakat fejlesztő munkacsoport tagjai azonban kezdeményezték egy önálló nevelési munkacsoport létrehozását, és a világbanki koordinátorokkal sikerült elfogadtatni ennek szükségességét. Nyugat-Európában egyébként ez a fajta direkt nevelőtevékenység meglehetősen ismeretlen. Néha még az oktatás és a nevelés fogalmát sem tudják külön-külön megnevezni, az education angolul mind a két fogalmat jelenti egyszerre. A projekt külföldi szakértőit talán azért sikerült meggyőzni, mert sikerült velük érzékeltetni a rendszerváltás utáni időszak légkörét, az ország erkölcsi állapotát, a fiatalok – és nem kevésbé a pedagógusok – elbizonytalanodását, a társadalom jövőképében, az egyéni életcélokban jelentkező bizonytalanságot, a nevelési kultúra hiányosságait. Mi magunk is úgy gondoltuk, hogy az ebből származó kihívásokra valamilyen módon választ kell adni. Ennek a feladatnak a megoldására jött létre a nevelési munkacsoport, amely egyrészt az iskolában folyó nevelés modernizálását, szemléleti átformálását, másrészt az osztályfőnöki munkában alkalmazható módszerek kidolgozását tekintette céljának. A munkacsoport által készített modulfüzetek régi hiányt pótoltak, ugyanis közérthetően szóltak olyan témákról, mint a személyiségfejlesztés, az önismeret-fejlesztés, a tanulási technikák elsajátítása, az iskolai konfliktuskezelés, a társadalmi-gazdasági problémák elemzése, a pályaorientáció stb.

Mayer József: A nevelési munkacsoport tevékenységének azért volt jelentősége, mert az osztályfőnöki teendőkre igazán nem készítenek fel az egyetemeken, főiskolákon. Régebben különböző vázlatokat kaptak az osztályfőnökök, mintegy ezzel írták elő, hogy milyen osztályfőnöki órákat kell tartaniuk. A világbanki projektben kidolgozott modulokkal olyan segédletekhez jutnak az osztályfőnökök, amelyek a szaktárgyakban már megszoktak. Nem mintha a modulokban megírt problémákat nem tudta volna bárki hasonlóan végiggondolni, de valahogy erre eddig mégsem került sor. Ezek a füzetek valóban segédletek, másrészt alkalmasak arra, hogy a bennük leírtakat továbbgondolják a tanárok. Tehát ezeknek nem az az elsődleges célja, hogy a tanárok a füzeteket végigolvasva tartsanak belőlük adott számú osztályfőnöki órát, hanem az, hogy egy meghatározott irányba elinduljon a gondolkodásuk.

Szenes György: Úgy látom, hogy a pedagógusokban azért merült fel az igény, mert a régebben megfogalmazott nevelési célok, értékek elvesztették aktualitásukat, a helyükön űr támadt. Ezt kívánta kitölteni egyrészt a régi osztályfőnöki programok helyébe lépő modulsorozat, másrészt az életpályára történő felkészülést segítő pályaorientációs program. Ez utóbbi program a munkaerőpiac világában való eligazodást, a pályák ismeretét, a pályakorrekció lehetőségeinek megismertetését tekintette céljának. Ezek is olyan témák, amelyekre a pedagógusok többsége nem volt kellően felkészült. Épp ezért e témaköröket is érdeklődéssel fogadták a tanárok.

Van-e arra esély, hogy a nevelési modulok és a pályaorientációs programok – miután e témák nem kötődnek speciálisan a szakképzéshez – átkerüljenek az általános képzésbe?

Szenes György: A NAT vitára bocsátott változatában ezek a témák már megfogalmazódtak, ebben talán benne van a világbanki modell iskoláiban folyó gyakorlat hatása is.

A képzés tartalmának megújítása, hogyan hatott a tankönyv- és taneszközállományra, mennyire sikerült ezek megújítása?

Keréghyártó László: Sajnos nem a szándékaink szerinti mértékben, de ennek okai nem a világbanki projekten belül keresendők. Amíg nem volt világos, hogy a NAT hol fogja meghúzni az általánosan képző szakasznak a végét, addig nagyon nehéz volt a könyvkiadók üzleti feltételeinek megfelelő megoldást találni. A Világbank finanszírozná a tankönyvek fejlesztési költségeit, de a kiadók csak akkor vállalnák a gyártását és a megjelentetést, ha azok több éven át használhatók, nem veszítik el az aktualitásukat. Ebben a bizonytalansági helyzetben csak olyan tankönyveket pályáztunk, amelyek a NAT-tól függetlenül használhatók. A projekt keretében elkészült magyar nyelvtankönyv már megjelent, szeptemberre jelenik meg az irodalom. A politikai szempontból meglehetősen kényesnek számító történelemtankönyvre is kiadtuk már a megbízást. A természettudományok területén csak azokból a tantárgyakból fruttunk új tankönyveket, amelyekből nem volt megfelelő a tankönyvpiacra. Nyelvkönyvekre is azért nem adtunk megbízást, mert ezekből igen széles a választék. Matematikából sem volt szükség a programhoz illeszkedő új tankönyv íratására. Amennyiben az imént már említett oktatáspolitikai feltételek adottak lettek volna, bizonyosan létre lehetett volna hozni a világbanki modell teljes tankönyvválasztékát. Erről a mai napig sem mondtunk le. Úgy tűnik, hogy a mi fejlesztési elképzeléseink valamilyen módon egybeesnek a Világbank újabb elképzeléseivel, mert egyrészt egy újabb világbanki tankönyvfejlesztési projekt készül, másrészt a még rendelkezésre álló fejlesztési összegek egy részét is a megkezdett tankönyvfejlesztésre fordíthatjuk.

Mayer József: A közismereti tankönyvek megíratásakor jelent meg igazán a pedagógusok innovációs törekvése, mivel a könyvek zömét középiskolai tanárok írták.

Jekkel Antal: A szakmai képzéshez szükséges tankönyvek megújítása terén lényegesen jobb a helyzet, mint a közismereti tankönyveknél. Egyrészt számos új tankönyvet sikerült megírni és kiadni, illetve sok esetben sikerült az európai szakképzésben használatos kitűnő modern könyveket lefordíttatni és adaptálni. A 13 szakmacsoportnak valójában alaptankönyvekre van csak szüksége és nem több százra vagy ezerre, mint akkor, amikor már 14 éves kortól elindult a specializáló képzés. A szakmai tankönyvszükséglet, majd az 5. és a 6. évfolyamban, a specializáló képzés során nő meg. Ekkor lesz szükség egy nagyon intenzív tankönyvfejlesztésre. A helyzetet némiképp könnyebbé teszi, hogy kialakulóban van egy modulszerű tankönyvrendszer, amely nem teszi feltétlenül szükségessé, hogy minden szakma esetében külön-külön, önálló tankönyvcsaládot kelljen írni.

Szenes György: A taneszközök megújítása más módon ment végbe, ugyanis az eszközök fejlesztése nem a projekt keretében történt, hanem négy különböző tendert írtak ki az iskolák technikai infrastruktúrájának fejlesztésére, a közismereti, az orientációs és a szakmai alapoó képzés eszközeinek kidolgozására és leszállítására. A tendereken hazai és külföldi cégek egyaránt pályázhattak. Fontos hangsúlyozni, hogy a jelentős fejlesztési összegek rendelkezésre állása ellenére sem volt arra mód, hogy az iskolák taneszközparkját teljesen kicseréljék. Ezért volt

fontos indulófeltétel, hogy a projektbe bekerülő iskolák rendelkezzenek bizonyos infrastruktúrával, számítástechnikai és taneszköz ellátottsággal.

Kerékgyártó László: Az iskolákba került eszközök egy jelentős része számítástechnikai eszköz, de ezeket nem csak és nem elsősorban a számítástechnika oktatásához kell az iskoláknak felhasználniuk. A közismereti tárgyakat fejlesztő szakembereknek éppen az volt a céljuk, hogy minden tárgyban legyen jelen a számítástechnika és az informatika. Ezért nemcsak számítástechnikai szaktantermekbe szántuk a számítógépeket, hanem demonstrációs céllal minden közismereti tárgy tantermébe is. Külön továbbképzési programokat is indítottunk azért, hogy az általános műveltséget közvetítő tanárok mindegyike megtanulja a számítógép saját tantárgyában lehetséges alkalmazását.

A beszélgetés eddigi menetéből egy sikertörténet bontakozik ki. Valóban ennyire felhőtlen a projekt eddigi működése? Vannak-e olyan negatív tapasztalatok, amelyek a hasonló nagy fejlesztési akciókban jó lenne elkerülni?

Jekkel Antal: A projekt alapkoncepciójának helyességét az idő igazolta. A projekt működése során felmerült problémák valójában arra vezethetők vissza, hogy az indításkor még meglehetősen alacsony szinten voltak kimunkálva a képzés dokumentumai. Azaz a problémák gyökere a lépésről lépésre haladó fejlesztő munkában keresendő. Két évvel ezelőtt úgy vettük fel a projekt iskoláiba a tanulókat, hogy még nem tudtuk megmondani a kimenetet. Hiszen menet közben készültek a tantervek, a képzési programok, azaz nem lehetett látni az egész képzési folyamatot az elejétől a végéig. Ez lehet hibája, de lehet erénye is egy programnak. Okozhat bizonyos zavarokat, de azért alapvetően nem érzem olyan nagy bajnak. Hiszen ez a bizonytalanság egyrészt álprobléma, a korábbi szakmai tapasztalatok alapján ugyanis egy patinás iskola a saját szakterületén azért nagyjából tudja, hogy mire kell felkészítenie, másrészt pedig ez a „bizonytalanság” teszi lehetővé a programok rugalmas alakítását.

Szenes György: A program működésében a *Jekkel Antal* által említett bizonytalanság mellett bizonyos döntések elodázását tartom negatívumnak. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy Magyarországon korábban nem volt ilyen volumenű fejlesztési program, ezért a döntéshozók maguk is bizonytalanok voltak. Másrészt bizonyos döntések meghozatalában kétségtelenül nehézséget jelentett az oktatáspolitikai környezet rendezetlensége, elsősorban a NAT-tal kapcsolatos bizonytalanságok sorozata. Ezek mellett a tanácsadási céllal hozzánk küldött világbanki szakértők szerepét, tevékenységét éreztem problémának. Mind a közismereti, mind a szakmacsoportok fejlesztőmunkájához jelentős számban érkeztek világbanki szakértők, akik kétségtelenül jó szándékkal közelítettek a problémákhoz, de nem ismerték a magyar oktatás, a magyar szakképzés valóságos helyzetét, a tényleges problémákat. Hosszú időn keresztül a magyar szakemberek képezték ezeket a tekintélyes külföldieket annak érdekében, hogy megismertessék velük azt, hogy mi is van Magyarországon. Kicsit szakaszitukusan szólvá ezek a szakértők azt hitték, hogy a bantu négekhez, a harmadik világ elmaradott térségébe jöttek, nem ismerték a mi tantárgyi rendszerünket, az oktatásban már elért eredményeinket. Egy kézen megszámlálható, hányan voltak, akik a magyar helyzet ismeretében rövid idő alatt érdemi tanácsot tudtak adni az iskolák igazgatóinak és

tanárainak. Ennek a problémának a kezelése, áthidalása rengeteg időbe és energiába került. Jó lenne, ha a következő ilyen jellegű programokban a magyar helyzetet ismerő szakértők segítenék a munkát.

Mayer József: A szakértők egy része saját felkészületlenségéből adódóan nem tudott hasznosítható megoldásokat kínálni a pedagógusoknak.

Kerekgyártó László: Belső feszültséget okozott, hogy a legaktívabban dolgozó tanárok a fejlesztésben való részvétel miatt az átlagosnál jóval többet voltak távol az iskolától, így többet kellett őket helyettesíteni a modell kidolgozásában kevésbé aktív tanároknak. Nem oldódott meg igazán ezeknek a fejlesztő szakembereknek az iskolákon belüli kiváltása, mint ahogy a tanártovábbképzésekre kiküldött tanárok helyettesítése is gondokat okozott. Egyetértek *Szenes Györggyel* abban, hogy az oktatáspolitikai háttérből származó okok miatt bizonyos döntések meghozatalával késlekedtek a projekt irányítói. Egy ilyen jellegű projekt működéséhez szilárdabb oktatáspolitikai feltételrendszer kell, hiszen számos kérdésben elfogadott NAT-koncepció hiányában kellett volna – időnként kellett is – dönteni. A közismereti és a szakmai képzés arányaival kapcsolatban már 1993 elején döntési kényszer előtt álltunk, ám mégsem hoztunk döntést, mert óriási botrány keveredett volna abból, ha a mi döntéseink megelőzik a NAT koncepciójáról való döntést. A szakértők helyzetismeretével kapcsolatos problémák mellett, legalább ilyen feszültségeket okozott, hogy a program tervezői nem számoltak azzal, hogy a nyugat-európai országokba tanártovábbképzésre kiküldött magyar pedagógusok nem tudnak angolul. Emiatt minden csoportból elvettek egy-egy helyet a tolmácsok.

Hogyan fogadták a szülők a világbanki projektet, hatott-e a projektben való részvétel az iskolák beiskolázási lehetőségeinek alakulására?

Jekkel Antal: A projekt iskoláinak népszerűsége határozottan növekedett. Ez azt jelzi, hogy a piac sokféle értelemben hat a szakképzésre, egyáltalán az oktatásra. A kilencvenes évek elején nagyfokú bizonytalanság vette körül a szakképzési intézményeket, ugyanis az a gazdaság, amelynek korábban képeztek, válságba került. Bizonytalanná vált, hogy az innen kikerülő fiatalok egyáltalán kapnak-e állást. A világbanki modell megjelenésére nagyon gyorsan reagált a társadalom, ugyanis nagyon hamar felismerték a szülők, hogy noha ez a modell nem ad konkrét szakmát, de négy évig nyelvetek oktat, magas színvonalú általános műveltséget nyújt és az érettségi után sokféle továbbhaladási lehetőséget biztosít. Azaz felismerték, hogy a korábbi szakközépiskolához, például a technikus-képzéshez képest az itt szerzett ismereteket jobban fel lehet használni a munkaerő-piacon. Ebből következően hihetetlenül javult a jelentkező gyerekek „minősége”, voltak szakok, ahol 4,5 körül volt a jelentkezők tanulmányi átlaga. Ilyen jól tanuló gyerekeket ilyen tömegben évek óta nem láttak a szakközépiskolák. Mára némiképp változott azért a helyzet, mert az iskolakínálati piacon megnőtt az ilyen jellegű, minőségi képzést kínáló intézmények száma. Egyre több iskola a világbanki modellelől függetlenül is próbál – az eredeti profiljától nagyon is eltérő – kereskedelmi, idegenforgalmi képzési irányokat indítani. Ebben bizonyosan szerepet játszik az is, hogy a világbanki iskolák egy része végrehajtott ilyen jellegű profilbővítést is és az is, hogy az iskolák egy része felismerte: létérdeke a piac

igényeihez való alkalmazkodás, a képzés minőségének gyors javítása. Ez sokszor nem is csak és nem elsősorban pénz kérdése, hanem annak függvénye, hogy a tantestület képes-e arra a fajta innovációra, amely a gyors profilbővítéshez vagy bizonyos esetekben a profilváltáshoz kell. A világbanki projekt azzal, hogy jelentős számú tanárt ismertetett meg a fejlett piacgazdaságok oktatási menedzsmentjével, a piaci igényekre történő reagálás technikáival, nagyban segítette a szakképzés egészének piacérzékenyebbé válását.

Hogyan folytatódik tovább a projekt, hiszen lassan kimerülnek azok az anyagi források, amelyek lehetővé tették a programok működését?

Jekkel Antal: Lassan úgy érzem, hogy nem szerencsés a program elnevezésében a „világbanki” jelző. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a magyar kormány programja, amelynek indításához – amint erről már szó volt korábban – hitelt vett fel a Világbanktól. Azzal, hogy a képzés első négyéves ciklusa lezárul és elszámolunk a pénz elköltésével, semmiképpen sem lehet vége a programnak. Egyrészt a programot az 5. és 6. évfolyamban folytatni kell, hiszen a négyéves ciklus nem ad szakképzettséget. Ki kell alakítani a befejező változó időtartamú postsecondary ciklus tartalmát. Jelenleg persze kétséges, hogy ennek a szakasznak megvannak-e a hazai finanszírozási feltételei, lehet, hogy ismét külföldi forrásból kell ehhez hitelt felvenni. Ma még nem tudni, kap-e ehhez hitelt a kormány vagy nem. Az azonban biztos, hogy ezt a befejező szakaszt is finanszírozni kell valamilyen módon. Fontos hangsúlyozni, hogy az Európai Közösség PHARE programja a 61 világbanki hitelből finanszírozott iskola mellé 20 további iskola bekapcsolódására adott vissza nem térítendő támogatást. Az Európai Közösség illetékes szervezete vizsgálja, hogy milyen lehetőségei vannak a befejező szakasz PHARE programból történő támogatásának.

Szenes György: Reményeink szerint ez a program azért sem zárulhat le, mert a fejlesztési projekt eddigi szakaszában nem kis erőfeszítés árán létrejött szellemi produktumai teljes egészében átmennek a magyar szakképzésbe. Az elkészült tantervek, a megírt és ezután még megírandó tankönyvek egy szélesebb modernizációs program indítása esetén rendelkezésre állnak, nem kell előlről kezdeni ezek kidolgozását.

Kerégyártó László: Azt hiszem, ugyanez érvényes a közoktatás egészének modernizációjára. Szeretnénk, ha minél több, projekt keretekben kidolgozott tanterv alternatív programként hasznosulna a közoktatásban. Az összes tantervet bevisszük abba a központi adatbázisba, amelyből bármelyik iskola lefírhathatja és szabadon bevezetheti a programokat. Ez azért is fontos, mert a különböző középiskolák a tanítandó általános műveltségi anyag szempontjából erőteljesen közelednek egymáshoz. A program keretében kidolgozott tantervekre már nem azt írjuk, hogy szakközépiskolában alkalmazható, hanem azt, hogy „alkalmazható a középiskolákban”. Ez is igazolja, hogy a világbanki fejlesztési program a magyar oktatási rendszer egészének nagy fejlesztési programja, olyan program, amelyik jól koordinált, a hazai viszonyokhoz képest jól finanszírozott, és reméljük, minden eddiginél sikeresebb.

„Demokratizáljuk az iskolát szociális és piacgazdasági elvek alapján!”

– *Walter Göhringgel, a Világbanki Szakképzési Projekt osztrák szakértőjével beszélget Szekszárdi Júlia* –

A legfontosabb célkitűzés, hogy szociális és piacgazdasági elvek alapján demokratizáljuk az iskolát. Ez a törekvés azt feltételezi, hogy Magyarországon olyan „konkurenciademokrácia” alakul ki, amelyben az egyén a saját és csoportja érdekelt képviseli, gazdasági jólétre törekszik, és egyúttal szociális biztonságban érzi magát. Az iskola számára mindebből az a feladat adódik, hogy képessé tegye tanulóit a versenyre és a demokráciára.

– *Őn az utóbbi néhány évben a Világbanki Szakképzési Projekt megbízott szakértőjeként több alkalommal és huzamos ideig tartózkodott Magyarországon. Tárgyalt szervezőkkel, járt „világbanki” iskolákban, látogatott órákat, konzultált pedagógusokkal és beszélgetett diákokkal. Mindez önmagában azonban még nem indokolná az Ön széles körű tájékozottságát hazánkról és időszerű problémáinkról. Feltételezem, hogy a kapcsolatai Magyarországgal régebbi keletűek.*

– Valóban már hosszú évek óta állok szoros kapcsolatban az Önök országal, mindenekelőtt a kultúrája és az oktatásügye érdekkel nagyon. Magyarországot nagyon szeretem, második hazámnak tekintem. Nagy hatással volt rám Párizsban az Európa Tanács ülésén Mádl miniszter úr előadása, amelyben bemutatta a magyar oktatásügyet. Ennek során kiderült, hogy a résztvevők többsége hihetetlenül keveset tud Magyarországról, annak oktatásügyéről, iskolarendszeréről. Ez arra ösztönzött engem, hogy szót kérjek, és felhívjam a figyelmet a kelet-európai országokkal szemben meglévő, minden alapot nélkülöző előítéletekre. Azt is el kell itt mondanom, hogy nagy érdeklődést keltett a résztvevők körében, amit a miniszter úr az osztályfőnöki órákról elmondott. Ezt követően vita indult meg Ausztriában arról, hogy ennek a mind ez ideig ismeretlen szervezeti keretnek milyen formáját lehetne bevezetni. (Sajnos az Ausztriában is létező takarékosági kényszer miatt a tervek nem valósultak meg, de az ügy még nincs lezárva.)

Néhány évvel ezelőtt közreműködtem egy nagyszabású projektben, amelyet Ausztria szervezett, a Szövetségi Kancellári Hivatal és a Külügyminisztérium finanszírozott. Ennek során az átképzés, a menedzsmentképzés, a szakszervezeti vezető-képzés és a sajtótechnika új módjait szándékoztunk terjeszteni Magyarországon. E projekt keretében próbáltuk ki például a joint venture¹ szervezeti formáját. Jelenleg Magyarországon és Ausztriában kereken tízezer üzem működik ebben a keretben. Ekkor volt módom megismerkedni a magyar szakképzés és közkutatás néhány jeles képviselőjével, és végső soron ezeknek a kapcsolatoknak köszönhető a Világbanktól kapott megbízásom.

– *Hogyan indult el a projekthez kapcsolódó tevékenysége Magyarországon?*

¹ Vegyes vállalati szervezeti forma, ahol a cég tulajdonosai különböző nemzetiségűek.

– Az első érdemi megbeszélésen a Művelődési és Közoktatási Minisztérium illetékes munkatársai mellett gyakorló pedagógusok is részt vettek. Ezen a rendezvényen az európai oktatási rendszerekről esett szó. Összehasonlítottuk a különböző országok középfokú, 14–16 éves tanulókra irányuló szakképzését a 16–18 évesek számára kialakított szakképzéssel. A beszélgetés során feltűnt, hogy milyen erős Magyarországon a fejlesztési, megújulási igény. Engem elsősorban arra kértek, hogy segítsék megtalálni azokat az elemeket, amelyeket a nyugati országok oktatásügyéből lehetséges és érdemes átvenni a magyarba. E kérés teljesítésére annak az összehasonlító vizsgálatnak a tapasztalatai tettek képessé, amelyet az európai országok oktatásügyével kapcsolatban végeztem. Együttesen próbáltunk továbbá választ találni arra a kérdésre, hogy miként lehet a Magyarországon kialakított reformkonceptiót az európai trendekkel összhangba hozni.

– *Hogyan foglalhatók össze a Világbanki Szakképzési Projekt alapvető célkitűzései?*

– A legfontosabb célkitűzés, hogy *szociális és piaczgazdasági elvek alapján demokratizáljuk az iskolát*. Ez a törekvés azt feltételezi, hogy Magyarországon olyan „konkurenciademokrácia” alakul ki, amelyben az egyén a saját és csoportja érdekeit képviseli, gazdasági jólétre törekszik, és egyúttal szociális biztonságban érzi magát. Az iskola számára mindebből az a feladat adódik, hogy képessé tegye tanulóit a versenyre és a demokráciára.

– *Milyen ismeretek elsajátítását és mely képességek fejlesztését teszi szükségessé ez a fejlesztési irány?*

– Az egyik leglényegesebb feladat az *idegen nyelvek elsajátítása*. S itt nem érhetjük be a köznapi nyelvhasználattal. A magyar fiataloknak képessé kell válniuk szaknyelven történő kommunikálásra, ezért rövid időn belül lehetőséget kell kapniuk arra, hogy legalább két idegen nyelvet megfelelő szinten elsajátítsanak. Sok középiskolással beszéltem itt, s ők szinte valamennyien késznek mutatkoztak arra, hogy érettségig legalább két nyelvet megtanuljanak. Ennek ellenére ez a követelmény Magyarországon csak részben vált valósággá. Tisztában vagyok vele, hogy ehhez is pénzre van szükség, de meggyőződésem, hogy az oktatás olyan beruházás, amely a jövőben feltétlenül megtérül.

A gazdasági életben közvetlenül hasznosíthatók a *jó kommunikációs képességek*. A fiataloknak meg kell tanulniuk – többek között – érvelni, mások érveit elfogadni, s esetenként, ha mások érvei jobbak, saját véleményüket módosítani, olykor teljesen megváltoztatni.

Elegendhetetlen a *kommunikáció és a munka legújabb technikai lehetőségeinek az elsajátítása*. Az informatikának például magától értetődő napi gyakorlattá kell válnia. Vannak ugyan tanárok, akik hasonlóan vélekednek, és lelkesen közreműködnek e cél elérésében, de akadnak olyan kollégák is, akik idegenkedve fogadják az elektronikát, a számítógépeket. Valószínűleg tartanak attól, hogy a tanulók e kérdéskörben esetleg többet tudnak náluk.

– *Ez feltételezhetően a nálunk még mindig erősen ható hierarchikus tudattal magyarázható. A mi pedagógusaink egy számottevő része nehezen adja fel helyzetéből adódó fölényét.*

– Talán éppen ezért is kell itt hangsúlyozni a projektnek azt a célkitűzését, amely a tanár és diák közötti partneri kapcsolatot kívánja megvalósítani. Ennek megfelelően nem szegyen, sőt magától értetődő dolog, ha a tanárok saját diákjaiktól vesznek át, sőt tanulnak bizonyos dolgokat.

Nagyon fontos, hogy a tanárokat és a diákokat nyitottá tegyük az európai országok oktatási gyakorlata iránt. Úgy vélem, ezen a területen a világbanki projekt segítségével Magyarországon óriási előrelépés történt.

Számomra az első nap, az első iskola meglátogatása, az első beszélgetés után lenyűgöző tapasztalat volt, hogy mennyire érdeklik a pedagógusokat más országok iskolái, oktatásügye, iskolarendszere. A projektben részt vevő pedagógusokat meghívták más országokba, hogy megismerjék az ottani pedagógiai elméletet és gyakorlatot. Jártak Ausztriában, Hollandiában, Németországban, Dániában, Angliában. Az Európa felé történő nyitás szempontjából rendkívül nagy jelentőségük van a nemzetközi diákcseréknek is. Ezek száma az utóbbi években örvendetesen növekedett a világbanki és nem világbanki iskolákban is. Az így alakuló kapcsolatok a jövőben minden bizonnyal segítik majd a gazdasági fejlődést, hiszen hozzájárulnak az idegen nyelvek elsajátításához, a különböző kultúrák megismeréséhez az egyes országok fiataljai közötti folyamatos kommunikációhoz.

– Tudom, hogy milyen nagy szerepet játszik például Ausztriában és Németországban a középiskolások szakmai gyakorlata. Milyennek látja Ön ebből a szempontból a mi iskoláinkat?

– Rendkívül fontos lenne, hogy az itteni diákok is – hasonlóan néhány más ország tanulóihoz – lehetőséget kapjanak a szünidei szakmai gyakorlatra. Ennek semmi köze nincs a munkavállaláshoz. A cél annak megtapasztalása, hogy milyen a légkör az adott üzemben, milyen problémák merülnek fel. Az így szerzett tapasztalatok segítségével később, a munkába állásuk után feltételezhetően könnyebbé válik majd a beilleszkedésük. Alkalmat kapnak továbbá arra is, hogy átlássák az üzemben zajló gazdasági folyamatokat. Úgy látom, hogy Magyarországon a hasonló gyakorlatokhoz egyelőre főként a gazdasági feltételek hiányoznak.

Nagyon nagy érdeklődést tapasztaltam Önöknél az új foglalkozások, a jövő szakmái iránt. Tanárok és diákok egyaránt kíváncsiak arra, milyen irányban fejlődik a munka világa. Szükséges, hogy mindez beépüljön a tananyagba, szó legyen róla a tanítási órákon. Az új szakmákra történő felkészülés ugyanis hosszú távú beruházást jelenthet a szakképzésben. Az eredmények 15-20 év múlva mutatkoznak majd meg a gyakorlatban. Ezért is döntő, hogy az elkezdett világbanki projekt folytatódjék, és ne szűnjön meg idő előtt.

– Ön szerint mennyi időre van szükség ahhoz, hogy ez a projekt valóban elérhesse a kitűzött célokat, s az eredmények beépülhessenek a magyar közoktatásba?

– A világbanki projektek általános jellemzője, hogy kezdeményező jellegűek. Támogatják a változást az oktatási szektorban egészen addig a pontig, amíg megteremtődnek a feltételek a projekt önálló folytatására. Nehéz eldönteni, hogy az önállóodás hány évet igényel. Személyes véleményem szerint 8-9 évig szükséges közvetlenül segíteni a programot. Ennyi idő kell ugyanis két-három diákközpontú kiképzésére és a fiatalok széles körének bevonására. Nem elegendő például az

egészségügy területén egyetlen iskolai osztályt magas színvonalon kiképezni. Legalább négy-öt, esetleg még több osztály diákjainak kell megkapniuk ezt a lehetőséget. Képzje csak el, mit jelenthet, ha kellő számú olyan fiatal ember kerül ki az iskolából, aki a szakmáját magas szinten műveli, jól beszél két idegen nyelvet, s máris alkalmas arra, hogy közvetlenül, tolmács nélkül vegyen részt szakmai tárgyalásokon. A képzés – történjék az akár a világbanki projekt keretében – önmagában még nem garantálja a biztos munkahelyet is. Evvel a problémával a fiataloknak is tisztában kell lenniük. De a világbanki projekten belül a diákok mobilitást és rugalmasságot sajátítanak el, és ez a döntő.

– *Azt hiszem, a mobilitás nálunk több okból nehezen megvalósítható.*

– Én is azt tapasztaltam, hogy Magyarországon sok tanár és egyes diákok is nehezen értik meg a mobilitás jelentőségét. Ha valaki X helységben végezte el az iskolát, feltétlenül itt szándékozik elhelyezkedni is, függetlenül attól, hogy van-e ott munkahely vagy nincs. Jóllehet előfordulhat, hogy csak 200 kilométer távolságra volna megfelelő munkalehetőség.

– *Ha a hazai anyagi és főként a lakáshelyzetre gondolunk, érthetővé válik a ragaszkodás az eredeti lakóhelyhez. Ott él a család, ott vannak a barátok, s ott látszik a legegyszerűbbnek az egzisztencia megalapozása.*

– Tudomásul kell azonban venni, hogy a piacgazdaságban a mobilitás nagyon fontos tényező. Ez Nyugat-Európában természetes. Ha valaki például Észak-Németországban lakik, és csak Dél-Németországban kap állást, vagy esetleg – ami még bonyolultabb – az Egyesült Államokban, akkor ott építi fel az egzisztenciáját, ahol megfelelő munkához jut. S ha úgy hozza a sors, hogy néhány év múlva itt is megszűnik a munkalehetőség, kész ismét továbblépni, vállalva minden evvel járó problémát. Ez a mobilitási készség Magyarországon csak csekély mértékben van jelen. Pedig ha alkalmazkodni akarunk a piacgazdaság körülményeihez, vállalnunk kell a „röghöz kötődés” feladását. Mondok néhány példát. Külföldi üzemek kezdtek áttelepülni Magyarországra, kezdetben a magyar-osztrák határ közelébe. Majd egyre szélesebb lett a sáv, és Győr után elért egészen Budapestig. Egy sor osztrák szakember dolgozik Magyarországon, a vegyes vállalat keretében Budapesten, Győrben, Egerben, Kaposváron, mert vállalatuk itt hozott létre új telephelyet. Ez számomra a mobilitás jele.

A gazdasági fejlődést biztosíthatja, ha akadnak olyan magyar vállalkozók, akik úgy gondolkoznak: odatelepítik az üzemüket, ahol megfelelő piac áll rendelkezésre, tehát az ország keleti és déli részére. Ebből az következik, hogy a középpozíciót ellátó szakembereknek ide kellene menniük dolgozni. A kérdés csupán az, hogy hajlandók-e erre. A mobilitásnak azonban túl kell lépnie a határokon. Például ha magyar üzem létesül Ukrajnában, szükség lesz ott olyan magyar szakemberekre, akik megfelelő ismeretekkel, kvalifikációval rendelkeznek. És akkor valakinek el kell döntenie, hogy néhány évre odaköltözik, esetleg végleg ott marad.

– *Önök személyesen sohasem volt gondja a mobilitással?*

– Nekem soha. Engem egyszerűen úgy neveltek, hogy mindig odamenjek, ahol számomra érdekes munkaterület adódik, s ott keressek magamnak munkahe-

lyet. A tudomány területén dolgozom, pedagógiával foglalkozom; a fő székhelyem Bécsben van, de dolgoztam már Németországban, s három éven át szerveztem Lengyelországban átképzéseket. Az osztrákok mobilabbak, mint a magyarok, a németek még inkább, és az Egyesült Államokban még ennél is nagyobb a mobilitás.

– *A mobilitás mellett a rugalmasságot említette mint nevelési célt. Hogyan látja Magyarországon ennek a helyzetét?*

– Úgy látom, hogy ezen a téren is sok még a teendő. Tapasztalataim szerint itt nem érvényesül eléggé a körülmények változásaihoz, az átalakuló igényekhez történő alkalmazkodás, a többség nehezen vállalja a változtatásokhoz kapcsolódó döntések kockázatát.

Példa lehet erre az idegenforgalom magyarországi helyzete.

Az utóbbi időben megváltozott a turizmus jellege, a tömegturizmust fokozatosan kiszorítja a minőségi turizmus. Ennek az igénynek kellene, hogy Magyarországra is elébe menjen, ez a perspektivikus gondolkodásmód kellene, hogy áthassa az egész képzést is. Svájcban vagy Németországban természetes, hogy az egy-két napra érkező turista akár magánházban is talál megfelelő szállást, függetlenül attól, hogy a szezon csak három hónapig vagy nyolc hétig tart. A magyarok ugyanakkor arról panaszkodnak, hogy nem érdemes a turizmussal foglalkozni, mert rövid a szezon. Ha nem változik ez a gondolkodásmód, nem fog fejlődni a turizmus. Számolni kell továbbá avval is, hogy a turisták csak abban az esetben jönnek el Magyarországra, ha kulturált a környezet, lehetőség van a zuhanyozásra, megfelelő a higiéne, a WC. A feltételek megteremtése nagyobb beruházást igényel, s esetleg hitel felvételét is szükségessé teszi. De más országokban is hitelre szorulnak az emberek. Magyarországnak pedig nagyszerű adottságai vannak a látó turizmus számára, minden bizonnyal a legjobbak egész Közép-Európában. Vannak vizei, nem csupán a Balaton, hanem meleg víző források is szép számmal, vannak erdők, dombos vidékek. Az utak nem meredekek, ami azt jelenti, hogy 3-4 hónapon át a kerékpárostól a lovas kocsis turizmusig mindennek adott a lehetősége. S a kerékpárturizmus ma tőkeerős turizmus. Nem csak a hátizsákos turistákról van itt szó. A kerékpárosok gyakran a legdrágább szállodákat keresik fel. Olyan helyen akarnak éjszakázni, ahol módjuk van lezuhanyozni, és általában nem sajnálják érte a pénzt. Remek példák vannak erre Ausztriában, ahol a Duna mentén drága panziók sora található. Ez a jövő. Vannak ugyan Magyarországon ma is olyanok, akik így gondolkodnak, de általában szükség van a szemléletváltásra.

Ismerek egy kis magyar falut 10 kilométerre a Balatontól délre. Sokáig nem értettem, hogy miért jönnek oda évek óta rendszeresen kanadai turisták. Kiderült, hogy a tulajdonosok úgy alakították ki a házat (régii parasztháza-ról van szó), hogy az érkező kanadai családok otthon érezhessék magukat benne. Van hálószoba a házaspárnak, van nappali, és megfelelő mellékhelyiségek. A nem kevés pénz mellett ez sok saját munkát is igényelt, de úgy látszik, a befektetés megtért.

Ha a világbanki projekt keretében idegenforgalmat tanítunk, ilyen példák segítségével lehet elérni a rugalmas szemlélet, a perspektivikus gondolkodásmód kialakítását. E követelmény természetesen nem csupán az idegenforgalomra vonatkozik.

– *Tapasztalt-e nálunk más jelenségeket is a pedagógusok körében, amelyek gátolhatják az említett célkitűzések megvalósulását?*

– A pedagógusokkal és tankönyvszerzőkkel való beszélgetések során felmerült, hogy milyen jó tankönyvek vannak a különböző országokban, milyen jó lenne ezeket lefordítani. Természetesen a külföldi kiadók számára is a legolcsóbb út egy könyvet egyszerűen lefordíttatni és a piacra dobni. Szerintem a tankönyvek pusztá fordítása nem célravezető. Minden országnak más a kultúrája, a nyelvi rendszere, a tananyag tartalma, és magyar vagy osztrák pedagógusként magyar, illetve osztrák gyerekeket tanítva abból a helyzetből indulhatok csak ki, amelyben tanítványaim élnék. Nagyon fontos, hogy a magyar szerzők maguk is alkossanak – esetleg külföldi partnerekkel kooperálva – különböző tankönyveket.

Kedvezőtlen tapasztalatokat szereztem egy történelemtankönyv közösen tervezett elkészítése során is. Az e célból szervezett team tagjai tele voltak jobbnál jobb ötletekkel, de a tervezés és a megvalósítás között eltelt idő rendkívül hosszadalmas volt. Meglepődtem azon is, hogy a szerzők, mielőtt egy sort is írtak volna, a honoráriumról érdeklődtek. Úgy vélekedtek, hogy előbb pénz kell kapniuk, és csak azután kezdenek dolgozni. Ausztriában és más, általam ismert országokban nem ez a helyzet. Az első lépés az, hogy egy szerző vagy szerzőgárda a saját kockázatára elkészíti a kéziratot, majd keres egy kiadót. A publikálás már a kiadó felelőssége. Az így készült tankönyv versenyez a piacon megjelenő más könyvekkel. A piaci viszonyok arra készítik a szerzőket, hogy megfeleljenek a legkorszerűbb módszertani és didaktikai standardoknak. A szerző kockázatvállalása, a *versenyhelyzet vállalása* fontos eleme a piacgazdaságnak. Ez Magyarországon, legalábbis én úgy tapasztaltam, még nem vált egyértelművé.

Minden probléma ellenére azonban az a határozott véleményem, hogy a világbanki projekten részt vevő pedagógusok rendkívül lelkesek és motiváltak. Ez valószínűleg avval magyarázható, hogy új perspektívát látnak maguk és iskolájuk előtt. Ezt a körülményt nem szabad lebecsülni.

– *Ön szerint megfelelőek a hazai gazdasági és társadalmi feltételek a projektben meghatározott célok megvalósítására? Az ennek szellemében nevelt fiataloknak vajon lesz-e kellő mozgásterük, lehetőségük az elsajátított ismeretek és képességek alkalmazására?*

– Úgy látom, hogy Magyarország 1989 óta rengeteget fejlődött. Egy könyvön dolgozom éppen, amely a magyar-osztrák kapcsolatokat dolgozza fel 1945-től napjainkig. Most éppen az 1989 óta eltelt időszakkal foglalkozom. Magyarország ez alatt az idő alatt hallatlanul sokat fejlődött. Egyszerűen azért, mert gyorsan növekvő igény mutatkozott a fogyasztás iránt, a fogyasztás pedig a gazdaság fontos része. A fiatal embereket rendkívüli mértékben vonzza a fogyasztói világ, szeretnének részesedni annak javaiból. Érdeemes megnézni, hogy az utóbbi években mennyit javult az utak minősége az országban, milyen mértékben nőtt az autóvásárlás. Bizonyíthatóan megnyílt tehát a piac, amely idővel feltételezhetően szabályozottan fog majd működni.

Magyarország fejlődési esélyeit feltétlenül növeli, hogy hírd szerepét tölti be országok között. Ennek leginkább Európa déli és keleti térségében van roppant nagy jelentősége. Az Önök országának komoly hagyományai vannak a kereskedelemben, a pénzszektorban és a termelésben is. A modernizálódás remélhetőleg

lehetővé fogja tenni, hogy ezek a tudások más országoknak is átadhatók legyenek. Ehhez azonban új szervezeti formák kellene, főként a szegény országokban. Olyanok például, mint a joint venture.

- *A magyarországi állapotok, lehetőségek és az európai fejlődési trend ismeretében Ön mit tart a magyar közoktatás legsürgősebb feladatainak?*

- Ismét az idegen nyelvek tanulását említtem az első helyen. Igen fontosak a nemzetközi tanár- és diákcserék s az így kialakult kapcsolatok. Nagyon hasznos lenne nemzetközi pedagógus-továbbképzések szervezése az azonos tantárgyat oktató pedagógusok számára. Tudomásom szerint már szerveződött ilyen jellegű kurzus ausztriai és magyarországi angoltanárok részvételével. A dolog tehát beindult, de még nem a szükséges intenzitással.

Nagyon hasznos lenne, ha a képzésbe a televízió is bekapcsolódna, s olyan korszerű képzési programokat közvetítene, amelyek használhatók az iskola, a felnőttképzés és a felsőoktatás számára. Jó lenne, ha az ilyen adásokban közérdeklődésre számot tartó ismeretek is megjelenének. Mindenki számára fontos lenne például, hogy ismerje az érvényes munkajogi és szociális rendelkezéseket. Nem tudom, hogy Magyarországon miként van ez, de Ausztriában a fiatalok többsége semmit sem tud ezekről a kérdésekről.

- *Hogyan folytatható, illetve bővíthető Ön szerint ez a projekt?*

- Úgy vélem, az európai képzést mindenekelőtt az jellemzi, hogy az egyes országok szakemberei továbbadják a tapasztalataikat más országbelieknek, és ennek révén mindig új és új területeket vonnak be a fejlődésbe. Mi, osztrákok is nagyon sokat tanulunk más országoktól, és megpróbáljuk tapasztalatainkat továbbadni. Magyarország az utóbbi években nagy lépést tett előre, és úgy vélem, itt az ideje annak, hogy közvetlen környezetére is hatással legyen.

Tapasztalataim azt mutatják, hogy Magyarországon sok igen magasan képzett tanár működik. El tudom képzelni, hogy néhányan közülük készek lesznek majd kifejleszteni egy olyan projektet, amelynek során a világbanki projekt révén szerzett tudást továbbadják a szomszédos országoknak. Finanszírozhatja ezt természetesen a Világbank is, de elképzelhető, hogy az erre vállalkozók más forrásokból jutnak a szükséges anyagi feltételekhez. Magam is boldogan működnék közre ebben a munkában.

Az interjút készítette és fordította *Szekszárdi Júlia*

Mészáros Miklós

A világbanki modell alulnézetből

– Bolyai János Műszaki Szakközépiskola, Budapest –

A világbanki modell várhatóan Magyarországon is hatékonyan működhet. Rokon vonásokat mutat a Nyugat-Európában évek óta folyó képzési rendszerek egyikével-másikkal. Történelmi szerepe abban rejlik, hogy tantervezés széles körű team-munkában elsősorban gyakorló pedagógusok alkották. A modell előfutára a közben életbe lépett közoktatási és szakképzési törvénynek.

Bármely átfogó iskolarendszerű fejlesztési elképzelés kiindulópontja az lehet, hogy a felnövekvő nemzedék iskolai képzése alapvetően *állami feladat*. Az általános iskolai és az erre épülő középfokú képzés fejlesztése időben elhúzódó, széles körű egyeztetést igénylő, folyamatosan formálódó program. Az átmeneti időszakban fokozottan előtérbe kerülhetnek *alulról jövő kezdeményezések*, amelyek szerencsés esetben találkozhatnak kormányzati és nemzetközi törekvésekkel. A 80-as évek második felében a magyar szakképzés modernizálása érdekében elvégzett világbanki *szakértői vizsgálat* eredményeként összeállított jelentés a szakközépiskolák reformjára tett kezdeményezést.

A *meglévő szakközépiskolák bázisán*, a lassan formálódó hazai piacgazdaság igényeivel összhangban, az elavult és szűk ismeretanyag közismereti, illetve szakmai összetételének korszerűsítésével egy új képzési modell körvonalazódott. A *pályázattal kiválasztott*, majd a fejlesztés időszakában csatlakozott szakközépiskolák szakemberei 13 szakmacsoportban próbáltak szerencsét. Iskolánk – akkori nevén Bolyai János Elektronikai Szakközépiskola – az elektrotechnika-elektronika szakmacsoport egyik, pályázati úton kiválasztott intézménye.

Ahol a projekt megvalósul

Az iskola a főváros XIII. kerületében, a régi angyalföldi és újpesti ipari negyedbe vezető Váci út elején található, a Lehel piac, az Elektromos Művek, a Fővárosi Vízművek és a Volga Szálló szomszédságában. Néhány perc a Belváros, de közel vannak a rendszerváltás folyamatában jórészt leépült, illetve átalakult, régi hagyományokkal rendelkező ipari nagyüzemek is. Az épület a múlt század vége óta szolgál oktatási intézményül. Újkori történetében gimnáziumként vált ismertté, a szakközépiskolák kialakulásának időszakában vált szakképző intézménnyé. Egykor vörös téglás épületét több mint száz év ipari és közlekedési szennyeződése rongálja. Az épület az elmúlt évtizedekben új szárnyal bővült, s jelenleg a szomszéd kollégium irányába terjeszkedik. Kéteemeletes komplexumában napjainkban mintegy 400 tanuló, s közel 40 pedagógus él és dolgozik. Évfolyamonként három párhuzamos osztály tanulói válhatnak 4+1-es modellben *elektronikai műszerészé*, illetve *ipari elektronikai technikussá*.

A modellváltás előtt az iskola mérési laboratóriumaira, tanműhelyeire a közepesnél jobb felszereltség, technikai ellátottság volt jellemző. A beiskolázási

lehetőségeket mintegy kétszeres túljelentkezés jellemezte. A tanulók hagyományosan jól szerepeltek a szakmai országos versenyeken. Az iskola továbbtanulási mutatója országos összehasonlításban ma is kiemelkedő.

A személyi és tárgyi feltételek, valamint az iskola hagyományai országosan is elismertté tették az intézményt. Az iskolában évek óta elsősorban a XIII. és III. kerület általános iskolából jönnek a diákok, de sok a vidékről – elsősorban a főváros közvetlen közelében található községekből – bejáró tanuló is. Minden évfolyamon található néhány távolabb lakó kollégista is. A tanulók nagyobb része (a volt) munkásszülők gyermeke.

Néhány évvel ezelőtt az elektronikai műszerészeket igen sok munkahely csábította. Érdekes, tiszta, viszonylag jól megfizetett munka lehetősége motiválta a középiskolánkat választó tanulókat (és természetesen szüleiket). Az utóbbi években jelentkező országos tendenciák – a *gyerekszám csökkenése, az elektronikai ipar leépülése, a gimnáziumok és az elítészakmák, -szakok elszívó hatása* – általában az ipari jellegű szakmát adó középiskolák ellen dolgoznak. Veszélybe került végzőseink munkaerő-piaci elhelyezkedése, s a plusz egy éves technikusképzés maga előtt görgeti a halmozódó esélytelenséget. Valamit javít a keserű helyzetet végzőseink igen *kedvező továbbtanulási százaléka*. Főiskolai, egyetemi végzettséggel nagyobb eséllyel és 3-5 évvel később pályázhatnak a szakképzettségüknek megfelelő hivatás betöltésére.

A tanulók munkaerő-piaci esélyeinek növelése érdekében az iskola lehetővé teszi számítógép-karbantartói végzettség – vizsgával, oklevéllel együtt járó – megszerzését. Ez az a terület, amely az alapképzettséggel együtt jobb elhelyezkedési esélyeket biztosíthat.

Volt egyszer egy pályázat

A 90-es évek elejére világhossá vált, hogy a gyengeáramú villamos jellegű szakmák mindegyikében kevés idő jut az alapozásra, az egyes szakmákban *túl korán* kényszeríti a tanulókat a *szpecializációra a szétaprózott tantárgyi rendszer* és az ágazati szakmastruktúra. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a vállalatok és a vállalkozások mindenkor igényeihez rugalmasan alkalmazkodó munkavállalók képzését *egy minimálisan kétszintű kvalifikációs rendszer* létrehozása biztosíthatja.

Az elméletigényes elektronikai szakterület – hűzőágazatként – növekvő igényeket támaszt a közismereti képzés iránt. Egy korszerűsített és különösen a kezdeti időszakban *megemelt óraszámú általános képzés* a későbbi specializáció lehetőségét is elősegítheti. Az *intenzívebb idegen nyelvi képzés, a differenciáltan felépülő szabad sávok, fakultációk* jobban előkészíthetik az eredményes felsőfokú továbbtanulást, a közismereti, illetve szakmai ismeretek elmélyítését. Csak egy átfogó fejlesztéssel lehet közelebb kerülni az európai kvalifikációs rendszerhez. A változtatás igényét párhuzamosan motiválta a Munkaügyi Minisztérium által meghirdetett *nyílt pályázat*. A majdnem 200 pályázóból többlépcsős vizsgálat után választották ki a 61 nyertes intézményt.

A döntés óta sok mende-monda kering a kuratórium és bizonyos szakközépiskolák vezetőinek összefonódásáról, az előkészítés félreérthetőségéről, az elbírálás „amatőrségéről” és a nem megfelelő nyilvánosságáról.

Az *iskola menedzselése* elsősorban vezetői feladat. A középszintű vezetők és a tantestület meggyőzése is elsősorban a vezetésen múlik. A döntést megkönnyítette, hogy az elkezdődött törvényi szabályozások (közoktatási törvény, szakképzési

törvény) tervezetei a lassan körvonalazódó világbanki modell irányát tükrözték. Összhang érződött a fejlett nyugat-európai országok szakképzési modelljeivel is. A belső fejlesztési igények találkozni látszottak a világbanki modellnél kilátásba helyezett dollárszázerek elnyerésével. Az iskola vezetése és jó néhány szaktanára az elmúlt években részt vállalt tantervek, tankönyvek készítésében, szerkesztésében és lektorálásában. Néhány szaktanár azelőtt is rendszeresen publikált. *A szellemi munitió cselekvési igénnyel párosult.*

Kétkedők, ellenzők a háttérből akadályozták a munkát. Nehéz volt ellensúlyozni véleményüket, mert a programot iskolai szinten irányító, az új dokumentumok kidolgozását teammunkában végző pedagógusok is készségek között kezdték el a fejlesztést. Utólag belátható: egyik iskola sem a saját pályázatát valósítja meg, de a kitérés egyik útvonala a világbanki modell kialakítása.

Fecseg a felszín...

A megalakult szakmacsoportok szakemberei kezdeti ellenkezésüket legyőzve, többéves szakmai munka eredményeként *új dokumentumokat* tettek le az asztalra. Talán először történt Magyarországon, hogy a képzés „lövészárkaiban” teljesítő „közkatona” ilyen nagy létszámban és mélységben vehettek részt a fejlesztésben. Közben néha előlről-hátulról, alulról és felülről „tüzeltek” rájuk. Meg kellett harcolni néhány felülről letűzött sarokpont (népiesen „cölöp”) kimozdításáért. Nagy hagyományú iskolák több szakmacsoportban szavazati hátrányba kerültek a szárnypróbálgatásnál tartó többséggel.

Készt a közismereti tantárgyak tantervi kidolgozása (országos intézmény egyéves munkája veszett kárba, milliók úsztak el eredmény nélkül). A közismereti képzés dokumentumainak kialakításában végül is a gyakorló tanárok csoportos tevékenysége hozott eredményt. A Bolyai közismereti és szakmai tanárai igen nagy számban vettek részt a dokumentumok létrehozásában.

1993-tól elindulhatott az új képzési szisztéma. *Az iskola teljes képzési kapacitását* (mindhárom elsős osztályt) *átállította* a 2+2+x rendszerű világbanki modellű képzésre. A túlzottan specializált oktatás helyett szakmacsoportos, jól konvertálható, széles alapozású, több szakterületen is felhasználható ismereteket adó képzés indulhatott meg. Ezzel együtt *megemelt óraszámú* és szerkezetiileg átalakított, *intenzívebb idegen nyelvi képzéssel kiegészített közismereti képzés* kezdődhetett.

Az első két évben az általános képzésre és a pályaorientációra helyeződik a hangsúly. A következő két év az érettségire történő felkészítése és a *szakmai alapozásé*. A képzési követelmények csak az érettségit követő *speciális szakmai képzésnél* számolnak szakmunkás, illetve technikus kvalifikációval. Utóbbiak időbeli terjedelme a választott szakmától, szaktól függő. Így jól elkülöníthető a három képzési szakasz cél- és követelményrendszere.

Az új tantervek felépítése *keretjellegű, számítógépes* formátumú. Folyamatosan készülnek az új közismereti tankönyvek, tankönyvi modulok. Megjelentek, illetve folyamatosan használatba kerülnek a szakmai alapképzés és a specializáció tankönyvei (többet közülük nyugat-európai tankönyvekből „magyarítottak”).

Az iskola pedagógiai programja csak lassan próbálja követni a változásokat. A tanulók, a szülők és a szaktanárok modellhez szoktatása, az új szemléletmód kialakítása folyamatosan történik.

Tartalmi változások

A program egyszerre hivatott a széles alapú általános és szakképzés létrehozására, valamint egy átmeneti korszak *ifjúsági munkaerő-tartalékának parkoltatására*. A tartalmi változtatások jobban fölkészítene az életpálya aktív korszakában várható többszöri szakmaváltásra, illetve biztosabb alpműveltség nyújtásával növelik a konvertálható tudás feltételeit.

A gyakorló pedagógusok igényei szerint módosulhatott, átrendeződött az általánosan művelő tantárgyak tartalma. Közismereti tantárgyként fogadták el az *informatikát*, s így minden szakmacsoportban kötelezően tanítják. A közismereti tantárgyak tartalmi kidolgozásában tanáraink tevékenyen részt vettek.

Iskolánk az elektrotechnika-elektronika szakmacsoportban új képzési rendszert alkalmaz. Az első két évben a szakmai alapismeretek keretében *komplex tanterv* alapján orientálja tanulóit. Az elmélet, a mérés és a gyakorlat szoros egységben, szigorú koncentrációval kerül oktatásra.

A felesleges párhuzamok kiiktatásával, gyakorlatorientáltan „kóstoltatjuk” tanulóinkat az elektrotechnika-elektronika alapjaival. A homályos célzatú tevékenységek helyett *projekt-feladatok*¹ komplex elvégzésén van a hangsúly. A képzésben részt vevő szaktanárok a tantervi feladatok összehangolt elvégzése érdekében bekapcsolódtak a szakmacsoport által kezdeményezett *projektgyűjtemény* kidolgozásába. Az iskola szaktanárai döntően részt vállaltak az orientációs és az alapozás szakmai tanterveinek létrehozásában (tantervírás, -szerkesztés, számítógépes formáció kialakítása).

A második két év (szakmai alapozás) tantervei is rendelkezésre állnak. Ezek tartalmára az eddiginél szélesebb látókör jellemző. Az elmélet és a gyakorlat szoros együttműködésére épít, nincsenek fölösleges párhuzamosságok. Bár a harmadik szakasz (speciális szakmai képzés) tantervei még nem készültek el – nincsenek központi szakmai követelmények –, de az alapozás a csúcstechnika oktatására is gondol.

Régi tanárok – új szemléletmód (?)

Az új modell irányítói jelentős fejlesztési szerepet szántak a tantervek és egyéb dokumentumok kialakításában részt vállaló pedagógusoknak. Az *ő szemléletmódjuk a kezdeti csalódások, a többszöri elbizonytalanodás* után mára nagyon sokat változott. Talán megértették (megértettük), hogy a modell összhangban áll az azóta elfogadott törvényes rendelkezésekkel, bizonyos nyugat-európai gyakorlat-tal. Elmondható valószínűleg, hogy a „csapat előremenekült” az elmúlt 3-4 évben. Nehéz volt megemészteni, hogy az *új szakközépiskola nem 4 éves*, hanem 2+2+x évig tart, a választott szaktól, szakmától függően. Tehát nem négy évbe kell bezsúfolni minden közismereti és szakmai tananyagot. Bebizonyosodni látszik, hogy a hagyományos módszerekkel az új követelmények nem teljesíthetőek. Más

¹ A projekt általánosságban egy elképzelt konkrét képzési rendszer egészének vagy részegységének létrehozását szolgáló tervezési, kivitelezési és ellenőrzési munkafázisok összessége. A termék előállításá során a tanuló a tananyag valamely részét tevékenységek keretében sajátítja el. Néhány jól megválasztott projekttel a képzési profila jellemző tantárgyi tananyag döntő többsége feldolgozható, elsajátítható.

szemlélettel, a gyakorlati alkalmazásra közvetlenül építő képzési szisztémával lehet csak eredményt elérni.

Hozzá kellett szokni, hogy a negyedik év végén nem érhető el befejezett szakmai képzés. Ez addig jelenthet gondokat, amíg más iskolákban folytatódik a hagyományos, az érettségi és a szakmunkás-képzést egyeztető megcélzó szak-képzés. A képzés szakaszaihoz egymástól jól elkülöníthető célok és követelmények tartoznak.

Nehezebb a meggyőzés azoknál a szaktanároknál, akik nem vettek részt a fejlesztésben, s csak a háttérből szemlélték – esetleg ellendrukkerként – az elgondolásokat. Ők *most* szembesülnek a tényekkel, saját bőrükön megtapasztalván a fejlesztőket néhány évvel előbb elérő nehézségeket. Csak lassan látják be, hogy az elindított változtatások szükségszerűek voltak, s nem a „szakképzés szétverését” célozták. Mivel még csak a modell megvalósításának második évében járunk, nem jutottak nyugvopontra a villongások. Egyébként a fejlesztők sem lehetnek biztosak sikerükben, hiszen még sok minden nem került kipróbálásra.

A tanári tevékenységek sora is bővült az elmúlt esztendőben. A már részletezett *projekttvékenység* új tanár-diák viszonyokat hozott létre. A nagyobb tanulói önállóság biztosítása érdekében a szaktanár nagyon sokszor „csak” koordinátori, tanácsadói feladatokat lát el. Ez a látszólag passzívabb tanárszerep sokszor sokkal nagyobb felkészülést igényel, mint a hagyományos tanárszerep esetében. A tanároknak ezt is meg kell tanulniuk. Ugyanígy fel kell készülniük a szaktanároknak az új, *csúcstechnikai ismeretek* oktatására. Az elektronikai információbanban állandó önképzésre és továbbképzésre serkenti a szaktanárt (lemarad az, ki helyben marad!). Egyébként a modell nagy gondot fordít a *folyamatos szaktanári továbbképzésekre*. (Az utóbbi időben nyoma sincs a régebbi időszakra annyira jellemző formális, kipipálható továbbképzéseknek. Az ezen a területen is jellemző piaci viszonyok között hozzáértő szakemberek igen hasznos ismereteket adnak át a tanároknak.)

A szemléletformálást nagymértékben befolyásolták – a továbbképzési célú – a *nyugat-európai tanulmányutakon* tapasztaltak. Közismereti és szakmai területről egyaránt sokan részt vehetünk külföldi modellek tanulmányozásában. Az összehasonlító szemlélődés tapasztalatai beépülhettek a dokumentumokba, tudatosulhattak az általuk kidolgozott és alkalmazott új módszerekben. Ugyanígy hasznosak lehettek a velünk kapcsolatba került *külföldi szakértői gárda* közismereti és szakmai tárgyak tanításához adott tanácsai.

A fejlesztés produktumai

A közismereti és szakmai tantervek mind a négy évfolyamra elkészültek. Szaktanáraink az első két évfolyamon már ezek alapján tanítanak. Az eddigi tapasztalatok alapján a közismereti tantárgyaknál nem tapasztalható fennakadás. Általában kedvező, hogy matematikából és a természettudományi tantárgyak döntő többségéből *kiegészítő tantervi és tantárgyi modulok* is készültek (illetve készülnek). Így a szaktanárok munkaközösségi szinten eldönthetik, hogy az elektronikai szakhoz milyen matematikai és természettudományi modulok választása szükséges. Kedvező a vélemény a kommunikáció, az idegen nyelv, a történelem és a társadalomismeret tanterveiről és a folyamatosan érkező tankönyveiről is. Az informatika-tanterv modulválasztéka is kedvező fogadtatásra talált.

A szakmai orientáció tanterveiről megoszlanak a vélemények. Többen teljesíthetetlennek tartják ezeket, s eszközök hiányában csak bizonyos részeit tudják az új módszerekkel oktatni. Sokan tantervi korrekciót tartanak szükségesnek. A szakmai alapszaktantárat oktatók önálló projektgyűjteményt dolgoztak ki, s folyamatosan hozzák létre ezek műszaki feltételeit. Nagyon várják már a világbanki tenderek megrendelt taneszközeit.

Ha újra kezdenénk...

Négy év távlatából visszatekintve talán hasznos lehet felidézni néhány speciális momentumot.

A gyengeáramú területen Budapesten másik három intézménnyel együtt fogalmaztuk a pályázatot. Időközben az egyik iskola meggondolta magát, önállóan pályázott és nyert. A közös pályázat minket helyezett a bázisiskolák közé. A többiek követőként próbáltak csatlakozni a nyertesekhez.

Nem egészen ezért pályáztunk. Sokáig vitattuk az első két év minimális szakmaiságát és a negyedik év végére általunk tervezett szakmai alapképesítés elmaradását. A szakközépiskola addigi előnyeit féltettük, s szerettük volna *kiráncigálni* a projekt irányítói által levett „*cölöpök*”-et. Hamarosan elfogadtuk azonban a változtatásokat, mert megismerhettük a nyugat-európai gyakorlatot s a formálódó kormányzati, törvényhozási elképzeléseket.

Harcolunk azonban továbbra is a negyedik év végére tervezett *szakmai alapvizsgáért*, amely lezárná az alapozást, s szelektáló vizsgaként dönthetne a speciális képzési szakaszba jutásról. Egyúttal előkészíthetné a talajt a későbbiekben bevezetésre kerülő kétszintű érettségi vizsga szakmai vizsgatárgyainak.

A világbanki modell megindítása bizonyos mértékig *megosztotta a tantestületet*. Közismereti területen a fejlesztésben közreműködők és a kimaradtak egyaránt elfogadják s jónak tartják a bevezetett változtatásokat.

Mindez várható volt azok után, hogy emelkedtek az óraszámok, korszerűsödött a tartalom, s egy *alapgimnázium követelményeivel egyenrangúnak nevezhető követelményrendszer*. Megjelenhetett a földrajz, a biológia és az informatika a szakközépiskola tantárgyi rendszerében.

A megosztottság a szakmai tárgyakat oktatók körében figyelhető meg. Az iskola vezetése és a fejlesztésben részt vállalt pedagógusok egységesen a program mellé álltak. A szaktanárok egy része azonban még mindig a régi, jól bevált szakképzést siratja, s nehezen azonosul az új követelményekkel. *Keveslik a szakmai óraszámot* – főleg a gyakorlatét –, s nem tartják megfelelőnek az oktatott ismeretek mélységét. Még nem tudatosult bennük, hogy az új *szakközépiskola legalább öt évfolyamos*, s a speciális szakmai ismeretek az érettségi után kerülnek terítésre. A valamivel gyengébb eredményekért a modellt teszik felelőssé, s nem számolnak az ipari jellegű szakközépiskolákban évről évre csökkenő gyereklétszámmal és az ezzel törvényszerűen együtt járó gyengébb előképzettséggel. Nehéz átállni egy új szemléletmódra és az új oktatási módszerekre.

Eredményesség és hasznosíthatóság

A világbanki modell várhatóan Magyarországon is hatékonyan működhet. Rokon vonásokat mutat a Nyugat-Európában évek óta folyó képzési rendszerek egyikével-másikával. Történelmi szerepe abban rejlik, hogy tanterveit széles körű team-

munkában elsősorban gyakorló pedagógusok alkották. A modell előfutára a közben életbe lépett közoktatási és szakképzési törvénynek.

Néhány tantárgyból – így elsősorban matematikából, kommunikációból és a természettudományi tantárgyakból – megkezdődtek a *központi felmérések*. Az eddigi eredmények iskolai színvonala nem mutat rosszabb képet, mint a hagyományos képzésé. A tanulók gyengébb előképzettsége ellenére nem növekedett a bukások száma.

Sajnos a szakmai orientáció tantárgyaihoz nem készült központi felmérés. A házilagos eredményvizsgálatok gyenge színvonalról árulkodnak. Nehéz eldönteni, hogy az okok között milyen szerepet játszik az eszközök hiánya, illetve a modell bizonytalanságát jelentő kiforratlan módszertan.

Az általános iskolák és a szülők nem kellően tájékozottak az új modellről. A megjelent központi kiadványok, az iskolák bemutató füzetek és szórólapok – bár általában eljutnak a célzottakhoz – nem helyettesíthetik a hagyományos képzésre jellemző sokéves hagyományokat. Megtélésünk szerint a beiskolázási problémák, a *szülői tétovázások* nem a világbanki modellnek szólnak, hanem a máshol már emlegetett, egyéb elszívó hatások következményei.

Egybehangzó vélemények alapján elmondható, hogy a modell közismereti programja a hozzátartozó tantervi és tankönyvi dokumentumokkal *bármely iskola-típusban* (még a gimnázium tagozat- és fakultációmentes alapszégmensénél is) *megállja a helyét*. A szakmai program tantervi rendszere természetesen a speciális 2+2+x szerkezethez igazodik. Tartalmi része korszerűbb az eddig használt tantervek színvonalához képest. Alkalmazható bármely olyan képzésnél, ahol az elektro-technika-elektronika *széles alapozását* tűzték ki célul.

Talán nem véletlen, hogy az érettségi utáni speciális szakmai képzés követelményeinek kidolgozásánál a szakképzés irányítói a világbanki tantervek figyelembevételét javasolták. Az egyik munkabizottságban iskolánk szakembere is tevékeny szerepet vállalt.

Mennyit ér a világbanki modell, ha magyar?

A program kialakulása hosszas vajúdas eredménye. Az újszülött – bár hasonló külföldi rokonaira – magyarnak született, s az ezredfordulót követő időszakra válhat felnőtte. Életképességét, önállóságát a következő évek bizonyíthatják. A képzés mindkét oldalán részt vevők alkalmasak lehetnek a következő évszázad közismereti és szakmai kihívásainak fogadására.

A modellről kialakult kép fényességét kedvezőtlen körülmények homályosítják. Demográfiai hullámvölgy, kialakulatlan piacgazdaság, fokozódó restriktív, létbizonytalansággal küszködő intézmények és felborult értékrend kíséri gyermekkorát. A rendszerváltás *gyermekbetegségeiből előbb-utóbb felgyógyuló* társadalom csak évek múlva értékelheti a ma még többnyire rejtőzködő előnyöket.

A világbanki projekt egy fejlesztő iskolában

– Jedlik Ányos Informatikai Szakközépiskola és Gimnázium, Győr –

„Én azt szeretném hinni: minden jobb lelkű ember bizonyos vágyást hordoz szívében – ha bár sejtetlen is – magán, felebarátin, s mindenben ami őtet környezi, szüntelen javítani.”

(Széchenyi István: Hitel 1830.)

Bevezetés

A magyar gazdaságban és a társadalomban jelentős változások mentek végbe az elmúlt években, évtizedekben. Fokozatosan kialakulóban van a piacgazdaság, a piacközpontú gazdasági vállalkozás és a politikai pluralizmus. Az iskolák – köztük a középfokú szakképző iskolák – nem reagáltak elég gyorsan, eléggé érezhetően ezekre a változásokra. Ez a hiányosság az oktatás szemléletében, módszereiben – s talán ez a nagyobb, nehezebben leküzdhető elmaradás – a tananyag tartalmában is egyre szembetűnőbb és egyre keményebb kritika tárgyát képezi. Mind súlyosabb problémákat vet fel az, hogy még ma sem felel meg a képzési rendszer a gazdaság igényeinek.

A tananyagbeli hiányosságok bizonyítására elegendő példaképpen megemlíteni azt a tényt, hogy a műszaki középiskolák, technikumok „hivatalos tananyagából” hiányoztak/hiányoznak az alapvető vállalkozói és menedzserismeretek, a kommunikáció és más, a modern gazdaságban nélkülözhetetlen tudnivalók.

Volt, aki úgy fogalmazott, hogy oktatási rendszerünk egésze, intézményi felépítése és belső szerkezete egyaránt alattvalókat képez, és ebben nem történt érdemi megújulás a politikai rendszerváltást követően sem. Az oktatás oldaláról közelítve ez azt jelenti, hogy a mai rendszerben mintegy parancsot kell adni a tanulóknak: „légy kreatív!”, utasítani kell arra, hogy sajátítsa el bizonyos ismeretanyagot, amelytől majd önálló lesz. Nos ez nyilvánvaló képtelenség. Hogyan lehetne önálló, kreatív, független személyiségeket képezni?

Az ellentmondás feloldása csak úgy lehetséges, ha képesek vagyunk oldani a tradicionális, tekintélyelvű oktatási szervezetet és szerkezetet, ami persze visszahat a hagyományos tantárgyak oktatására is. A változás tehát elengedhetetlenné vált, főleg a szakképzésben. A központi oktatásirányítás nem tudott sokat tenni a fejlesztés érdekében, talán leginkább azzal segített, hogy nem akadályozta meg a helyi korszerűsítési kezdeményezéseket. A változtatáshoz engedély kellett, ezért az iskolák közül sokan kezdtek úgynevezett kísérletekbe. Ennek sok előnye és haszna volt, de az erők így nagyon szétforgácsolódtak, mert nem koordinált senki, hacsak az iskolák maguk össze nem fogtak.

Új fejezetet jelentett a szakképzés történetében a világbanki támogatás elnyerése. A Jedlik Ányos Szakközépiskola már 1991 előtt önerőből megkezdte a saját fejlesztését, majd – talán épp emiatt – pályázat útján elnyerte a világbanki támogatást.

Iskolánk fejlesztésének történetéből

Iskolánkat 1901-ben alapították, eredetileg Fa- és Fémipari Szakiskolaként működött. Később a faipari szak megszűnt, helyette textilipari képzés kezdődött. 1950-től kezdve csak fémipari képzés folyt. A fémipari jellegű oktatás tehát 1901-től folyamatos iskolánkban. Igaz, a kilenc évtized alatt sokszor változott a szakmai képzés jellege, színvonala, célja, az iskola történetében előre- és visszalépés is előfordult. Kétségtelen azonban, hogy Győr vonzáskörzetében a kezdetektől mindig is híres iskola volt a „Gépipari”, innen kerültek ki a környező iparvállalatok meghatározó szakemberei. Alig van Győrben olyan család, amelynek valamilyen ágon ne lett volna kapcsolata iskolánkkal.

A fémipari képzés nemcsak nappali tagozaton folyt, hanem tanfolyami, esti és levelező tagozaton is. Nehéz lenne összeszámolni, hány ezren szereztek valamilyen képesítést iskolánkban.

Iskolánk történetének több kiemelkedő szakasza volt, például az 50-es, 60-as, 70-es évek nappali tagozatos technikusképzése. Akkor igen keresett iskola voltunk, az itt végzett fiatal szakemberek biztos elhelyezkedésre számíthattak az ország bármely részén. Múltunknak nehéz időszaka volt az, amikor a nappali tagozatos technikusképzést megszüntették, és helyette a szakmunkásképzési célú oktatásra kellett áttérnünk (1973–1985).

A nálunk oktatott géplakatos és fémipari képzés a szülők és a tanulók körében nem volt kedvelt, ennél fogva a beiskolázásunk igen alacsony szintű lett. Ennek ellenére a tantestület együtt maradt, és keményen dolgozott azért, hogy az általános iskolákból gyenge tanulmányi eredménnyel hozzánk került tanulóknak a lehető legtöbbet nyújtsa. Így utólag talán ezért az időszakért még hálásak is lehetünk. Ekkor szoktunk hozzá a kemény munkához, ekkor kényszerültünk rá arra, hogy saját fejlesztésbe fogjunk. Ez a lendület megmaradt, sőt talán éppen napjainkban még tovább fokozódott.

Annak ellenére, hogy bár mindent elkövettünk az eredményesség érdekében, a szakmunkásképzési célú oktatás nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, legalábbis a mi iskolánkban. A viszonylag kevés műhelygyakorlat nem volt elegendő a nagy manualitást igénylő szakmák elsajátításához, a gyenge beiskolázás (3,2–3,3) pedig kevésnek bizonyult magasabb műszaki szakmai szint eléréséhez. Még kevésbé volt elégséges az elméleti tudás a továbbtanuláshoz. Így sajnos igaz volt a nálunk folytatott szakmunkás célú középiskolai képzésre, hogy se nem „szak”, se nem „közép”. Mivel a tanulók a szakmából keveset tudtak megtanulni, ha el is helyezkedtek a végzettségüknek megfelelően szakmunkásként, legtöbbször csak hosszabb gyakorlattal, fél-másfél év után ért el 100% körüli szakmunkás-teljesítményt.

Mivel a nálunk oktatott szakokon ennyire rossz határfokú volt a képzés, mi magunk is sokat harcoltunk a technikusképzés visszaállításáért a nappali tagozaton. Igaz, tanfolyami formában ez idő alatt is, mindvégig folyt technikusképzés, de a tanulók igen vegyes előképzettsége, továbbá a sok hiányzó tankönyv stb. miatt igen alacsony volt a színvonal. Ezért hallgatóink végzettségét az üzemek sem ismerték el

igazán, holott a gépipar – főleg a gyártástechnológia – területén az iparból már nagyon hiányoztak a technikusok, főleg ott, ahol az idősebbek kiiregedtek.

Újra technikusképzés és fejlesztés

1985-ben indult újra a technikusképzés a nappali tagozaton. Nálunk akkor a következő technikus ágazatok indultak:

- gép- és készülékszerkesztő,
- gépgyártás-technológia,
- gépszerelő-karbantartó,
- öntészeti (csak minden második évben).

1985 körül a vállalati igények még inkább a hagyományos technika, technológia tanítását várták el tőlünk a gépgyártás-technológia területén. Néhány vállalatnál azonban már megjelentek a személyi számítógépek, illetve az erre épülő technika és technológia is.

A technikusképzés újraindításakor arra törekedtünk, hogy minél többet tudjunk tanítani a korszerű technikából, technológiából. Az ugrásszerű fejlődés akkor indult meg, amikor megjelentek az első számítógépek. Mi azonnal erőteljes fejlesztésbe kezdtünk. Már 1985-ben külön tantárgyként bevezettük a számítástechnika oktatását. Szerencsére igen jó döntést hoztunk, amikor az első ingyen kapott HT számítógép után már nem ezt a típust vásároltuk tovább pénzért, hanem átálltunk a Commodore 64-es gépekre. A fejlesztések és a tanítás így már a Commodore 64-es számítógépeken kezdődött meg.

Fejlesztőmunkáinknak – főleg a számítástechnika területén – igazi lendületet az adott, amikor megjelent az 1985. évi oktatási törvény. Ez nyitotta meg az utat most már hivatalosan a kísérletek folytatására.

1986 novemberében kapta meg az iskolavezetés a tantestülettől a felhatalmazást kísérlet kezdeményezésére, egy gépgyártás-technológiai-számítástechnikai ágazat 2+3 modell szerinti technikusképző indítására.

1986 végén az Ipari Minisztérium támogatását megszerezve 1987 szeptemberében iskolánkban már két osztályban kezdtük meg a kísérleti oktatást a gépgyártás-technológiai-számítástechnikai ágazaton. Rajtunk kívül Miskolcon, Debrecenben és Budapesten indult ez a kísérlet. A kísérleti tantervek kidolgozásában jól együttműködött velünk – akkori nevén – a miskolci Zalka Máté és a debreceni Mechwart András Szakközépiskola.

A gépgyártás-technológiai-számítástechnikai képzéssel az volt a célunk, hogy olyan technikusokat bocsássunk ki, akik rendelkeznek a hagyományos gépgyártás-technológiai ismeretekkel is, de megtanulják a számítógép kezelését, megismernek néhány programnyelvet, majd magasabb osztályokban elsajátítják a számítógép műszaki alkalmazását. Gondoltunk a számítógéppel segített rajzolásra, illetve szerszámgépek irányítására, robotok vezérlésére stb.

Az idegen nyelv tanításának fejlesztése

Másik fontos célkitűzésünk az volt, hogy az idegen nyelv oktatásában is jobb eredményeket érjünk el. A gyakorlati élet (a vállalatok, kft.-k stb.) is alátámasztotta azt az igényt, hogy a technikusok is beszéljenek idegen nyelvet. Ebben akkor lehetett előbbre lépni, amikor megszűnt a kötelező orosznyelv-tanítás, és sikerült elérni azt, hogy a heti két-két órában tanított két kötelező idegen nyelv helyett egy

idegen nyelvet taníthassunk heti 4 órában. Erre 1989-ben az első osztályokban nyílt először lehetőség.

A gépgyártás-technológiai-számítástechnikai ágazat továbbfejlesztése

Új lehetőséget jelentett a számítástechnika műszaki alkalmazásában, amikor Magyarországon is elérhetővé váltak az IBM kompatibilis XT és AT számítógépek. 1989 szeptemberében már berendeztünk egy szaktermet. Ez éppen idejében történt, mert a gépgyártás-technológiai-számítástechnikai osztály a III. évéhez ért, és nekik az AutoCAD tanítását akartuk elkezdni.

1990 februárjában további AT számítógépek beszerzésével elértük, hogy iskolánk tanulói attól kezdve XT, illetve AT számítógépeken tanulhatnak.

Eközben érzékeltük, hogy az iparban s ezen belül az ipari nagyvállalatok mellett a kisebb kft.-kben, kisebb és nagyobb magánműhelyekben is megjelentek a számítógépek a tervezésben és a technológizálásban egyaránt. Ekkor döntöttünk úgy, hogy nemcsak a számítástechnikai osztályokban tanítunk minden évfolyamon számítástechnikát, hanem mind a négy párhuzamos, gép- és készülékszerkesztő, gépszerelő és a karbantartó osztályokban is.

1990 szeptemberére négy számítástechnikai szaktermet alakítottunk ki, igaz még csak 9 AT számítógép volt egy-egy szaktanteremben, ennél fogva két tanuló ült egy számítógép mellett. Alig egy fél év múlva elértük, hogy mind a négy szakterembe 16 számítógép került, s azóta minden tanuló külön gépen dolgozhat. Egy lépéssel akkor léptünk ismét tovább, amikor kérésünkre – amit egyeztetünk a vállalatokkal és a kisiparosokkal is – engedélyt kaptunk arra, hogy mind a négy párhuzamos gépipari osztályunk gépgyártás-technológiai-számítástechnikai ágazatos legyen, hisz a számítástechnika ismerete most már nélkülözhetetlen az ezután végzettséget szerző gépgyártástechnológusok-technikusok számára.

Ezzel elértük azt, hogy az 1990–91-es tanévben az I.-től a III. évfolyamig évfolyamonként négy osztály, a IV. évfolyamon pedig két osztály tanulhatja a hagyományos technikus ismeretek mellett a korszerű technikát, technológiát.

Új kísérlet: a fakultáció

Úgy véltük, elérkezett az ideje annak, hogy újra átgondoljuk képzési célunkat, és kidolgozzuk annak eléréséhez a lehetőségeket, a soron következő tennivalókat. Erre készítetted bennünket az, hogy megteremtődtek a számítástechnika sokoldalú tanításának a tárgyi feltételei iskolánkban, aminek eredményeképpen egyre népesebbé váltunk, és sok igen jó tanuló a mi iskolánkat választotta.

Az a tény, hogy mind a négy osztálynak most már azonos a képzési célja, azaz hogy mindegyik gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikusképző új lehetőséget kínál.

Amikor tehát 1991 szeptemberében kísérletképpen bevezettük a fakultációs rendszert, az a tapasztalat vezetett minket, hogy tanulóink, noha szinte kivétel nélkül a gépgyártás-technológiai-számítástechnikai ágazatot választották, különböző képességűek és érdeklődésűek, az egyes tantárgyak iránti vonzódásuk, az azokhoz való viszonyuk, előrehaladásuk tempója igen eltérő. Észrevettük azt is, hogy a jó képességű végzett hallgatóink, akik főiskolán, egyetemen akartak tovább tanulni, kisebb eséllyel indultak már a bejutáskor, sőt, hátrányban voltak a benmaradásnál is azokkal szemben, akik gimnáziumban érettségiztek.

A fakultációs lehetőséggel, ha csak egy szűk sávban is, de azt lehetett elérni, hogy mindenki érdeklődésének, illetve további terveinek megfelelően abból tanulhasson többet, amit ráadásul szívesen is vállal. Ettől azt vártuk, hogy tanulóink még több ismerethez jutnak, még jobban felkészülhetnek választott pályájukra. Például, ha valaki műszaki területen akar továbbtanulni, választhat több órában magasabb szintű matematikát, fizikát, mások idegen nyelvet választanak magasabb óraszámban, ami például külföldi vagy vegyes vállalati elhelyezkedés esetén jelent előnyt, sokan a számítástechnika különböző műszaki alkalmazásában mélyednek el jobban.

Természetesen a fakultációs elképzeléseket megbeszéltük a szülőkkel és a tanulókkal is. Nagy örömmel vették tudomásul terveinket.

Tehetséggondozás a tanórán

Az azonos képzési céllal felállított négy párhuzamos osztály az említett fakultációs rendszeren kívül lehetőséget kínál arra is, hogy néhány igen fontos tantárgyban az előrehaladás szerint rendezzük át az osztályokat. Például egyazon csoportba kerültek a jobb matematikusok, együtt tanulhatnak a tanítási órákon azok, akik jobbak vagy azonos szinten vannak az idegen nyelvben stb. Eredményesebb lett a tanítás attól, hogy külön csoportokban tanulhatnak a kiemelkedő eredményt elérők, s külön – a nekik kedvező – csoportban a lassabban haladók, a lemaradók.

Összességében a gépgyártás-technológia-számítástechnikai szak és a fakultációs rendszer beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Ez a képzés kifutó jelleggel ma is eredményesen működik.

A világbanki képzés új lehetőségeket teremtett, és megváltoztatta a képzési profilunkat is.

Pályázat a világbanki projektre

A világbanki pályázat meghirdetésekor az iskola vezetése azonnal kész volt arra, hogy éljen ezzel a lehetőséggel. Ennek több oka is volt. A pályázat elnyerése esetén biztosítékot láttunk arra, hogy korábban megkezdett fejlesztő tevékenységünket folytathatjuk, és lehetőséget kapunk olyan *szervezetváltás* megkezdésére, amit ennélkül lehetetlen megvalósítani. A tantestülettel is megtárgyaltuk a pályázás lehetőségét. A kollégák többsége támogatta és egyetértett törekvéseinkkel. Néhányan nem látták értelmét, nem bíztak abban, hogy elnyerjük, egy-két kolléga pedig ellenezte azt.

A pedagógusok többségének biztatására megírtuk a pályázatot, és igen nagy örömünkre el is nyertük a támogatást *két szakmacsoportban (gépészet / fémtechnika és informatika / számítástechnika)*.

Miután minden világbanki iskolában felálltak a szakmacsoportok, az említett két szakmacsoportban a mi iskolánkból választották a szakmacsoport-vezetőt. Ebből azután az is következett, hogy iskolánk tanárai több fejlesztő feladatot kaptak és vállaltak is, mint általában a kollégák más iskolákban.

1994-ben, amikor a Világbank azt javasolta, hogy az iskolák, ha tudnak, indítsanak további osztályokat más szakmacsoportban is, beléptünk az *elektronika és a kereskedelem / marketing* szakmacsoportokba is. Ezekkel együtt négy szakmacsoport tagjai lettünk. Ezt a lépést is megbeszéltük a tantestülettel. Ez már óriási változást jelentett a néhány évvel előbbi képzéshez képest, mégis támogatták még

azok a gépész végzettségű kollégák is, akiknek talán még az állását is veszélybe sodorta ez a döntés. Ekkorra ugyanis látszott, hogy a gépészképzés nem lesz keresett, túlképzés várható, az elhelyezkedés is egyre nehezebbül.

Iskolánk jelene

Képzési profilok: gépészet/fémtechnika, informatika/számítástechnika, elektronika/elektrotechnika, kereskedelem/marketing, gimnázium

Az 1994–95-ös tanévben indított osztályok

I. évfolyam:

- 2 osztály: gépészet/fémtechnika (világbanki),
- 1 osztály: informatika/számítástechnika (világbanki),
- 1 osztály: elektronika (világbanki),
- 1 osztály: gimnázium

II. évfolyam:

- 2 osztály: gépészet/fémtechnika (világbanki),
- 1 osztály: informatika/számítástechnika (világbanki),
- 2 osztály: gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikus

III. évfolyam:

- 4 osztály: gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikus

IV. évfolyam:

- 5 osztály: gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikus

V. évfolyam:

- 2 osztály: gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikus
- 1 osztály: gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikus (gimnáziumban érettségizett tanulóknak, ez az első évük)

IV. évfolyam:

- 1 osztály: gépgyártás-technológiai-számítástechnikai technikus gimnáziumban érettségizett tanulóknak, ez a második, befejező évük)

Öt osztály, öt szak. Ezzel a mai elképzeléseink szerint a szerkezetváltás nálunk be is fejeződik egy időre. A további váltás időpontját nehéz lenne ma megjósolni.

A négy különböző világbanki szak egy iskolán belüli léte megadja azt a lehetőséget, hogy a különböző szakképzési területeken tanulók mind a négy területről kaphatnak ismereteket, ha szakonként eltérő mélységben és arányban is. A tanulók használhatják a különböző szakok tárgyi és szellemi feltételeit, függetlenül saját, választott szakjuktól, részben tanórai keretek között, illetve fakultációs választási lehetőségként.

A gimnáziumi osztály indítása feltételezi a színvonalas közismereti oktatást, ami az utóbbi időben meg is valósult, és reményeink szerint majd visszahat a szakképző osztályokra is.

Az informatika szak hatást gyakorol az összes többi szakra. Az informatika oktatása ma minden szakképzési területen elengedhetetlen, ha nem a legfontosabb tárgyak egyike. Mi ezt a tárgyat immár egy évtizede kezdtük fejleszteni, és

eddig erőfeszítésünk most lesz igazán kamatoztatható. Jelentős előnyre tettünk szert, ennél fogva gyorsabban tudunk eredményeket elérni.

Az *elektronika / elektrotechnika* szak – eltérő mértékben – hasznosítható lesz a többi szakon. Legnagyobb hatással az informatika szakra lesz, bővíti az informatikaoktatás személyi és tárgyi lehetőségeit. Kínálatként fejlesztően hathat a gépészet szakra is oly módon, hogy a lehetőségek adottak lesznek, ha a szaktanárok vagy a tanulók élni akarnak az „áttanulás” lehetőségével, akkor ezt megtehetik. Nagy előny, ha egy gépész elektronikai ismereteket szerezhethet. Hatással lehet, ha szerényebb mértékben is, még a kereskedelem/marketing szakra is.

A *gépészet* szak erősítheti az informatika, az elektronika szakot, bővítheti a szűk szakmai ismereteket.

A *kereskedelem / marketing* szak a mai korszerű formájában igen sok olyan ismeretet tud adni a többi szaknak, amelyet a gyakorlati életben, a munkaerőpiacon, munkavállalóként nagyon is jól lehet hasznosítani. Eddig ugyanis a kereskedelmi és marketingismeretek teljességgel kimaradtak a nem kereskedelmi és közgazdasági iskolákból.

Az egyes évfolyamok képzési profiljából látható, milyen nagymértékű módosítást indított be a világbanki fejlesztés iskolánkban. Az iskola 95 éves történetében *is példátlan ekkora profilmódosítás*. Hogy ez a lépés célszerű volt-e, azt az idő igazolja vagy cáfolja majd. Mi, akik elindítói voltunk a változásoknak, hisszük, hogy szükséges és jó volt ez a lépés.

Az iskola tárgyi feltételei

Iskolánkban az oktatás többnyire *szaktermekben* folyik.

Az audiovizuális oktatás tárgyi feltételeinek megteremtését mindig is fontosnak tartottuk. Már korábban kiépült a *zárláncú tv-stúdió*, minden tanteremben van *írásvetítő*, és ahol szükséges, kazettás *magnetofon*. A műszaki tárgyi feltételek különösen alkalmasak voltak a *gépészet oktatásához*, és a folyamatban lévő fejlesztésekkel ma is azok. A hagyományos technikák, technológiák oktatásához a felszerelések mindig is jók voltak (lakatos, esztergályos, hegesztés, szerelés, műszaki mérés stb.).

Az utóbbi években a *számítástechnika oktatásához* szükséges berendezéseket, illetve a számítástechnika műszaki alkalmazásának lehetőségeit fejlesztettük. Ma mind az öt szakteremben 16 számítógép áll a tanulók rendelkezésére. További két termet fogunk berendezni a világbanki beszerzésből. Ezek a szaktermek a többi szak számítástechnikai oktatási igényeit is kiszolgálják.

A Rába Vagongyár igénye alapján kezdtük el a *minőségbiztosítás* tanítását és nagyon gyors fejlesztését, ezzel az elsők közé jutottunk. Oktatásához kiépítettünk egy *számítógépekkel is felszerelt laboratóriumot*. Ez a laboratórium használható a világbanki képzés teljes vertikumában, de még a gimnáziumi osztály fakultációs tárgya is lehet majd, ha ilyen tantárgy bevezetését a tanulók igénylik.

Új fejlesztésünk az *automatika* oktatása tárgyi feltételeinek megteremtése. FESTO berendezésekre építettük fel a *pneumatika*, illetve *PLC labort*, amely az elektronika és az informatika oktatási igényeit is szolgálja majd.

Már az *AUDI* gyár Győrbe költözésének tervezésekor felhívták a figyelmet a vezetők arra, hogy olyan szakemberekre lesz szükségük, akik mechanikusok és elektronikusok is egyben. Ezért is kezdtük el még a kizárólag gépészképzés idején az *elektronika* oktatását és az ehhez szükséges eszközök beszerzését. Elkészült az

első elektronikai labor, a második a világbanki keretből érkezik. Ez elegendő lesz mind a négy évfolyam számára, a gépészet, az elektronika és az informatika oktatásához, ezenfelül jól lehet majd használni a gimnáziumi fizika oktatásánál is.

Az V. évfolyamon évek óta igen komolyan foglalkozunk a *vállalkozástan* oktatásával. Ehhez eddig nem rendelkeztünk speciális szakteremmel, ennek megvalósítását is a világbanki beszerzésből tervezzük. Úgy véljük, ez is olyan tárgy, amely megéri a fejlesztést, a befektetést, mert valamilyen mértékben a szakképzés minden területén szükséges az oktatása.

Az iskola tanulói

Nappali tagozaton 23 osztályba 670 tanuló jár, győriek, Győr vonzáskörzetéből, közelebbi és távolabbi településekről bejárók és kollégisták. 3-4 évvel ezelőtt tanulóink többsége a számítástechnika kedvező tárgyi és személyi feltételei miatt választott bennünket. Másokat az vonzott, hogy a gépészképzés szakmai hagyományai és eredményei jók voltak, főleg a korszerű technika, technológia jóvoltából. Voltak, akik a színvonalas közismereti tantárgyi oktatás miatt választottak bennünket.

Az 1995-ben induló szakok közül elsősorban a világbankiak voltak keresettek. A népszerűségi listán az *informatika szak* vezetett, kb. kétszeres túljelentkezéssel. Az informatikai képzés ma nagyon divatos. Aki komolyan veszi ezt a képzést nálunk, az jól hasznosítható ismereteket szerezhet, akárhol is tanul majd tovább. Ha nálunk fejezi be a szakmai képzést, a mai munkaerő-piaci körülmények között biztos munkahelyek várják. Remélhetőleg néhány év múlva, a világbanki osztályok végzésekor is ez lesz a helyzet.

Második helyen az *elektronika és a kereskedelem/marketing szak* osztozott közel azonos arányban. Azokat, akik az elektronikát választották, a szakmai lehetőségek motiválták. A kereskedelem/marketing szak ma szintén divatos, a tanulók egy csoportja ezért választotta, másokat a szülők vállalkozási tevékenységé motiválta.

A sor végére került a *gépészet szak* és a *gimnáziumi* képzés keresettsége. A gépészképzés ma népszerűtlen, mert a korábbi gazdaságot meghatározó gépipar ma romokban hever, nem nagyon bízik senki sem a feléledésében. Annak, hogy a gimnáziumi képzés iránti érdeklődés a sor végére került, több oka van. Az egyik az, hogy most indul nálunk második alkalommal ez a képzés, sokan nem is tudnak még róla, érettségi eredményeink pedig majd csak 1998-ban lesznek, amikor a jelenlegi első osztály érettségizik majd. A másik ok az, hogy a jobb tanulók a már ismert, régebbi gimnáziumokat keresték. Harmadik oknak az mutatkozott, hogy sokan ragaszkodtak a végzettséget is adó szakmai képzéshez, illetve a technikus végzettség megszerzésének lehetőségéhez.

Az oktató-nevelő munka személyi feltételei

Iskolánkban a *közismereti tantárgyakat* tanító tanárok jó színvonalon végzik munkájukat. Ezt bizonyítja az is, hogy a szakmunkásképzési célú szakképzés idején, amikor a beiskolázási átlag nagyon alacsony volt, úgyszólván bárkit felvettünk, aki hozzánk jelentkezett, és ezért különösen módszeres és hatékony oktatás kellett ahhoz, hogy a korábbi nagy hírű iskola hírneve ne sokat romoljon. A tantestületünk akkor ezt a problémát sikerrel megoldotta. Most, amikor iskolánk közkedvelté és keresetté, „divatossá” vált, s az általános iskolákból a jó eredmé-

nyű tanulókat vehetjük fel, átlag feletti sikereket érünk el évek óta (versenyek, továbbtanulás felsőoktatási intézményekben stb.).

Egyre javul az *idegennyelv-oktatásunk*. Jelenleg a kisebb gondoktól eltekintve nincs hiányunk nyelvtanárokból, ami igen öröndetes sok más iskolához viszonyítva.

A *szakmai tantárgyak* tanításának a *személyi feltételei* a gépészképzéshez ideálisak voltak. A műszaki-elméleti tantárgyakat okleveles mérnökök, mérnök-tanárok, a szakmai-gyakorlati tantárgyakat üzemmérnökök, műszaki tanárok tanították. Az új szakok indításakor, illetve a tárgyi feltételek változása esetén a szakmai tantárgyakat tanító kollégák többsége egyénileg készült fel az új tantárgy tanítására. Új kollégák felvételére a versenyszféra elszívó hatása miatt csak részben volt lehetőség, s ez a jövőben még inkább így lesz.

A tantestület tagjai rendszeresen részt vesznek szakmai továbbképzéseken, az ott szerzett új információkat munkaközösségi értekezleteken tovább is adják. A munkaközösségek munkáját a munkaközösség-vezetők fogják össze. Különösen az új oktatási feladatokat vállaló kollégák éltek a továbbképzési lehetőségekkel, amelyek elég szűkösek, a jobbak pedig elég drágák, lassanként elérhetetlenek. A kollégák továbbképzésében sokat segítettek a Világbank nyújtotta lehetőségek, főleg a *külföldi tanulmányutak*.

Az egyes szakmai tantárgyak oktatásának személyi feltételei ma még jók. A változások miatt azonban a szakmai tantárgyak is módosulnak, ezt tanáraink szakmai felkészültségének is követnie kell, és ez több okból sem lesz egyszerű feladat. Közülük némelyeknek más szakmai végzettséget kellene szerezniük, amde erre a felsőoktatás nem készült fel. Új kollégák a vállalkozási szférából a „Kjt” szerinti minimálbérért, azaz a jelenlegi bérük töredékéért nem vállalnak oktatási intézményekben munkát. Ma még valószínűleg kevesen látják az ebben rejlő veszélyt, illetve e probléma áthidalásának a lehetőségét.

Fejlett a tantestületen belüli *információs rendszerünk*. Korábban is jó volt az akkori lehetőségekhez képest az információáramlás, mert az iskolavezetés kéthetenként tájékoztatta a tantestületet a lényeges kérdésekről, kikérte véleményét a döntések előtt. A világbanki program nagyon sok információja változtatásokat követelt, ezért kiépítettünk az iskolán belül egy *számítógépes információs hálózatot*. Minden tanári és munkaközösségi irodában van számítógép a tanári számítógépes hálózathoz kapcsolva. Az információk részben egy CC: Mail nevű számítógépes levelezőrendszeren áramolnak, másrészt közös könyvtárakban érhetők el az információk. Az elmúlt 3 évben 8 munkanapot fordítottunk a tantestület számítástechnikai képzésére.

Fejlesztőmunkánkról

Azok a tanárok, akik részt vesznek a világbanki projektben, aktívan közreműködnek a szakmacsoport fejlesztőmunkájában. Egy kolléga az eszékbi bizottság tagja, egy másik egy tantervfejlesztő csoportban dolgozik. Négy kolléga koordinátori feladatot lát el az egyes szakmacsoport és az iskolában folyó fejlesztések között. Négy kolléga különböző közismereti tantárgyak fejlesztésében vesz részt. Hárman tananyagmodul megírására vállalkoztak. Összesen mintegy húszan végeznek további fejlesztőmunkát az új vagy a korszerűsített tantárgyak kimunkálásában vagy az országos fejlesztésben vagy a helyi innovációban. Ez azért szerencsés, mert gyakorlatot szereznek a fejlesztőmunkában, ami a jövőben várhatóan még nagyobb szere-

pet kap az oktatásban, amikor a munkaerőpiac igényeihez még gyorsabban kell majd alkalmazkodni. Főleg a negyedik évfolyam utáni szakasz lesz az, amely gyors változtatásokat igényel majd. Az oktatás is egyre jobban piacosodik, megindul, illetve már meg is indult a verseny a csökkenő gyermeklétszám miatt a tanulókért. Ma többen vagyunk az oktatási piacon, mint a korábbi években. Megjelentek a magán-, az alapítványi, a versenyszféra-iskolák, amelyek jobban rákényszerültek a versenyre, mert a létük múlhat rajta. Az állami iskolák most tanulják a piaci körülményeket. Akik tudnak alkalmazkodni, azok még erősödhetnek is, míg akik nem, azok lassanként bezárhatják az iskolát. A mi iskolánk további előretörésre számít mind a beiskolázásban, mind a munkaerőpiachoz való alkalmazkodásban. Reméljük, a tárgyi fejlesztéseket is képesek leszünk megoldani.

Amelyik tantárgy fejlesztésében iskolánkból is részt vett kolléga, annak bevezetése sokkal könnyebben megy, mint amelyikben nem. Ilyen a matematika, a fizika, a magyar nyelv és irodalom, az elektronika, az informatika stb. Itt a fejlesztésben részt vett kollégák több segítséget tudnak adni, ha szükséges.

A fejlesztés gondolatát ma már senki nem vitatja nálunk. A miénkhez hasonlóan mérésen szerkezetet váltó iskolák beiskolázásának javulása bizonyítja, hogy a világbanki fejlesztés jó pillanatban érkezett. A szülők és a tanulók között keresetté váltak a világbanki iskolák.

Az eddigiekből kiderült, hogy a *Jedlik* korábban is *fejlesztő iskola* volt. A világbanki fejlesztés azonban sokszorosán felülmúlja mindazt, ami addig történt. Váltakoztak az alapelvek. Ma 10-20 iskolának kell a közös fejlesztésen dolgoznia, új követelmények fogalmazódnak meg, eszközöket kell választani és előteremteni az új tananyagokhoz stb. Ezek mindegyike komoly erőfeszítést igényel a fejlesztésben részt vevő kollégáktól, s mi mindezeket a feladatokat eddig sikerrel megoldottuk.

A külföldi tanulmányutakon látottak alapján leszűrhetjük azt a tanulságot, hogy érdemes a külföldi tapasztalatokat figyelembe venni, a hasznosíthatókat átvenni, de a magyar hagyományokra építve kell a korszerűsítést elvégezni.

A világbanki program a szakmai tantárgyakban

A világbanki képzés a II. évfolyamnál tart. A szakmai tárgyak tananyagai korszerűbbek lettek. Nőtt a *tantermi gyakorlatok* aránya. Az első két évfolyamon *szakmai orientáció*, harmadikban és negyedikben pedig *széles körű szakmai alapozás* lesz. A *szakmai specializáció* a negyedik osztály utáni időszakra tolódik majd el.

A *tananyag* sok szakmai területen változott, korszerűsödött. Sok minden kikerült a tanítandó ismeretek köréből, mert kellett az újabbaknak, korszerűbbeknek a hely és az idő. Több kolléga nehezen mond le ezekről a tananyagokról, főleg azok, akik évtizedeken át tanították.

Jelentős változás, hogy a számítástechnika nemcsak külön tantárgyként jelent meg, hanem *alkalmazott számítástechnikaként* a többi szakmai tantárgyban is. Tanítására a szakmai tantárgyakat tanító tanároknak is fel kell majd készülniük, ám ez az idősebb kollégák esetében nem lesz könnyű feladat. Idősebb korban nehéz a számítástechnikát elsajátítani, még nehezebb a fiataloknak tanítani, mert bizony a diákok sokkal gyorsabban tudnak haladni, és sokszor többet is tudnak, mint az, aki tanítani akarja őket. Fontos, hogy ilyen esetekben jó legyen a kapcsolat a tanár és a diákok között, mert ellenkező esetben gyakoriak lehetnek a konfliktusok.

A *tankönyvek* csak részben változtak, szakonként eltérő mértékben. Bizonyos esetekben a külföldi tankönyv magyarra fordítása mellett döntött a szakmacso-

port, de előfordult, hogy a kollégák írtak tankönyvet vagy dolgoztak ki munkafüzetet. Ez a folyamat még tart, az I–IV. évfolyam tananyagai még készülnek. Az már látszik, hogy színvonalas tartalmú és kivitelű, versenyképes szakmai tankönyv megírásához a magyar viszonyok nem kedvezőek, nincs rá technika, sem elegendő idő, sem pénz.

A szakmai tantárgyak elsajátíttatásának módszere is megváltozott. Ma már nem egy-egy műveletet gyakorolnak, ismernek meg a tanulók, hanem ahol lehetett, *projektek* köré csoportosították az ismereteket. A projektet minden tanulónak meg kell csinálnia. Ennek a módszernek az az előnye, hogy a tanulók a gyakorlatban valóban megtanulják elkészíteni az adott feladatot, nem csak elméletben. Több lett a tantermi, illetve a laboratóriumi gyakorlat. Az ilyen órákon kevesebb az elmélet és több a gyakorlat.

A tanárok többsége *egyéniül készül fel az óráira*. Néhány tantárgyból voltak és lesznek felkészítések, ha szükséges, külső előadókkal. Ezek a tanfolyamok drágák, és nem is mindig a legcélirányosabbak. Több sikeres felkészítést végeztek saját kollégáink, ezek a továbbképzések olcsóbbak, és jobban is igazodnak a szaktanárok igényeihez, több használható ismeretet és tanítási módszert adnak.

Mit jelent a világbanki program az egyes közismereti tantárgyakban?

A magyar nyelv és irodalom tantervei, tananyagprogramjai elkészültek. Az irodalomtanításban a legfontosabb cél az ismeretnyújtás, az esztétikai nevelés és a képességfejlesztés (olvasás, szövegértés, szövegértelmezés, szövegalkotás). A magyar nyelv tanításában a gyakorlati kommunikációt tartjuk a legfontosabbnak.

Az *idegen nyelvet* tanító tanárok melegebben fogadták, hogy a tantárgy kötelező érettségi tárgy lesz. (Megjegyezzük: iskolánk már az 1993–94. tanévben bevezette.) A tantervek elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés programját tartalmazzák. A szaktanárok bőséges tankönyvajánlatból válogathatnak. Eredményesebb lett az idegen nyelv tanítása, diákjaink sikeres nyelvvizsgákat tesznek, az 1993–94. tanévi nyelvi érettségi vizsgák biztatóak voltak, a tanulók beszédkészsége javult. A német nyelv tanulását segítette az Osztrák Könyvklubbal való együttműködésünk, a német nyelv gyakorlását szolgáló ausztriai tanulmányi kirándulások és az iskolai nyelvi versenyek is.

A szaktanárok gyakorlás céljából szakmai szövegeket gyűtenek, illetőleg maguk állítanak össze, ezenkívül várnának még videoanyagokat, szoftvereket, szakmai szöveggyűjteményeket is, amelyek segítenék az általános és a szakmai kommunikációs képesség fejlesztését.

A *történelem* tantárgyban kevés változásról számolhatunk be. A tananyag struktúrája szinte változatlan, esetleg hangsúlyeltolódásokról szólhatunk. Nem készültek új tankönyvek, nem bővült az eszköztár. A módszerekben, szemléletben nyomon követhető a változás: nagyobb hangsúlyt kap a munkáltatás, az önálló tanulói tevékenykedtetés.

Tisztázandó még a *társadalomismeret* tantárgy helye, szerepe a világbanki programban.

A *matematika* tanítása a közismereti érettségi vizsga célját szolgálja elsősorban; bár utalások, tervek voltak a szakmaiság erősítésére. Öröndetes, hogy a modulfüzetek első sorozata várhatóan őszre megjelenik. Sürgető volna viszont a szakmai példatár megjelentetése, s ki kellett volna munkálni és a tanárokat

felkészíteni a számítástechnika és a matematika együttes, egymást erősítő felhasználására.

A fizika- és a kémia-munkaközösség a kezdetektől kezdve részt vesz a projekt munkálataiban. Eredményméréseket végeztek (sajnos a tapasztalatok alapján a tantervi korrekció elmaradt), tanterveket bíráltak. Visszalépésnek tartják az óraszámok csökkenését, annál is inkább, mert ők is „közismereti” érettségi vizsgára készítenek fel. Az alacsonyabb óraszámok miatt veszélyeztetve érzik az eddig nagyon jó eredménnyel zárult érettségi vizsgákat.

Sajnos az eszközállomány, szoftverállomány nem gyarapodott. Így hiába ajánlják az „akadémikus fizikatanítást” (holland szakértő értékelését idézve) helyett a gyakorlati, a szakmai képzéssel összhangban lévő természettudományi képzést. Nehezíti a tanítást az is, hogy mind fizikából, mind kémiából sok az ismeretanyag, ugyanakkor új tankönyvek, feladatgyűjtemények nem jelentek meg. A szűkösebb időtartam miatt a tanár vagy a munkaközösség kénytelen súlypontosítani, racionalizálni a tananyagban, szelektíven tanítani, intenzívebben munkáltatni a diákokat, önálló tanulói munkaformákat szervezni, de a végső cél, az érettségi vizsga tartalmának és formájának a bizonytalansága (szóbeli és írásbeli együtt?) aggodalommal tölti el a tanárokat. Örömmel tapasztaljuk viszont, hogy a munkaközösség keresi, kutatja a legjobb megoldást, s kialakult egy belső önfejlesztő, önképző szemlélet és tevékenység. Ezt jelzi, hogy a PT 2000 tanulókísérleti programba készséggel bekapcsolódott a fizika-munkaközösség.

Az elektronika- és informatika-tanterveket átvizsgálva megállapítottuk, hogy átfedések vannak a fizika és a tárgyak egyes tananyagrészei között (pl. elektrofizika). Sürgető volna, hogy a szakmacsoportok az átfedéseket felülvizsgálják, megszüntessék. Általános problémaként állapítjuk meg, hogy az egyes szakmacsoportok között nem valósult meg a koordináció; azok elszigetelten dolgoztak.

A biológia és a földrajz tanítása új a szakközépiskolában. Azok a tanárok, akik ezeket a tárgyakat tanítják, a társadalmi és a gazdasági igényű specializációt hangsúlyozzák, vagyis azt, hogy az egészségtan, az egészségvédelem, a környezetvédelem, a gazdasági földrajz kapjon nagyobb teret e tárgyakban. Jó volna a tankönyvek, a munkáltató jellegű füzetek, gyakorlósorok mielőbbi megjelentetése.

Sokoldalú, szerteágazó programot dolgozott ki a nevelési munkacsoport, s továbbképzésekkel készítette fel a világbanki osztályok osztályfőnökeit a feladatokra. Elengedhetetlennek tartjuk az etikai nevelést, az önismeret, az önnevelés igényének és képességének a formálását, a társadalmi érintkezés kulturáltságának fejlesztését, a konfliktuskezelés képességének a kialakítását.

Örömmel szólnak arról, hogy ezeket az eddigi tudatosan nem gyakorolt feladatokat a nevelők nem utasították el, hanem érdeklődéssel fogadták és vállalták. Az osztályfőnöki órák gyakorlatiasabbá váltak, több a szituációk révén való nevelés. Sok kiadvány, központi anyag készült; meg kell tanulni belőlük válogatni a tanároknak.

A tantárgyak helyzetének összegzése

Ha végiggondoljuk a tantárgyak helyzetét, összegzésként a következőket állapítjuk meg:

1. A tantervi dokumentációk elkészültek, ismertekké váltak, koncepciójukat a szaktanárok elfogadták.

2. Megkezdődött ugyan a tantervekhez szükséges új tankönyvek kiadása (magyar nyelvtan, matematika, modulfüzetek), azonban nagyon vontatottan halad. Új tantervi programokat régi tankönyvekkel tanítani ellentmondásos.

3. Indokolatlanul elhúzódik az eszközök beszerzése. A közismereti tárgyak még csak Macintosh számítógépeket kaptak – szoftverek nélkül. Újra és újra listákat írunk, rendeléseket küldünk; eredménye alig mutatkozik. A laborjelleg, a gyakorlatiaság, a szakmaiság eszközök, szoftverek nélkül nem valósítható meg.

4. Egyes tantárgyak tanításában meghatározatlan a kimeneti követelményrendszer (matematika, fizika, idegen nyelv). Tisztázatlan, milyen lesz a viszony a világbanki osztályok és a nem világbanki osztályok érettségikövetelmény-rendszere között. (Azonos? Gyakorlatiasabb? Érvényessége?)

5. Nem tisztázódott pontosan a szakmai órák és a közismereti órák aránya. Ezen a téren szubjektív tényezők, lobbyk hatnak. Pontosabban meghatározott óratervekre lenne szükség, a csoportbontások határozott megjelölésére, s egyáltalán arra, hogy megállapítsuk: a Világbank által kezdeményezett, támogatott (de befolyásolhatatlan) program hol helyezkedik el a magyar szakmai képzésben.

Összegezve: a világbanki program a szakmai képzés megújítására a magyar pedagógustársadalomban sok lappangó erőt szabadított fel, sok pedagógust ösztönzött alkotásra, inspirált koncepcionális, metodikai megújulásra. Elkezdődött valami, született is sok érték. Hatékonyabb szervezéssel, célratöréssel, az arra alkalmas erők intenzívebb munkáltatásával (pl. munkaidő-kedvezmény adásával) még eredményesebb, teljesebb program s tettek születhetnek volna.

A végzettek munkaerő-piaci esélyei

Az 1994-ben érettségizettek gépgyártás-technológiai-számítástechnikai szakon fejezték be tanulmányaikat. Az érettségizők fele a felsőoktatásban folytatta tanulmányait. Néhány tanuló kimaradt vagy munkába állt, illetőleg pályát módosított. A többiek nálunk maradtak az V. évfolyamra.

Azok az V. évesek, akik korábban is komolyan vették a tanulást, sok olyan ismeret, tudás birtokába juthatnak, amely megkönnyíti az elhelyezkedésüket. Javítja esélyeiket a nyelvtudás, hiszen a középfokú nyelvvizsga szintjére minden szorgalmas tanulónk eljuthat az V. év végére. A számítástechnikai ismeretekből is felkészülhetnek a gyakorlati életre, ha jól éltek a felkínált lehetőségekkel (szöveg-szerkesztés, táblázatkezelés, adat-báziskezelés, CAD, CAM, CNC stb.). Előnyt jelent a munkát keresőnek a vállalkozási ismeretek tanulása is.

A munkaerő-piaci helyzetet évek óta figyelemmel kísérve úgy látjuk, jó döntést hoztunk, amikor merészen az elsők között elkezdtük az erőteljes szerkezetváltást a számunkra kedvező lehetőséget biztosító külső anyagi és szellemi segítséggel.

Azok a tanulók, akik a világbanki osztályokban tanulnak, várhatóan a munkaerő-piaci viszonyokhoz még jobban tudnak majd alkalmazkodni. Tanulnak kommunikációt, magasabb szinten a közismereti tantárgyakat, nagyobb óraszám-ban idegen nyelvet és még több számítástechnikát. Új tantárgy az informatika. Korszerűbbek a szakmai tantárgyak. A legdöntőbb az, hogy csak a negyedik osztály után kell szakmai kimenetet választaniuk, amikor inkább látható lesz, milyen végzettséggel lehet majd munkát találni. Az iskola is jobban tud alkalmazkodni a tananyaggal a piaci viszonyokhoz.

A világbanki projekt iskolai értékelése és a Jedlik Alapítvány

Új kezdeményezésünk volt a Jedlik Alapítvány, amelyet iskolánk egyik volt tanítványa – aki ma a számítástechnika országosan is elismert szakembere, és néhány évet tanított nálunk – kezdeményezett tehetséges tanulók számára. Saját tapasztalatából tudta, hogy a számítástechnikával foglalkozó fiatalnak az iskolában tanult ismeret nem elégséges, kiegészítésre, felfrissítésre szorul.

Az alapítvány célja az iskola nappali tagozatos, tehetséges, különösképpen a számítástechnika, az informatika iránt érdeklődő tanulóinak támogatása, az iskolában folyó oktató-nevelő munka ösztönzése. Ennek érdekében

- a tanulók számítástechnikai, informatikai fejlődése érdekében szakmai önképzőköröket szervez,
- biztosítja versenyeken, bel- és külföldi tanulmányutakon, szakkonferenciákon, szakmai gyakorlatokon való részvételt,
- nyelvkurzusokat szervez,
- támogatja a tanulók műveltségének növelését,
- a támogatás körét nyitottnak tekinti, bővítését az anyagi helyzettől teszi függővé.

A támogatás költségeit az alapítvány vagyonának a kamataiból fedezi – az egyetem befejezéséig – azon tanulók esetében, akik azt középiskolai tanulmányaik során megszerezték. Az alapítvány tervezi tagjainak későbbi menedzselését főiskolai, egyetemi tanulmányok esetén is. Jelenleg az alapítvány nyújtotta többlet lehetőségeket 19 tanuló élvezheti.

Az iskola vezetése ma is úgy értékeli a programot, mint az indulás pillanatában. Nagyon fontos lehetőség nemcsak azoknak az iskoláknak, akik a pályázatot elnyerték, hanem az egész magyar szakoktatásnak is. Valószínűleg – a még meglévő kisebb-nagyobb problémái ellenére – a világbanki modellt a jelenleginél is több iskolában fogják majd bevezetni, példáját követni.

Jó lehetőséget adott a saját fejlesztésre, hiszen a programban részt vevő iskolák szabadon alakíthatták az oktatást legjobb belátásuk szerint.

A modell nem valamely más országról másolt, készen kapott program, hanem a hazai viszonyoknak megfelelő magyar változat. Ha a negyedik évfolyam utáni képzést sikerül az eredeti elképzelések szerint kidolgozni, akkor alkalmassá válik talán még arra is, hogy külföldi követői is legyenek majd.

Felnőtt a feladathoz egy olyan magyar fejlesztő szakemberréteg, amely, ha további lehetőségeket kap, további sikereket érhet el a magyar szakoktatás és a közoktatás fejlesztésében is. Ők sajátjuknak érzik a programot, tudják, hogy ez igazodik a mai gazdasági körülményekhez a legjobban. És azok is elfogadják, akik a fejlesztésben nem vettek részt.

Horányi István

„Nem teljesíti kötelességét az, aki csak a kötelességét teljesíti”¹

- A középfokú közgazdászképzés világbanki modellje, II. Rákóczi Ferenc Gyakorló Közgazdasági Szakközépiskola, Budapest -

Az iskolatípus célja, hogy a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő és gyorsan alkalmazkodni tudó, középfokú képesítésű szakembereket képezzen, akik kielégítő általános műveltséggel és nyelvismerettel rendelkeznek, a hatékony szakmai munkavégzésre és felsőfokú tanulmányokra egyaránt alkalmasak.

A megújítás dilemmája, avagy a közgazdaság klasszikus kérdése: mitől függ az anyagi gazdagodás, a jólét?

A gazdasági növekedés feltételeit kutató közgazdászok véleménye korántsem egységes, legalább három irányzatot képvisel. Az egyik elsősorban a fizikai tényezőket tartja fontosnak, a másik az emberi tőkét, a harmadik az előbbi kettő szintézisét, a fizikai és a humán erőforrás együttesét jelöli meg az anyagi gazdagodás, a jólét forrásának. Az oktatással foglalkozó szakemberekhez az az elmélet áll a legközelebb, amely a közgazdaságtani gondolkodásban előtérbe helyezi az emberi tőkébe, a munkaerőkészletbe történő beruházásokat, az emberben felhalmozódó képességeket tekinti növekedési modelljeiben a jövőbeni pénz- és fizikai tőke megteremtése feltételének. *Fritz Machlup* szerint: „... akkor beszélünk az emberi tőke képződéséről, amikor arra a célra eszközölnék beruházásokat (ráfordításokat vagy áldozatokat), hogy az egyes személyekben megtestesült szellemi vagy fizikai felkészültséget úgy alakítsák át, hogy képessé tegyék az egyéneket több vagy jobb áru, illetve szolgáltatás nyújtására, magasabb pénzjövedelem szerzésére, jövedelmük értelmesebb elköltésére, az életben több öröm szerzésére.”

Ez az elgondolás a fejlesztési elképzelések, az oktatási stratégiák kiindulópontja lehet. Az oktatás számára érdekes emberitőke-elméletekben más-más alapról is megfogalmazódik a fejlesztés szükségessége. *Kopátsy Sándor* Mire tanít a modern társadalmak tulajdonosi struktúrája című tanulmányában az illető társadalmak vagyonszerkezetének vizsgálata során jutott arra a következtetésre, hogy a fejlett termelőerőkkel rendelkező társadalmakban a szellemi vagyon mennyisége már meghaladja a fizikai vagyon mértékét.² *Somogyi Ferenc* Az emberi tőke válsága című tanulmányában világosan és egyértelműen foglalja össze magát a problémát: „Egy nemzet emberitőke-beruházásainak gyümölcse mint képességpotenciál áll rendelkezésre. ... bizonyosan állítható, hogy az emberitőke-modellek által számon tartott képességpotenciál és egy nemzet gazdasági sikerei között

¹ Székely László igazgató 1916.

² *Kopátsy Sándor*: Mire tanít a modern társadalmak tulajdonosi struktúrája? Valóság, 1990. 1. sz. 21. o.

nagyon szoros az összefüggés. Az, hogy ez az összefüggés időben hogyan és milyen intenzitással jelentkezik, csak történelmileg válaszolható meg.³

Kitörési próbálkozások

Nyilvánvalóvá vált, hogy a középfokú közgazdászképzés hazánkban nem megfelelő a gazdaság korszerűsítéséhez. Az elmúlt fél évtizedben több irányban tett fejlesztési lépésekkel próbáltak kitörni a válságból. Kitörési kísérlet volt a középfokon a képzés megnyújtott ideje (4+1 év) a további specializált munkaerőképzés érdekében. A másik kitörési pont a középfokú közgazdászképzés egészének átgondolására tett lépés: a középfokú közgazdászképzés eredményességének felülvizsgálata, új koncepció kidolgozása. A két megoldás között az a különbség, hogy az egyik megnyújtotta a hagyományos képzést, a másik az egész struktúra megváltoztatására törekedett, s ellentétben az előbbivel, csökkentette a szűk szakmai képzést az általános és a szakmai műveltség javára, a szakmai specializációt pedig az alpműveltség és a szakmai képzettség megszerzése utánra helyezte.

A két elképzelésen kívül volt számos más próbálkozás is, például az, amit néhány gimnázium igyekszik megvalósítani saját belső problémáinak megoldása érdekében. A gimnáziumban végzett tanulók elhelyezkedési és továbbtanulási lehetőségeinek bizonytalansága arra készítette ezeket az intézményeket, hogy a 70-es években kialakított fakultációs tantárgyak struktúráját megváltoztatva, a fakultáció keretében egyes közgazdasági iskolákban honos szakmák (pl. külkereskedelmi ügyintéző, biztosítási ügynök stb.) oktatására vállalkozzanak. Ennélfogva megsokszorozódott azoknak a munkavállalóknak a száma, akik két, egymástól eltérő képzési célú iskolában szereztek hasonló képesítést munkájuk végzésére. Ez a gyakorlat a hagyományos szakmák konzerválásának a tendenciáját rejti magában. Ezt egy ideig támogatta a kinyílt munkaerőpiac, mint ahogy azoknak a céljaival is egybeesett az effajta képzés, akik tanfolyami keretek között próbáltak a lehető legrövidebb idő alatt ahhoz a képesítéshez hozzájutni, amelyet a rendszerváltás óta gazdasági és munkahelyi okokból preferáltak, illetve az elhelyezkedés szempontjából előnyben részesülnek gyors megtérülésük miatt (a képző és képzett oldaláról egyaránt).

Mindkét utóbbi képzési forma a túlzott specializálás irányába mutat, s az emberi tőke felhasználásának olyan múltbéli koncepciójára épül, amelynek válsága és jövőtlensége prognosztizálható.

A történelmi trend más szükségletet rajzolt fel a 90-es évek elején, mégpedig a tradicionális jellegű általános műveltség kiszélesítését és a széles alapú szakmai műveltség általános elemeinek kidolgozását, a szakmai specializációnak az érettségi utánra helyezését, ami együtt jár azzal, hogy a szakközépiskola képzési célját és tartalmát újra kell gondolni és fogalmazni.

Más indokok is egy új képzési rendszer kialakítása mellett szólnak, ugyanis „a jelenlegi struktúra konzervatív, ezért alapos és folyamatos felülvizsgálatra szorul. Valószínűsíthető, hogy nagyon sok esetben a beiskolázást elsősorban nem a valós igények határozzák meg, hanem olykor csak vélt vállalati érdekek vagy az adott oktatási kapacitások”. Ezt a problémát *Bácskai Tamás* fogalmazta meg: „A magyar bankok egyik nagy gondja éppen az, hogy a szaporodó fiókokba az adminisztráció-

³ Somogyi Ferenc: Az emberi tőke válsága. Válság, 1990. 12. sz.

ba és ügyfélszolgálatba egyaránt nehéz megfelelően képzett munkatársakat szerezni. Az utóbbinak külön gondja, hogy csak bizonyos személyiségalkatú emberek, empátikus, türelmes, meggyőző személyiségek képesek ezt a munkát eredményesen végezni. Meg kell tanítani őket az érintkezésre, a kommunikációra, arra, hogyan kell az ügyfélnek kérdéseket feltenni, hogy az ne tűnjön sem arrogánsnak, sem bizalmaskodónak, sem elutasítónak, és hogyan kell az ügyfél kérdéseire válaszolni.⁴ Más oldalról egy angol biztosítási intézet továbbképzési igazgatója egy vele készített interjúban ugyan azt állítja, hogy az etikus magatartást nem lehet tanfolyamon elsajátítani, de egy biztosításokkal foglalkozó ügynököknek rendkívüli ismeretekkel és képességekkel kell rendelkeznie, ezeket viszont csak az oktatásban szerezheti meg.

A korszerű képzés iskolánk hagyománya

1916 júliusában a Kertész utcai Polgári Fiúiskola épületében az erzsébetvárosi polgárok támogatásával jött létre a Székesfővárosi, községi VII. kerületi Felsőkereskedelmi Iskola. Az alakuló tantestületi értekezleten egy békésebb jövő reményében hangzott el az iskola célkitűzése, amely ma is érvényes. „Nekünk kell közremunkálkodnunk abban, hogy hazánk szolgálatára becsületes, tág látókörű, vállalkozó szellemű ifjúság álljon.” Ez a nemes cél lett a hajtóereje az iskola tevékenységének, amely az 1927–28-as tanévtől II. Rákóczi Ferenc nevét viselte, majd az 1952–53-as tanévtől az akkori Marx Károly Közgazdasági Egyetem gyakorló közgazdasági iskolájaként működött.

A képzés sohasem korlátozódott csak kereskedelmi, közgazdasági ismeretekre. Az alapító tanárok: *Rubinyi Mózes*, *Germanus Gyula*, *Füst Milán* neve is jelzi, hogy az iskola mindig gondot fordított a szaktudáson kívül az élet minden területén felhasználható ismeretek oktatására, készségek, képességek kialakítására. Az iskola képzési profilja a több mint háromnegyed évszázad alatt változott, módosult, bővült a kereskedelmi képzéstől a középfokú közgazdász-képzés különböző ágazataiig (számvitel, gazdálkodási, külkereskedelmi, banki, pénzügyi).

A tanulólétszám az évek során 700-800, a tanári személyzet létszáma 50-60 fő körül mozgott. Az épület 1889-ben épült, felújítása, tetőterének hasznosítása jelenleg tart. Az iskola technikai felszereltsége lényegében 1990 óta változott meg. Az akkor egy Commodor 64-es 20 munkahelyes géptermet felváltotta a különböző pályázatokon nyert 3 db 20 munkahelyes IBM kompatibilis számítógéphálózat. A korszerűtlenné vált nyelvi laboratóriumot felcseréltük a Gutmann nyelvi irodai technikai laboratóriumra. Nemcsak a tanulók képzése korszerűsödött a ma lehetséges és elérhető csúcstechnológiával, hanem az iskola tanügy-igazgatási és gazdasági munkája is.

A technikai fejlesztés mellett az iskola, hagyományaihoz híven, a képzés tartalmát is korszerűsítette, bővítette. 1990 szeptemberében a tantestület elfogadott egy koncepciót a középfokú közgazdász-képzés korszerűsítésére, amely a hagyományos szakközépiskolai képzéssel szemben egy magasabb szintű műveltség elérésére törekedett a közismereti tárgyak és a nyelvtanítás kereteinek tágításával, valamint a számítástechnikai eljárások és azok alkalmazásának bővebb tanításával. Ehhez a tartalmi koncepcióhoz akkor az ún. 0+4 éves modellt alakított-

⁴ *Bácskai Tamás*: Milyen is egy bank? Magyar Nemzet 1993. I. 18.

tuk ki. A 0. évben a tanulók nagyobb óraszámban tanulnak idegen nyelvet, számítástechnikát, kommunikációs ismereteket. Tulajdonképpen a 0. év segíti a felzárkóztatást és előkészíti a további négyévi eredményes előrehaladáshoz.

A korszerűsítéssel szinte egy időben jelent meg a Munkaügyi Minisztérium világbanki pályázata az „Emberi erőforrások fejlesztésének programjára”, melyben egy új középfokú közgazdász-képző iskolamodellt kellett kialakítani. A Rákóczi a 0+4 modellel pályázott. Bemutattuk kísérletünket, a már összeállított és az MKM által jóváhagyott tanterveket, óraterveket, a szakmai tantárgyak felépítését. Ezek után többszöri szakmai teszt következett, s végül 1991 májusában – éppen a ballagás napján – értesültünk arról, hogy nyertesek lettünk. Még akkor nem is sejtettük, milyen hatalmas emberi-pedagógiai erőforrásokat kell majd megmozgatnunk, hogy a program sikeres legyen. 12 másik közgazdasági szakközépiskolával együtt dolgoztuk ki a közgazdász-képzés új modelljét. A 13 nyertes közgazdasági szakközépiskola minket választott szakmacsoport-vezető iskolának, így a Rákóczi a saját kísérletének megvalósításán túl a középfokú közgazdász-képzés világbanki országos programjának a koordinálója lett. Az 1991–92-es tanévet már a Világbank által támogatott program iskolaközpontjaként kezdtük meg.⁵

A modell

A Munkaügyi Minisztérium és a Világbank pályázatát elnyert 13 közgazdasági szakközépiskola célja tehát az volt, hogy egy általánosan képző középiskola modelljét alakítsa ki a következők szerint. Az iskola:

- biztosítsa az általános képzés magasabb minőségét, ezáltal készítsen elő a felsőfokú tanulmányokra, egy későbbi értelmiségi létre,
- biztosítsa a gyakorlatibb képzéssel a felkészülést a munkába állásra, a magasabb szintű szakmatanulásra, az alkalmazotti, szellemi munka végzésére,
- biztosítsa a magasabb általános és szakmai műveltséget igénylő szakmák megtanulását.

Az iskolamodell alapvetően három egymástól jól elkülöníthető szakaszra bomlik. Az első szakasz a befejezett nyolcosztályos általános iskolát követő két év, a középiskolai képzés alsó foka. Ebben a két évben a közismereti és a szakmai tantárgyak aránya 85–15%. A közismereti tantárgyak hét nagy ismerétszárnyban szerveződnek. Ezzel alkalmazkodik a modell a Nemzeti alaptanterv és a vizsgarendszer elképzeléseihez. A középiskola első két évében olyan szakmai tantárgyak is szerepelnek, amelyek az iskola specifikumának megfelelően alapismereteket nyújtanak.

⁵ Az iskolák a következők:

Bezéredi Kereskedelmi Szakközépiskola, Szekszárd
 Deák Ferenc Közgazdasági Szakközépiskola, Győr
 Egri Közgazdasági Szakközépiskola
 Fáy András Közgazdasági Szakközépiskola, Miskolc
 Kazinczy Ferenc Egészségügyi és Közgazdasági Szakközépiskola, Komló
 Mező Ferenc Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola, Nagykanizsa
 Neumann János Közgazdasági Szakközépiskola, Eger
 II. Rákóczi Ferenc Közgazdasági Szakközépiskola, Budapest
 Rudas László Közgazdasági Szakközépiskola, Dunaujváros
 Széchenyi István: Közgazdasági Szakközépiskola, Békéscsaba
 Széchenyi István Közgazdasági Szakközépiskola, Nyíregyháza
 Táncsics Mihály Közgazdasági Szakközépiskola, Salgótarján
 Vásárhelyi Pál Közgazdasági Szakközépiskola, Szolnok

A képzés második szakasza felső középiskolai szakasznak is nevezhető. Ennek első két évében, a szakközépiskolai harmadik és a negyedik osztályban, a közismereti és a szakmai tantárgyak aránya 60–40%. Ekkor megkezdődik a közgazdasági szakmai alapozás két alapvető tantárgyi blokkban: az elméleti közgazdaságtan és az üzleti közgazdaságtan ismeretanyagával. A felső szakasz két évét általános érettségi vizsga zárja magyar nyelv és irodalomból, történelemből, matematikából, idegen nyelvből és elméleti közgazdaságtanból. Az érettségi vizsga sikeres letétele lehetővé teszi a tanuló számára jövőjének megtervezését. A következő választási lehetőségek állnak előtte:

- tanulmányait folytathatja egyetemen vagy főiskolán (amennyiben eredményei erre jogosítják),
- közvetlenül, képesítő vizsga nélkül munkába állhat,
- szakmai képesítést szerezhet az adott vagy más intézményekben a szakmai specializációkon való részvétellel.

A felső középiskola utolsó szakasza (a szakmai specializációs képzés ideje különböző) a szakmai képzés kiteljesítésével biztosítja a képesítés megszerzését. Ezt a képzési szakaszt képesítő vizsga zárja.

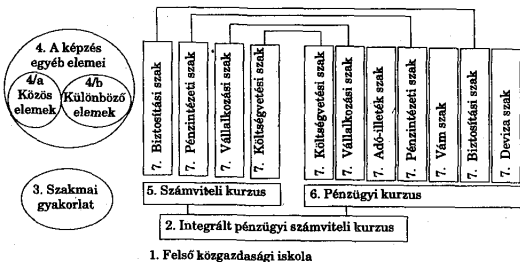
Míg tehát a modell első két szakasza a széleskörűen megalapozott általános és közgazdasági szakmai műveltséget biztosítja, addig a harmadik (a szakképző) szakasz célja, hogy a munkahelyi igényeknek megfelelő ismeretekkel és képességekkel vértessze fel a tanulókat. (1. ábra)

1. ábra



1992-ben a világbanki közgazdasági szakközépiskolák kecskeméti nemzetközi konferenciáján a képzés eme utolsó szakaszának a koncepciója is kialakult. Ezt szemlélteti a 2. ábra. A szakképzési szakasz tartalmának meghatározása azóta is vita tárgyát képezi.

2. ábra – Közgazdasági (Pénzügyi-számviteli) szakmai képzés struktúrávázlata a világbanki projektben



1. Felső közgazdasági szakközépiskola szakmai képzési szakasza 2. Integrált pénzügyi-számviteli kurzus. Tartalma: pénzügyi ismeretek, gazdálkodási ismeretek, könyvelési ismeretek, beszámolókészítési ismeretek, adózási ismeretek 3. Már megkezdődik a szakmai gyakorlat. (A szakmai gyakorlat formája és tartalma, ideje, elképzelések szerint a jelenlegivel szemben a képzés szervezés részét képezné.) 4. A képzés egyéb elemei kategóriában közös és különböző tartalmakat, stúdiumokat tervezhetünk: közösnek tekintjük a szakmai idegen nyelv elsajátítását, kommunikációs tréningeket, társadalmi ismereteket, különbözőnek tekintjük a szakspecifikus ügyvitel-technikai-számtástechnikai képzést. 5. A számviteli kurzus tartalma: könyvvizetés, elő- és utókalkuláció, leltározás, kontírozás, könyvvizetés ellenőrzése, üzemgazdasági feladatok, analitikus feladatok, banktechnikai feladatok 6. A pénzügyi kurzus tartalma: pénztárosi feladatok, adónyilvántartás, pénzügyi tervezés, értékpapirokkal kapcsolatos műveletek, valuta-devizaügyletek, likviditási döntések előkészítése. 7. A szakosítás, vagyis a speciális kurzusokra épített szakképzés megszerzése a jelenlegi elképzelések szerint az előbbi stúdiumok ismereteire építve következik.

Az elképzeléssel kapcsolatos legfontosabb kérdés az, miként lehetséges az integrált és speciális kurzusok egymásra építése, ugyanakkor világos elkülönítése, milyen képesítési fokozatok lehetségesek a szakképzési rendszeren belül, illetve a teljes szakasz befejezésekor. Ezt a problémát az azóta megjelent Országos Képzési Jegyzék részben már megoldotta.

A középfokú közgazdasági képzés alapkövetelményei

A képzés célja: az általános műveltség és a széles értelemben vett szakmai alapszintű képzés biztosítása. A tanulók szerezzenek jártasságot a számviteli, pénzügyi, irodatechnikai munkában, felkészültségük alapján alkalmasak legyenek felhasználói programok kezelésére, legalább egy idegen nyelven képesek legyenek kommunikálni. A megszerzett konvertálható tudás alapján képesek legyenek továbbtanulásra, át-

képzésre, továbbképzésre. Sajátítsák el az üzleti magatartás alapvető normáit, szokásait, alakuljon ki bennük a vállalkozói szemlélet.

Az *iskolattípus célja*, hogy a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő és gyorsan alkalmazkodni tudó, középfokú képesítésű szakembereket képezzen, akik kielégítő általános műveltséggel és nyelvismerettel rendelkeznek, a hatékony szakmai munkavégzésre és felsőfokú tanulmányokra egyaránt alkalmasak.

Olyan tanult embereket kell képezni, akik megértik a fogalmakat, a jelenségeket és a gazdasági folyamatokat. A középiskolai évek alatt a gyermekből serdülő lesz: támogatni kell tehát abban, hogy megtegye azokat a lépéseket, amelyek során az intézményi és társadalmi életben képes részt venni.

A *képzés alapelvei* a korábban kifejlesztett 0+4 éves modellhez képest nem változtak, hiszen már a 0+4 éves képzés is különös gondot fordított a közismereti, nyelvi, számítástechnikai műveltség színvonalának emelésére. A különbség annyi, hogy míg a 0+4 éves képzésben a kimenet szakirányú képesítéssel zárul, addig a világbanki modellben az érettségi és a képesítés elválik egymástól. A világbanki modellben az érettségi a középiskolai tanulmányokat záró vizsga, a képesítés pedig a szakmai specializációkat záró képzést fejezi be. Volumenét tekintve a világbanki modell tehát új tartalommal tölti meg a középfokú közgazdász-képzést, és egy más szerkezeti megoldást érvényesít.

Követelmények: A szakközépiskolában ki kell fejleszteni a logikus gondolkodást, meg kell tanítani az írott, beszélt és képi kommunikáció birtokbavételére, valamint önálló, egyéni munkára kell szoktatni a tanulókat. Mit jelentenek ezek a követelmények?

A logikai gondolkodás fejlesztése megérteti a tanulókkal azt, hogy minden területen szükséges az elvi megalapozás, a szabályok figyelembevétele és bizonyos rendszer követése.

Az írott kifejezés feletti uralom elválaszthatatlan a szabatos gondolkodástól, minden tantárgy esetében megköveteli a nyelvtan helyes alkalmazását, a helyesírás szabályainak elsajátítását, a szókinccs gazdagítására való törekvést.

Az oktatásnak figyelembe kell vennie a kép jelenlétét kultúránkban, a tömegkommunikációs eszközök ismeretét, felhasználását. A passzív befogadói attitűd kialakulásának elkerülése és a manipulációk elleni védekezés céljából a fiatal embernek meg kell tanulnia a mozgókép kritikai szemlélését, elemzését és értelmezését. Azt is meg kell tanítani, hogyan alakítson ki és szervezzen meg képeket, hogyan gazdagítsa azokat szándékainak megfelelően az írott és beszélt nyelv elemeivel.

Végül a tanulóknak meg kell tanulniuk önállóan dolgozni, akár egyedül, akár csoportban, az autonómia és a felelősségtudat kialakítása érdekében. Az ismeretszerzés nem jelenthet passzív befogadást, hanem mindig a már megszerzett tudásanyagra, az előzőleg kialakult érettségi fokra és az erőfeszítésre támaszkodva foglalja magában az újat a régivel integrálva. Ezért kell tág teret engedni a tanuló aktivitásának és egyén tanulási képességének. A tanórákon végzett munka az előzetes személyes munkából táplálkozik, anélkül nem is képzelhető el. A tanulót tehát abban kell támogatni, hogy kialakítsa saját munkamódszereit, fokozatosan sajátítsa el a jegyzetelés technikáját, a lényeges és a járulékos közötti különbségtételi képességét, a különböző feladatai autonóm és kreatív megszervezésére és elvégzésére való alkalmasságot.

Tantestületünk fejlesztőmunkája

A világbanki modell bevezetésével az iskola pedagógiai programja a leírtaknak megfelelően változott. Kialakult tehát egy olyan képzési struktúra, amelynek az első két évében a hangsúly a közismereti tantárgyak oktatásán nyugszik, a második két évében pedig egy általános közgazdasági műveltséget hordozó, széles alapozású szakmai képzés valósul meg.

A világbanki modell a tanárok alkotó, innovatív munkájára épült. A tantestület fejlesztő tevékenységét bizonyítja, hogy a 0. évfolyam két fontos tantárgyához, a kommunikáció és a matematika tanításához tantervet, követelményrendszert és tankönyvet készítettünk. Most már negyedik éve jelenik meg a kommunikáció-, illetve a matematika-tankönyv. A tanárok szöveggyűjteményeket, tanulói segédleteket is készítették az elmúlt években, ilyen például a társadalomtörténet és gazdaságtörténet összefüggéseit feltáró kétkötetes szemelvénygyűjteményünk. A nálunk tanító tanárok a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, illetve az ELTE Bölcsészettudományi Karának vezető tanárai, akiktől a tanárjelöltekkel végzett munka is folyamatos módszertani fejlesztést követel. A fejlesztőmunkához hozzászólt tantestületet tehát nem kötelezte szokatlan munkára a viszonylag új helyzet, a világbanki modell inkább csak kiszélesítette a lehetőségeket, a kiszélesített lehetőségekkel pedig még nagyobb felelősséget követelt tőlük.

Az iskola tanárai részt vettek a közismereti tantervek fejlesztésében, különböző nyelvi, magyar, illetve matematikai munkaközösségekben. Négy közismereti tantárgy fejlesztésében regionális feladatokat is ellát az iskola, nevezetesen: magyar nyelv és irodalom, matematika, francia nyelv, földrajz tantárgyakból.

A szakmai tantárgyak kialakításában is fontos szerepet tölt be iskolánk mint koordináló és fejlesztő iskolaközpont. Tanáraink lektorálták a Gazdasági és jogi ismeretek tankönyvet. Kollégáink készítették el a gépírás tanulásához az új tanterv szerinti új tankönyvet, amely most már 2. kiadást ért meg.

A közismereti óratervet, tantervet és követelményrendszert létrehozó fejlesztők, igazodva a szakmacsoportos elképzeléshez, új tartalmú tantárgyakat alakítottak ki. Minden tantárgyban tanári továbbképzéseken megtörtént a felkészítés, konzultációk és szakmai tanácskozások egész sora állt a közismereti tanárok rendelkezésére az új programok szerinti tanításhoz. Igazi áttörés akkor várható, ha ezekhez az új közismereti programokhoz elkészülnek a tankönyvek is.

A közismereti fejlesztés mellett a gyakorlat igényeinek is eleget téve feladatunk volt a közgazdászképzés dokumentumainak az elkészítése. Az ún. széles alapozású tantárgyakat: az elméleti közgazdaságon és az üzleti gazdaságtan tankönyveit, tanári kézikönyveit kellett elkészíteni. A tantervek és a követelmények már rendelkezésünkre állnak, és nyomdában vannak a tankönyvek és a munkafüzetek is. Újszerű munkát kellett megoldani az üzleti gazdaságtan tananyag fejlesztőinek. A tantárgy egyidejűleg komplex és integrált, ami azt jelenti, hogy eddig nem lévő vagy a hagyományos képzésben csak szétszórtan található tantárgyakat kellett egy új típusú stúdiumba szervezni. Bizonyos ismeretek koncentrációját és szétválasztását ismeretkörönként előre meg kellett tervezni, ezenfelül a korábban részterületekre szakosodott tanárokat is fel kellett készíteni ezen új tantárgy tanítására.

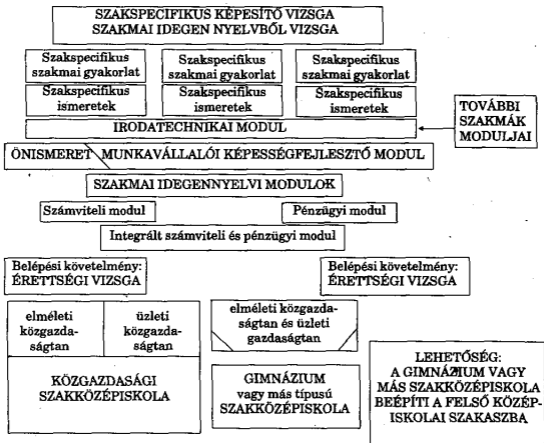
E két széles alapozású tantárgy kialakítása megváltoztatta a közgazdásztanárrok szemléletét. A gazdasági ismeretek mindkét tantárgyban tágitják az általános

műveltségi elemek körét, ugyanakkor szűkítik a speciális ismereteket, hiszen azok alapos tanítása csak az érettségi után következik.

Az üzleti gazdaságtan tantárgy tananyagának, követelményrendszerének és tankönyvének a kidolgozásában jelentős szerepet vállaltunk, és ugyanakkor részt vettünk az elméleti közgazdaságtan fejlesztő munkacsoportjának a munkájában is.

A tantervek és követelmények új szemlélete és felépítése a korábbiaktól eltérő tanórai szervezőmunkát is kíván, hiszen mindkét tantárgynak szerves részévé vált a közgazdasági számítástechnikai eljárások megjelenítése a tanórán, s ezek segítségével a közgazdasági folyamatok szimulálása. Ugyancsak része a tanításnak az alternatív közgazdasági elméletek megismertetése és nem utolsósorban mindezek együttes hatásaként az elméleti képzés túlsúlyával szemben a gyakorlatibb képzés dominanciája. Az érettségi utáni szakmai specializációk már összeállított követelményei alapján folyik az iskolarendszerű szakképzés óra- és tanterveinek a kidolgozása. Itt is más szemlélet érvényesül, más a tanítás anyaga. Még hangsúlyosabbá válik a moduláris tananyagfejlesztés, integrált tárgyak tanítása. Fontos szempont ebben a szakaszban, hogy a munkavállalói képességek és a munkahelyi követelmények, lehetőségek szinkronban legyenek. Ez nem kis feladat a fejlesztők számára a képzés megtervezésében. (3. ábra)

3. ábra – A szakképző szakasz moduláris felépítése



Jelenleg szinte valamennyi közgazdásztanárunk már az érettségit követő szakmai specializáció óratervén, tananyagtervén dolgozik. Iskolánk a fejlesztés iskolaközpontjaként az adott szakmacsoportban a munka valamennyi fázisát koordinálja, az első vázlattól szinte annak a kiadásáig.

A világbanki modell új alapokra helyezte a pályaorientációs munkát is. Ezt iskolánk osztályfőnöki munkaközössége és annak vezetője koordinálja. Az ő irányításával készültek el a szakmai specializációk pályatükrei és a szakképzés specializációjára való felkészülés egyéb dokumentumai. Ezek között is jelentős a 8. osztályosok továbbtanulását segítő különböző pályaalkalmassági, pályaorientációs szakanyagok elkészítése és alkalmazása. E rendkívül sokirányú fejlesztőmunkával egy, a hagyományossal szemben flexibilisebb képzési szisztéma alakult ki néhány esztendőben, amely a gazdaságban végbemenő változásokat jobban nyomon tudja követni.



Soltész Mónika

Látókör

Domschitz Mátyás

Fejlődés, fejlesztés, tanítás

És sokat dolgozunk, haladunk erővel, akarattal a céljaink felé, apránként leküzdjük az akadályokat. Ha igazán komoly célokat tűztünk ki magunk elé, mély válságokat élhetünk át, amikor minden összeesküszik ellenünk. S újra felállunk és megyünk tovább, máshogyan, tanulva a kudarcból.

A tanulmány előző két részében a siker egyik legfontosabb összetevőjét a realpozitív énkép körül találtuk, majd a siker erőit, elveit rendeztük el egy heurisztikus rendszerben, s arra jutottunk, hogy ezek az erők minden ember számára rendelkezésre állnak, de az emberek többsége a fejlődése során elzárta magát ezektől az erőktől, s nagyon sok középkorú ember keresi újra az élet értelmét, keresi az utat, amelyet – úgy érzi – elveszített valahol „útközben”.

A tudás fája

Az ember szükségszerűen *le kell hogy térjen „az” útról, ez tudatosá válásának feltétele*, és nem szükségszerű, de lehetősége van arra, hogy visszatérjen a saját igazi útjára.

A tudat reflektáló. Valamire „rá kell néznünk”, „rá kell gondolnunk”, hogy a szemünkkel észrevegyük, s ebben az is benne van, hogy ezt csak akkor lehet megtenni, ha távolabb vagyunk a dologtól, amire „ránézünk” vagy gondolunk. De a szemünkre nem nézhetünk rá (ahhoz távolabb álló tükör kell).

Az útra (s itt reális utat is, a valóságos életünket és a tao értelmében vett utat is lehet gondolni) ránézni, s az utat megismerni csak az *úttól távolabbról*, a „nem útról” lehet, ez az út megismerésének egyik módja. De ebből az is következik, hogy az ilyesfajta megismerés *nem azonos az úton való járással*. Az is könnyen belátható, hogy az ismeri igazán az utat, aki járja is és látja is.

És az is könnyen belátható, hogy *csak az útról lehet látni az utat csak néző emberek világát*. A bölcs az, aki járja is és nem is az utat, ezért éli is, meg látja is. Ezért éli is és látja is az útra néző emberek világát. Ezért „látó”, ezért bölcs.

Az útról letérni a megismerés, a rálátás okán annyi, mint *enni a tudás fájáról*. Az ember éppen azért tud reflektálni, gondolkodni a világon, a világ és saját világa dolgain, mert „*rálát*”. És azért „*lát rá*”, mert *nem „benne” van, akkor, amikor rálát*. Ez a bibliai bűnbeesés tartalma. Ezzel veszi el az ember az ártatlanságát, s ezzel üzetik ki a paradicsomból. Azóta „*rálátása van*” a paradicsomra, az életre, s azóta nincs a paradicsomban. Az ember a gondolkodása révén el tud vonatkoztatni az éppen itt és most létező, konkrét valóságtól és gondolatlan egészen máshol „szokása lenni”. Terveiben elképzeli egy vágyott vagy félt jövőt, ez jelenbeli cselekvésre indítja, de e cselekedete közben nem az éppen folyó cselekvést éli át, hanem annak jövőbeni eredményét. Valahol térben és időben szinte mindig máshol található, mint abban a reális tér-időben, ahol éppen van. Máshol van szinte mindig, mint ahol él. Pedig nincsen jövő idejű boldogság, nincsen jövő idejű öröm,

nincsen jövő idejű élet, mert ezek lényegéhez az átélés, az „élés” tartozik. Mégis sok ember elfelejti, hogy jelen legyen a saját életében.

Ki kellene hirdetni, hogy mindenki tudja újra, hogy az örökkévalóság létmódja a jelen.

Figyeljetek emberek!

Most van az örökkévalóság és az élet !

Figyeljétek!

Az eddigi erőkkel elindítva az ember rövid történetét, azzal kezdem, hogy amikor a nő és férfi erők összeállnak: ember születik. Ez az ember először az anyaméhben még nem különálló individuum, a megszületése után is eleinte csak néhány funkcióban válik önállóvá, és jó darabig még nem különbözteti meg magát a környezetétől. Még az ősi egységes életet, a szét nem választott egységes létet éli elsősorban az anyjával. Viszi az áramlat ereje. (Az „úton”, az élet áramlatában él.) Itt az áramlat szóval valami olyant jelölök, mint amiben teljes a lét, amely még nem volt szét elkülönült részekre, valami olyat, mint a tao eszménye. Nincs mit mondani róla, mert a szavaink a szétdarabolt, analitikusan fogalmakra, dolgokra elkülönített világ, elkülönített, szétválasztott dolgainak a jelei. Ez az egység nem az elemek egysége, szintézise, ez az egység „elemekre szakadtság előtti” egység. Amiért mégis lehet róla valamit mondani, legalább annyit, hogy létezik, az attól van, hogy ez mint tudatállapot, elérhető felnőtt emberek számára, és tanúság tehető róla. A felnőtt a visszaszerzett egység miatti boldogságról is számot adnak, de ezt később...

Aztán az ember megtanulja szétválasztani a világot, először két elkülönült részre: az „én” világára és a „nem én” világára, s ettől kezdve azt is meg kell tanulnia, hogy a nem én világára rá van utalva, dolgainak megszerzéséért „viselkednie” kell. „Apák ezért jobban szeretnek, ezért meg haragszanak, s a szeretetük fontos, ezért így kell viselkednem. S ha ezt csinálom, amit itt belül szeretnék, akkor örülnek, ha meg ezt, akkor szomorúak, haragosak.”

S ezzel a „nem helyes, ha így viselkedek” világába kerül sok olyan belső szándék, törekvés, vágy, amely egyébként része a személyes létünknek. Még később ezek ugyan még mélyebbre elfojtódnak, s az egyén elválasztja magát sok olyan erőttől, amelynek megnyilvánulását a szülei s a környezet fontosabb személyei nem szerették. Az egyén megtanulta maga sem szeretni őket, s elfojtotta ezeket. Pedig ezen erőknél nincs önmagukban „jó” vagy „rossz” előjelük. Törekvések és erők. Mindenesetre az én elzárta az útjukat, s elválasztotta magát tőlük. Az első jellemző hasadás az eredeti egységből az én és a nem én erőinek elválasztása. A pozitív eredmény: szocializáltabb, a környezeti elvárásoknak megfelelő viselkedés. A veszteség: az áramlat (az út) erejének elvesztése, az én elválasztása a nem én erőitől. Ebből ebben a korban nincs baj, az „áramlat” erejét a szülők, a gondoskodó család képviselik. Később, majd a személy érésevel, az énerő mértéke szabja meg, hogy az ember mennyi és milyen személyes erőket enged és integrál magába.

Ádám és Éva

A másik legjelentősebb elválasztás a nemi szerepek szerinti elválasztás. A még nemmel nem rendelkező Ádámban még ott van oldalbordája: Éva. Ádám az androgün, a „hímnő”. Oldalbordájából aztán Isten megteremti Évát, és az ember kétneművé válik. És a teljes emberi lét helyett éli az egyik nem szűkebb életét, az emberi lét felét. Platóntól tudjuk, hogy ezért vonzódunk a másik nemhez, mert elvesztett másik felünkre vágyunk, s a csak vele átélhető teljességre.

Amikor és ahogy kialakul az én, az énkép, abban jelentős szerepe van az azonos nemű szülővel való azonosulásnak, az „én is olyan szeretnék lenni, mint ő” motívumának, aztán később ez a „milyen szeretnék lenni” elválik a születtől, de megmarad az éniideal jelentősége. Mindenesetre ebben többnyire megmaradnak azok a vonások, amelyek a neki azonosásnak megfelelően (mint ahogy a születtől tanulható volt) a férfiaknál, fiúknál más „helyes” magatartást preferálnak, mint a lányoknál. A fiúktól elvárjuk, és ők is elvárják maguktól, hogy erősek, okosak, jó szervezők, logikusan gondolkodók, aktívak, dinamikusak legyenek, szerezzék meg azt, amire szükségük van, egyszóval legyenek otthon az erő, a racionalitás, a „jang” világában, a külső világban, de nem túl jó, ha túlságosan érzékenyek, ha túlságosan kimutatják az érzéseiket, ha anyamasszony katonái, ha nem logikusan, hanem „szentimentálisan” a szívükkel, megérzéseikkel döntenek, ha túlságosan otthon ülők, gyengék, egyszóval nem áll jól egy „igazi férfinak” a jin világa.

A lányok, az „igazi nők” ezzel szemben aranyosak, szépek, „cicamicák”, gyengédek, csodálni tudják (befogadni) az „okos férfiakat”, nem okoskodnak túl sokat, nem erőszakosak, hanem alkalmazkodóak, segítenek otthon, s el tudják érni, hogy a férfiak megszerezzék őket. Jól áll nekik, ha nem túl logikusak, ha hallgatnak a szívükre, a megérzéseikre, és szinte észrevétlenül, gyengeségükkel is sok társas helyzetet meg tudnak oldani. A lányok jobb és szorgalmasabb tanulók, de tizenéves korban néhány nő elkezd (nem véletlenül) elhagyni az okosabbik felét, mert azzal nem tud érvényesülni a fiúknál.

Ha sikeres ezen (csökkenő mértékben) egyoldalas szocializáció, akkor a férfiak elválasztják maguktól „gyengébbik” (s ez nem értékítélet), érzékenyebb, intuitívabb oldalukat, s mint „férfiatlant” elfojtani igyekeznek, s a lányok pedig sikeresen elhagyják vagy eltitkolják logikus eszüket, erejükét, dinamizmusukat. Mindkét fél elválasztja magától a világ megélésének teljes értékű módját, s saját nemének féldalalásabb erőivel él. A férfi én leválasztja a „jin” erőket, a női én a „jang” erőket.

Ettől még ezek az erők megmaradnak, csak éppen az én választotta el magátólük. Nagyjából az emberélet harmincas éveiben teljesedik be ez az elválasztás. Az eredmény: érett, erős, kialakult én. De ez egyben *válságos kor* is. A félúton történő értékelés kora is. S ilyenkor vesszük észre, hogy letértünk valamilyen útról. Az értékek, amelyekkel talán tizenéves korban tudatosan útnak indultunk, veszni látszanak. S lázas keresgélés kezdődik (tudva vagy tudattalanul) a veszni látszó sikerek és az élet értékei után. A félút válságos. Az *én elválasztása túl jól sikeredett*, s ott találjuk magunkat teljes vagy társas magányainkban, egy nem túl komfortos, inkább ellenséges vagy közömbös világban Vergilius nélkül, magányosan.

Van persze remény. Az erők még itt vannak, „csak” ki kell újra nylni a számukra. Aki újra nekiindul, szerencsés lehet, mert az elfojtott erők maguk is „világra”, „életre” vágyanak, s az újrakezdéshez hatalmas energiátöbbletet nyújthatnak, s ha még ki tudunk nylni a számukra, segítségükkel az élet erőt kaphatja vissza az én. S velük az élet újra megtalált értelmét, a magányérzés megszűntét. S *ahogy kiterjeszkedik az én „nem ént” integráló ereje*, abban a mértékben lehetünk sikeresek az igazán fontos életfeladatainkban.

Az ember sorsa, hogy bölcs legyen, de sokan elkerülik sorsukat.

Van, akivel úgy történik meg ez, hogy nem is tudatosodik számára, hogy mi történt vele, csak érzi a visszacapott egészséget, energiát, kedvet...

Van, aki megkapja az üzeneteket, a figyelmeztetéseket, de nem veszi észre, nincs elég bátorsága, tudása hozzá, nem találja meg a feladatát, mellette elszalad

a lehetőség, s a fejlődés megáll, megreked, visszafordul... és jön a bölcsesség nélküli, korai, kiégett öregség.

Van, aki lemond a további terhekről, és panaszodik a mindenkori kormányra, a mai elidegenedett világra, s várja a világtól a csodát, miközben nem figyel oda, ahonnan a csodák érkeznének, nem figyel befelé, mert másra mutogat...

Van, aki tudatosan keresi a fejlődés erőit, neki segíthetnek a személyiségfejlesztő csoportok. Ma már elég sok csoport van, s elég széles és hozzáférhető irodalom van a személyiség felnőttkori fejlődésének. Például most jelennek meg sorra Jung erre vonatkozó munkái, az individuációs folyamatról szóló írásai, sok a sikert tanító könyv, mindegyikből lehet tanulni.

Az emberek keresik az élet elvesztett erőit, s ezzel persze fizetőképes kereslet is teremtenek az ezt kiszolgáló piacnak, szubkultúráknak, csoportoknak, csodatévőknek, guruknak, vallási közösségeknek és persze a tudománynak is. Mindenki megtalálhatja a hitének és intellektusának megfelelő hatóanyagot.

Én most nem tudok valamiféle intellektuális magaslatról valami lesajnáló okosat mondani az olcsóra, a bővlira, mert nem tudható nagyon – én legalábbis nem tudom pontosan megmondani –, mi a bővli ebben a sokszínű kavalkádban, kínálatban. Mert mindegyikben van valamilyen hit, s mindenkire az hat, amiben hisz (ha ez a tudomány, akkor a tudomány, ha ez valamilyen „mágia”, akkor a mágia). Én azt szoktam mondani a diákoknak, akikkel erről beszélgetünk, hogy egy mércét javaslok: „Ha azt érzed, hogy a tréning, a szeánsz, könyv arról szól, hogy milyen nagy guru az, aki csinálja, s a te dolgod, s a tréning, szeánsz dolga az, hogy ezt demonstrálja az alkotója számára, akkor ez nem a téged fejlesztő tréning. Ez a tréning a gurut avatja guruvá. Ezt nagy ívben kerüld el. De ahol azt érzed, hogy te növekedsz, a dolgok, történések szabadságban, melegségben, szeretetben, téged fejlesztő módon történnek, és nem a „mester” felavatása történik, akkor ez téged fejlesztő dolog. Ezt bátran felhasználhatod a fejlődésedre. S ha itt ellenállsz valaminek, ez is szabadságodban áll, mert lehet, hogy még nem kell neked az, ami éppen történik, s ekkor ez így van jól.

Nagyon sokan keresik az elveszett erőket, a boldogságot a megkönnyebbülést ebben az individuális, versengő világban, annak értékei mentén a „ha majd ezt és azt megszereztem”, majd ha sok pénzem lesz, „ha bejön ez a vállalkozás” módján, ebben a szinte csak anyagi, expanzív terjeszkedésben. Abban, illetve csak abban nem található meg, de nélküle sem igen.

Mindegyik keresés értékes, de egyedül, a többi nélkül mindegyik elégtelen, mert erőtlen.

A hét erő visszaszerzése

Milyen legyen az az önevelési vagy pedagógiai hatás, az a pedagógiai rendszer, amely az eddigiek alapján a sikeres személyiség kialakítását segítheti? Induljunk ki a hét erő modelljéből és abból, hogy a siker és a siker tanulásának, tanításának alapja a pozitív énkép kialakítása. A modell szerint így az a nevelési-logikai, hatásszervezési következmény adódik, hogy először is a pozitív énkép kialakításának hatásrendszerét kell megszervezni (akár iskolai, akár felnőttnevelési, avagy tréning hatásrendszeréről van szó).

Hiszen az énkép, az abban rejlő képességtulajdonítások szabják meg, hogy valaki milyen célélérési lehetőségeket s ezzel milyen célokat szab meg magának. Az énképre, a *real(optimista) önismeretre szabott célok* még abból a szempontból is

motivációs forrást jelentenek (ezzel energiát a célok elérésében), hogy akkor segítenek a leginkább, ha sikerül megtalálni azokat a dolgainkat, amelyeket igazán kedvvel, szívesen csinálunk, amit igazán a mi dolgunknak tudunk a világban, ami leginkább bennünk a világ. A jóga segítségével: *ha megtaláljuk küldetésünket a világban, akkor válunk igazán autonóm módon sikeres személylé, s ekkor nem mások által sugallt célokért dolgozunk, hanem igazán a sajátunkért.*

A pozitív énkép, ha igazán működésbe lép, automatikusan *kapcsolati problémákat is megold.* Hiszen a negatív énkép, az ebben rejlő hiány azt okozza, hogy a környezetunktől mindig be kell szereznünk valami pozitív enerósító hatást. Negatív énképpel folyton csünghetünk valaki szeretetén, s állandóan szeretetet „kéregethetünk”. S ha a partnerünk egészséges személyiség, ezt hamar megunhatja. Hiszen ki szereti, ha mindig fojtogatóan csüngenek rajta? Ha teheti, odébbáll, s mi megerősödhetünk ismét abban, hogy nem vagyunk eléggé szerethetők, és keressük az újabb partnert, aki majd megoldja szeretetéttségünket, s ha jön, ismét csünghetünk, fojtón tapadhatunk rá és így tovább. Pörög, forog az ördögi kör.

Nem így, ha azt gondoljuk, hogy szerethetők vagyunk és magunkat is szeretni tudjuk. Ekkor elkezdünk *szereetet osztogatni* a környezetünkben, és csodák csodája körénk gyűlnek az emberek, hiszen ők is szeretetre vágnak. Sugárzunk, szeretetet adunk, s minél többet adunk, annál többet kapunk. Ezzel újabb lendületet kap a sikerkeresés nekilöduló „angyali köre”. *Az önszeretet, a pozitív énkép meglódtítja a célkitűző folyamatokat és a kapcsolatokban a szeretetet.* Ezért logikailag a második „tanítandó”, szervezendő lépés a célkitűzés tanítása, valamint az elfogadó szereteten alapú kapcsolatok kialakítása és ehhez való képességeink kidolgozása.

Ha ismertek a céljaink, akkor értelmet kap a szervezés, ami: *a cél eléréséhez szükséges erőforrások összehozása.* S a szeretet képességeivel elindult a legfontosabb erőforrás, az emberi erőforrás gyülekezése is a környékünkön. Ha tudunk elfogadó, szereteteli kapcsolatokat kialakítani, akkor még a cél elérésének folyamata; a szervezés is jobban, olajzottabban megy. És megnőnek a kitűzhető célok, hiszen megnő a *mozgósítható erőforrások köre.*

S egy idő után várható, hogy egyszer csak ajándékként megkapjuk a *transzperszonális* erőkből származó ötleteket, lehetőségeket, megszorodnak a sugallatok, az ötletek s a „csodásnak tűnő” véletlenek. Amelyek valószínűleg *eddig is itt voltak,* csak nem voltunk eléggé,elfogadóan, szeretettel nyitottak, és nem ismertük a céljainkat s a célokhoz vezető úthoz szükséges dolgokat. Most már jobban tudjuk, mit akarunk, és ez vezérli az észlelésünket, intuíciónkat s racionális gondolkodásunkat.

Gyakorlati pedagógiai tapasztalataink tizenévesek, közép- és főiskolások úgynevezett diákmenedzserklubjaiból származnak. Ilyen klubok szerveződtek Debrecenben, Cegléden és Veszprémben. E klubok légréjét azzal lehetne leírni, hogy hatékony és emberközpontú együttműködési kultúra a jellemzője. Úgy lehet ezt elképzelnie annak, aki nem élte meg, hogy benne egy „rogersi” légréjú személyközpontú csoport és egy teljesítménymotivált légréjú létezik felváltva egymás mellett. A csoportok értékrendjében egymást kiegészítő módon él egymás mellett az „állóvízhez” hasonló, meditatív légréjú az önismereti fejlődéshez, egymás meghallgatásához, máskor pedig a közös célok megvalósítása mentén a munkamegosztásban való teljesítményorientált munka. Mindegyik megközelítés fontos a személy fejlődéséhez, a teljes elfogadás is, a munkamegosztásnak való alárendelődés is, az intuitív légréjú is és a racionális gondolkodás, a vita. Persze mindezek

nem ugyanabban az időben történnek, hanem úgy, mint ahogy járunk, ahogy egymás után a bal és a jobb lábunkra lépünk.

A klubok hatóanyaga a rogersi légkörű csoport, amelyben használunk empátikus, humanisztikus személyiségfejlesztő elemeket. Nem terápiás csoport ez, mert a klub keretei nyitottabbak, mint ami egy személyiségfejlesztő terápiás csoporthoz lenne szükséges, de a légkörben az őszinte elfogadó attitűdű beszélgetések elő tudnak állni. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a csoportokba érkező új tagok hamar felveszik a csoport kultúráját, vagy pedig nem tudván azt elfogadni, egy-két alkalom után kimaradnak. Így a csoportok egy idő után a saját szubkultúrájuk alapján szűrik a belépőket, és viszonylag zárttá válnak.

Használtunk tematikus gyakorlatokat a reálpozitív önértékelés fejlesztésére, ezt segítik a csoport által eltervezett és végrehajtott feladatok. Ennek során elérhető sikerek és kudarcok és ezek elemzése (s benne az ének-tulajdonítás gyakorlása) is hatóanyag, *az alaphang a megoldások keresése, s a siker lélektanáról is hallgatnak előadást a csoporttagok.*

Használtunk életszervezési és szervezési gyakorlatokat. Bevált gyakorlat, hogy a csoport alkotja meg saját terveit, az azt végrehajtott feladatsort, és ebben gyakorolhatják a szervezés képességeit. És az is gyakorlat, hogy egyéni fejlődési célokat is megfogalmaznak a csoporttagok. Követünk olyan csoportot, amellyel 5-6 éve foglalkoztunk. Azt tapasztaljuk, hogy a csoport tagjainak jelentős része az akkori céljai nagy részét elérte, vagy azon a pályán halad, amelyet ebben a klubban fogalmazott meg magának. Közülük sokan maguk is vezetnek azóta diákcsoportokat.

A csoportlét és a közös munka persze konfliktusokat is okoz, s ez alkalmat ad a kapcsolatokról való ismeretek közvetítésére. A klubban a tréningelemek, a strukturált önismereti gyakorlatok a kapcsolatok kezeléséhez szükséges önismertetet is fejlesztik. Beszélgetünk a konfliktusokról s azok kezelési lehetőségeiről, s a legfontosabb, hogy a konfliktusokat a fejlődés, a változás természetes velejáróinak tekintjük.

Az ezekben a csoportokba járók még tanulásközei helyzetben vannak, ezért minden csoportban voltak tanulásmódszertani foglalkozások. Az ebben való fejlődés és a továbbtanulási elképzelések, az érettségire, felvételigre való jobb felkészülés is bekerült sok diákunknál az egyéni fejlődési tervek közé.

Tanítottunk vezetési alapismereteket azzal összhangban, ahogyan a csoportok megszervezték magukat, és emellett el kellett látniuk vezetési funkciókat. Eközben vezetői és beosztotti szerepekben is lehetett gyakorolni az éppen tanult ismereteket, amelyek – attól, hogy a csoportnak, a tagoknak önmaguk jobb megszervezéséhez kellett – élesben és életben tanultak lehetnek. Ezek az élmények vezetési, önismereti gyakorlatokra adtak lehetőséget, s ezzel a személyiségfejlődés újabb dimenzióira nyitott kilátás.

A csoportos munka során csoportos szellemi alkotási technikákat is tanítottunk. Ezzel olyan csoportos technikákat használtak a gyerekek, amelyeket a fejlett vállalatok teammunkájában használnak.

A csoportok vezetése ezért sajátos animátori feladat. Kombinálja a direkt előadó, a hagyományos tanár, a nondirektív személyiségfejlesztő csoportvezető és a csoport munkatervének elkészítésekor a szervezetfejlesztő konzulens szerepét. A jó csoportvezetés a direkt vezetés felől fokozatosan válik nondirektívvé, abban a mértékben, ahogy a csoport átvette önmaga vezetését. Ez a fajta csoportvezetés is tanulható.

Térjünk vissza a hét erő tanításához. Mindegyik erő tanítható.

A hét erő tanítása

A pozitív énkép kialakítása

Carl Rogers nevéhez fűződik az úgynevezett kliensközpontú terápia, ami korunk terápiás hatásrendszerei közül a legnagyobb hatású, a legdinamikusabban fejlődő terápiás rendszer. Hamar ki is nőtte a terápia műfaját, felkapta a pedagógia és a vezetéstudomány, és mozgalommá is fejlődött, az önmaguk szabadságát, fejlődését tanuló, tapasztaló felnőttek mozgalmává, a humanisztikus mozgalommá (amelynek persze több „klasszikusa” is van). Jelentős áramlata az encounter (találkozás) csoportok mozgalma. A rogersi encounter csoportokban az őszinte, nyílt, álarc nélküli, a másikat teljesen, feltétel nélkül elfogadó kommunikációs légkörben léteznek, beszélnek, reagálnak egymásra, találkoznak a résztvevők. A tanulandó: „lehetsz az, aki vagy”. Nem akar senki sem átnevelni, megváltoztatni, próbáld ki azt a viselkedést, amilyen igazán vagy. Egy idő után a teljes elfogadó légkör, a szeretetelli légkör, a szabadság légköre felszínre enged belső elfojtott (mert korábban el nem fogadott) érzéseket, amelyek most a felszínen elfogadhatók, megérthetők, feldolgozhatók, s a korábban megrekedt fejlődési folyamatok újraindíthatók. Az énkép is tapasztalatokból alakul. *Itt az a tapasztalat, hogy elfogadható vagy, nincs miért elfojtani bármit is, lehetsz az, aki igazán vagy. S a külső elfogadás belsővé válva erősíti az énképet.* Persze a csoporttagokat ösztönzik az ilyen csoportokban, hogy reagáljanak egymásra (a korábban leírt rogersi attitűddel). Ez pedig a reális önismeret fejlődéséhez segíti hozzá a résztvevőket.

Az igazsághoz hozzátartozik, hogy sokféle más szellemű tréning is van, amelyek mind valamilyen módon a személyiség fejlődését segítik. Mindenütt az én fejlesztése történik, s a mélyebbek célja mindenütt az, hogy korábban elfojtott, mert el nem fogadott *személyiségrészek felszínre engedésével és integrálásával teljesebb személyiség, és ezzel teljesebb, boldogabb élet lehetőségét találják meg a kliensek.* Mindenütt a korábban elfogadhatatlan elfogadása és szocializálása történik.

Idesorolom azt is, amikor egy keresztény csoport azt mondja, fogadd el, hogy bűnös vagy, és fogadd el Jézust személyes megváltódnak, hiszen „bűnös” voltunk elfogadása éppen az el nem fogadott és ezért elfojtott dolgaink tudatunkba beengedését jelentik, és Jézus révén elfogadásukat, megváltásukat, az *egyesítő szeretetet* és ezen keresztül az önszeretet kialakulását.

A reáloptimista énkép kialakítását a tréningek úgynevezett korrekatív emocionális élményei mellett más módszerek is segíthetik. Használhatók olyan listák, amelyeket az egyén tölt ki, és élete fontosabb, jelentősebb eredményeit listázhatja ki. Például ki lehet listázni, hogy melyek voltak életünk során azok a tevékenységek, amelyek a legtöbb örömet szereztek, s arra kell válaszolni, hogy mi volt benne az, ami örömet szerzett. Meg kell válaszolni, hogy mit tennénk azért, hogy gyakrabban legyen így. Vagy kilistázzuk a sikereinket, a boldog, jelentőségteljes eseményeket életünkben. Vagy a nehéz helyzeteinket írjuk össze, és mellé azt, hogy melyik volt az a tulajdonságunk, amelyik segített a nehéz helyzetben. Arról szólnak ezek a listák, s úgy építik a reáloptimista énképet, hogy az eseményeknek önmagukban nincsen előjelük, nem rosszak és nem jók. Mi látjuk el ezeket előjelekkel. A negatív énképhez a negatív előjellel ellátott eseményeket vesszük elő, és ezekre gondolva

gondoljuk el magunkat. A pozitív emlékek pedig a pozitív énkép kellékei. A listák célja a pozitív énképet erősítő valóságos élmények előhívása.

Hasonlót tud például az agykontroll „gondolat-nagytakarítása”. Ez a gyakorlat összeírta egy lapra a negatív gondolatainkat. Ez nem egyszerűen összeírás, hanem a negatív gondolatok napvilágra hozása, s ezáltal tudatos kontroll alá helyezése. Ezzel kiküszöbölhető a félig tudatos és ezért alig kontrollálható, énképből hatásuk.

A pozitív énkép fejleszthető önszugesztív, meditatív, imaginációs technikákkal is. Ezekben elképzeljük magunkat olyannak, amilyenek szeretnénk lenni, és ezt igyekszünk a legteljesebben átélni a gyakorlatokban. Kaphatók kazetták is e gyakorlatokhoz.

A célkitűzés tanítása

A valódi siker élesben tanulható, ezért a sikert tanító csoport nemcsak az énképpel foglalkozik, hanem valódi projektek megcsinálásával a teljes folyamatot is gyakorolja. A csoport ezért *munkacsoportként is működik*, ahol a csoporttagok konkrét élethelyzetük egy-egy területét elemezve, abban célokat kitűzve, és a célokat elérve *sikereket és kudarcokat átélve és elemezve* gyakorolják a siker cél-elérés-szervezés részét.

A reáloptimista énképen, az önszereteten alapulva reális és nekünk magunknak igazán fontos célokat tűzhetünk ki. A célkitűzés tanításakor érdemes alkalmazni azt, amit a sikerkereső célkitűzésről tudunk.

A sikeres cél magunk által és az általunk mozgósítható erőforrásokkal elérhető, jövőbeni, *mérhető eredményállapot*.

A cél nem tevékenység, hanem annak a leírása paraméterekkel, *amit akarunk, hogy legyen*, ha elértük a célt.

A jó cél tartalmaz *határidőt* is, az elérendő állapot határidejét. A jó cél *részcélokra bontott*. Azaz, az eredményállapot részeredményenként érendő el, és ezek a részeredményállapotok, mint részcélok, *határidőkkel* szintén jó, ha megtervezettek.

A célkitűzésnél is használjuk az imaginációs technikákat. Elképzeljük képszerűen, vizualizáljuk a kívánt célállapotot. Az agykontroll is tanítja ezt a technikát.

A szervezés tanítása

Ezen itt *cél-elérés-szervezést* értünk. Ha megtervezünk a céljainkat, benne a részcélokat, akkor meg kell tervezni a cél elérésének folyamatát. A következő tanítandó, logikai lépés *a cél eléréséhez szükséges, de hiányzó feltételek* összeírása. Mi kell a cél eléréséhez, ami nincs meg.

Ez a lista aztán már vezérli a következő lépést. Azt, hogy a hiányzó feltételek megteremtéséhez meg kell szervezni a *tevékenységort*. Ez az akcióterv készítése és az ellenőrzési pontok megtervezése.

Ha a siker képességeinek tanításáról van szó, akkor itt élesben is lehet dolgozni, mint ahogy tesszük ezt vállalati tréningeknél vagy középiskolás diákok körében. Konkrét, nekik fontos célok kitűzésén, a cél-elérési folyamat megtervezésén keresztül taníthatók ezek a készségek.

Itt tanítjuk az *időgazdálkodás* technikáit. Mindazt, amit megtervezünk, meg kell csinálni, az időben is el kell helyezni, időt, energiát kell szánni rá, s az időnk tele volt eddig is. Meg kell tanulni rangsorolni a feladataink között. A legegyszerűbb rangsoroló eljárás, ami fontosság és sürgősség szerinti dimenziókban rendezi

el a feladatokat. Először össze kell írni az időintervallumra vonatkozó minden feladatot. Mindent, azaz nemcsak azt, amit a célok érdekében meg akarunk csinálni a következő héten, hanem mindent, ami az időnket igényli a jövő héten. A legmegfelelőbb a gyakorlásra a heti lista. Ezután minden leírt feladról eldöntjük, melyik kategóriába tartozik.

„A” feladat: fontos és sürgős. „B” feladat: fontos és nem sürgős. „C” feladat: nem fontos, de sürgős. „D” feladat: se nem fontos se nem sürgős. A tapasztalatok azt mondják, hogy a sikeres menedzserek a „B” feladatokkal foglalkoznak a legintenzívebben. Erre érdemes is törekedni. Az „A” feladatok sorsa legyen: „azonnal megcsinálni”. A „B” feladatoké: „határidővel ellátni vagy megoldani”. A „C” feladatoké: „leadni (ha van kinek)”. A „D” feladatoké: „kidobni, elhagyni, ha lehet”. S naponta legalább egy A, B feladatot érdemes megoldani.

Itt van egy fontos összefüggés a „reáloptimista” énképpel. A leggyakoribb énképprombólók az elhatározott és el nem végzett feladatok. Fordítva: a legjobb önértékelést javító, énképjavító kúra az elvégzett feladatokban van. Ha valaki megtervezte (reálisan, a lehetőségekkel számolva) tényleg a saját céljai elérését, akkor minden egyes céllelési lépés után megjutalmazhatja magát, s önmaga javíthatja önértékelését.

A szervezés készségeinél a csoportos munka képességei is fejleszandők. Itt a csoportos problémamegoldás algoritmusai gyakorolandók. (Erre most nem térek ki.)

A valóságos végrehajtott munka törvényszerűen hozza a munkával szembeni ellenállást. Ennek feldolgozásával élményszerűen feloldhatók a változással járó természetes konfliktusok, feszültségek, az ezzel járó belső dinamikák.

A kapcsolatalakító készségek. A szeretet készségeinek fejlesztése

Ezek a készségek leginkább szeretetlenni légkörben sajátíthatók el. Ha az ehhez szükséges légkört kell megszervezni, akkor az a korábban leírt rogersi szellemű csoportokban tanulható. Persze az önértékelés javulása, az önfogadás, az önszeretet fejlődése automatikusan hozza a lényegét, a másik ember igazi elfogadását. Természetesen mindenféle interperszonális készség is gyakorolható és gyakorolható a siker készségeinek tanulása során.

Tapasztalataim szerint a *teljes figyelem*, a másik ember meghallgatásának készsége egyike a legfontosabb készségeknek a sikerhez vezető interperszonális készségek közül. Minden ember szereti, ha figyelnek rá, ha elfogadják: aki ehhez ért, az fontossá válik az emberek számára.

Az *ÉN OKÉ-TE OKÉ* kapcsolatok kialakításának képessége gyakorolható itt. Ez az attitűd is gyakorolható imaginációs technikákkal, és van gyakorlatsor az ilyen szellemű tárgyalások kívánatos készségeinek gyakorlásához. A legnehezebben a vitatkozás s vele a másik ember negatív minősítésének rossz szokása változtatható.

De a legerősebb hatóanyag maga a légkör. És itt nem arról van szó, hogy nem lehetnek negatív érzéseink, hiszen az is elfogadható, ha negatív érzésekkel vagyunk valakik iránt. A tanulandó: *a negatív érzés az az én érzésem, és ez nem azonos azzal, hogy a másik ember a negatív*. Neki sincs előjele. Illetve a siker szempontjából az a kívánatos, hogy pozitív előjele legyen.

Az intuíció fejlesztése

Ez leginkább a bennünk lévő kreativitásnak, tudattalanunk kreativitásának a magunkhoz engedését jelenti. Az ehhez szükséges legfontosabb készség a *laza nyitottság készsége*. Ez egyfelől fizikai lazítást jelent, vele összefüggésben lelki lazítást is. Az intuíció, a kreativitás, a kreatív folyamat egyik fázisa. Az alkotási folyamatnak különböző szakaszai vannak, s e szakaszokban különböző képességek munkálnak. Az előkészítő szakaszban, ha beleütköztünk egy problémába, a lehető legjobbban ismerjük meg a probléma természetét. Itt akarati, racionális megismerési folyamatokra van szükségünk. Ha igazán kreativitást igénylő a probléma, amibe beleütköztünk, akkor ez kevés lesz, és meg fogunk akadni. A kudarckerülő végleg abbahagyja, a sikerkereső folytatja. Az alkotásnak ebben a fázisában valami olyan képességre van szükségünk, hogy *jól együtt tudunk létezni bizonytalan, megoldatlan, nem kész, nyitott helyzetekkel*. Nem gyömöszöljük be a problémát valami ismert megoldásba. Hagyjuk érni. Ez egy terhes folyamat, lappangási szakasznak hívják. Az alkotó viselős a problémával. Tudatosan, de még inkább tudattalanul foglalkozik vele. Éppen amiatt, hogy a tudattalan is beszáll a fontos problémák megoldásába, jó, ha megtaláljuk az igazán fontos céljainkat, küldetésünket a világban. A számunkra lényegtelen dolgokon, másoknak fontos célokon nem dolgozik a kreatív tudattalanunk. *Nem adja alább*. De az igazin, a miénken igen.

Aztán mindenféle ötletkísérlet jöhet, ezeket az alkotó nem dobja el, de nem is valósítja meg azonnal. Gyűjtöget. *Elhalasztja az ítéleteket*. Jöhet mindenféle, első hallásra, látásra örültségnek tetsző ötlet is. (Racionális technikai segítség: jó, ha mindig van nálunk jegyzetfüzet, és jó, ha megszokjuk, hogy leírjuk az ötleteinket.) Ez az *ötletgyűjtés* időszaka. Ebben az időszakban nem erre a problémára koncentrálnunk, mint a terhes kismama, aki normálisan éli az életét, miközben benne fejlődik a magzat.

Aztán megérkezik, megszületik a nagy ötlet, összeáll a megoldás. Érezzük, átéljük: ez az. Ez egy érzés, egy egészes élmény, még nem is értjük teljesen, racionálisan, de tudjuk a megoldást. Ez a *heurisztikus élmény*. (Arkhimédészről nevezték el, aki, miután megtalálta a róla elnevezett törvényt, állítólag „heureka!!!” kiáltással szaladt Siracusa utcáján a megoldással.) Itt is fontos a pozitív énkép. Azt hiszem, minden embernek van heurisztikus élménye, de nem mindenki hiszi el, hogy neki lehetnek jó ötletei. A realpozitív énképű emberek *elhiszik magukról, és ezért nekiállnak a következő szakasznak, a kidolgozás szakaszának*. Itt ismét a racionális, szakmai tudásnak jut szerep. Az átélt élményből mások számára is érthető alkotást kell készíteni. Ez a kidolgozás szakasza.

Érdekes, egy kissé misztikus jelenség, amelyet a kreativitásban a „*szerindipitás*” jelenségének neveznek. A *szerencsés véletlenek jelenségének* lehetne nevezni. A kreativitáskutatók ezt a *kreatív emberek képességének* nevezik. A kreatív emberek fel tudják használni a véletleneket problémáik megoldására. Talán úgy, mint ahogyan a Rorschach-teszt véletlenszerű tintapacáiba is belerátunk értelmet, ilyen módon használja fel a tudattalan az életünkben elének került véletlen eseményeket problémáink megoldására.

Ezek a készségek nem annyira akarattal, inkább játékos, felszabadult, laza légkörben gyakorolhatók és ilyenben működnek.

Gyakorlata is van: a tudattalanhoz való hozzáférés ősi technikája: a meditáció. Amit most röviden úgy írnek le, hogy az tudatunk kiürítése a gondolatoktól, a belső beszéd megállítása, a belső csend előállítása. S ebben a belső, kozmikus

csendben aztán meghallható a tudattalan. Lehet csak úgy meghallgatni, s lehet „tőle” kérdezni. S nyitottan maradva a válaszra, valahogyan majd jön, ha nem is pont abban a meditációs helyzetben.

Ha ismerjük az igazán fontos dolgainkra épített megfogalmazott céljainkat, akkor már a legtöbbet megtettük a kreativitásunk érdekében, mert ekkor már célokhoz rendelten is működik a bennünk lévő kreatív tudattalan. „Ő” tudja a nekünk legfontosabb dolgainkat akkor is, ha tudatosan mi nem tudjuk és akár belső törvényeinkkel ellentétes célokat kívánunk elérni. A tudattalan ekkor is a fontos belső dolgaink elérésén munkálkodik. Ekkor azt érezzük: minden összeesküdött ellenünk, pedig mi akarunk eltérni a legfontosabb belső tendenciáink elől, s a *tudattalan kreatívan betart nekünk.*

A *racionális ismeretekről* a siker elérésében nem írok. A hét erő közül ez az egyetlen, amit tanít az iskola. Ez a tudomány, az ismeretek, amelyek megtalálhatók, ha tudjuk, mit akarunk az emberiség által felhalmozottakból. De a belülről fakadó aktivitás az iskolába lépés első perceitől gátolva van, sőt az iskolaérettség egyik feltétele ennek gátolni tudása. Az iskola, amikor nem épít eléggé a gyermekek aktív kíváncsiságára, *éppen olyan, amilyen érdeklődésére, erősen gátolja* ennek az erőnek a kifejlődését. S arról ne is beszéljünk, hogy a saját tervek végigvitelének a tapasztalata mennyire hiányzik az iskolai mindennapokból. A kifele forduló „fiús” aktivitást nem szereti az iskola, az akaraterő mások által megfogalmazott feladatok végrehajtására korlátozódik. A fiúk is, a lányok is ellentmondásos helyzetben vannak. A külső fegyelmet jobban viselik a „befogadóbb” lányok, a fiúk jobban szenvedik aktivitásuk gátoltságát, de később az ismeretek racionális feldolgozásában a „fiús” feldolgozás dominál, ugyanakkor a „lányos” intuíciónak szintén nincs helye az iskolában.

A fénylő napok

És sokat dolgozunk, haladunk erővel, akarattal a céljaink felé, apránként leküzdjük az akadályokat. Ha igazán komoly célokat tűztünk ki magunk elé, mély válságokat élhetünk át, amikor minden összeesküszik ellenünk. S újra felállunk és megyünk tovább, máshogyan, tanulva a kudarcból.

Aztán egyszer csak megtörténik a csoda. Egyszer csak azt vesszük észre, hogy megváltozott a világ. A napok fényesebbek lettek, életünkben több a derű, a dolgaink csak úgy maguktól előre haladnak. Haladunk és nem erőlködünk. Azt vesszük észre, hogy a hely, ahol évek, évtizedek óta járunk, gyönyörű. Színes lett a világ. Elcsodálkozunk, hogy itt jártunk mindennap és mégsem voltunk itt. Elkezdünk „látni”. Ezekben a napokon már felébredéskor jobb az illata a levegőnek, simogat a reggel, és ámulunk-bámulunk a sok gyönyörű apróságon, amelyek – tudjuk – mindig velünk voltak, de nem vettük észre. És szépnek látjuk és érezzük az embereket, és élvezzük magát a létezést.

Érezzük: valami összeállt, az érzés valami egyetemes életöröm, béke, derű érzése. Minden képességünk mélyen bennünk munkál, s elővehetjük, de a lét megélésében a sikerek felé vezető úton már könnyűek vagyunk. Az élet naponta új, csodás meglepetés, mellénk áll, érezzük, mert melléálltunk. Szeretjük az életet, és az élet viszonzszeret minket.

Beléptünk az áramlatba.

Irodalom

- Agh Attila*: A posztmodern karnevál. Kultúra és Közösség. 1990/3.
- Alan Watts*: Tao. Az áramlás útja. Budapest, 1991. Orient Press Kiadó
- Almási István*: A problémák kezelésének szemlélete. (Kézirat)
- A tudatlanság felhője. Ismeretlen nevű szerzetes szerző. 1994. Erasmus Kiadó
- Alvin Toffler*: Hatalomváltás. Tudás, gazdaság és erőszak a XXI. század küszöbén. Budapest, 1993. Európa Könyvkiadó
- Buda Béla*: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Budapest, 1988. Tömegkommunikációs Kutatóközpont
- Carl Gustav Jung, Marie-Louise Von Franz, Joseph L. Henderson, Jolande Jacobi, Aniela Jaffé*: Az Ember és szimbólumai. 1993. Göncöl Kiadó
- Carl Rogers*: A tanulás szabadsága a 80-as években. Szeged, 1986. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tanár leszek! Tanár vagyok! sorozat
- Carl Rogers*: Encounter csoportok Szeged, 1986. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tanár leszek! Tanár vagyok! sorozat
- Donald Weiss*: Az életszervezés művészete. 1990. Park Kiadó
- Dr. Kindler József-dr. Klein Sándor-dr. Papp Ottó-dr. Tibay György*: A kreativitást növelő módszerek alkalmazása. Budapesti Műszaki Egyetem, Mérnöki Továbbképző Intézet. Budapest, 1986.
- Weninger Antal*: Az idő partján. Jóga és személyiség. Budapest, 1988. Tankönyvkiadó
- Weninger Antal*: Jóga a mindennapokban. Budapest, 1991. Nótárius Könyvkiadói GMK
- Erich Fromm, Daisetz Teitaro Suzuki*: Zen buddhizmus és pszichoanalízis. Budapest, 1989. Helikon Kiadó
- Halász László (szerk.)*: Művészetpszichológia Budapest, 1983. Gondolat Kiadó.
- Héjjas István*: A modern tudomány és a keleti bölcelet. 1990. Orient Press Kiadó
- J. Geoffrey Rawlinson*: A kreatív gondolkodás és az ötletbörze. 1989. Novotrade
- Jé Csing*: A változás könyve. Budapest, 1989. Háttér Lap és Könyvkiadó
- John Naisbitt*: Megatrendek. Tíz új irányzat, amelyek átalakítják életünket. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár. Technika – Információ – Társadalom sorozat.
- Magyari Beck István*: A tehetség mint meghasonlás. Az alkotóképesség újraértelmezési kísérlete. Budapest, 1988. Táfkönyvkiadó
- Magyari Beck István*: Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1982. Tudománysszervezési füzetek
- Maxwell Maltz*: Pszichokibernetika. Sikermechanizmusunk működésének titka. Budapest, 1994. Bagolyvár Könyvkiadó, Kulcs könyvek sorozat
- Mike Woodcock-Dave Francis*: A felszabadult menedzser. Budapest, 1988. Novotrade
- Mohás Lúcia*: Ki tudja, mi a siker? Budapest, 1986. Móra Ferenc Könyvkiadó, Iránytű sorozat
- Napoleon Hill*: Gondolkoj és gazdagodj. 1993. Bagolyvár Könyvkiadó
- P. Watzlawick-J. H. Weakland-R. Fisch*: Változás, a problémák keletkezésének és megoldásának elvei. Budapest, 1990. Gondolat
- Szabó Máté*: Új társadalmi mozgalmak. Medvetánc 1985/4. 1986/1
- T. J. Peters-R. H. Waterman*: A siker nyomában. Budapest, 1986. Kossuth Könyvkiadó, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Varga Károly*: Sikerkeresőkből kudarckerülők: a teljesítménypsichológiáról. Valóság, 1980. XI.
- Varga Károly*: Az emberi és szervezeti erőforrás fejlesztése. Budapest, 1988. Akadémiai Kiadó
- William D. Hitt*: A mestervezető. Vezérfonal a cselekvéshez. 1990. OMIKK

Gréppály András

Internet

- Számítógépes világhálózat és az iskola -

Az Internet egy ma már az egész világra kiterjedő számítógépes hálózat. Az 1970-es években több kisebb, oktatási és kutatási célokat szolgáló hálózat összekapcsolásával alakult ki. Nem kötődik számítógéptípushoz vagy átviteli közeghez, így folyamatosan fejlődik, és új távközlési technológiák megjelenése nem korlátozta a kiterjedését. Azáltal, hogy bármely számítógép csatlakoztatható rá, legyen az egy IBM PC, Apple Macintosh vagy egy nagyszámítógép, nagyban megkönnyíti az információáramlást.

E-mail

A sajtóban gyakran találkozhatunk az elektronikus postafiók fogalmával, sokszor meglehetősen misztikusan kezelve ezt a fogalmat. Az e-mail az elektronical mail vagy elektronikus levél rövidítése. Sok más számítástecnikai fogalomhoz hasonlóan az e-mailnek sincs egyértelmű, szabatos magyar fordítása. Találkozhatunk a tükörfordítással (e-levél) és jópofa magyarázatokkal is (pl. drótposta), de az e-mail teszi egyértelművé, hogy miről is van szó. A szakmában gyakorlatilag nem is használnak erre más kifejezést.

Az Interneten való levélküldésnek is megvannak a maga szabályai, ugyanúgy, mint a hagyományos postának. Ami egy közönséges levelel az utca, házszám, irányítószám, azt az e-mailben egyetlen szó – karakterlánc – helyettesíti. Az én e-mail címem például: „greppaly@sc.bme.hu”. A szóban lévő „@” jelet „kukac”-ként szokták emlegetni. Angolul (helyesen) „at”-nek mondják, úgy mint -nál, -nél. A „kukac” után a postafiókokat tároló számítógép címe, előtte a felhasználó neve szerepel. A küldemény, amely lehet szöveg vagy bármilyen adatállomány, egy-két perc alatt elér a címzethez. A levél továbbítása akkor sem vesz igénybe öt percnél többet, ha a címzett a föld túlsó felén lakik.

Aki használója az e-mailnek, az tudja, mennyire egyszerűvé válik így az információcsere. Sebességben csak a telefax veheti fel vele a versenyt, de az sem képes nagy mennyiségű adat átvitelére. Nagy előnye, hogy – legalábbis az egyetemek, kutatóintézetek számára – ingyenes.

Újabb lehetőségek, multimédia az Interneten

A levelezés elterjedésével másféle szolgáltatások is megszülettek az Interneten. Ilyenek pl. a levelezési listák. Ez hasonló érdeklődésű emberek levelezésének megkönnyítését, körlevelek küldését szolgálja. A lista e-mail címére küldött levelet az összes előfizető megkapja, mintha minden egyes címre elküldte volna. Ezenkívül még sokféle más lehetőség is rendelkezésére áll a felhasználónak, ezek részletes leírása hosszú oldalakat töltene meg.

A továbbiakban csak a hálózat további fejlődése szempontjából jelentős lehetőségeket fogom bemutatni. Mivel az Internet fejlődését semmilyen szervezet nem irányította, a hálózatban elhelyezett nagy mennyiségű adat között kezdett lehetet-

lenné válni az eligazodás. Az adatok rendszerezésére, elérésük megkönnyítésére találták ki a *Gophert* és a *World Wide Webet*. A Gopher még igazán el sem terjedt, újabban máris a WWW hódít. Ez lehetővé teszi nemcsak szöveges, hanem képeket, hangfelvételeket tartalmazó, könnyen kezelhető, egységes adatbázisok felépítését.

World Wide Web

A WWW megpróbálja integrálni, egységbe foglalni a kialakult szolgáltatásokat. 1990-ben találta ki egy angol mérnök a svájci CERN kutatóintézetben. Az utóbbi egy-két évben szinte a teljes hálózaton elterjedt. Minden egyetem és a hálózaton jelen lévő cégek elkészítették a Home Page-eiket, és az eddigi barátságatlan rendszerekről áttértek a WWW-re. Ismét egy magyar megfelelő nélküli szót találtam: a Home Page. Kezdőoldalknak, indulólapnak felel meg, pl. egy egyetem Home Page-éről kell hogy elérhető legyen az összes, az egyetemre vonatkozó WWW-oldal.

A WWW legjelentősebb előnye a többi módszerrel szemben, hogy felhasználóbarát, és támogatja multimédiaállományok elérését. A régi módszereknél komoly számítógépes tudásra volt szükség, hogy a vállalkozó szellemű ember a hálózaton kutakodva ráleljen a szükséges adatállományra. A WWW használatához szinte nincs is szükség számítógépes tudásra. A hypertext elvén működik, vagyis a szövegben megjelölt kulcsszavakat kiválasztva, a hálózat távoli lapjaira ugorhatunk. A képernyőn megjelenő szövegre kattintgatva hatalmas mennyiségű adathoz férhetünk hozzá, anélkül, hogy tudnunk kellene, hogy az adatállományok a hálózat mely számítógépen helyezkednek el.

A világban

A számítógépes világban a legfejlettebb – leggyorsabb rendszerrel rendelkező – országok az Egyesült Államok és Skandinávia országai. A szükséges sebesség a nagyobb adatállományok, a multimédiaalkalmazások miatt folyamatosan növekszik, ezért dolgozták ki az információs szupersztráda (Information Superhighway) programját az USA-ban. A program azonban mindmáig csak terv maradt.

Valószínűleg közvetlen hálózati kapcsolat fog kiépülni a lakásokba, irodákba. Ezt például úgy lehet elképzelni, hogy a telefon, a kábeltélevízió mellett még egy csatlakozó lesz található a falon, kifejezetten a számítógépes hálózat számára. Lehet, hogy ez ma utópiának tűnik, de megvalósítása „csak” idő és pénz kérdése. Addig is, amíg nincs közvetlen összeköttetésünk, telefonvonalon keresztül moden is kapcsolódhatunk az Internetre. Ez a módszer az egész Európában magas telefonárak miatt nem annyira olcsó, mint az Egyesült Államokban. Ott az ingyenes helyi hívás miatt ez nem jelent problémát. Az újságokban egyre gyakoribbak az Internet providerek (Internet-szolgáltatók) hirdetései. A számítógép-tulajdonos egy modem beszerzése és a szolgáltatás megrendelése után hozzáférhet a hálózat minden szolgáltatásához.

Utópia vagy valóság?

Mondhatják, hogy ez ma nem aktuális a gazdasági problémákkal küszködő Magyarországon, pedig a világ fejlődésére oda kell figyelni. Amilyen természetes napjainkban a telefon használata, olyan egyszerűvé és szükségessé válik pár év alatt az újfajta telekommunikáció használata. Aki túlzásnak érzi a pár év kifejezést, gondoljon a telefaxok villámgyors magyarországi elterjedésére.

Az Internet kialakulása

Az 1960-as évek végén az Egyesült Államok védelmi minisztériuma elhatározta, hogy létrehoz egy számítógépes hálózatot, amely összeköti a nagy katonai fejlesztőközpontokat. Így jött létre 1969-ben az Arpanet, amely a mai világhálózat őseinek tekinthető. Az eredeti cél adatok és programok gyors továbbítása volt, de a kutatók közötti levelezés célját is szolgálta.

A mai Internet tulajdonképpen sok kis helyi hálózat összekapcsolásából áll. Egyetemek, kutatóintézetek, vállalatok számítógépeiből álló hálózatokat kapcsolnak össze, így 1994 végére a bekapcsolt számítógépek száma elérte a négy milliót. Becslések szerint körülbelül húszmilliós férnek hozzá közvetlenül a hálózathoz.

Az Internet kialakulásával párhuzamosan létrejöttek más hálózatok is. Ilyen pl. a Compuserve, egy profitorientált hálózati szolgáltató rendszere. Elsősorban kifelhasználók használják, modemem keresztül csatlakozva a helyi csomópontokhoz. Ezek a hálózatok, így a Compuserve is, össze vannak kapcsolva az Internettel, egyik rendszerről a másikra lehet levelet küldeni.

Information Superhighway (ISH)

Az információs szupersztráda gondolata az Egyesült Államokban született meg, az 1990-es évek elején. Clinton elnökké választásával a terv még nagyobb jelentőségűvé vált. Az ISH project célja, hogy a mai, kissé kaotikus viszonyokat tisztázva, kialakítson egy gyors, a legújabb technológiát használó hálózatot. A terv lényege három fő pontban foglalható össze: növelni a kormány hatékonyságát az új technika használatával; az Egyesült Államok versenyképességét növelni; a fejlesztés irányítását áttenni a kormányzati szektorból a magánszféra területére. A program célkitűzései meg vannak határozva, de hogy a konkrét megvalósítás milyen lesz, arról csak találgatások vannak.

Magyarország helyzete

Az utóbbi pár évben Magyarországon is rohamos fejlődésnek indult a távközlési hálózatok fejlesztése. Az Információs Infrastruktúra Fejlesztési Program (IIFP) az egyetemeknek és a nagyobb főiskoláknak, valamint a kutatóintézeteknek (SZTAKI, KFKI) nyújt nemzetközi csatlakozási lehetőséget. Ezek az intézmények tehát ingyen jutnak hozzá az Internethez.

A középiskolák bekapcsolására is léteznek kezdeményezések (ELKöB, Soros-alapítvány), de ezek nem annyira általánosak, mint a felsőoktatást teljesen lefedő IIF Program.

A kihasználatlan lehetőségek

A világon mindenhol hatalmas mennyiségű adat tárolására és feldolgozására van szükség a kormányzati szektorban. Az önkormányzatoknál, az adóhivatalban, a vámhivatalban, a földhivatalokban csak nehézkesen juthatunk hozzá a minket érintő információhoz.

Ezeknek a hivataloknak a számítógépesítése folyamatosan történik, de az ügyintézés ma is hagyományos: az ember bemegy az ügyfélszolgálati irodába, sorban áll...

Az ügyintézés másik lehetséges módja az lenne, hogy az ügyfél modemmel felhívja a hivatalt, és a szükséges adatokat megadva elintézi a dolgát. Termé-

szetesen nem lehet minden esetben ezt használni, egyes esetekben szükség van az ügyfél személyes jelenlétére. Használható lenne azonban egyrészt nyilvános, másrészt a felhasználó azonosítása után személyes adatok átvitelére is.

Az új típusú infrastruktúra egyik lehetséges felhasználási módja a home-banking. Ez cégek és magánszemélyek részére lehetővé tesz banki átutalásokat a bank közvetlen közreműködése nélkül. Ilyen szolgáltatásuk már magyarországi bankoknak is van, de egyelőre csak nagy betétesek számára.

Több hivatal is megtette az első lépéseket a távoli kiszolgálás lehetővé tételére. Ezeknek a szolgáltatásoknak az intézményenként külön-külön kialakítása sokkal több pénzt emészt fel, és a használatot is nehezíti. Várhatóan technikai problémák is felmerülnek: az egyik adatbázis használatához jó a program, a másikhoz nem... A Földhivatal kialakítja az ügyvédek számára a tulajdoni lapok lekérdezésére szolgáló rendszert, a vámhivatal a vámügyintézkést teszi lehetővé a vállalat székhelyéről, a bank is megteremti a saját információs rendszerét. Szükség lesz ezen a szolgáltatások egységbe foglalására, amely gyakorlatilag egy országos méretű hálózat kiépítését jelenti.

Egy ilyen országos hálózat kiépítéséhez az alapfeltételek adottak, az Internet a Matáv hálózatán keresztül minden nagyobb városban elérhetővé tehető. A hálózatot ma gyakorlatilag csak az egyetemek és néhány nemzetközi érdekeltsgű vállalat használja. A kórházak, önkormányzatok, hivatalok bekapcsolásával és a hálózat háztartások számára elérhetővé tételével igen hatékony infrastruktúra hozható létre.

Az oktatás kapcsolata az Internettel

Az iskola alapvetően kétféle megközelítésben foglalkozhat a számítógépes hálózattal. Lehetséges a hálózat oktatása hatalmas információmennyiséget tartalmazó adatbázisnak tekintve. Ebben az esetben a szükséges adatok kiválasztásának, megtalálásának képessége fejleszthető. Napjainkra – az „információ kora” – hatalmas mennyiségű adat gyűlt össze, melyeket különböző médiákon és különböző rendszerek szerint tárolunk. Közhelynek számít, hogy azt kell tudni, hogy egy adott dologról hol található információ. A meglévő rendszerekben való eligazodás készségének kialakulása komoly előnyt jelenthet a diák számára a mindennapi életben.

Kommunikációs eszközként nagyon megkönyíthati az iskolák közötti levelezést, tapasztalatcserét. Remélem, hogy előbb-utóbb általánossá fog válni, hogy bármely diák kaphat e-mail címet – az egyetemeken, főiskolákon ez még nem mindenhol természetes! –, és ez a hagyományos levelezést valamelyest felváltva, illetve kiegészítve megteremti az iskolák közötti kapcsolattartást. Lehetővé teszi diákszerveződések létrehozását is. Példaként említhetem a Zöld Pók folyófigyelő hálózatot.

A nyelvtanulás szempontjából is előnyös lehet a e-mail használata. Egy anyanyelvi levelezőpartner sokat segíthet egy nyelv megtanulásában.

Az angol fontossága a nyelvoktatásban

A számítástechnikában az angol nyelv szinte teljesen egyeduralgó. A nem angol nyelvű országok ebbe kénytelen-kelletlen belenyugodtak. Kivételem Franciaország, ahol a feltűnő új kifejezésekre rögtön csinálnak egy új, francia szót. Nyelvvédő igyekezetükben odáig jutottak, hogy a szakemberek egymást sem értik meg, a francia szakirodalom idegen számára teljesen érthetetlen. Nincs más út, el kell fogadni,

hogy angolul tudni kell. Ez természetesen nem jelentheti a nemzeti kultúra feladását és az amerikai stílus átvételét, de mára a kommunikáció nyelve egyértelműen az angol lett. Az Interneten elérhető információ egy része angolul és a helyi nyelven is hozzáférhető, nagyobb része csak angolul. Ez áll a programok jelentős részére is, csak a nagyon elterjedt programoknak létezik magyar megfelelőjük.

A Soros-alapítvány két pályázata

A Soros-alapítvány 1994 őszén második számítástechnikai pályázatát hirdette meg. Az előzőn negyvenhat iskola kapott géptermet és hozzá szoftvert. A tapasztalatok összegyűjtése és értékelése után került sor a második pályázat kiírására. Az új csomag összeállításánál figyelembe vették az iskolák véleményét a számítógépekről és a kapott programokról.

A részt vevő iskolák mindegyikében az alkalmazói programok oktatására és nem a számítógép tanítására helyezik a hangsúlyt. A hazai informatikaoktatás gyermekbetegsége volt, hogy a programozás oktatására és nem a felhasználói ismeretek elsajátítására helyezte a hangsúlyt. Ez összefüggött természetesen a rendelkezésre álló eszközökkel is, egy HT-1080Z-n nem lehetett a mai értelemben vett számítástechnikai alapismereteket tanítani. Mára teljesen egyértelművé vált, hogy a számítógépet mint eszközt kell megismertetni a diákokkal. Természetesen a programozásoktatásnak is megvan a maga helye, a szakiskolákban és a gimnáziumok speciális osztályaiban.

A második pályázat

Pályázni szoftvert, azaz programok elnyerésére lehetett. Az elnyert programok mellé lehet kérni számítógépeket, hardvért. Ez is mutatja, hogy az alapítvány milyen fontosnak tartja a szoftverlopás visszaszorítását. A megpályázható hardver három „csomag”-ra bontható. Tizenkét számítógépből álló gépterem egy központi számítógéppel (szerverrel), multimédia-labor és Internet-kapcsolat. Ez utóbbi a modemén kívül a kapcsolódás megszervezését is jelenti.

Fontosnak tartom kiemelni hogy szoftverre lehet pályázni, mert a hazai gyakorlatban rendszerint a hardver megvásárlására még futja a keretből, de a programok beszerzése már a jól bevált másolás útján történik. A szellemi termék tulajdonjogának tiszteletben tartásáról nem beszélhetünk, ameddig a programok nagy része lopott. A nyugati világ komoly kereskedelmi gátakat emel a szellemi tulajdont nem tisztelő országokkal szemben (Egyesült Államok Kína elleni kereskedelmi háborúja). A programlopás ellen agítálnak a szoftverforgalmazók a vírusveszély állandó emlegetésével is, persze mélyen hallgatva arról, hogy csak adatokat vagy szabad szoftvert tartalmazó lemezeken is vígan terjednek a vírusok. A megvásárolt programok esetén számítani lehet a gyártó segítségére problémás esetekben, dokumentáció jár a programhoz és a következő verzióhoz is olcsóbban lehet hozzájutni.

Jedlik Ányos Gimnázium

Az iskola az első pályázat óta az Alapítvány referenciaiskolájának számít. Itt tanítanak a második pályázat kidolgozóit, *Farkas Csaba* és *Takács Attila*.

A gimnáziumban egy gépteremben két rendszer található, a tizenkét számítógép és a multimédia-labor egy terembe van telepítve. A számítógépek hálózatba

vannak kötve. A gépek a mai viszonyoknak teljes mértékben megfelelő (486-os) konfigurációk, így egy pár évig még feltétlenül használhatók. Sajnos a számítástechnikában olyan gyors a fejlődés, hogy ennél többre nemigen lehet számítani. A tizenkét géphez tartozik a központi szerver, amely a hálózat csomópontjaként működik.

Gépterem

Ezek a gépek elsősorban alkalmazói programok oktatására és a hálózati munka megismerésére szolgálnak. Az Internethez való kapcsolódás esetén a központi gépnek lényeges szerep jut.

A gépek hálózatba kötésével egy mikrotársadalom alakult ki, amely megtanít mások magánéletének tiszteltetésére, és egyben az együttműködésre nevel. A központi gépen elhelyezett adatállományok egy része publikus, mindenki által olvasható, másik része személyes, ezeket csak a tulajdonosuk olvashatja. Ezzel a megkülönböztetéssel a magánélet és a közösség élesen elhatárolódik. A hálózati rendeltetkedést a rendszergazda megbüntetheti, amely a valós társadalom szabályainak betartására ösztönöz.

Multimédia labor

A második egy multimédiás eszközökkel felszerelt számítógép és a hozzá tartozó monitorok. Ez a konfiguráció kitűnően használható a különböző szaktárgyak oktatásában. A tanári gép monitorjának a jelét szétosztva, minden padra (padsorba) egy monitort helyezve sikerült a legjobb eredményt elérni. Így legfeljebb három-négy diák ül egy képernyő előtt, tehát tökéletesen láthatják, amiről a tanár magyaráz. A termet elsősorban mint multimédialabort használják, napközben nincsenek ide órák beosztva. Az informatikaosztály órái a reggeli és a kora délutáni órákban vannak, így a termet az a tanár veszi igénybe, aki éppen be tud illeszteni a tananyagba egy rendhagyó órát.

Kísérleteztek egy másik megoldással is, amelyben a számítógép monitorát egy írásvetítő segítségével vetítették ki, és egy speciális eszközt (cyclops?) egérként használva magyaráz a tanár. Ennek hátránya, hogy csak teljesen besötétített teremben használható, és a szükséges eszközök igen drágák.

A kialakított multimédiás labor előnye például egy oktatófilmmel szemben, hogy a tanár irányítja az órát, és nem a narrátor mesél el mindent. Ez személytelenné teszi az órát, a film használata esetén a tanárnak semmi dolga nincs azon kívül, hogy elindítja a videót. A multimédialaborban a számítógépet kezelve képeket mutathat, elindíthatja a film- vagy hangbejátszást, és közben magyarázhat. Mivel a diákok előtt csak a monitor van, egér és billentyűzet nincs, kénytelenek azt nézni, amit a tanár mutat. Természetesen meg kell adni a lehetőséget arra is, hogy önállóan próbálkozzanak, de erre órán kívül kell alkalmat találni, mert a tanóra keretein belül képtelenség erre is időt szakítani.

A labor használatának ma valójában a CD-választék szab határt. Központilag még nem foglalkoznak magyar nyelvű, az oktatásban használható CD-k gyártásával, de a gyártás megszervezésével, összefogásával sem. Maradnak tehát az angol nyelvűek, és ami kevés magyar van. A Jedlik Ányos Gimnáziumban a Politika for Windows című CD-vel vannak igen jó tapasztalataik. Ez az anyag a magyar történelem 1945-től 1989-ig terjedő időszakáról tartalmaz igen bőséges, filmekkel, hanganyaggal illusztrált szöveget. A történelemtanár, aki számítógépet azelőtt

sosem használt, azóta használja a multimédiaalobort, mióta megismertették ezzel a programmal.

Internet-kapcsolat

A harmadik pályázható csomag az iskolák Internetre kapcsolását szolgálja. Az Alapítvány biztosítja a modemet a csatlakozáshoz, az iskoláknak a telefonszámlát kell állniuk. Ez lehetőséget teremtene az e-mailezésre, könyvtárak használatára és mindenre, ami csak az Interneten elérhető.

Ennek az igazi jelentősége az, hogy elindul egy folyamat, amelyben egyre több iskola csatlakozik az Internethez. Az igazi probléma itt a tapasztalatok hiánya, bár ez egy ilyen új dolognál teljesen természetes. Amennyiben minden iskolának magának kell megkeresnie a lehetőséget a csatlakozásra, kiválasztania a megfelelő berendezést, üzembe állítania stb., ugyanazokkal a problémákkal találják magukat szemben. Az alapítvány ennek megszervezésével nagy feladatot vállal át az iskoláktól. Természetesen az Internet-szolgáltató (pl. az IIF) számára sem mellékes, hogy egyszerre harminc-negyven iskoláról van-e szó, vagy mindegyikkel külön-külön kell tárgyalni.

A hálózathoz való kapcsolódás valójában a Jedlik Ányos Gimnáziumban, a referenciaiskolában is csak kísérleti stádiumban van. A technikai kérdések, a levelezőrendszer kialakítása nem teljesen tisztázott még. Mivel a hálózathoz való csatlakozás nem túlságosan rég történt meg, a hasznosítható információforrásokat még nem fedezték fel. (Az adatbázisokban való eligazodás ismét fontos lett!)

Személyi feltételek

A számítástechnika megjelenésével az iskolában többnyire a matematika-fizika tanárok „hatáskörébe” kerültek a számítógépek. Egy gépterem kialakításával, az Internetre kapcsolódással azonban nagyobb teljesítményű hálózat alakul ki, amelynek a kezelésére, karbantartására megfontolandó egy rendszergazda alkalmazása. A rendszergazda feladata a programok, a szerver karbantartása, a diákok postafiókjainak kezelése, az esetleges hálózati rendeltenségek megbüntetése. Itt jegyezném meg, hogy mindenképpen szükségesnek tartom az e-mailezés személyre szóló, a diákok által is elérhető kialakítását. Semmiképpen nem tartom indokoltnak a levelezés tanári privilégiumként való kezelését.

A személyi feltételek másik fontos kérdése a pedagógusok képzése. A nem matematika vagy fizika szakos tanárok számára is lehetővé – sőt, szerintem kötelezővé – kell tenni bizonyos alapismeretek elsajátítását. Alapismeretek alatt szövegszerkesztést, egyablakos felhasználói felület kezelését, oktatóprogram használatát értem. Amennyiben az egyetemeken és főiskolákon ezt nem oktatják, és szükség van rá, különböző tanfolyamokat fognak tartani a tanárok számára. Ez azonban gyakorlatilag idő- és energiapazarlás lenne, hiszen ahelyett, hogy a megfelelő helyen és időben oktatnánk valamit, külön tanfolyamot szervezünk erre.

„A tények meglepetést okozhatnak annak, aki az interpretációkból indul ki...”

– Beszélgetés Lábos Elemérrel –

Nincs ok a félelemre. Ezek a gépek kevésbé okosak, mint az emberek. Nem mondom, hogy az emberek mindig okosak, de a gépek adott feladatra készült eszközök. Ha valami új szempont felmerül, ami nincs beépítve – ezt tudják a programozók is, akik sokszor egy idő után nem értik a saját programjuk viselkedését –, akkor vagy hiba fordul elő, vagy nem azt csinálja a gép, amit várunk.

– Vizsgáljuk egy átlagos középiskolai tanár szemszögéből az informatika kérdését! Azt hiszem, az a tanár tipikus, aki úgy tudja használni a számítógépet, hogy szöveget szerkeszt rajta, de egyéb bonyodalmakba még nem merészkedett (mi is ilyenek vagyunk). Számunkra tehát főként az a kérdés, hogy egyáltalán minek ez az egész? Hiszen már most is túl sok az információ, ami szinte elárasztja a gyerekeket – mellesleg a tanárt is! Nem inkább arról van-e szó, hogy okosan kellene szelektálni, s a tudomány, a számítógép csak nehézségeket támaszt ebben?

– Közismert, régi probléma, hogy az információt szelektálni kell. Mondok példát. Én számítógépen keresztül hozzá tudok férni friss közlemények könyvtáraihoz. Abban megvan a lehetőség – bizonyos szakterületen persze –, hogy szelektáljak, de van sokkal hatékonyabb módszere annak, hogy lényeges, új információhoz hozzájussak. Ezek az áttekintő közleményírások (review és/vagy mongráfia), ha nem is naprakészek, de alkalmasak számítógépes szelektálásra. A szelektáló én vagyok. Egy baj van: nem mindegy, hogy milyen információt és ki rak fel a gépre. Van ún. kulcsszó szerinti keresés. Ha ír az ember egy közleményt, akkor kulcsszavakat kell megadnia, rá van bízva, hogy milyen fogalmakat tart lényegesnek a saját művecskéjében, és a számítógép a kulcsszavak alapján fog szelektálni vagy esetleg a címben előforduló szavak szerint. A fejlettebb programválozat kivonat alapján szelektál. Tehát, ha én beírom azt, hogy *svábbogár* és *zöld*, akkor amit eddig mondtak a zöld svábbogárról (ilyen különben valószínűleg nincs) – azt a gép ki fogja dobni, vagyis hogy nulla darab ilyen közlemény íródott. De ha általában a svábbogárról szeretnék tudni: van mondjuk hatvanezer információ. Sok a használhatatlan, viszont vannak intelligens adatbázisok is. Olyan értelemben intelligensek, hogy intelligens volt az az illető, aki létrehozta.

– *Tegyük fel, hogy minden iskolának van – persze nincs – gazdag könyvtára, és ahhoz illeszkedő kitérő katalógusrendszere. Ehhez képest mennyivel tudna többet a számítógépes feldolgozás?*

– A szelekció, a válogatott szempontok szerinti szelekció által lenne több. Például három kulcsszó alapján is kereshetek kombinációkat, tehát kombinatorikai értelemben valamilyen konstellációkat, együtteseket ki tudok választani. Ennyivel több. Esetleg a megjelenítésben, úgy, hogy szöveget képpel együtt villámgyorsan megjelenítek. Manapság már nagyon fejlett eljárások vannak a bevitelre,

nemcsak gépfőleánykák viszik be, hanem beszkennek (pásztázás, ez a szkennelésnek a jó magyar fordítása). Beolvassák az egész grafikus oldalt egy grafikus képernyőre. Általában százezer forintnál kezdődnek ezek a szkennerek, és borzasztó sok tárat foglalnak el. Elképzelhető, hogy egy részletgazdag kép akár 40 MB-ot is elfoglal, vagy még többet. Ki bírja ezt pénzzel, géppel? Archiválni lehet, de az is pénzbe kerül, mert alkalmas 40 MB-os tárolók nincsenek, ezek a kislemezek 1-1,5 MB-osak, tehát külön kis winchesterek kellene, esetleg CD-k. Így el lehet érni az angolszász képes lexikonok megjelenítési színvonalát, ha elég távolról nézi az ember a képernyőt.

– *Én is biztos vagyok abban, hogy lesz ennek jövője, de jelenleg kevés rá a pénz.*

– Azok a szerencsés gimnáziumok, amelyek anyagi támogatást kapnak a számítástechnikai eszközökre, de azt kell tanácsolnom, hogy alaposan beszéljék meg legalább öt gyakorlott fickóval, hogy milyen gépet vásároljanak, mert többnyire a régi, lejárt árut próbálják rájuk sózni. Néha érdemes egy-két hónapot várni, mert az a tapasztalatom, hogy vagy az ár csökken idővel, vagy azonos ár mellett a minőség javul. Ez már vásárlási technika, de nagyon alaposan meg kell fogalmazni a célt. Nálam például a fő cél a gyors számítás. Én nem dolgozom nagy adatmennyiséggel, hanem komplikált számítások sokaságát végzem, ezért nálam a sebesség a fontos. Ez a gép, ami itt látható, számítási sebességre van kihegyezve, nem az adatbuszsebességre. Adatbuszsebesség itt a háttértároló és a központi RAM-tároló közötti forgalom sebességét jelenti. Ez két külön sebesség. Egy iskolában nyilván van matematikatanár és van sok másféle tanár is: szempontjaik különbözőek lehetnek. Ennek megfelelő gépeket kell venni.

♣ajon helyettesíteni fogják-e valaha ezek a gépek a könyveket – ki tudja? Szerintem a könyvek legkomolyabb korlátozó tényezője a papír árának az emelkedése, mert a papírt természetes alapanyagból gyártják, és az erdőgazdálkodás már most is majdnem mindenütt rablógazdálkodás.

– *Eddig arról volt szó, hogyan lehet jó minőségben, gyorsan hozzáférni információkhoz, de arról nem, hogy átalakítja-e ez az információáramlás a tanár és a diák viszonyát vagy az egész iskola fölépítését. Ez jelenleg hierarchikus szerkezet. Karikatúraszerűen fogalmazva: a tanár a bölcsesség birtokosa, aki ezt átadja a diáknak – legalábbis azt a töredéket, amit bele tud gyömöszölni. Változik-e a helyzet a számítógépek használatának hatására?*

– Nincs ok a félelemre. Ezek a gépek sokkal kevésbé okosak, mint az emberek. Nem mondom, hogy az emberek mindig okosak, de a gépek és programjaik adott feladatra készült eszközök. Ha valami új szempont felmerül, ami nincs beépítve – ezt tudják a programozók is, akik sokszor egy idő után nem értik a saját programjuk viselkedését –, akkor vagy hiba fordul elő, vagy nem azt csinálja a gép, amit várunk. Úgy szokták ezt mondani, hogy a program nem a vágyainkat követi, hanem az utasításainkat hajtja végre. Szóval nem szabad félni. Egy dolgot nem gondolhat a tanár: hogy ő mindentudó. A profi számítógépesek be is vallják, hogy ehhez a géphez vagy programhoz értek, ehhez nem értek vagy ilyen és ilyen színvonalon értek. Elképzelhető, hogy egy gyerek gyorsabban fog „zongorázni”, mert szülei vesznek neki valami drága gépet, vagy az iskolai gépen gyakorol és

motiváltabb, mint a tanár. A tanár valószínűleg fáradt, a kora is más, és emiatt nem bizik annyira ebben az „új bölcsek kövében”.

– *Ez azonban más oldalról teszi kérdésessé az egész iskola felépítését. Hogyha egy diák bizonyos területen jobb, mint a tanár, gyorsabban hozzáfér másféle információhoz, akkor esetleg egész számonkérési rendszerek válnak kérdésessé. Mit, milyen szinten, mikor kell számon kérni? És kitől? A tanártól nem lehet elvárni, hogy mindazt tudja, ami a gép révén hozzáférhető...*

– Nem is kell elvárni.

– *Igen ám, de akkor mi az, amit el lehet és el kell várni? Mi az, amiben a tanár irányítani tudja a diákat, amiben feltétlenül szüksége van rá?*

– Tisztázni kell az iskola célját. A cél az szokott lenni, hogy egy másik iskolába, például egyetemre menjek. Kifordítottam egy közmondást: *Non vitae, sed scholae discimus*. Nem az életnek, hanem az iskolának szoktak tanulni. Még az egyetemen is így van. Tehát ha például az orvosi karon kiképeznek valakit általános orvossá hat év alatt, azt még nem engedik operálni. El kell töltenie a sebészeti osztályon is, ezzel-azzal még pár évet. Mi a szerepe ebben a folyamatban a tanárnak? Az ember általában egy-két tanárjára emlékszik jó szívvel, akitől kapott valamit, ez majdnem mindenkinél így van. Vannak jó tanárok, vannak rossz tanárok, ahogy vannak jó orvosok és rossz orvosok. Nem kell félni attól, hogy egy gyerek valamiből többet tud. Ha egy matematikai tehetségű gyerek éjt nappallá téve foglalkozik egy témával, hamarosan talán sokkal többet fog tudni, mint a tanára. Egyet meg kell neki mondani, figyelmeztetni kell, hogy attól ő még nem mindent tudó, ne szaladjon el a ló alatta. Ez már pedagógiai ráhatás, a pedagógia nemcsak tanítás, hanem nevelés is. Félélemre nincs ok.

– *Más jellegű probléma, hogy a számítógép hatékonyra teheti és teszi is az információátadást, de ha ez téves, akkor a tévedés átadását is hatékonyabbá teszi.*

– Nemcsak hogy téves, de hamis információt is terjeszthet. Nem kell a történelem mindenféle átrásáról beszélni, mert nem csak a történelem ilyen tantárgy. Vannak ún. szigorúbb tantárgyak, nyilván a matematika is ilyen. Matematikát is lehet félrevezető módon oktatni.

– *Hogyan?*

– Úgy, hogy nem pontosan oktatják a tételeket. Középiszkolás szinten csak egyszerű tételeket lehet nagyon precízen megtanulni, mert vannak olyan tételek, amelyeknek csak a leírása két-három oldal. És ebből mondjuk pusztán ötsornyit közöl valaki figyelemfelhívó jelleggel, mert nagyon érdekesnek tartja. Például a középiszkolásban nyilvánvalóan megemlítik a Bolyai-geometriát, de a Bolyai-geometria finom részleteiből ott egyetlen tétel sem jelenik meg, még egyetemen is csak leegyszerűsített geometriákat szoktak tanítani. Tehát vannak olyan tárgyak, melyeket – mert esetleg nem tartanak fontosnak – felületesen tanítanak. A történelem nem ilyen. Azt mindig az aktuális kurzus szája íze szerint oktatják. Vagy van valami karizmája és hitele annak a tanárnak, aki valamit át akar adni, vagy nincs. Ha netán én történelmet oktatnék, akkor a véleményemet a legjobb hitem szerint oktatnám, de a „történelmi tényekkel” kapcsolatosan nagyon bizalmatlan lennék.

Azt hiszem, hogy mindannyian átéltük azt a furcsa problémát, hogy *igazak-e történelmi tények* vagy nem. Honnan tudjam, hogy amit most kapok, az igaz?

– *Eszerint naiv elképzelés az, ami sokakban él, hogy a számítógép majd ontja a steril tényeket és adatokat, mi meg értelmezzük azokat...*

– Van itt egy kérdés. Hogyan tudom a *tényeket* és az *interpretációkat* megkülönböztetni? Ez nemcsak az újságírás problémája. A tévében a bemondónőnek vagy a bemondónak pusztán a gesztusaiból, a mimikájából látom az állásfoglalását. Még a BBC-ből is, pedig az állítólag hiteles és tárgyilagos. A természettudományokban is fennáll a tény és az interpretáció különbségének problematikája. Nagyon gyakoriak például a tudományos konferenciákon olyan előadások, amelyekben szép színes ábrákon összefoglalnak kilencféle állaton végzett kísérletekből összekomponált eredményeket, tehát a *dolgokat konfabulálják, hozzámésszék* egymáshoz, és azt hiszik, hogy ez a valóság. Szokták mondani, hogy ez az állatorvosi ló esete. Egyáltalán nem biztos, hogy *létezik olyan élőlény*, amelyre ez mind igaz. Mert van vagy 1,2 millió faj – lehet, hogy tízszer annyi –, abból hány volt kísérleti állat? Lehet, hogy „lényegesek” voltak a kísérleti állatok, és nem kell mindet végigvizsgálni, de amikor patkányra gondolok vagy éppen emberre, akkor nem biztos, hogy egy tengeri sünnre is igaz állításokat mondok. Az állatvédők nem szeretik az állatkísérleteket, sőt az orvosi egyetemeken, az egyetemek biológia szakán is számítógépes szimulációkat szoktak ajánlani a kísérletek helyett. A tények azonban meglepetéseket okozhatnak annak, aki az interpretációkból indul ki.

Én egy morfológiai intézetben dolgozom, de mielőtt elméletre adtam volna a fejemet, orvos voltam. Gyakran tapasztalom, hogy elégtelen adatokhoz kérnek vagy követelnek úgymond *funkcionális magyarázatokat*. Ezt én sokszor tényleg csak hasra ütéssel tudom megtenni. A gátlástalanabbak konfabulálják a morfológiai adatokhoz a fiziológiai adatokat ízlésük szerint, és azt hiszik, hogy biztosan igazuk van, vagy majdnem nem biztos, hogy igazuk van. Ez bizony gyakori eset.

– *A tanár, a tankönyv, a számítógép a maga eszközeivel, módszereivel kódolja a világot. Ezt közvetítjük a gyerekekhez, aki ezeket a kódokat a saját maga számára próbálja dekódolni...*

– Álljunk meg! Először is mit csinál a tanár, mit csinál a tankönyv? Kétségtelenül nem direkt adja a valóságot, hanem áttételeken keresztül. Leír valamit, vagy elmond valamit, nem tud mást tenni, de néha *demonstrál*. Én azt mondom, hogy kell megfogható élményt is adni a gyerekeknek, a biológiában különösképpen, legalább lássa vagy tapintsa meg! Az érzékszervi megismerés másfajta élmény, mint az absztrakt ismeret! Ma már ugyan sem bogarat sem növényeket nem lehet korlátlanul gyűjteni, bár nem a tanulók a fő növénypusztítók, még májusban, orgonavirágzáskor sem, hanem a mezőgazdaság, az építkezések, az ipar, a környezetszennyezés. Mindenesetre az, ami absztrakt, az nem ragad meg annyira. Ha az embert megcsípi a csalán, akkor tudja, hogy mit jelent az, hogy az a csalán *csíp*. De ha csak azt mondom, hogy a csalán csíp, akkor nem tudja, hogy egy gyerek csípésére gondolok vagy pedig valami másra. És azt hiszem, hogy erre a példák sokaságát lehetne összeszedni. A gyerek akkor tud dekódolni valamit, ha tapasztalatai is vannak erre. Végül is régi igazság ez. A szertárakban mindig ott álltak a kitömött madarak.

- Kérdés, hogy egy kitömött bagoly mennyit tud az igazi bagolyból megmutatni.

- Esetleg felismeri a diák a baglyot valamilyen szituációban. Repülés közben nem biztos, hogy felismeri. Azt, hogy a bagoly szemében két sárga folt van, azt például ebből nem tudja meg. Nekem kedvenc hasonlatom a műanyag virág. Ezek szinte semmilyen ismeretet nem adnak, ez valami külsődleges színélmény, valami dekoráció, nem ismeret. Itt merül fel a *transzfer* problémája. Tehát az ismeret pszichológiai, pedagógiai átvihetőségének kérdése. Durva példával: ha megtanulok hatlyukú furulyán furulyálni, onnantól kezdve nyolclyukú furulyán is jobban fogok tudni furulyázni. Ez a transzfer még elképzelhető, noha már itt is vannak problémák. Az olyanfajta transzferben nem hiszek, hogy aki jól zongorázik, az jól is hegedül. A háttérismeretekben minden ember más, de az iskola sem tud mindent. Ezért a tanuló, mint bárki más, ki van téve annak, hogy azt a tapasztalatot, amit ismer, átvigye másra, de ez nem megy mindig, és nem minden esetben korrekt. Mégis szükséges. Az előbb pontosan az ellenkezőjét mondtam, hogy a patkányról nem lehet a tengeri sünnre átvinni az ismereteket. Itt látszólag ellentmondok magamnak, de azt hiszem, hogy tényleg csak látszólagos az ellentmondás, mert a kutyáról macskára könnyebb átvinni a tudást, mint a bogárról a tengeri sünnre. Ez a transzfer problémája. A számítógép ebben nem segít. A számítógép általában nem ad érzékszervi tapasztalatot, még az ún. virtuális valóság sem. Egy pilóta betanítására vagy hadi képzésre, egy űrhajós betanítására vagy érdekes élmény keltésére jó, de nem hiszem, hogy magamat a pokolba tudnám képzelni, ha körülöttem mondjuk a poklot villogtatnák három dimenzióban.

Ennek ellenére akár az oktatásban is jogosult lehet a szimuláció, hogyha a probléma megköveteli. Szinuszgörbét számítógép nélkül is lehet rajzolni, persze rondábbat, de egy szép szinuszgörbe még nem nagy eredmény. Én gyakorló orvosként neurobiológiával foglalkoztam, kísérleteztem, és miután felkerültem Pestre, beiratkoztam, elvégeztem az ELTE alkalmazott matematikai szakát, és megpróbáltam azt hasznosítani is. Különösképpen az idegrendszer, amivel foglalkozom, annak bizonyos tulajdonságai, az elemek nagy száma, a kapcsolatok komplikáltsága miatt óhatatlanul szükségessé teszik a direkt matematikai eszközöket vagy akár a számítógépes szimulációt is.

- Az idegrendszer működésének megértéséhez középiskolás fokon van egy tankönyv. Ehhez képest milyen irányba lenne érdemes továbblépni?

- Túlságosan új ismereteket nem érdemes rögtön beépíteni. Pályafutásom alatt már megérttem azt, hogy ugyanazt a jelenséget egyszer így magyarázzák, később teljesen más módon. Nyilván újabb technikával rájöttek arra, hogy másként történik a dolog, mint ahogy korábban gondolták. Amiről azt hitték, hogy tény, az tulajdonképpen interpretáció volt. Lehet, hogy a mostani is interpretáció, csak másfajta. Tehát éreisi ideje van az ismereteknek, továbbá van elavulási ideje is. Én azt szoktam mondani, hogy nem volt érdemes megírni egy közleményt akkor, ha az két év alatt elavult, mert abban még nincs időálló ismeret. Ennélfogva egy biológiai tantárgy felépítésénél két dologra érdemes különös tekintettel lenni: arra, hogy elég érett-e egy ismeretnek nevezett valami, és hogy nem avult-e el.

- Az ismeretek felhalmozásának számítógépes útját szokták „információs sztrádának” is nevezni. Hadd idézzem erről Karátson Gábornak a Magyar Narancs-

ban nemrég megjelent írását: „Szeretném elkerülni azt a látszatot, hogy én haladás- és fejlődésellenes vagyok. Csak azt képelem, hogy a fejlődés egy teljesen belső folyamat, amelynek például egy művész életében nincsenek éktelen távlatai. Szerintem az információs sztráda képzete hamis. Az, hogy nyílegyenesen megyünk valahová, s ezzel minden értelmét veszti, ami útközben történik. Úgy hiszem, a mostani információs téboly is döbbenetes kihívás, ami ellen az ember ösztönösen tiltakozik. Ha valaki ennek teljesen aláveti magát, akkor béke van. Nem? Megsemmisül. Csak ül és néz. A másik: nem biztos, hogy mindent tudnom kell. Azt biztosan nem tudhatom például, hogy hogyan alszom el, mert ha azt figyelem, akkor biztosan nem alszom el. Úgy gondolom, hogy a legtöbb dolgot nem lehet megtudni. Ha megtudjuk, akkor az megsemmisül. Valami elszabadult ebben a világban, s ez olyan, mint a kísértés. Nyolcvan évvel ezelőtt két kísértés volt, most meg kétszázakettő. Mára alig maradt más.” Hogyan vélekedik erről?

– Az „információs sztrádához” az eddigiekből az kapcsolódik, hogy amin áthaladtam, az a jelentőségét veszti. Itt azért differenciáltabban fogalmaztam: nem mindegy, hogy elavult-e, érett-e... Nem tudom, ismerik-e *Theodore Roszak* könyvét, *Az információ kultuszát?*¹ Számomra sok tekintetben rokonszenves mű. Amerikai-lengyel szerzője az ellenkultúra első jelentős apostola volt, ez egy érettebb munkája. A számítógépek elleni kritikáját tudom hasznosítani, dacára annak, hogy igen sok órám telik el billentyűzet mellett. Viszont nemcsak a képernyő meg a számítógép létezik.

Hogy megsemmisül-e az ember? Ha nem vigyáz, akkor megsemmisül. Abban egyetérték az idézettel, hogy nem kell mindent tudni, az is igaz, hogy nem is tudhatok mindent. Azt azért vallanám továbbra is – ennyi optimizmus még megmaradt bennem –, hogy ha nem túl savasak az esők, és marad elég oxigén, akkor azért tudományon belül is van és lesz haladás. Ez azonban nem lehet pusztán mennyiségi növekedés. Ezért nem is szeretem a minden lében kanál, polihisztortípusokat, mert óhatatlanul felületesekek. A magyar egyetemeken elterjedt mondás, hogy az ember vagy mindent tud semmiről, vagy semmit mindenről... Ez a mélység és a horizontalitás közötti komplementaritás. Maradjunk az állatrendszertannál! Mondjuk a *rendekről* tudok valami keveset, fel tudom őket sorolni.

– Az már szép teljesítmény.

– Mennyi van? 400-500. Többször megszámláltam őket. Fel tudom sorolni, de ez felületes ismeret. Minél többet akarok, annál kevesebb dologról fogok *elég sokat* tudni, nyilvánvalóan azért, mert véges az agy kapacitása. Van ugyan, aki mást állít. Állítólag *Einstein* mondta, hogy az agyunk kapacitásának csak 10%-át használjuk ki. Nem tudom, hogy mondta-e Einstein, s ha igen, akkor nem metaforaként mondta-e, hogy milyen kontextusban került elő.

Hogy fogom fel én ezt a kihasználtságot? Itt van ez a szoba. Ki van ez a szoba használva vagy nincs kihasználva? Én meg tudnék lenni egy 2x2 méteres szobában, de sokkal nehezebben, sokat veszítenék vele. Tehát a kihasználtságnál fel kell tenni azt a kérdést, hogy állandóan használók-e mindent. Tiszta trockista felfogás, hogy én a szoba minden levegőmolekuláját *használok*. Nem használom! Továbbá. A saját szerveim mindegyikét sem használom mindig, például most éppen nem

¹ Részletet közlünk az említett műből a 78. oldalon.

járók, nem írok. Most ezért le kell vágni a lábamat? Vagy a lábamat át kell képezni? Az ember egyszerűen multifunkcionális, és össze van gyúrva különféle dolgokra alkalmazható részekből. Szó sincs arról, hogy veszteség nélkül le kellene kötni minden kapacitásomat például szövegszerkesztésre!

– *Mindez meggyőző. Miből fakad akkor mégis a kihasználatlanságnak ez az önhajszoló elképzelése?*

– Hosszú története van ennek. Egy *Lashley* nevű fiziológus kísérletében, amikor egy olyan patkány agykérgének nagy részét kiirtotta, amely patkány korábban megtanult átjutni a labirintuson, akkor az a patkány még mindig végig tudott menni. Lehet persze, hogy csak tántorgott a labirintusban, továbbá az, hogy egy irtásnál tényleg károsítok-e valamit, megsértek-e egy funkciót, az bizony komoly tesztek kérdése. Tegyük fel azt, hogy zongorista vagyok. Levágják az ujjaimat, és nem tesztelik azt, hogy tudok-e még zongorázni – akkor feleslegesek voltak az ujjaim?

Egyszerűen nem igaz ez a százalékprobléma, mert ha a nyúltagyban a légzőközpontot vagy a keringési központot sértem, kiirtom, akkor bizony azonnal elpusztul az állat. Itt hány százalékot irtottam ki? Elhanyagolható. Rossz kérdés tehát, hogy mi felesleges és mi nem, én a lokális meg feltételes szavakat szoktam használni, ahogy már másutt leírtam...

– *A társadalomban élhet olyan ideológia, amely ezeket a téves, rossz információkat felhasználja?*

– Hogyne. Tele van velük. Az asztrológiától kezdve a kávézaccból jóslásig dúl a tudománytalanság. Ez a 10%-os Einstein-kép, úgy emlékszem, valami dienetikai társaságtól ered....

– *Igen, csak a tudomány a maga magas lováról ezekkel a kérdésekkel mintha egyáltalán nem akarna foglalkozni, noha a gyerekek nagyon érdeklődnek iránta.*

– Érdeklődnek. A gyerekeket nem szabad becsapni, félrevezetni, ugyanakkor meg kell hagyni a nyíltságukat. Talán okos szóval meg lehet magyarázni, de akkor az embernek, a tanárnak is meggyőződése kell hogy legyen az, amit magyaráz. A gyerekek érzékenyek, észreveszik, hogy hisz-e a tanár abban, amit mondott. Mivel tele van a levegő tudománytalanságokkal, az is kétségtelen, hogy olykor magas lóról kezelnek olyan dolgokat is, amelyekkel azért lehetne talán foglalkozni. Nekem az a véleményem, hogy például a keleti orvostudomány pillanatnyilag inkább üzlet, és fejletlenebb, mint az európai. Ugyanakkor bizonyos területeken: pszichoterápiában vagy lehet, hogy bizonyos technikákban is lenne mit tanulni belőle. A tudomány sokféle, területeit nem szabad kijátszani egymással szemben, de világosan el kell határolni mindattól, ami képzeltetés, üzlet, ami hamis interpretáció.

Beszélgetőtársak voltak: *Botfi Mária és Csorba J. László*

„Egy megoldás problémát keres”

– Részletek *Theodor Roszak* Az információ kultusza című könyvéből –

Joseph Weizenbaum, az MIT tanára, egyszer azt mondta: a komputer „megoldás, amely problémát keres”. Jobb példát nem is találhatnánk erre, mint ahogyan az alsó és középfokú oktatás használja a számítógépet. A jelenlegi helyzetben mind országos, mind helyi szinten érezhető, hogy sürgősen meg kellene találni a számítógép iskolai alkalmazásának valamilyen módját, vagyis a problémát, amelyet meg lehetne vele oldani. Ez nemcsak gyermekeink iránti kötelességünk, de az ország hatalmát és tekintélyét is befolyásolja. Sokat beszélünk a „felzárkózásról” és az „élen maradásról”, arról, hogy mire képesítsük a gyerekeket, akikre esetleg munkanélküliség vár, illetve hogy kiemeljük a tehetségesebbjé a gyorsabb előmenetelért. Ám amikor bekerül a számítógép az osztályterembe, akkor az oktatás eszköze vagy tárgya legyen? Ha eszköz, milyen anyagot közvetítsen? A tananyagból mekkora részt vegyen át? A tananyagot idomítsuk a komputerhez, vagy a komputert a tananyaghoz?

Nyilvánvaló, hogy ezeket a kérdéseket meg kell válaszolnunk, mielőtt pénzt adunk ki a gépekre és az átképző programokra. Ha azonban a számítógépet már megszerezte az iskola – ingyen vagy pénzért –, akkor nehéz volna nem felhasználni valamire. A tanárok tehát kapkodva igyekeznek előhozakodni valamiféle pedagógiai elfogadható alkalmazási móddal. Néha talán sikerül is nekik.

A számítógép-ismeret homályos fogalmát áthatja az a bevett futurologiai elképzelés, hogy egyszer majd a számítógép képes lesz ellátni a diákokat mérhetetlen mennyiségű adattal, és így előkelő polgárai lesznek az „információ korának”. Ám a valóságban alig van olyan iskola, ahol megtanítanak a diákokat arra, hogyan kell elérni az adatbázisokat, és miként lehet bennük kutatni. És ez jól is van így: ennek az oktatása egyetemi szint előtt túl korai (és igen költséges) volna. A gyerekek a komputertől kizárólag olyan információkat kapnak, amelyeket a tananyag alapján tervezett oktatási szoftver nyújt. Ilyen szempontból nézve a számítógép kevesebb információt nyújt, mint egy könyv vagy munkafüzet. Adatfeldolgozó tevékenysége így szükségszerűen arra korlátozódik, hogy kiegészítse a tankönyv szövegét, vagy illusztrálja, felelevenítse, tesztelje és gyakoroltassa a tananyag egyes részeit. Néhány rajongó szerint ez a számítógép lehető legalacsonyabb fokú kihasználása: „idő-, energia- és pénzpazarlás” – állapítja meg *Robert Scarola*. Az ilyen szoftver „megerősíti azt az elgondolást, hogy a számítógép pusztán rutinfeladatokat elvégzésére alkalmas eszköz”.

Azok, akik szerint a komputer nagyon jól el tudja látni ezeket a kisegítő funkciókat, azzal érvelnek, hogy a tanulók vonzó képi megjelenítéssel, szimulációkkal dolgozhatnak, ráadásul a gép egyénre szabott, az egyes diák tempójához alkalmazkodó oktatást nyújt. És mindennekfölött azonnal visszajelez. Ez azt jelenti, hogy a tanulónak nem kell várnia, amíg „leosztályozzák” a füzetét vagy a dolgozatát, és ezzel időt vesztegetnie, ehelyett válaszait a gép azonnal, szeme láttára értékeli. Gyakran kedves elektronikus jutalom is vár a jó válaszáért: a gép valami vidám kis dallamot játszik, sípol, villog, mosolygó arcot vagy örömtáncot lejtő kis figurát mutat.

Ez ugyan ízlés dolga, de meg kell mondanom, hogy a legtöbb rajzfigurát és grafikát, amelyet számítógép a tanteremben produkál, nemhogy nem tartom esztétikusnak, de egyenesen csúnyának találok. Lehet, hogy ügyesen mozognak a képek, mindenesetre bántják a szemet. (...) Talán van egy kivétel, a rendkívül hajlékony Apple MacPaint program, amely megdöbbentően tudja utánozni az ecset és a ceruza képességeit. De egyáltalán, miért volna jobb a gép, mint a valódi ceruza és valódi papír használata?

Mindenesetre az animáció (akármilyen legyen is) és a gyors interaktivitás kétségtelenül a számítógépnek az oktatásban legjobban használható tulajdonsága. Ha gyakorlásról vagy problémamegoldásról van szó, mindig nagyon fontos a gyors visszajelzés. Ezt persze a tanár is megadhatja – már ha volna elég tanár. A komputeripar pedig arra épít, hogy soha nem lesz elég tanár. Abban reménykednek, hogy ha majd választani lehet az emberek alkalmazása vagy a gépek vásárlása közt, az iskolák inkább a gépi oktatást és a gépesített osztálytermet fizetik meg. Ezt azzal is igyekeznek elérni, hogy elterjesztik: a tanárok utálják a gyakorlatokat, és örülnének, ha ezektől megszabadulva más, kreatívabb célokra fordíthatnák képességeiket, és rosszul vezetik a gyakorlatokat, mert hamar elveszítik türelmüket, és basáskodnak a gyerekek felett, következképpen a komputer „a legtürelmesebb tanár”.

Ha azonban megkérdeznénk a munka nélküli tanárokat, vajon visszautasítanák-e, hogy gyakorlatokat vezessenek, egész más választ kapnánk. Talán azt is mondanák, hogy a gyerekek iránti hivatástudattól vezetve a dolgukat gondosan, rugalmasan és fantáziadúsan végeznék. A számítógép által felszabadított tanárok sorsa a munkanélküliség. És ez nagy kár. Mivel még a gyakorlás alacsonyrendű munkáját is emberi értelemmel végezhetnék: egy-egy bátorító mosollyal, megjegyzéssel, bólintással, kacsintással, a gyerek pirulásából vagy dadogásából is értve. Hát nem magától értetődő ez? Akkor miért feledkezünk meg róla azonnal, ha a komputerekre fordul a szó? Nekem olyan tanáraitam voltak, akik meglehetősen türelemmel és odaadó figyelemmel vezették az osztály munkáját, és biztosan nem vagyok ezzel a tapasztalatommal egyedül. És vajon hogyan hat erkölcsileg a gyerekekre, ha azt hallják, hogy a gyakorlatok, amelyeket el kell végezniök, halálosan unalmasak, vagy akadályozzák a tanárok „produktivitását”?

A komputeripar oktatási kampányában a legfrissebb cikk az „értelmes géptanár”, amelyen többek között az IBM, a Xerox és az Apple cég is dolgozik. (...) A komputertudósoknak biztosan izgalmas a kérdés: „Tudunk-e alkotni egy olyan gépet, amely képes arra, amire egy tanár?” Feltehetünk azonban egy másik kérdést is: „Tulajdonképpen miért is akarnánk egy ilyen gépet alkotni?” Ezt a kérdést nem volt nehéz megválaszolni olyan esetekben, amikor a gépek azt a célt szolgálták, hogy átvegyék a piszkos, veszélyes vagy nehéz testi munka elvégzését. A tanítás azonban se nem piszkos, se nem veszélyes, se nem nehéz testi munka. Sőt inkább egyik módja az „emberek emberi használatának”, amire a futószalagok mellől felszabaduló emberi munkaerő fordítható lenne. Nem kétséges, hogy a komputergyárosoknak érdekük a tanárok megfosztása a munkájuktól. Egy munkamegtakarító gépet kínálnak egy olyan gazdaságban, amelyben az ilyen munkaerőből a kínálat amúgy is nagy, és tisztos bérért könnyen meg lehetne vásárolni. Ahányszor egy kis rajzos számítógépfigura táncolni kezd, egy jövődő tanár elveszti az állását.

Amellett, hogy mechanikusan segíti vagy helyettesíti a tanárt, nyújt-e a komputer bármilyen olyat, amire nem volna képes éppúgy a tanár is? Egyes pedagógu-

sok szerint igen. (...) Az olyan igazán interaktív problémamegoldó szoftver, amilyen például a méltán dicséret *Rockys Boots* (...) különleges színpalt hozhat az osztálytermekbe. Ezek többnyire játékos animációs gyakorlatok a szimbolikus logika területéről. (...) Helyes-e szimbolikus logikát oktatni? Miért is ne? A szimbolikus logika valószínűleg nem tanít másra, mint szimbolikus logikára, de vannak tanulók, akik jók ebben a tárgyban, élvezik, és joguk van ehhez az élményhez a többi iskolai tapasztalat mellett. Kárt nem okoz; hogy megéri-e az anyagi ráfordítást, az már más kérdés. Az olyan szellemes oktatási szoftver, amilyen a *Rockys Boots*, nem segíti jobban a gyerekeket a majdani elhelyezkedésben, mint az elavult programozási alaptanfolyamok. A munkaerőpiacon rendelkezésünkre álló csúcstechnikai állásoknak sokéves külön szakmai képzés és oktatás a feltétele. Ezeket az állásokat a néhány kiemelkedő tehetség kapja meg. A többieknek az információs gazdaság ötfajta álláslehetőséget kínál majd: dolgozhatnak mint gondnokok, ápolók, eladók, pénztárosok és pincérek.

Ebből arra a következtetésre is juthatnánk, hogy a gyerekek érdekeit az szolgálná legjobban, ha az oktatás arra irányulna, hogy megtanítsa őket kemény, kritikus kérdések felvetésére a nem túl kecsegtető kilátásokat illetően. Miért olyan a világ, amilyen? Ki tette ilyené? Lehetne-e másmilyen? Vannak olyan tárgyak, amelyek – ha megfelelően tanítjuk őket – segítenek az ilyen kérdések megválaszolásában. Ezek a szociológia, a történelem és a filozófia. És mindegyik egyfajta régimódi írás-olvasás készségén alapszik, amely lehetővé teszi a kíváncsi elmének, hogy megközelítse a könyveket, az eszméket, az erkölcsi és társadalmi elgondolásokat.

Részletek *Theodor Roszak* Az információ kultusza című könyvéből. New York, 1986. (Európa Kiadó, 1990. *Gielér Gyöngyi* fordítása.) 93–101. old.

Fórum¹

Fórum rovatunkban, a Köznevelés-politikai Tanács Önkormányzati Oldalának a Nemzeti alaptanterv 1994 decemberében kiadott vitaanyagával kapcsolatos állásfoglalásait, észrevételeit adjuk közre. A közöltek természetesen nem a szerkesztőség álláspontját tükrözik, sőt némelyikükkel kifejezetten nem értünk egyet. Mégis kötelességünknek érezzük, hogy időről időre nyilvánosságot adjunk a Köznevelés-politikai Tanács egy-egy oldala számára annak érdekében, hogy olvasóink képet kapjanak a Tanács működéséről, az egyes oldalak képviselőinek egy-egy oktatáspolitikai kérdéssel kapcsolatban kialakított, sokszor az adott oldalon belül is meglehetősen ellentmondásosnak ható véleményeiről.

A Köznevelés-politikai Tanács Önkormányzati Oldalának álláspontja a Nemzeti alaptanterv 1994 decemberében kibocsátott tervezetéről

Előljáróban ki kell jelentenünk, hogy a Települési Önkormányzatok Országos Szövetsége továbbra is fenntartja 1994. november 15-én a miniszter úr, illetve a Köznevelés-politikai Tanács elé terjesztett álláspontját,² amelynek lényege, hogy nem vitatjuk sem a NAT, sem a pedagógiai ciklusok rendszerét, mert az már legitimációt nyert a május 8-i választásokon. Ugyanakkor minél részletesebben kell megismernünk a kitűzött célokhoz vezető utat. Különösképpen azt, ami az iskolarendszer átalakulását, a tanügyirányítást és a helyi iskolarendszer finanszírozását érinti, mert az önkormányzatok a felelősek köznevelési intézmények meghatározó hányadának fenntartásáért. Mindezt azért kell tenniük, mert kötelező állami feladatot látnak el, és a helyi társadalom oktatás iránti szükségleteit is ki kell elégíteniük.

A köznevelésügyi, köznevelési, szakképzési törvény bevezetését követően tapasztalhattuk, hogy a törvényhozók csak feladatot, de forrást nem adtak az önkormányzatoknak. Mindezek óvatosságra intenek. Kérjük, fogadja el, hogy az önkormányzatok nem tudnak az egyik vagy a másik tárca mellé állni, különösen a központi modernizációt szolgáló pénzügyek tekintetében. Meg kell értenie, hogy legelőször a kormányzati álláspont ismeretében tudunk állást foglalni a 6+4+2 pedagógiai ciklus és a 10 műveltségi területet felölelő NAT bevezetése, a 16 éves kori alapvizsga, a kétszintű standardizált érettségi ügyében. A köznevelésről szóló törvénymódosítás idején érdemben majd csak arról tudunk véleményt mondani, amely a Pénzügyminisztérium támogatásával rendelkezik, illetve megadását fontolgatja. A gazdasági racionalitáson túl azért is ki kell várnunk a pénzügyi és a művelődési kormányzat közös álláspontját, mert az országos önkormányzati szervezeteknek valamennyi egymástól eltérő önkormányzati politikai áramlat véleményét kell képviselnie. /.../

Véleményünk a Nemzeti alaptantervről a következő:

¹ A Köznevelés-politikai Tanács rovata.

² Lásd az *Új Pedagógiai Szemle* 1995. 1. számában a Jegyzőkönyvrészletek a Köznevelés-politikai Tanács 1994. november 15-én megtartott üléséről című cikkben a 32. oldalon.

1. Szomorúan látjuk, hogy az iskolarendszer jelenlegi és a kormányzat szerinti kívánatos szerkezete ismét egyre kiterjedő vita tárgya. Azt látjuk, hogy míg a művelődési kormányzat szerint az általa javasolt 6+4+2 pedagógiai ciklus bevezetése nem fogja eredményezni a már működő nyolcosztályos általános iskola évfolyamának csökkentését, mások pedig ennek ellenkezőjében bizonyosak. Az önkormányzatok örömmel látják, hogy a felek egyaránt fontosnak tartják a meglévő nyolcosztályos általános iskolai szerkezetet, éppen ezért nem kívánnak egy ilyen, az iskolák jövőjét latolgató vitában részt venni.

Azt javasolják, hogy *a szocialista-szociálliberális kormány adjon kellő garanciát arra, hogy az önkormányzatok a már meglévő 8 évfolyammal működő iskolák évfolyamszámát ne kényszerüljenek csökkenteni. Javasolják azt is az önkormányzatok, hogy törvényben mondassék ki, hogy hány évfolyamból áll a normának tekintendő alapfokú oktatás iskolája (amelytől csak speciális esetben lehet eltérni), s amelynek kiépítésére és működtetésére pénzügyi garanciákkal ösztönzik az iskola-fenntartó önkormányzatokat.*

2. A NAT követelményei az alapfokú (1–6. évfolyamok) és az alsó középfokú (7–10. évfolyamok) törvény által szabályozott időkeretet 50%-ot szabályozza. Az adott időkeretre méretezett követelményeket két tanévnyi időhosszban lehet elrendezni. Ez pedig azt jelenti, hogy az általános műveltséget átadó egyes iskolák közötti kétszattendőnyi távolságot tart megengedhetőnek az oktatási kormányzat. Tehát ily mértékben szándékozzák az iskolák érdemi választhatóságának – az átjárhatóságnak – állami garanciáit megadni.

Álláspontunk szerint a közoktatás korai szakaszában, ahol egyfelől az egyének pályaválasztását és így az életútját súlyosan befolyásoló, a legalapvetőbb eszköz jellegű tudás oktatása történik, másfelől pedig az ország általános műveltsége ezen a helyen alapozódik meg, a közműveltséget szolgáló képzésre jelentősen nagyobb időt kell szánni.

3. Fel kell hívnunk a miniszter úr figyelmét arra, hogy már a Békési- és most pedig a Bokros-program az ország költségvetéséből csak az állami feladatokat kívánja finanszírozni. *Kérjük, mérlegelje, hogy az időkeret 50%-os, NAT szerinti központi lekötése milyen kormány szintű pénzügyi kötelezettségvállalás-változással jár, és ez miképpen hat a kis, a közepes és a nagy önkormányzatokra és iskoláikra.*

4. Korábban már felhívtuk a miniszter úr figyelmét, hogy a bármilyen, a jelenlegi iskolarendszert átmetező alaptanterv bevezetése elképzelhetetlen a megváltoztatott helyzetet követő hatáskörök újrendezése nélkül. Amennyiben a kormányzat szilárd álláspontja, hogy be kell vezetni az alapfokú, az alsó és felső középfokú pedagógiai ciklusokat, akkor ez a jelentős változás kikerülhetetlenül maga után vonja az önkormányzatok felelősségi rendszerének újraszabályozását.

Meg kell nevezni, hogy mely szintű önkormányzatok ellátási kötelességébe tartozik az alapfokú szakasz és melyikbe az alsó közép- és melyikbe a felső középfokú szakasz. Bárki, akinek van megyei vagy fővárosi önkormányzati tapasztalata tudhatja, hogy a nem egyértelmű felelősségi rendszerek mennyire kiszámíthatatlanná teszik a finanszírozástól kezdve a pályaválasztáson keresztül a tankötelettség teljesítéséig a helyi iskolarendszer működését.

5. Amennyiben a kormányzat továbbra is fenntartja az iskoláknak azt a jogát, hogy a NAT követelményeit két tanévnyi időkeretben és a rendelkezésre álló idő 50%-át szabadon szervezzék meg a közoktatásról szóló törvény érvényes szabályai szerint (84. szakasz 1. bekezdés), akkor mindez nemcsak azt jelenti, hogy az adott községben, városban, megyében és fővárosban nem tud helyi iskolarend-

szer lenni, hanem ennek a másik oldalát is: az önkormányzatok ellátási kötelezettsége csak az iskolák finanszírozására korlátozódik, anélkül azonban, hogy képzés célját befolyásolhatná. Holott éppen ezért választották meg a helyi társadalom ügyeinek intézésére a képviselő-testületeket. Úgy látjuk, hogy azt illesse a döntés joga, aki a felelőséget viseli.

Éppen ezért lehetőséget kell adni valamennyi önkormányzatnak, hogy felelősége teljes tudatában a helyi társadalom igényeinek megfelelően összehangolhassa az ellátási felelősségébe tartozó helyi iskolarendszer működését. Éppen ezért kell egyértelműen meghatározni, hogy hol húzódik a kormányzati és az önkormányzati felelőség határa és miben nyilvánul meg az iskoláé.

6. Úgy látszik, hogy a Nemzeti alaptanterv vitája 1989-től számos egymástól igencsak eltérő pedagógiai-szakmai nézetek ütközésének története. A NAT 5 például számos tekintetben tér el a NAT 4-től. A mindössze ötödik éve működő, a közoktatásért felelősséggel tartozó önkormányzatok mélyen érdekeltek a közügyek kiszámíthatóságában, a stabil közoktatás-politikában és a törvényesség megőrzésében.

Javasoljuk a miniszter úrnak, fontolja meg, hogy a közoktatás stabilitása megkívánja-e, hogy a Nemzeti alaptantervet a Parlament vagy a kormány fogadja el.

7. Az elmúlt években a jog szabályozó ereje kimutathatóan csökkent. Számos, engedélyezett kísérletekbe nem is kezdett iskola eltérni a „78-as” – többször módosított – tantervektől, holott a miniszteri rendeleteket nem vonták vissza. Ugyanakkor meg kell állapítanunk, hogy a NAT 5 nem követi az Alapelvekről szóló kormányrendeletet, amely márpedig a mai napig érvényben van. Ha tovább gyengül a jog szabályozó ereje, akkor mitől fogják követni az iskolák a NAT-ban leírt bármilyen kiterjedésű követelményt?

Azt tanácsoljuk a miniszter úrnak, hogy vagy kezdeményezze, hogy a kormány vonja vissza a NAT-alapelveket, vagy pedig dolgoztassa át ennek megfelelően a NAT ötödik változatát.

8. Bizonytalanok vagyunk a Nemzeti alaptantervben rögzített követelmények kiválasztásának és elrendezésének megítélésében, mert nem látjuk azt, hogy mi volna az a körülhatárolható terület, amely nem tartozik az állampolgári jogon megkapható, tehát kötelezően tanítandó általános műveltség körébe, amely átadásáért felelősek vagyunk. A dokumentumot ugyanis olyképpen állították össze, hogy egyfelől „a polgári értékekre” készítt fel, másfelől pedig a „közös nemzeti értékeket” szolgálja – szem előtt tartva a „nemzetiségek és más etnikumok identitásának ápolását” –, harmadrészt erősíti „Európa-hoz tartozásunkat”, negyedrészt pedig figyelmet fordít az „emberiség előtt álló közös problémákra” és végezetül „más népek hagyományainak, szokásainak, életmódjának, kultúrájának megismerésére, megbecsülésére nevel”.

A fentiek alapján megfogalmazódhat az a gyanú, hogy voltaképpen az MKM oly tágon vonta meg az általános műveltség körét, hogy abba voltaképpen minden beleférhet. Nem látjuk, miként oldaná meg ezt a problémát a felállított tíz „műveltségi terület”, amelynek változékony természete kiviláglik az egymást követő Nemzeti alaptantervek összevetéséből. Természetesen magunk is tudjuk, hogy van olyan helyzet, amelyben általános célokat kell megfogalmazni, de azt is, hogy irányítási dokumentumokban lehetőleg kerülni kell ezt. Különösképpen akkor, ha az önkormányzatok feladata azok materializálása.

Mindezekből fakadóan attól tartunk, hogy az általános műveltség tartalmáról és „műveltségi területek” számáról és fajtáiról szóló vita óhatatlanul parttalanra válik. Az önkormányzatok abban érdekeltek, hogy a vita ne húzódjék el.

Eppen ezért kérjük a művelődési kormányzatot, hogy vagy a jelenlegi célokból egyértelműbben levezethető követelményeket, vagy pedig olyan célokat fogalmazzon meg, amelyek eléréséhez már megtett út valamennyi közoktatásban érdekelt számára könnyebben felmérhető.

9. Végezetül nem tudjuk, hogy a kormányzat miként kívánja stabilizálni a közoktatási rendszert a NAT elfogadása és bevezetése közötti időszakban.

Javasoljuk, hogy az átmenet időszakára dolgozzanak ki stabilizációs programot.

Budapest, 1995. február 20.

KÖSz (Községi Önkormányzatok Szövetsége)
 Megyei Jogú Városok Szövetsége
 MÖSz (Magyar Önkormányzatok Szövetsége)
 Az Országos Önkormányzati Szövetségeket Képvisező Önkormányzati Oldal
 TÖÖSz (Települési Önkormányzatok Országos Szövetsége)

Mácz István³

Kérdések és kételyek

Közel áll az ember szívéhez a gyermek, az ifjú. Sorsuk sorsunk és jövőnk. A szabadon megválasztott képviselők önkormányzati feladataik között első helyen foglalkoznak napjainkban az iskolával. A gazdasági, a pénzügyi, az ésszerű megközelítés mellett erős érzelmi elkötelezettséggel is figyelik a közoktatási törvény módosítását és a NAT új változatát. Az önkormányzatok felelősek településük jelenéért, jövőjéért és polgárait tekintve az egész emberért. Az ilyen megközelítés alapozza meg és teszi érthetővé észrevételeinket.

I.

Dicsérni tudjuk, hogy az MKM az ország iskolai igazgatóit és nevelőit szakmai véleményadásra kérte fel. Érthetetlen, hogy a közel 3200 önkormányzatot miért nem keresték fel mint fenntartókat egyetlen kérdéssel: miből fedezik a változtatások igényelte többletköltségeket? A Nemzeti alaptanterv implementációjából idézek. „Tény, hogy ma senki nem tudja, mennyibe kerül a NAT életbeléptetése és a vizsgarendszer kialakítása, holott nyilvánvaló, hogy az implementáció »sebességére« a költségvetési kondícióknak meghatározó szerepük lesz.” Közismert, hogy a helyi tantervben és a pedagógiai programban meghatározott nevelési és szakmai kezdeményezések tényleges költségeit a fenntartónak kell viselnie. Miből? A

³ Közoktatás-politikai Tanács Önkormányzati Oldal, Magyar Önkormányzatok Szövetsége

normatív támogatások mellé eddig adott kiegészítések jelenleg számos önkormányzatnál már hitelek felvételét tette szükségessé.

Tiszteletre méltó a kormány és a minisztérium szándéka, ám a fenntartó önkormányzatok ily széles körű bevonása az egyetlen kérdéssel nem lett volna indokolt és szükségszerűen megtisztelő a településekért felelős polgármesterek felé? Vagy a válasz előre tudható? Vagy bármilyen véleményük mellett, esetleg tiltakozásuk ellenére is törvény kényszeríthető rájuk?

II.

A 6+4+2-es iskolaszervezet hangsúlyozott előnyei mellett önkormányzati szemmel nézve kétségek merülnek fel. Meggyőződésünk, hogy ezen iskolaszervezet a sokszínűséget teszi lehetetlenné. Az egyszínű iskola a leggyengébbhez igazodik. Az előttünk elégségesen nem indokolt „átjárhatóság” követelménye a középszervezést juttatja érvényre. Csökkenti a társadalmi igényből eredő differenciálódást. Szabad legyen Cegléd városát említenem. A város és a környező 11 település igénye hozta létre a ma jól működő kereskedelmi, közgazdasági, mezőgazdasági szakközépiskolákat, az egészségügyi szakiskolát, az ipari, kereskedelmi és vendéglátó szakmunkásképzőket. A 4 osztályos gimnáziumban társadalmi igényre beindult a 8 osztályos gimnáziumi képzés. Ám mindezt előbb vagy utóbb – ha törvényre emelkedik –, a jelenlegi elképzelés tönkreteszi. A középiskolával rendelkező 300 település városi önértékét, öntudatát növeli ezen szellemi gazdagsága. Mindez azonban szinte sértő módon nincs figyelembe véve.

Nem kevésbé bántó a 8 osztályos iskolákkal rendelkező települések felé a törvénytervezet szerint sugallt ösztönzés a 6 osztályosra történő átalakításra. Ha a rejtett indítás kevés, akkor a pénzügyi kényszer végrehajthatja. Egyetértünk azokkal, akik a kormánytól garanciát kérnek a 8 osztályos iskolák fenntartására.

III.

A magyar önkormányzatok elvárják a NAT-tól, hogy az nemzeti legyen. Ám ezt nem látjuk biztosítottnak. A műveltségi területek között hangsúlytalanul jelenik meg a magyar történelem, a magyar irodalom, a magyar nyelv. Ezen hangsúlytalanság nem fogja befolyásolni a tankönyvírókat, a helyi tantervkészítőket abban, hogy ha nem szívelik a „magyart”, akkor módjuk van eljelentékteleníteni történelmi múltunk, magyarságunk szellemiségét őrző irodalmat és tényeket? Ha pedig e forrásokból nem isznak gyermekeink, akkor a tényleges népességszökkenés mellett magyarságtudatunk, önazonosságunk éltető ereje gyöngül és kihal. Hogy ez lenne a szándék, erre nem is merek gondolni.

IV.

Az önkormányzat polgárait illetően – bölcsőtől a sírig – az egész emberért felelős. Egyértelmű tehát, hogy gazdasági szinten köteles az alapoktatást biztosító iskolákat fenntartani, ám emellett épp olyan kötelessége és megkívánni joga, hogy a gyermeket, a település jövőendő polgárát, ne csupán értelmileg műveljék, hanem *neveljék* is akaratában, érzelmi életében. A nevelés értékek felmutatásával indul. *Nevel* pedig adós a Nemzeti alaptanterv. Évtizedeken át nem az ész művelésében, ismereteink csonkaságában, nem a tudományban maradtunk el, hanem az *értékek* átadásában. Úgy tűnik, ez folytatódik. Miért maradt ki a keresztény kultúra gyökereiből is táplálkozó magyar kultúra kialakításának, továbbfejlesztésének

tervezetéből az általános vallási ismeretek (nem hitoktatás!) anyaga? És hol az etika? Ki nem tudja, hogy „a világ feltétele az etika” – és akkor hazánkban nem alapja lenne a nevelésnek?

V.

A törvénytervezet kötelezi az állami és önkormányzati iskolákat vallási kérdésekben való semlegességre. E semlegességi parancs nem kötelező a materialista tanítások és a materialista világnézet vonatkozásában?

Távol áll tőlem mindenféle szelíd vagy erőszakos térítési lehetőség óhaja állami vagy önkormányzati iskolában. Azt azonban joggal várhatjuk önkormányzati érdekből is, hogy a világnézetileg el nem kötelezett iskolában a törvény adjon biztosítékot mind a tanárnak, mind a tanulónak, hogy lelkiismereti és szólás-szabadságával élve világnézeti kérdésekben állást foglalhasson. A semleges magatartás kötelezővé tétele éppoly szellemi diktatúrát jelentene, mintha valaki akár a vallást, akár az ateizmust tenné kötelezővé.

A semlegesség hangsúlyozása lélektani szempontból kérdéses, hiszen ép, egészséges személyiségű ember elképzelhető-e elkötelezettség nélkül, cél nélkül, keresett vagy megtalált értékrend nélkül. Pedagógiailag szinte megengedhetetlen a semleges magatartás. A semlegesség miatti üres nevelő miként tud hatni ürességével tanítványaira? A sehova nem tartozás cinizmus felé vezető út, sodródás az életunalom, a minden-mindegy lelkiállapot és az öngyilkos magatartás felé. („Megdöbentő, hogy a 14–18 évesek között vezető halálok az öngyilkosság” – nyilatkozta 1994 novemberében *dr. Zonda Tamás*.)

A világnézetileg el nem kötelezett, de a világnézeteket és hiteket tisztelő iskola lehet egyedül a másság iskolája, iskolája a mássággal való megbecsülés, türelmes együttélésnek. Világnézetileg pluralista társadalomban élünk. Ebbe kell belenőnie a gyermeknek. A demokráciába, mely körülvéveszi és alkotmánnyal biztosítja, hogy nem éri hátrány világnézete, vallása, származása, bőrszíne miatt.

A Nemzeti alaptantervre és a közoktatási törvény módosítására vonatkozó nézeteinknek „Kérdések és kételyek” címet adtam. Kérdéseim és kételyeim nem valakik ellen szólnak, hiszen mindenki, aki felelősen foglalkozik a gyermekek és az ifjúság ügyével, az szereti őket. Értük fogalmazódtak meg a kérdések és kételyek. Alakuló, fejlődő sorsuk sorsunk és jövőnk. Életünk, hazánk jövője. Meggyőződésem, hogy a kormány és a minisztérium mellett legnagyobb, ám kellően figyelembe nem vett felelőssége a fenntartó önkormányzatoknak van. Kérem ezért, kiáltásként hallják leírt kételyeinket és kérdéseinket!

Varga Károly⁴

A nagyvárosok és a Nemzeti alaptanterv

A tananyagszabályozási rendszernek, amely másfél száz év alatt erényeivel és hibáival lassan, többnyire szervesen kifejlődött, alapvető – paradigmaváltó

⁴ Közoktatás-politikai Tanács Önkormányzati Oldal, Megyei Jogú Városok Szövetsége

léptékű – változtatási kísérlete zajlik immár ötödik-hatodik éve az MKM vezetésével. E radikális változtatási szándékkal kapcsolatban a megyei jogú városok önkormányzatai a többi önkormányzattal együtt várakozó álláspontot foglalnak el legalább négy kérdésben.

1. A NAT-vitát eddig valamennyi oktatási kormányzat alapvetően a műveltségterület megváltoztatására igyekezett korlátozni. Ma már látható, hogy ez az út járhatatlan. Bebizonyosodott, hogy nem lehet olyan jó és egyértelmű szakmai választ adni a közműveltség tartalmának kijelölésére, amelyet más pedagógia logikával vagy értékrenddel ne lehetne kétségbe vonni. Az önkormányzatok megoldást láthatóan nem kínáló, tehát rossz természetű konfliktusokban azonban nem kívánnak részt venni.

Ugyanakkor az önkormányzatok elemi érdeke, hogy a bizonyítottan jól működő iskolatípusok és képzési területek kellő törvényi és kormányzati védeltséget kapjanak. A magyarországi természettudományos képzés közismerten világszínvonalú. Az ilyen iskolákra büszkék a fenntartó önkormányzatok, és ezért sokat is áldoznak a természettudományi képzés színvonalának megtartása érdekében. Szeretnénk elérni, hogy a többi műveltségterületen folyó képzés hatékonyságát is együttműködésünkkel emelje erre a szintre a kormányzat, és ne hagyja, hogy az esetenkénti rövidlátás és hevület szétporlassza a már meglévő jelentős értékeket.

Tudjuk jól, hogy vannak nem kielégítő szinten működő általános iskolák is, ennek ellenére úgy ítéljük meg, hogy a nagy nehézségek árán megteremtett nyolcosztályos általános iskolát a gazdasági nehézségekre hivatkozva, de a valóságban kézzelfogható érvek és a várható előnyök világossá tétele nélkül nem szabad a jelenleginél kevesebb évfolyamúvá tenni. Olyan iskolarendszerre van szükségünk, amelynek állandó és kívánatos szerkezete a törvényben rögzített, amely szerkezettől való eltérés szabályai is ismertek.

2. Ugyanakkor örömmel látjuk, hogy mind szélesebb körben válik elfogadottá, hogy a közoktatás, a közműveltség a köz ügye, tehát el kell választani egymástól a döntéseket hozó politikai és a döntéseket előkészítő szakmai szférát, és helyet kell kapniuk a politikai szintű döntéshozatalban az országos pedagógus szakmai szervezeteken kívül, a felsőoktatási, akadémiai szféra képviselőin túl, az országos diák- és szülői szervezeteken át, a végzeteknek munkát adók képviselői mellett az iskolafenntartók képviselőiig minden érdekeltnek. Szeretnénk biztosak lenni abban, hogy az oktatási kormányzat ebben tér el elődeinek kudarcos politikájától.⁵

3. Támogatjuk a kormányt abban, hogy lemondjon a NAT-tal kapcsolatos parttalan, szűk körre korlátozódó társadalmi vitáról vagy arról, hogy a közvéleményt reprezentatív vizsgálat eredményével azonosítsa, mert az egyik esetben a parttalan vitának, a másikban pedig a kimondott szónak nincs súlya.⁶ Éppen azért

⁵ Az bizonyos, a nyolcvanas évek közepétől datálható törvény és rendeletekben kifejeződő akarat teljesedett ki az 1993-as oktatási törvényben, amelyben kimutatható az a politika alapú feltételezés, hogy az oktatási politika központjától és a helyi társadalmat képviselő szervezettől megváltott és az egymástól elkülönült iskolák tanterületének szakmai racionalitása képes az ország egész területén megteremteni a közműveltséget. Látható ez abból is, hogy az elvileg is szerény mértékű integrációt lehetővé tevő vizsgarendszer kiépítése előtt törvényi felhatalmazás alapján gyakorlatilag minden egyes iskola a maga helyi tanterve alapján szervezheti elkülönült életét. Látható még abból is, hogy az iskolák átalakulhatnak az integrációt szolgáló NAT bevezése előtt is.

⁶ Az ún. „mindekire” kiterjedő társadalmi vita nem teszi lehetővé a vélemények érdemi összevetését. Nemcsak az okoz gondot, hogy a „társadalmi vita” szervezői nem tudják, miként súlyozzák a véleményüket erősítő egy-egy tanár szavát egy velük ellentétes nézetet valló több száz embert tömörítő szervezettel, hanem az is, hogy egyik véleményt mondó sem tudhatja, hogy ha javaslatát mégis elfogadják, azt mi, milyen szinten ütheti el. Ezért parttalanúvá is válhat a vita. Éppen ezért kell olyan fórum, ahol a nyilvánosság előtt megegyezés történhet, így talán el lehet kerülni a senkit semmire nem kötelező vélemények sokaságát.

üdvözljük a kormányzat azon szándékát, hogy a Köznevelés-politikai Tanács oldalaira, ennek megfelelően az önkormányzati oldalra is bízta az alapvető fontosságú dokumentumok: a NAT és a köznevelési törvény véleményezését.

4. Már most, az utolsó, a „végső” formába hozott NAT vitája előtt kijelentjük, hogy nem vitatjuk a NAT-koncepcióból fakadó radikális változtatás programját, mert nem kívánjuk gyengíteni akár a parlamenti, akár az önkormányzati választásokon legitimitást nyert oktatáspolitikai programok hitelét. Ugyanakkor kérjük, hogy a programokban kitűzött célokhoz vezető utat és a megvalósítás ütemét jelölje meg a kormányzat, különös tekintettel a felmerülő költségek fedezetének és az iskolaszervezet átalakulásából eredő feszültségek kezelésének garanciáira. Különösen fontos a szerkezeti átalakulásból következő pedagógus-munkanélküliség kezelésének megoldása. Megoldást kell tehát találni mindarra, ami az iskolák 96%-át fenntartó önkormányzatok feladat- és felelősségi körébe tartozik, mivel az ország köznevelésügyének stabilitása egyben az önkormányzatok biztonságát is jelenti.

Sáska Géza⁷

Van-e köze a helyi társadalmaknak a helyi és a Nemzeti alaptantervhez?

Miképpen is lehetne pékekre, ügyvédekre, mérnökökre, mészárosokra, volt tsz- és tanácselnökre, postásra, kocsmárosra és hasonlókra bízni, hogy mit tanítsanak az iskolában, amikor nyilvánvalóan ehhez nem is értenek, mert nem ez a tanult szakmájuk? Mi jogosítaná fel a laikus önkormányzatokat, hogy állást foglaljanak például abban a ma szakmainak tekintett kérdésben, hogy hányféle műveltségi terület létezik, és mi tekinthető az évezred végén korszerű műveltségnek?⁸

Tudjuk jól, hogy a helyi társadalom titkos szavazással önként és szabadon ruházta az önkormányzati képviselőtestületekre a helyi társadalom ügyeinek intézését, többek között az alap- és középfokú oktatásért a felelősséget, azért, hogy a helyi szükségleteket és értékeket a választott képviselőtestületek elégítsék ki. Ennek következtében az iskolában közvetítendő „értékek” felismerése és kiválasztása aligha lehet akár országos, akár önkormányzati vagy iskolai szinten egy-egy szakmai kör kizárólagos joga egy, a többfajta érték egymásmellettiességét természetesnek tartó demokráciában.

Ha Ön, tisztelt olvasó továbbra is úgy látja, hogy az önkormányzatok csakis az iskola *testéért* – a bérekért, az épületek építéséért, fenntartásáért és hasonlókért – tartoznának felelősséggel, az iskola *lelkéért* azonban már nem, akkor kérem, mérlegelje a Köznevelés-politikai Tanács önkormányzati oldala állásfoglalását, valamint tagjainak írásait, és latolgassa, hogy a közreadott dokumentumban

⁷ Köznevelés-politikai Tanács Önkormányzati Oldal, Területi Önkormányzatok Szövetsége

⁸ Azok a meghatározó személyek, akik ma a NAT 5. változatát bocsátották vitára, lényegében megegyeznek a NAT 1. változatának készítőivel. Ők akkor még az értékek kiválasztását szakmai kérdésnek tekintették, és az első fogalmazvány „Értékek” fejezetébe illesztették. Ebből fejlődtek ki a mai napig hatályos Nemzeti alaptanterv alapelvei, amelyeket ugyanez a kör szakmai indokokra való tekintettel később elvetett. „Arra a következtetésre jutottunk, hogy mind a tartalmak, mind a funkciók az értékekből származtathatók (S.G. kiemelése), és egymással kölcsönhatásban állnak.” NAT 1. Nemzeti alaptanterv, első fogalmazvány. (Székesfehérvár 1990. 8. o.)

foglalt érvek és szándékok súlyuk és érdemük szerint figyelem és válasz nélkül hagyhatók-e.

Mindezeken túl engedtessek meg, hogy néhány további szempontot ajánlhaszak szíves figyelmükbe, amely szándékaim szerint nyilvánvalóvá teszi azokat a megfontolásokat, amelyek – szakmai szempontból korrektnek szánt – keretei közé helyezzük önkormányzati politikánkat.

Mi a tankötelezettség célja?

Érthető, hogy manapság, az osztályteremben-iskolában dolgozó pedagógus, illetve gondolkodó tudós ember számára többnyire csak a túlkorosok okozta kellemetlenségekről jut eszébe, hogy *van* tankötelezettség, hiszen legalább két évtizede egy-egy generáció 93-96 százaléka fejezi be az általános iskolát 16 éves koráig. Arról pedig alig-alig lehet hallani tanári, tantervelméleti és tantervkészítői, avagy országos szintű döntéshozói köröktől, hogy mi volna valójában a *célja* annak, ha az állam a törvény erejével kötelezi a szülőt, hogy akár tetszik neki, akár nem, gyermekét taníttassa.

Mindezt – XIX. századi liberális gondolat szerint – azért bízták a választott és természetesen laikus parlamenti képviselők törvény formájában a mindenkori kormányra, hogy az állami, tanügy-igazgatási eszközökkel, az adófizetők pénzéből elérjék, hogy minden állampolgár nagy valószínűséggel megtanuljon írni, olvasni, számolni; tudjon tájékozódni az öt felnőttként körülvevő világban, a munkaerőpiacra vagy a felsőoktatás kapujába többé-kevésbé azonos eséllyel lépjen. Kialakulhasson az ország lakosságát valamelyest összekötő egy bizonyos közös kultúra (amely ennek megfelelően magától értetődően politikai eszközökkel, tehát mesterségesen konstruált), és természetesen azért is, hogy az egyének társadalmi boldogulása, ha lehet, ne kizárólag a családjából hozott gazdagsága, kultúrája, helyi közösségének kötött rendje, iskolájának, tanárainak alternatív vagy konzervatív hajlamának a függvénye legyen. A közműveltségre az individualitás felől is szükség van, mert a mások műveltlensége bizonyosan az én egyéni érdekeimet is sérti, a mások tudatlansága, képzetlensége az én káromat is okozza.

A tartalom: a közműveltség; a forma: az iskolarendszer

A tankötelezettség *tartalma* voltaképpen nem lehet más, mint amit kötelező eljuttatni a felnövekvő generáció – elvileg – valamennyi tagjához. Ez volna maga a *közműveltség*, az, amelyet a különféle tantervek, most éppen a Nemzeti alaptanterv sorol fel tételesen. (Ez pedig természetesen alapvetően más, mint az individuuumhoz kapcsolódó *magánműveltség*, amely természetéből adódóan *magánügy*.)

Az öt-hat éve egymást követő NAT-konceptiók történetéből kiolvasható, hogy ha nincs a közműveltségnek *körülhatárolható és kézzelfogható célja*, hanem egyfajta – sok tekintetben vitathatatlan – értékállítások és jobbító szándékok dokumentuma, akkor nem tud, mert nem képes a célt szolgáló szervezeti rend, azaz iskolarendszer létrejönni.

Miután a közműveltség – felteszem – nem metafizikai ügy, formát kell kapnia. Tapasztalhatóan nem hozzák meg a stabilitást a műveltségi elemek újra- és újrarendezési kísérletei, talán éppen azért, mert mindeddig háttérbe szorult az a nem kimondottan pedagógiai szempont, miszerint tanügy-igazgatási eszközökkel ellenőrizni kell, hogy mindekihez eljut-e a közműveltség. Ehhez viszont a fogyasztók által is követhető egyértelmű formába kell önteni a „tartalmat”. Meg szokás

mondani racionális világokban, hogy hogyan, mit és mennyit kell tanulnia minden diáknak. Mi az a program, amelyen végig kell haladnia minden tankötelesnek. A közösségi pénzből fenntartott közösségi iskolát miképpen kell megszervezni, hány évfolyam kívánatos és lehetséges, mi az az optimális program, amely azt eredményezi, hogy minél több gyermek részesül a közműveltségéből. Ha pedig bármelyik tanuló befejezi az adott iskolát, a kapott bizonyítvány mire *képesít*: a bizonyítvány hitelét mi adja meg és ki garantálja. Ahhoz, hogy ez valóban így is legyen, kell a tanügyigazgatás. Persze nem mindegy, hogy milyen. Ha el nem felejtettük, emlékezhetünk arra, hogy elszámolhatatlan és átláthatatlan viszonyokat és megfellebbezhetetlen döntéseket szül, ha az igazgatás, a felügyelet, még ha jobbító érték közvetítő pedagógiai szándék alapján is, de nem egyértelműen szabályozott, a felek számára egyaránt követhető formalizált rendszerben működik. Azért is kell tehát a „tartalmat” formába önteni, hogy a felügyelet ne az „értékek” meglétét vizsgálja, hanem a jogszabályok betartását.

Talán belátható, hogy iskolarendszer nélkül nincs közoktatás, és talán az is, hogy aligha lehet „tartalom” nélkül oktatási rendszert működtetni. A kettő ugyanis elválaszthatatlan, még akkor is, ha a pedagógusok, tudósok, akadémikusok a „tartalomnak” nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint azok, akik a megvalósítás és a felelősség felől közelítenek. Ezért egyforma veszélyt jelent a közoktatás egészére, amennyiben akár országos, akár helyi szinten az oktatáspolitikai alakítását vagy az oktatási rendszer irányítását a „tartalom” felől közelítő metafizikus hajlamú, gyermeket és országot egyaránt nevelni kívánó pedagógusok, vagy pedig az iskolarendszert, a „forma” átalakítását szorgalmazó közoktatás-tervezők közül bármelyik tartósan hatalomban marad. A fogyasztóknak ugyanis – metaforával élve – mindig egy pohár jó bor kell, és nekik baj az, ha ezért a hordó alá kellene feküdniük, de az is, ha pompás poharakba nem tudnak kitűnő nedűt tölteni. Ez akkor is így van, ha szakmai szempontból a borászok és az üvegekészítők a maguk szakmai önállóságának birtokában egymástól elkülönülten szabadon kibontakozhatnak, remeket alkotnak.

Eppen ezért nem lehet az iskolarendszer ügyét elválasztani a Nemzeti alaptantervtől, és kérdés, hogy lehet-e a tanügyigazgatás logikája és kiépítése nélkül közoktatást irányítani.

Ki miért felel?

Amint az országos szintű közműveltség megfogalmazódik és jogi formát vesz fel, azon nyomban *közfeladat*ként jelentkezik valamennyi közösségi – tehát nem magán! – iskolában.⁹ Márpedig ezt a közfeladatot valamennyi ilyen iskolában kötelező tanítani, és hogy ez így is legyen, annak betartását ellenőrizni kell. Érezzük valamennyien, hogy a közfeladat kitűzésének hiánya ma oda vezetett, hogy a gyermekeknek iskolába járniuk ugyan kötelező az ország bármely elismert intézményében, de az már nem, hogy mit kapnak ezért cserébe, s kinek mi volna ebben a haszna.

⁹ A közoktatás mint közfeladat teljesítése megkerülhetetlen kötelessége az önkormányzatoknak. Ezt a feladatot a rájuk bízott közösségi iskolákon keresztül látják el, az önkormányzati törvény szerint. Ez a kötelezettség adja a közműveltség terjesztésének bistoitékát. A magánfenntartású egyházi, alapítványi és más iskolafenntartók azonban, ahogy önként vállalták, olyképpen fel is adhatják iskolájuk működtetését, és ezzel az önként vállalt közfeladat mértékét növelhetik vagy csökkenthetik, de le is mondhatnak róla, ebből fakadóan nem tudnak a tankötelezettség teljesítésének, a közműveltség átadásának jogi értelemben stabil formája lenni.

Mindezek után talán elfogadható, hogy a közműveltség körülírásában, tehát abban, ami a társadalom egészére vonatkozik, van érdekeltségük a pedagógiai-szakmai logikán kívülieknek is: az iskolafenntartóknak, a szülőknek, a diákoknak, a felsőoktatásnak, a munkaadóknak egyaránt. És ha tényleg így van, akkor a hangsúlyok kitevésében, a közoktatás céljainak meghatározásában, a közműveltség kialakításában komoly szavának kell lennie valamennyiüknek, nemcsak a végrehajtásban, hanem a döntés-előkészítés szakaszában is.

Éppen ezért tisztán kell megfogalmazni, *mi az a közfeladat, amelyet országos szinten bíznak valamennyi iskolára, mi volna az, amit ettől függetlenül is, az egyes önkormányzatok a fenntartásuk alatt álló iskolák elé tűznek ki, és mi volna az, amit az iskola a közfeladatokon túl maga szabadon vállal.*¹⁰ Vagyis tisztázni kell, hogy mi az, amiért az állam, azaz a kormányzat, mi az, amiért az önkormányzat és mi volna az, amiért csak az iskola felel.

Számolunk azzal, hogy az arányokon jelentős – nyílt vagy elfedett – politikai természetű vita mindig is lesz, s úgy látjuk, hogy addig el nem csitulhat, ameddig a hatáskörök és felelősségek rendszere nem tisztázott. Addig, amíg el nem fogadják iskolai, önkormányzati és kormányzati szinten egyaránt, hogy *csak az döntson, aki a felelősség, de ő állja a költségeket is.*¹¹

Nemcsak a hatásköröket, az ezzel járó felelősséget és elszámoltatást, valamint a terhek viselésének megosztását kell egyértelművé tenni, hanem – ki kell mondanunk – a kidolgozott kompromisszumok és az ennek alapján meghozott döntések szilárdságát is. Amíg azonban országos vagy helyi szinten a közoktatásban érdekelt feleket összehozó kormányzati és önkormányzati szándék meg nem szilárdul, addig csak a hatalmi súly lesz az egyedüli meghatározó elem.

Súlyos hiba azt hinni, hogy a megegyezések erejét akár az önkormányzati akarat, akár pedagógiai racionalitás vagy éppen a tudomány mégoly erős, zárt és a részletekig kimunkált belső logikája, netán a tanügyigazgatás szervező ereje helyettesíteni képes demokráciában. Másutt, más viszonyok között azonban – van erről tapasztalatunk – igen. Akkor aztán igazán szakkérdés a közoktatás!

¹⁰ Az önkormányzatokat eddig távol tartották az iskolától – nincs felügyelet és a helyi tantervek koordinálásához való jog. Nincs lehetőségük a helyi iskolarendszer működéséért felelős, a helyi iskolarendszert működtető önkormányzatoknak arra, hogy az iskolák tartalmi munkáját összehangolják, helyi, tehát nem iskolai tanterveket hozzanak létre. A helyi szükségleteket nem tudják kielégíteni. Bambán el kell fogadniuk minden, tehát egymással együtt nem működő iskola pedagógiai programját. A közoktatásról szóló törvény 103. szakaszának 2. pontja szerint „A fenntartó a foglalkozási, illetve pedagógiai program jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek, b) olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vállalja, illetve nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket – a szükséges feltételek mellett – meghatározott”.

¹¹ Néhány példával támasztom alá álláspontomat. A kormányzat előterjesztésében elfogadta a Parlament a közalkalmazottakról szóló törvényt, de a teljesítés terheit az önkormányzatokra ruházta. Az önkormányzatok egy része olyan iskola, kórház, egyetem építésébe kezd vagy akar kezdeni, amely meghaladja a teherbíró képességét. Az iskolák körében helyenként erős a meggyőződés, hogy az igazgató választásában a munkavállaló (a tantestület) szava erősebb legyen, mint a munkaadó önkormányzatoké. Az iskola minőségéért például az igazgató felel, a tantestület azonban nem számoltatható el.

Szabó Márta

Az UNESCO asszociált iskolák programja



„Az UNESCO számára a nemzetközi nevelés koncepciójának támogatására és kipróbálására az egyik út az asszociált iskolák programja. Ez a program az oktatási intézmények egyedülálló és állandóan bővülő hálózata, melynek célja a gyermekek és fiatalok felkészítése egy átfogó, globális társadalomba illeszkedő életmódra. Az asszociált iskolák a szó legnemesebb értelmében úttörő jellegű vállalkozást jelentenek; fényletek, melyek megvilágítják azt az utat, amit szeretnénk, ha más intézmények is követnének.” (Federico Mayor, az UNESCO főigazgatója)

A világ az utóbbi évtizedekben egyfelől minden korábbit felülmúló műszaki-tudományos haladást s alapvető társadalmi változásokat élt át, bár ezek előnyeit csak egy viszonylag szűk réteg élvezheti. Másfelől a felnőtt írástudatlanok abszolút száma egyre nő, milliók szenvednek éhségtől és rosszul tápláltságtól, milliós nagyságrendet ér el azoknak a gyermekeknek a száma, akik nem élik meg az egyéves kort, természeti környezetünk tragikus mértékben romlik. Ugyanakkor percnként több mint egymillió dollárt költenek fegyverekre, melyek a világ különböző pontjain pusztítanak embereket, köztük rengeteg gyermeket, épületeket, köztük iskolákat. A törődés a háborúk borzalmai elől menekülőkkel együtt jár – többek között – másféle emberek megismerésével és gyermekek oktatásának kérdéseivel. Éppen ezért egyre nagyobb szükség van a nemzetek közötti megértésre, a békére és együttműködésre nevelés újraértelmezésére és fejlesztésére.

1953-ban kísérletként indult az UNESCO asszociált iskolák programja egy olyan nemzetközi iskolai hálózat kialakítására, ahol az érintett intézményekben tanuló fiatalok megismerhetik az UNESCO Alkotmányának célkitűzéseit, a világ-szervezet tevékenységét. A nemzetközi nevelés értékeit képvisel, információt biztosít, viszont részvételt és elkötelezettséget követel azoktól, akik abba bekapcsolódnak annak érdekében, hogy a ma és a holnap alapkérdéseivel meg tudjanak birkózni. Jelenleg több mint 3000 oktatási intézmény vesz részt a programban.

Tevékenységük négy fő témakörre koncentrál:

- a fenntartható fejlődés világméretű problémái, az ENSZ és szakosított intézményeinek szerepe azok megoldásában;
- az emberi jogok, tolerancia, nemzetek közötti megértés, a béke kérdéseinek tanulmányozása és beiktatása az oktatásba;
- interkulturális ismeretek, tapasztalatok;
- környezetünk sürgető tudományos, szociális és kulturális kérdéseinek multi-diszciplináris tanulmányozása.

A világ eseményei és az iskolában tanítottak között gyakran nagy szakadék tátong, s az asszociált iskolák célkitűzései – többek között – ezt szeretnék áthidalni. Az ötvenes években az aktuális téma a nők jogainak védelme volt, a hatvanas években az emberi jogok álltak a figyelem középpontjában, a hetvenes években az új nemzetközi gazdasági renddel kapcsolatos kérdések vizsgálata dominált, s a nyolcvanas évek a környezetvédelem fontos és elkerülhetetlen kérdései felé fordították a figyelmet.

Ami a kilencvenes éveket illeti, a Rióban rendezett nemzetközi konferencia felhívta a figyelmet Földünk törékenységre, a természeti források rohamos kimerülésére, az Észak és Dél közötti különbségek növekedésére. Sajnálatos módon világszerte nő a nemzetiségek közötti ellentét, sőt erőszak, erősödik a szélsőséges nacionalizmus, az idegengyűlölet, s továbbra is fenyeget a nukleáris háború veszélye, rohamosan nő a kábítószer-fogyasztás stb.

Mindezeknek a megoldása természetesen nem várható el kizárólag az UNESCO-tól, de jelen kell lenniük az oktatásban, s ebben az UNESCO asszociált iskolák a katalizátor szerepét tölthetnék be. Jelentős lépés volt ezen a téren a nemzetek közötti megértésre neveléssel foglalkozó ajánlás elfogadása 1974-ben. Ez a dokumentum irányt mutat az érdeklődő tagállamok munkájának a kialakításához, segíti a nemzetközi normákhoz való igazodást, az együttműködésbe való bekapcsolódást.

Az UNESCO főigazgatója által létrehozott Nemzetközi Nevelési Bizottság *Jacques Delors* elnökletével ezt a kérdést is vizsgálja, s a Nemzetközi Nevelési Konferencia 44. ülészaka részletesen foglalkozott a nemzetközi nevelés különböző vonatkozásaival, napjaink megváltozott körülményeinek megfelelően módosította az 1974. évi *Ajánlást, s kidolgozta az asszociált iskolák programjának stratégiáját és munkatervét* az ezredfordulóig. E dokumentum alapvető célja, hogy a különböző oktatási folyamatokat úgy befolyásolja, hogy a mai fiatalokat, a jövő döntéshozóit Földünk hosszú távú érdekeit átfogóan figyelembe vevő gondolkodásra és tevékenységre nevelje.

Az asszociált iskolákban folyó a nemzetek közötti megértésre nevelés nem elszigetelt külön munka, hanem szerves része kell, hogy legyen az intézmény októató-nevelő programjának, történéjk az akár a tanórán, akár tanterven kívül. Mivel a magyar oktatási törvény, valamint a tantervek eleve magukba foglalják az UNESCO különböző fórumain elfogadott dokumentumaiban deklarált elveket, sokszor nehéz megvonni a határt egy iskola „normál” és „UNESCO-s” tevékenysége között. Az asszociált iskolai munka nem jelent privilégiumokat sem szűkebb iskolai, sem tágabb, iskolán kívüli körben, többletmunkát igényel az UNESCO alapelveinek és tevékenységének megismerése és megvalósítása terén.

Az első magyar iskolák 1957-ben csatlakoztak az UNESCO nemzetek közötti megértésre nevelés programjához, számuk jelenleg 26 (11 budapesti és 15 vidéki gimnázium, szakközépiskola és gyakorlóiskola, köztük a bajai német, a gyulai román és a békéscsabai szlovák tanítási nyelvű iskola), s folyamatban van három új intézmény felvétele. Elsősorban idegennyelv-tudási szempontok miatt a részt vevő intézmények eddig elsősorban középiskolák voltak, a nyelvtanítás elterjedése azonban most már lehetővé teszi általános iskolák bevonását is.

A magyarországi UNESCO asszociált iskolák munkájának jellege az évek során jelentősen megváltozott. A nyolcvanas évekig speciális csatornát jelentett ez a tevékenység az információszerezés, a dokumentumokhoz jutás, más népek megismerése s nem utolsósorban az utazási lehetőségek terén. Ebben az időszakban a munka koordinálását többnyire az idegen nyelveket tanító tanárok végezték, s csak később kezdődött meg a más szakot oktatók bevonása is. Az intézmények tevékenységének nagy részét az UNESCO-dokumentumok megismerése, fordítása, nemzetközi kapcsolatok megteremtése és ápolása, diák- és tanárcserék megszervezése tette ki, de foglalkoztak az UNESCO által kezdeményezett akciók (nemzetközi évek, speciális napok) népszerűsítésével, megünneplésével, különböző tematikus pályázatok megszervezésével és az azokon való részvétellel is. A budapesti Szilágyi Erzsébet Gimnázium például több évtizedes diákcseré-kapcsolatot tart fenn a strasbourgi Fustel de Coulanges Gimnáziummal, s – csak az érdekesség kedvéért – több „asszociált iskolai”

házasság kötött, s számos „UNESCO-baba” született. Az iskolák speciális nyári (elsősorban nyelvi) táborokat szerveztek, ahová kölcsönösen meghívták a társintézmények diákjait. Egy időben rendszerek voltak a hazai diákcserék, amelyek keretében egy adott iskola egy-egy diákja egy-két hetet egy másik asszociált iskolában töltött, ott tanult és részt vett a vendéglátó intézmények munkájában.

Hasznos segítséget jelentett az azóta – ellátó személyzet hiányában – sajnálatosan megszűnt Dokumentációs Központ, mely a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán működött. Az évtizedek tapasztalatai alapján elmondható, hogy a személyes elkötelezettség igen fontos eleme az asszociált iskolai munkának. Több esetben bebizonyosodott, hogy miután egy lelkes, odaadó tanár elhagyta az intézményt, az ott folyó UNESCO-tevékenység megtorpant, olykor meg is szűnt.

Az elmúlt évtizedben az asszociált iskolák tevékenysége alaposan megváltozott. Az UNESCO elvesztette korábbi privilegizált szerepét, s – nem utolsósorban – az USA és Nagy-Britannia kiválásával a korábban sem túl rózsás anyagi lehetőségei is szűkültek. Ugyanakkor megnyílt az út más, regionális vagy nemzetközi szervezetekkel történő együttműködésre. Mindezek következtében a korábbi időszak lendülete megtört, de – megváltozott jelleggel – számos intézményben tovább folyik a munka. Egyre nagyobb figyelemmel munkálkodnak az intézmények a természeti és a társadalmi-kulturális környezet problémáinak enyhítése érdekében. Tudományos igényű táborokra, projektekre került sor, e tevékenységbe egyre gyakrabban kapcsolódtak be az adott intézmény külföldi partnerei is. A Brundtland Bizottság jelentése alapján az asszociált iskolák 10. országos értekezletén a hazai intézmények diákjai az UNESCO Végrehajtó Tanácsának ülését szimulálták, amelynek keretében egy-egy iskola egy adott ország környezeti problémáival összefüggő történelmi, gazdasági helyzetét ismertette, s a „testület” javaslatokat dolgozott ki a problémák megoldására. (A jelenlévők közül négy diák később részt vehetett az UNESCO Végrehajtó Tanácsának párizsi ülésén.)

Komoly problémát jelentett és jelent ma is az információáramlás hiánya. A Magyar UNESCO Bizottság Titkárságának infrastruktúrája nem teszi lehetővé a nyíregyházi Dokumentációs Központ tevékenységének helyettesítését, ugyanakkor az iskolák általában nem tájékoztatják sem a Titkárságot, sem egymást saját munkájukról. Mindez azonban nem csak a magyarországi intézményekre vonatkozatható, az UNESCO más országokban is tapasztalta ennek jeleit, s a mozgalom megalakulásának 40. évfordulóján rendezett nemzetközi tanácskozáson előterjesztette a már említett új stratégiát és munkatervet, amely az oktatási döntéshozókhöz, az asszociált iskolák vezetőihez és tanáraihoz, valamint minden, az oktatás XXI. századi szintjére emelésében érdekelt szakemberhez szól.

Összegezve elmondható, hogy az UNESCO asszociált iskolák tevékenysége radikális megújításra szorul. Az elmúlt négy évtized jó tapasztalatait felhasználva és a hibákból tanulva új profilt kell adni a munkának, olyat, ami jobban megfelel a megváltozott körülményeknek és lehetőségeknek. A sokszor már elcsépelet programok sora helyett inkább néhány nagyobb, projektjellegű akciót kellene kidolgozni. Ez nem kizárólag anyagi kérdés. Az iskoláknak nagyobb önállóságot kellene mutatniuk a programok kialakításában, aktívabban bevonva a diákokat, a társintézményeket és más érdekelt regionális és nemzetközi nem kormányközi szervezetek képviselőit is. Erre jó alkalom lehet, ha bekapcsolódnánk az UNESCO fejlődéssel, energiával és környezettel foglalkozó programjába, ha részt vennénk a Duna vízminőségével foglalkozó programban, ha többet foglalkoznánk a kulturális örökség különböző kérdéseivel, és még sorolhatnánk...

Múltunkból

Varga Éva

Hermann Alice-ra emlékezve...

Hermann Alice Apáczai Csere-díjas nevelő, pszichológus száz éve született. Az egyetemen pszichológiát, filozófiát, esztétikát tanult, Révész Géza, Alexander Bernát, Pauler Ákos voltak tanárai. Pszichológiából doktorált, disszertációját a szövegértésről írta. 1922-ben férjhez ment Hermann Imre ideggyógyorvoshoz, a nagy hírűvé vált pszichoanalitikushoz. Három gyermekük született.

Életemről, munkámról címmel a Pedagógiai Szemlének írott önéletrajza 1964-ben jelent meg.¹ Ebben írja: „Elengedhetetlennek tartom, hogy egy pedagógus-önéletrajzban a saját gyermeknevelés tapasztalata is szóhoz jusson. Nem hiszek a »minden suszternek rongyos a cipője« legendában. Pedagógiai optimizmusom úgy fejezhető ki, hogy a nevelésbe millió hiba csúszhat be, de a lényeg nem csúszhat el. Gyermekeink sikerülhettek így vagy amúgy, de elképzelhetetlennek tartom, hogy haszonlesőkkel, felelőtlenekkel, hazugokkal vagy nagyképűekkel válhattak volna. Meggyőződésem, hogy emberséges és gyerekeikkel jó kapcsolatot tartó szülők embereket kell hogy neveljenek. Talán még valami kell hozzá: az, hogy a gyerekek jó szemzőgből lássák szüleik munkáját.” Nyolcvanadik születésnapján V. Binét Ágnes ismertette és méltatta neveléslélektani munkásságát,² kiemelve a szerteágazó életműben az évtizedeken átvonuló folytonosságot. A doktori disszertációról ezt írja: „ráirányulás a tudattalan folyamatokra, a fejlődéslélektani jelenségek elemzése, pedagógiai tanulságok keresése – ezzel jelentkezik Hermann Alice a pszichológiában.” Lélektani kísérleteket folytat még férjével közösen a húszas évek elején, majd pályaválasztási tanácsadó laboratóriumot vezet. Binét kiemeli, hogy ez sem elszigetelt epizód; a teljesítmény, a hatékony munka feltételeinek vizsgálata óvodás gyerekek körében a hatvanas években munkájának középpontjába kerül. A húszas évek vége felé tanítói oklevelet szerez, de nem tanít. Négy éven át longitudinális vizsgálatot folytat Lénárt Edit pszichológussal. Az új nevelési módszereket alkalmazó és a hagyományosan működő iskolák eredményeit hasonlítják össze. Könyvük 1933-ban jelent meg Az új rendszerű tanítás eredményei. Összehasonlító lélektani vizsgálatok címmel.³ Binét egyebek közt ezt írja erről a munkáról: „...sokatmondó az az eredmény, hogy 4 év vizsgálati eredményeinek összehasonlításából kiderült: az iskola azokra a gyerekekre volt a legpozitívabb hatással, azok fejlődtek a leginkább, akiknél a családi nevelés nem volt kielégítő. S ezzel Hermann Alice közel jutott azoknak a gyerekeknek a problémáihoz, akiket ma hátrányos helyzetűeknek nevezünk.” A következő tíz évben Hermann Alice

¹ Dr. Hermann Alice: Életemről, munkámról. = Pedagógiai Szemle 1994. 10. sz.

² Varga Éva – V. Binét Ágnes: Hermann Alice neveléslélektani munkássága. Magyar Pszichológiai Szemle 1976. XXXIII. No

³ Hermann-Czinner Alice-Lénárt Edith: Az új rendszerű tanítás eredményei. Összehasonlító lélektani vizsgálatok. A Jövő útjain. Bp., 1933.

pszichoanalízist folytatott. Ezt írja erről: „A pszichoanalízis tudományos és terápiái jelentőségéről mindig is meg voltam győződve”, ám aktív alaptermészetének ez a munka nem felelt meg igazán.

1945 kora tavaszán kezdődött tudományos és ismeretterjesztő előadói tevékenysége, töméntelen előadást tartott a családi nevelésről, főleg a kisgyermeknevelésről. E gondolatvilágból született meg 1946-ban az Emberré nevelés.⁴ Bevezetőjében a következőket írja: „E könyv szülőknek és nevelőknek szól. Úgy is keletkezett: előadásokból, amelyeket szülői értekezleteken, csecsemő-gondozónők és óvónők számára rendezett tanfolyamokon és a Szülők Iskolájában tartottam.” „A forrás, amiből meríték, többágú. Tapasztalatom saját gyermekeimmel és idegen gyermekekkel, egészségesekekkel és betegekkel. Felőttek emlékei, amikből kiderül, hogy életük hol jutott zátonyra. Óvodákban látott szülői értekezleteken hallott visszasságok. Mindezek mögött a lélekelemzés tudományának közel immár ötven éves tapasztalata.” A könyv első fejezetei a gyerek magányáról szólnak, a felnőttek által meg nem értett vagy félreértett gyerek szenvedéseiről, s arról, hogy ez mennyiben korlátozza személyiségének kibontakozását, öröm- és munkaképességének kiteljesedését a felnőtt életben. Ezután sorra veszi a táplálkozás, megkapaszkodás, szexualitás és az agresszió ösztönkésztetéseit, a velük kapcsolatos nevelési feladatokat, és szól az ösztönök ellenőrzéséről, a félelemről és a szegénységről; ezek kapcsán az erkölcsi nevelés alapjait tárja fel.

Külön fejezet szól a gyerek helyéről a családban és a közösségben, elsősorban az óvodában. Közérthetően és tudományosan megalapozottsággal táruul fel a könyvben az anya-gyerek kapcsolat mérhetetlen jelentősége, az anyától való elszakadás gyakran súlyos következményei. A pszichológiai megállapításokból a legkézzelfoghatóbb gyakorlati pedagógiai következtetéseket vonja le és terjeszti szenvedélyesen előadások, cikkek hosszú sorában mindvégig.

A negyvenes évek végén–ötvenes évek elején óvodai felügyelőként bővíti is tapasztalatait, majd óvónőképzésben tanít, megszerzi a pedagógiai tanári oklevelet is, és az ötvenes évek második felétől a Művelődési Minisztériumban a felsőfokú óvónőképzés megvalósításán dolgozik, tankönyveket ír.

A hatvanas évek elejétől foglalkozhat óvodai kutatásokkal. Kutatásai középpontjában a gyermeki gondolkodás, a gyerek ismeretei, a világhoz való viszonya áll. Vizsgálja a kisgyermek tájékozottságát, ezzel összefüggésben gondolkodási sajátosságait. *Binét* szerint ő ismerte fel elsőnek s nevezte el a gyermekközpontú valóság szemléletet mint a gyermeki egocentrizmus sajátos esetét. *Hermann Alice* felfigyelt a gyermeki világkép egy érdekességére: „...a gyerek a világ rendjét valamiképp megváltoztathatatatlannak képzeli. Arra a kérdésre, hogy miért tartják a tehenet, a macskát, a lovat a háznál, sok gyerek ilyesmit felelt: »mert kell, hogy legyen«, »mert kell macskának lenni.«” *Hermann Alice* létindoklásnak nevezi ezekeket a valóság változtathatatlanságára utaló gyermeki magyarázatokat. *Piaget* a játékszabályok megváltoztathatatlanságát és öröktől fogva létezését figyelte meg a gyerekekénél, *Hermann Alice* a gyerekeket körülvevő világra nézve talált hasonló vonásokat világképükben. *Piaget* leírja, hogy a kisgyerek a szabályt szentnek hiszi – és nem tartja be –, de ha a felnőtt sem tartaná be, összedőlné a világ. Ő ezt a jelenséget is a gondolkodás egocentrizmusára vezeti vissza. *Hermann Alice* mintha mélyebbre hatolna. Az Emberré nevelésben egy 4 éves kislányt idéz: „Nektek

⁴ Emberré nevelés. 2. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

szépen kell enni, mert minden ember így eszik – mondja a gyerek a szüleivel példálózó felnőttnek –, de nekem az anyukám megengedte, hogy csúnyán egyek.” Hozzáteszi: „Ez a kislány érzi a felnőttek társadalmi megkötöttségét, amely rá még nem érvényes, de érvényes lesz.”

Vizsgálja *Hermann Alice* az értelmi fejlődés, az értelmi elmaradás sajátosságait, valamint az éntudat egészséges fejlődésének feltételeit a nevelőotthonokban élő óvodás korú gyerekeknél. Továbbá az óvodás korú gyerekek feladatokra való motiváltságát, az önérvényesítés vágyától és külső megerősítésektől független érdeklődés és munkakedv kibontakozásának feltételeit. Ismeretterjesztő felvilágosító tevékenysége nem szünetel ebben az időszakban sem.

„Önéletrajzában azt írja, hogy van adottsága a népszerűsítő munkára, és hozzáfűzi, hogy ezt nem tartja különös dicsőségnak. Állítását, amelynek csak első részével tudok egyetérteni – írja *Binét Ágnes* –, legyen szabad úgy módosítanom, hogy tehetsége van hozzá. Tudjuk, az igazi tehetség a személyiség mélyében gyökerezik. *Hermann Alice* lényének lényegéhez tartozik az adni tudás, az adás öröme, szinte szükséglete, hogy abból, ami érték számára, másokat is részesítsen. Egy másik összetevője ennek a tehetségének szenvedélyes igazságszeretete. Különleges adottsága van ahhoz, hogy az igazat meg tudja látni és meg tudja ragadni. Az igazság egyszerű – a tudományos igazság is –, ami nehéz, az a hozzá vezető út. *Hermann Alice* mestere annak, hogy ami benne igazsággá egyszerűsödött, azt másoknak is hozzáférhetővé tegye. Tehetsége van az igazmondáshoz.” Mélyen átélt eszménye a kalokagathia – a szép és a jó egysége; ez áthatja minden megnyilvánulását. Számára nem elvont fogalmak ezek, hanem a köznapi élet gyakorlatában megvalósuló-megvalósítandó realitások. Előadásokat tart szülői értekezleteken, kultúrházakban, cikkeket ír hetilapokba, a Szülők Iskolája brosúráiba. S amiről ír, beszél, annak fő gondolata mindig: „vegyük emberszámba a gyereket! Válaszoljunk kérdéseire, örüljünk érdeklődésének, támogassuk kezdeményező kedvét, tevékenységét, ne követeljünk öncélúan engedelmességet, enyhítsuk félelmeit, nyújtsunk biztonságot, a megértő szeretet biztonságát!” A gyermek megértésének fontos eleme a felnőtt önismerete és emlékei saját gyerekkoráról. Tanulsággul szolgálhatnak írók, művészek önéletrajzi visszaemlékezései. *Hermann Alicenak Hermann Imrével* közös munkája, *Az első tíz év* (1959) ilyen gyűjtemény. A nevelés a múltra támaszkodik, és a jövőre irányul, nem a pillanatra: passzívan engedelmeskedő, megfélemlített gyerekből aligha lesz tevékeny, boldog felnőtt, márpedig az a célunk, hogy olyan emberek legyenek gyerekeink, akik derekasan helytállnak, örömeiket lelik a munkában, az életben. Ez *Hermann Alice* nevelési eszménye. Nehéz néhány oldalon összefoglalni gazdag életét, munkásságát, és lehetetlen visszaadni derűs, tevékeny, fáradhatatlan lényének sugárzását. Végezetül az ő szavait idézem 80. születésnapján a köszöntőre adott válaszból: „...én annyira szerettem mindazt, amit csináltam... jó volt csinálni egész életemben”.

Kritika-Figyelő

Két rendszerező pedagógiai mű egy kötetben

Két jelentős pedagógiai művet adott közre a Telosz Könyvkiadó egy kötetben: *Bábosik Istvánnak* „A nevelés elmélete és gyakorlata” és *Mezei Gyulának* „A közoktatás és köznevelés rendszertana” című írását.

Mezei Gyula a kötet második bevezetésében azt állítja, hogy *Bábosik István* a XX. század neveléseméleti felismeréseinek összegzéséből „egy korszerű általános neveléseméletet” kívánt az olvasó kezébe adni annak érdekében, hogy „segítséget nyújtson a gyakorlati nevelőmunkához”. (165. o.) *Mezei Gyula* a maga részéről ennek elsődleges terepét, a közoktatás rendszerét kívánta bemutatni. Ebben egyik indokát láthatjuk a két mű egybefoglalásának, mégha a továbbiakban alig találjuk is nyomát a szerves kapcsolódásoknak. Vitathatatlan viszont a funkcionális indok: e könyvet előreláthatólag pedagógusjelöltek tankönyvként, pedagógusok kézikönyvként fogják használni, és ebből a szempontból nagyon erős a rokonság *Bábosik* és *Mezei* törekvései, teljesítménye között. Mindkettőben szembetűnő a *rendszerépítés* szándéka, ami az általános fejezetekben szoros belső koherenciát is eredményez, a szerkesztés módja itt csaknem „geometriai”. A közoktatással foglalkozó részt a szerző nagy oktatási rutinról tanúskodó *diktikai logikája* fogja rendszerbe. Mindketten rendelkeznek a bonyolult kérdésekről való egyszerű beszéd és határozott lényegkiemelés erényével. Így tudnak megküzdeni sajátos nehézségeikkel: *Bábosik* a tárgyalási szint elvont általánosságával, *Mezei* az ak-

tuális helyzet diffúz jellegével, sokszínűségével és bizonytalanságaival.

Bábosik István – az ő esetében magától értetődően – saját neveléseméleti koncepcióját veszi alapul. Hosszabb ideje ezt fejleszti, bővíti, gazdagítja, finomítja, írja újra, és ezt oktatja a leendő és működő pedagógusoknak. Központjában az a megtámadhatatlan gondolat áll, hogy a nevelésnek „konstruktív életvitelre” kell felkészítenie közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitások megszervezése révén. Az aktivitásfajták, valamint szabályozásuk meghatározott fejlődési rendben követik egymást (a tárgyi-környezeti szabályozás alatt álló impulzív aktivitástól több jól leírható fázison át az *autonóm szabályozású* konstruktív életvezetésig).

Ezt az alapgondolatot a szerző korábban is többoldalúan alapozta meg, és módszertani irányba is konkretizálta, legújabb művében pedig saját elméletét sikeresen beilleszti a korábbi és jelenkori nevelésfelfogások sorába, s nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy a különböző nevelésértelmezések „egyoldalúságainak kiküszöbölése s eredményesnek bizonyult megoldásmódjaik szintézise útján” felvázoljon „egy viszonylag optimális neveléseméleti és gyakorlati nevelési modellt”. (36. o.) Nemcsak a szerző tudományos ambíciói, hanem a pedagógusok és a nevelői hivatásra készülők többségének igényei is megkívánják, hogy a nevelésemélet (megfogyatkozott számú) művelői között akadjon, aki *optimális* modell kidolgozására vállalkozik, döntő fontossá-

gúnak mégis a *viszonylagosság* hangsúlyozását tartom. Ennek három elemére mutat rá a szerző: a) „sokféle nevelés-felfogás létezik”, „melyeket egyaránt legitimnek fogadhatunk el”, b) „a nevelésértelmezések történelmileg is változóak”, c) „ki-ki egyéni vagy saját intézménye neveléseméleti koncepcióját és gyakorlatát sajátos körülményeihez igazodva” alakíthatja ki vagy fejlesztheti tovább „optimális szinten”. (23. o.) Vagyis *Bábosik István* nem gondolja, hogy amit megirt, az az Egyedül Helyes és Végleges Nevelésemélet lenne (miképp ezt a közelmúltban is többen vélték, akik ilyen szintetizáló feladatra vállalkoztak), de ez nem akadályozta meg abban, hogy az egyes irányzatokról kialakított határozott kritikai álláspontját kifejtse.

Abban is szemléletének sajátos jegyei fejeződnek ki, ahogyan századunk „alapvető nevelési modelljeit” osztályozza és lexikális tömörséggel bemutatja. Három osztó szempontot alkalmaz: a nevelési érték közvetítés érvényesülését (normatív és értékrelativista modellek), a nevelési folyamat szabályozottségének mértékét (irányított és szabad nevelési modellek), a nevelési hatásszervezés uralkodó módját (intellektualista és naturalisztikus modellek). Ezek megtestesüléseiként jelennek meg a műben a XX. században legelterjedtebb „alkalmazott neveléstanok”: a neotomizmus (normatív irányított és intellektualista), az instrumentalizmus (értékrelativista, irányított és naturalisztikus), a funkcionális nevelés claparèdi, az önkibontakoztatás *Kelly*, *Rogers* és *Maslow* névéhez köthető irányzata (értékrelativista, szabad és naturalisztikus), valamint „a társadalmi partnervizsionya nevelési koncepciója” (normatív, irányított, naturalisztikus). A dolgok ilyenén szép elrendeződése azt a gyanút keltheti, hogy spekulatív módon előregyártott zsákokba gyömöszölték be a nevelés felfogás-

módjai, holott a kiválasztott kritériumok egészen jól ráillenek tárgyukra.

Valamelyest azért is részleteztem ezt a felosztást, mert pontosan illusztrálja *Bábosik István*nak azt a szellemi bátorságot és elszánt következetességet megkövetelő törekvését, hogy néhány vonással felvázolja azt, amit mondanivalója szempontjából a leglényegesebbnek tart. Ennek ugyan ára némi szín- és árnyalatvesztés, eredménye viszont egy könnyen áttekinthető, világos, ennélfogva – gondoljunk csak a vizsgájukra készülő tanárjelöltekre! – jól jegyezhető és „megtanulható” szöveg. (Beleértve ebbe a sajátos „Bábosik-grafikát” is: az ábrák egyszerű és egységes rendszerét.)

Az eddigiekből úgy tűnhet, hogy a szintézis mint kutatási eljárás pusztán a kiválasztott elméletek eszenciájának kivonása, „előnyös” alkotóelemeinek kiválasztása és egybefoglalása. Ha így lenne, sem *Mezei Gyulának*, sem magának a szerzőnek nem lenne igaza abban, hogy itt szintézissel van dolgunk. Valójában a nem mechanikus szintézis jóval bonyolultabban megy végbe. Mikközben az új teória megalkotója a rendelkezésére álló elméleteket felhasználja, állandóan rajta tartja szemét tudománya objektumán, saját tapasztalatai és meggondolásai folyton belejártsanak a kiválasztás és összegző elrendezés folyamatába. *Bábosik* hangoztatja is, hogy tárgyhöz *kritikai attitűddel* közelít, és meghatározott tájékozódási pontokhoz viszonyítja más szerzők megalapításait.

Hasonlóképpen kezeli a pedagógia határtudományaiban született nevelési vonatkozású kérdésfeltevéseket és válaszokat. Anélkül, hogy ezt külön kifejtené, nagy gondot fordít a neveléstudomány „homogén közegének” biztosítására, ami nem tartja vissza a szociológia, szociálpszichológia, kommunikáció-elmélet és más társtudományok bizonyos eredményeinek alkalmazásától.

Kitüntetett orientációs területeit azonban a *személyiséglélektan-fejlődéslelektan* és az *etika* bizonyos tartományai-ban találjuk. Ezek metszéspontjában helyezkedik el egész felfogásának egyik kulcsfogalma: a *jellem*. Vagyis az a szilárd és szilárdító személyiségbeli kép-ződmény, amely mindenekelőtt a *közös-ségfejlesztő aktivitás szükségleti rétegé-vel* azonosítható, s amelyet szokások, meggyőződések, példaképek-eszmény-kek, interiorizált magatartási-tevé-kenységi minták alkotnak.

Érintettem ezzel a *kategorizálás-nak* azt a szinte elkerülhetetlen problé-máját, hogy amennyiben teljesen *egyé-rtelmű* besorolásokkal él valamely elmé-leti rendszer, a merevség veszélyével kell szembenéznie, ha pedig túlon-túl *puha* felosztásokat alkalmaz vagy kivé-teleket tesz, értelmét vesztheti maga a rendszerezés. Szerzőnk általában nem riad vissza a finomító megszorításoktól (például arra is rámutat, hogy amit a közösségfejlesztő aktivitás szükségleté-nek rétegződéséről megállapított, az részben érvényes az önfejlesztő aktivi-tás szükségleteire is), de rendszerezését egyes pontokon mégis vitathatónak kell tartanom. Ilyen például a közösségfej-lesztő és az önfejlesztő magatartásfor-máknak, valamint a fejlesztésükre irá-nyuló nevelési feladatoknak a túl éles elválasztása.

A közösségfejlesztő magatartásfor-mák közé tartozik a szellemi, fizikai és közéleti munka, a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek vé-delme, óvása, a segítőkészség vagy karitatívitás és a fegyelmezett magatar-tás. Mindennek kibontakoztatása az *er-kölcsi nevelés* feladatkörébe tartozik. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenység-formák pedig a következők: intellektuális-művelődési tevékenység, esztétikai élmény befogadására és alkotásra irá-nyuló tevékenység, valamint az egész-séges életmód normáit követő magatar-tás. Íme: az *értelmi*, az *esztétikai* és a

testi nevelés feladatai. Ezek egységének hangsúlyozása sem oldja fel az abból származó nehézséget, hogy a munka-végzés – korunkban egyre inkább – *el-választhatatlanul* egybefonódik az in-tellektuális-művelődési tevékenység-gel, az etikum és az esztétikum *meg-bonthatatlan* kapcsolatban áll egymás-sal és tovább is sorolhatnám. A pedagó-giai tankönyvek egy részének hagyomá-nyából merített felosztása bizonyos fo-kig saját kiinduló tétellel állítja szem-be Bábosikot. A *konstruktív életvezetés* éppen a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartások, tevékenységek egymás-bafonódásából jöhet létre. Egy *másfajta* hagyomány – lemondva a logikailag-di-daktikailag talán célszerű feladatbeso-rolásokról – a nevelésnek ezt az *egészé-ben* való megragadását képviseli. *Kiss Árpád* egykor azt remélte, hogy a neve-lés jelentősen közreműködhet az egyént és a közösséget folytonosan szembeállí-tó ellentét felszámolásában. „A művelt közösségi emberben – írta – egyszer-veződnek és kiegyenlítődnek a jól meg-értett hivatási és társadalmi munká-ban, valamint az ezekkel összehangolt szabad tevékenységekben mind az egyének az a törekvése, hogy megvaló-sítsa azt, ami benne rejlik, mind azok a kötelességek, melyek abból a tényből erednek, hogy társadalmi lény.” (*Kiss Árpád: Műveltség és iskola. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969. 228. o.*)

Bárhogyan vélekedünk is azonban az egyén és a közösség (*melyik és mi-lyen közösség?*) viszonyának pedagógiai alakíthatóságáról, abban aligha kétel-kedhetünk, hogy „a tevékenység szabá-lyozása a nevelési folyamat elengedhe-tetlen kritériuma”, melyben „*erőstítjük a konstruktív, vagyis a közösségfejlesztő és önfejlesztő akciók, elemek gyakorisá-gát, dominanciáját, s szelektáljuk, kiiktatjuk, visszafejlesztjük az egoiztikus, illetve aszociális, destruktív elemeket, akciókat, törekvéseket*”. (49. o.) Már-most a tevékenységsszervezésnek és tá-

gabban a nevelési folyamatnak a leírásában és éppúgy a nevelés hatásrendszerének és módszereinek ábrázolásában ugyanazzal a korrekt algoritmikus logikával találkozunk, mint a megalapozó fejezetekben. Csakhogy – véleményem szerint – a pedáns rendszerezés e téren egyáltalán nem okozhat gondot, hiszen a csoportosítások, hozzá- (mellé- és alá-) rendelések merőben eszközjellegűek: egy tevékenységvezérlés komplex folyamatát elemzik és magyarázzák, a *pedagógiaoktatás instrumentumai*.

E részek bővelkednek a nevelési gyakorlatot immár kevésbé áttételesen orientáló megfontolásokban. Különösen fontosnak tartom, amit – saját régebbi vizsgálódásainak eredményeit is újrafogalmazva – a közvetlen és a közvetett nevelő hatások mechanizmusáról és egymáshoz való viszonyáról fejt ki a szerző:

Szót kell végül ejtenem arról, mennyiben kapcsolódik vagy nem kapcsolódik *Bábosik István* rendszerező tanulmánya (tankönyve? kézikönyve?) napjaink aktualitásaihoz. Az eddig leírtakból talán kitetszett, hogy a szerző fejtegetései nagymértékben „*korszak felettiek*”. És – ha paradoxonként hat is – éppen ezáltal „*korszzerűek*”. Az utóbbi évek – és évtizedek – nevelélméleti irodalma bővelkedett napi aktualitású, nemegyszer konjunkturális és csupán deklaratív állásfoglalásokban. Ez a mű másfajta. Ki lehetett volna adni sokkal előbb is (ha meglettet volna szakmai érdeklődésének előfeltételei), és valószínűleg ki lehet adni (és érdemes is) sok év múlva (hacsak a neveléstudomány nem szolgál időközben forradalmian új eredményekkel).

*

Mezei Gyula munkája sokkal inkább a mához kötött. És jobban őrzi eredete nyomait. Mint az *utószó*ból megtudható, első formájában (melynek szer-

zőtársai voltak *Szebenyi Péter* és *Vargáné Fónagy Erzsébet* is) tankönyvként szolgált a Műszaki Egyetemen folyó közoktatási vezető-szakosító tanfolyamon. Ennek megfelelően inkább *praktikum*, mint elméleti mű. De a gyakorlati tudnivalókban *Mezei Gyula* nem kevés általános érvényű megállapítást szőtt. Tartalmaz némi iskolaszociológiát, viszonylag sok iskolajogot, közoktatás-szervezettant, egy-egy témában történeti és összehasonlító adatokat, és eközben – beillesztve vagy külön szövegegységben – szól a közoktatás-irányítás, iskolavezetés és nevelői munka szorosabb értelemben vett pedagógiai kérdéseiről is. Hogy miért éppen így alakult a tematika és a tárgyalásmenet, azt csak a továbbképző program egészének ismeretében lehetne megítélni. Mindenesetre: *Mezei Gyulának* sikerült viszonylagos egységbe rendezni e szétágazó témaegyüttest. Mégpedig nem pusztán az anyag célratoró szerkesztésével, hanem a szemlélet egybetartó erejével. Jellemző erre a szemléletre az iskolarendszer és az egyes iskolák *szolgáltató, igénykielégítő funkcióinak* következetes szem előtt tartása.

Mezei megkülönbözteti az iskola állandó és változó funkcióit, s az előbbi csoportba tartozónak tekinti a *műveltségterjesztést* és az *erkölcsi értékek átszármasztását*. A tartalmak persze mindkét vonatkozásban ugyancsak változóak. Arra is rámutat a szerző, hogy a műveltség és az erkölcsi értékrend *átszármasztása* magába foglalja a *továbbfejlesztés és megújítás* mozzanatait is. Problematikus marad azonban, hogy miért kizárólag *erkölcsi értékekről* esik itt szó. Az az értékvilág, melyet minden idők minden iskolája valamilyen módon képvisel (a pluralizmus jegyében működő – nemcsak „alternatív” – iskolák is), sokfajta értéket foglal magában, és az már meghatározott *korszakok és irányzatok* jellemzője, hogy egyik vagy másik értéktartományba beolvasztják-e a töb-

bit, felállítanak-e valamilyen értékhierarchiát, milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes értéktípusoknak. A szerző mindössze azzal marad adós, hogy jelezze: az iskolai nevelésben képviselt számos értéktípus közül miért csak a morális értékek „átszármaztatását” sorolja „minden időszak” nevelési feladatai közé.

Megérződik a művön az eredeti továbbképzési funkció, ami csak javára válik akkor, amikor szélesebb pedagógus olvasóközönséghez kíván szólni. Mindamellet korántsem egyszerűsödik valamiféle másodlagos „végrehajtási utasítássá”; s hogy ne váljon azzá, azt főleg a közbeiktatott történeti és összehasonlító fejezetek segítik elő, például az „Áttekintés az EKG-országok iskola-rendszeréről”. Különleges informatív értéke van az ilyen friss – és a fejlődési tendenciákra is kiterjeszkedő – tömör

összefoglalásoknak. Egyszerűsödik – mint a sűrű változások korában a pillanatnyi helyzetet ábrázoló minden adatközlés – magában hordozza a gyors elavulás veszélyét.

Ezért is meggondolandó, célszerű volt-e egy olyan művet, mely az intézményi és helyi változásoknak kevésbé van kitéve – *Bábosik* könyve kétségtelenül ilyen –, egy aktualitásokkal szűkegképpen teletűzdelt munkával együtt kiadni. Semmiképp sem forrhatnak össze – miként a cím ígéri – egységes „neveléstanná”. *Külön-külön* azonban mindkét könyv feltétlen értéke az összegezekben oly szegény hazai neveléstudományi szakirodalomnak. Meggyőződésem, hogy minden pedagógus és pedagógusjelölt – s talán nem csak ők – örömmel veszi, mert haszonnal forgathatja ezt a színvonalas kiadványt.

(*Bábosik István-Mezsei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Bp. 1994. 273 old. 800 Ft+ÁFA*)

Zrinszky László

Gondolatok a pedagógusszakma professzionizálódásáról egy kitűnő könyv ürügyén

1994 végén jelent meg az Országos Közoktatási Intézet izléses kiadásában Nagy Mária Tanári szakma és professzionizálódás című könyve, amely eredetileg a szerző kandidátusi értekezése volt.¹ A disszertációból s így a könyvből is kitűnik, hogy Nagy Mária az oktatáspolitikai ihletettségu, annak eszköztárával dolgozó kutatói gárda egyik legmarkánsabb és legeredményesebb tagja. Ahogyan korábbi munkáit, ezt a művét is a koherens, fegyvelmezett gondolkodás, az ebből eredő vi-

lágos fogalmazás és a tárgyalt téma aktualitása jellemzi.

A politológiai kutatási irány nem egy képviselője már korábban kandidátusi fokozatot nyert, s ezzel a szakma az általuk alkalmazott módszertani apparátust legitímálta, magát az irányzatot mint a korábbi megközelítéseket frissítő, kiegészítő szemléletmódot befogadta. Ennek ellenére kétségtelen, hogy az ilyen jellegű munkák (s most nem elsősorban kandidátusi értekezésekre gondolok), újra és újra kutatás-

¹ A kötetet Pöcze Gábor ismertette 1994. évi 5. számunkban.

metodikai problémákat vetnek fel. Ezek többek között abból származnak, hogy az oktatáspolitikai irányzat képviselői gyakran történelmi elemzés útján vonják le következtetéseiket, a történelmi tények kezelésekor azonban nem mindig vagy nem következetesen alkalmazzák a történettudomány által megkövetelt eszközöket. Így nemegyszer a történelmi jelenségek forráskritika nélküli kezelésével tetszetős – mélynek tűnő –, de a történelmi anyaggal valójában nem igazolható következtetésekhez jutnak.

Nagy Mária munkásságára leginkább az jellemző, hogy e csapdát neki sikerült elkerülni. Jelen munkájában ezt azzal éri el, hogy megkeresi azt a jelenségsort, amely mintegy fókuszálja az alaptémának – a tanári szakma magyarországi professzionalizálódásának – lényeges momentumait, és ezt elemezve von le mértéktartó következtetéseket – megőrizve a kötelező kutatói objektivitást. A jelzett jelenségsor: a tanügyi kongresszusok és országos tanítógyűlések sorozata az első, 1848-as Tanügyi Kongresszustól az 1993-ban megrendezett VI. Nevelésügyi Kongresszusig.

A könyv *első fejezete* – a tanári professzionalizálódás folyamatának nagy ívű áttekintése – többek között azt célozza, hogy a következő fejezetnek (a hazai fejlődés menet bemutatásának) értelmezési kereteit, fogalmi apparátusát megteremtse. Az itt bevezetett fogalmakról később kiténik, hogy valóban jól alkalmazhatók erre a célra. Nagyon előrevivőknek bizonyulnak az olyan kategóriák, mint például a „korlátozott szerepelválás” és „kiterjesztett szerepelválás” fogalmi, illetve a *mögöttük álló tartalmak genezisének* vizsgálása; a „kiterjesztett szerepelválás” és a pedagógusképzés között feszülő ellentmondás feltárása; a különböző dimenziójú „partnerviszonyok” felfejtése; a szakmai felkészültség és a társadalmi

presztízs, valamint az „előrejutási létra” belső összefüggéseinek vizsgálása.

A professzionalizálódás nemzetközi trendjeinek nyomán követése után számomra ugyan túlaktualizálónak tűnik a jelen történéseit (a politikológiai elemzés módszereinek megfelelően) korszakunk újliberális és újkonzervatív oktatáspolitikájának hatására redukálni, úgy gondolom (és erre később még visszatérek), mélyebb – az aktuális pártoktól és pártideológiáktól lényegesen független – folyamatokról van szó, melyek inkább neveléstörténeti-történettudományi elemzéssel mutathatók ki, mint csupán a politikológiai vizsgálat eszközeivel, de mindjárt hozzátésem: megállapításai figyelemre méltóak akkor is, ha én más következtetéseket is levonnék.

A könyv legértékesebb része a *második fejezet*. Ahogyan már említettem, kitűnő metodikai megoldás, hogy a témát a tanügyi kongresszusok és tanítógyűlések fonalára fűzi a szerző. Azok anyagát, vitáit mutatja be, elemzi. Eközben fokról fokra táruul szemünk elé a tanítói-tanári pálya professzionalizálódási folyamata, különösen annak egyik fontos szegmenstuma. Vitatható persze, hogy az 1950-es években a tanügyi kongresszusok és tanítógyűlések során indokolt-e az 1956-os Petőfi körüli vitával áthidalni, de engem a munka meggyőzött az eljárás jogosultságáról.

A *harmadik fejezetben* a szerző a professzionalizálás jelenlegi problémáit kortársként és résztvevőként – mégis kellő distanciával – írja le. Itt megint nyilvánvaló a módszertani probléma: más ugyanis a politikológiai és más a történeti elemzés szempontrendszere. Mi általában az utóbbihoz szoktunk, a szerző az *első*t követi. A maga módján korrektül. S ha az elemzésnek ezt a módját egyszer már legitimáltuk, nem vitatható, hogy a vizsgálat a máig nyúlhat, annak ellenére, hogy a jelen történéseiből nagyon nehéz megítélni, melyek a való-

ban meghatározó mozzanatok és tendenciák. Lehet, hogy azok, amelyeket a szerző kiemel, lehet, hogy mások.

Megfontolásra ez alkalommal mégsem e politikailag aktuális kérdéseket szeretném ajánlani, hanem néhány, a könyvben felvetett alapvető problémát. Összesen hármat. Az első: a professzionalizálódás fogalma. A második: a pedagógusszakma professzionalizálódásának meghatározó mozzanatai. A harmadik: a pedagógusszakma professzionalizálódásának magyarországi korszakai.

Ami az első problémát illeti, a szerző jelzi, hogy ma „sokan, sokfélt értenek e fogalom alatt, és a különböző felek főként csak abban értenek egyet, hogy a (pedagógus) szakma professzionalizálására, újfajta egyéni és csoportviselkedés kialakítására, munkájuk szervezésében és értékelésében újfajta megoldásokra, oktatáspolitikai szereprendszerünk újragondolására van szükség”. (11. o.) Nem tagadva, hogy jelenleg az újfajta egyéni és csoportviselkedés, munkaszervezés és értékelés, valamint az oktatáspolitikában játszott újfajta szerep meghatározó trendjei a professzionalizálásnak, elengedhetetlenek tartom a professzionalizálás szélesebb értelmezését.

Bármilyen némán hangzik: a professzionalizálás elsősorban egyre szakszerűbb és hatékonyabb szakmai tudást, speciális kompetenciát jelent. Minden szakma meghatározó attribútuma a speciális szakmátudás. A szakma társadalmi presztízse is jórészt attól függ, mennyire speciális, mennyire kizárólagos a szakma által birtokolt, adott tudás. A szakismeretek fejlődése, differenciálódása hozza létre az újabb és újabb szakmákat. A szerzőnek teljesen igaza van, amikor azt állítja, hogy a professzionalizálás okait elsősorban nem a szakma belső fejlődésében kereshetjük, de ugyanakkor az is kétségtel-

len, hogy maga a professzionalizálás a belső fejlődésben realizálódik.

A pedagógusszakma is akkor vált szakmává, amikor a természetes társadalmi nevelő közegetől (a családtól, a falutól, a nemesi udvartartástól, a céhtől, az egyháztól) különvált, és kialakult a tanítók csoportja, amelyik speciális szakismereteivel olyan ismereteket tudott közvetíteni, amelyek átszarmaztatására a természetes társadalmi közeg már nem volt képes. A professzionalizálás társadalmi-szakmai vonatkozásban tehát a speciális szakismeretek differenciálódását és szakszerűsödését, ezzel a szakma hatékonyságának növelését és sajátos csoportképződését jelenti. Fő kérdései: a kiválasztás, a képzés, a társadalmi licenc, a továbbképzés stb. Van azonban a professzionalizálás fogalomnak egy másik oldala – ha úgy tetszik –, *politikai tartalma* is. Ez a szakmához tartozók összefogását, közös szakmai tudatuk kialakulását, a közös érdekekért való közös fellépést foglalja magában: a szakmai differenciálódással párhuzamosan végbemenő szakmai integrálódást. Fő megnyilvánulási formái: a szakszervezetek, a kamarák stb. létrejötte. Politikai vonatkozásban a professzionalizálás jelenleg minden bizonnyal újfajta pedagógus-szerepválalást, magartást feltételez. Kutatás-metodikai szempontból ezért indokolt, itt és most, a *vizsgálódást* a professzionalizálásnak erre a vonatkozására korlátozni. Nem célszerű azonban a professzionalizálás fogalmát annak csupán egyik – nevezetesen politikai – oldalára szűkíteni.

Mindjárt hozzá kell fűznöm, hogy ezt a szerző sem teszi. A professzionalizálódást szakmai-asulásnak, szakszerűsödésnek és szakmai szerveződésnek egyaránt tekinti, tehát társadalmi-szakmai és társadalmi-politikai kategóriaként is használja. S magából a – ismét hangsúlyozom – kitűnő könyvből, mind a szakszerűsödés, mind a szakmai

szerveződés folyamata világosan kirajzolódik. A pontos, előzetes definíció hiánya néhol mégis félreértésekre ad okot.

A professzionalizálódás fogalmával függ össze a *második probléma*: a professzionalizálódás fő mozzanatai.

Véleményem szerint a professzionalizálódás három nagy szakaszát vagy inkább mozzanatát különböztethetjük meg: 1. a szakmává válás (azaz a szakmai-társadalmi differenciálódás); 2. az önreflexió (azaz a politikai integráció) és 3. az önálló politikai tényezővé válás (azaz a politikai differenciálódás) mozzanatát.

Ami az *első szakaszt*, egyben mozzanatot illeti: mint ismeretes, elkülönült szakmává a tanítás évszázadok vagy inkább évezredek alatt vált. E folyamatban új lapot jelentett a szervezett tanárképzés megindulása a XVI. századtól kezdve. Erasmus már a század elején azt kívánta, hogy szakképzett tanárok tanítsanak az iskolákban, s a századvégi jezsuita Ratio Studiorum pontosan kialakította, szabályozta a tanárképzés jezsuita rendszerét. Újabb lökést adott a professzionalizálódásnak a XVIII. századi felvilágosult abszolutizmus. Nagy Frigyes nemcsak az elemi iskolázást tette kötelezővé 14 éves korig, hanem azt is, hogy az iskolákban szakképzett tanítók tanítsanak. A század végén Halléban létrejön a filantropizmus talaján az első tanárképző intézet. A sort itt és most nem kívánom folytatni. Mindenesetre kétségtelen, hogy a XIX. század közepére Európában mindenhol külön szakmává válik, azaz professzionalizálódik a tanítói-tanári szakma. A pedagógusszakma kialakulásának sajátos színezetet adott, hogy tagjai karakterisztikusan két rétegből rekrutálódtak. Egyrészt a tudós papságon belüli differenciálódás hozta létre a *tanári rendet*. Másrészt a természetes (paraszti és városi) nevelési környezetből emelkedett ki a *tanítói rend*. Az idők folyamán mindkét réteg egyre

inkább kizárólagosan pedagógussá válva szakmailag-társadalmilag professzionalizálódott, de mindegyik a maga – egymástól eltérő – útján és módján. Ez megnehezítette a közös önreflexiót, a belső egység, a politikai integráció folyamatát.

A szerző – politológiai vizsgálati módjából következően – csak a második időszaktól, azaz az *önreflexió szakaszától* foglalkozik a tanári szakma fejlődés-menetével. Ez metodikailag ugyan nem kifogásolható – megítélésem szerint –, mégis jobb lett volna a történetet az elején, tehát a szakma kialakulásával kezdeni.

A könyvből plasztikusan kirajzolódik, hogy az önreflexió, a belső integráció a tanítói rendnél vette kezdetét. Ez elsősorban a tömegoktatás elterjedésével függ össze. Azt hiszem: általános szabály, hogy a modern értelemben vett pedagógiai szakszerűség szükséglete akkor jelentkezik, amikor tömegeket kell tanítani. Ehhez van ugyanis elengedhetetlenül szükség speciális pedagógiai és nem csupán (sőt gyakran elsősorban nem) szaktudományos ismeretekre. A tanítói rendben – éppen szakmai specializálódása folytán – erősödött meg a szakmai öntudat, a más foglalkozásoktól való másság és a saját foglalkozásúakkal való hasonlóság tudata, s ennek nyomán bontakoztak ki önszervezési törekvései és akciói. Itt kell megjegyezni, hogy a szerző néhol a tömegoktatás fogalmát a középiskolázás tömegesedésére szűkíti le (például a 15. oldalon). Pedig a tömegesedésnek két korszaka van. Az első az elemi iskola tömegesedése a XIX. század, és a második a középiskolázásé a XX. század második felében. Ezért a könyvben nem mindig világos, hogy a tömegesedés első korszakával járó tanítói szakmai professzionalizálódás és az önreflexió politikai professzionalizálódás folyamata nem véletlenül jelentkeztek együtt, hiszen egymást erősítő tendenciák. A közoktatási

és szakmai kérdések nagy súlya a tanítógyűléseken nemcsak azt az egyszerű tükörzi, hogy a pedagógusok öszszegyűlnek, meg kívánják vitatni az őket érdeklő szakmai kérdéseket, hanem azt is, hogy a szakmai kompetencia fejlesztése és deklarálása a szakmapolitikának egyik fontos eszköze.

A pedagógus szakmai kompetenciájának emelése és annak hivatalos igazolása a réteg elsődrendű gazdasági-társadalmi érdeke. Ezzel növelheti társadalmi presztízsét és vele munkaerejének értékét, anyagi elismertségét. A professzionizálódás folyamatában tehát a szakmiasulás és a szakmai érdekvédelem szorosan összefonódnak egymással. Egészen sajátos megnyilvánulása ennek a tanítók küzdelme a szakfelügyeletért. Hangsúlyozom: a szakfelügyeletért és nem a szakfelügyelet ellen. A szakfelügyelet a szakszerűség biztosításának eszköze, s mint ilyen, a pedagógusok szakmai kompetenciáját szavatolja. A könyvben elemzett egyetemes tanítógyűlések folyamatában világosan nyomon követhető, hogy a tanítók nem a felügyelet ellen, hanem a felügyelet szakszerűségéért, ha úgy tetszik, a *szakfelügyeletért* emeltek szót.

Az 1890-es negyedik egyetemes gyűléstől kezdve állandóan napirenden levő kérdés volt „Az állami szakszerű tanfelügyelet szervezése, tekintettel a néptanítók előléptetésére”. Az egymást követő tanítógyűlések azt kívánták, hogy: „Szakszerű felügyelet szerveztessek három fokozattal: helyi, járási és megyei tanfelügyelet.

a) A helyi felügyeletet az iskola igazgatója a tantestülettel egyetemlegesen gyakorolja.

b) Az igazgató-tanító első felettes hatósága a járási tanfelügyelő, kikké csakis igazgatók és érdemes tanítók léptethetnek elő.

c) Egy megye népoktatási tanintézetait a megyei tanfelügyelő ellenőrzi.

A megyei tanfelügyelők a járási felügyelők sorából nevezendők ki.

Életbeléptetendő a járási és megyei tanfelügyelői szakvizsgálat...”

Ezzel párhuzamosan merült fel már 1890-től, hogy „Az iskola és a tanító pedagógiai felügyelete (tanterv. és órarend jóváhagyása, tankönyvek megválasztása stb.) és a szülők meg tanítók közt fennforgó panaszok megítélése az iskolaszékek és gondnokságok jogköréből kivétetvén a kir. tanfelügyelők hatáskörébe utasíttassék.” (A IV. Egyetemes Tanítógyűlés értesítője. Szerk.: *Somlyai József*. Bp., 1890.)

Világos, hogy e lényegében szakmapolitikai küzdelem egyrészt a kizárólagos szakmai kompetencia elismeréséért, másrészt a szakmai kompetencia garantálásáért folyt. Így fonódott össze a gyakorlatban a professzionizálódás társadalmi-szakmai, és társadalmi-politikai oldala. Minthogy a szerző a tárgyalás során nem különíti el ezt a két oldalt, kölcsönhatásukat sem mutatja be mindig elég plasztikusan.

Egyetértek a szerzővel abban, hogy korunkban a pedagógusszakma professzionizálódásának *új szakaszába* lépünk. Ennek egyik fontos jellemzője, hogy a pedagógusszakma nemcsak saját csoportérdekeinek védelmében lép fel, hanem *önálló politikai tényezővé* válva, részt kér az országos és helyi közoktatás-politika formálásából. Politikája ebben az értelemben válik külön – differenciálódik – más társadalmi csoportok politikájától; ez több, mint önszerveződés és „önérdekvédelem”. Úgy gondolom azonban, hogy ez a folyamat nem az aktuális kormányváltozásokkal, hanem a demokratikus társadalmak nagy társadalmi integrációs és differenciálódási trendjeivel hozható összefüggésbe.

A *harmadik problémakörre* térve át: a pedagógusszakma professzionizálódásának magyarországi fejlődésmentét a szerző két nagy korszakra, az

1945 előttire és utánira, az első korszakot pedig három alperiódusra – az *Eöt-vös József, Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint* által képviselt oktatáspolitikai szakaszokra – bontja. Véleményem szerint a disszertáció gazdag anyaga módot nyújtana a folyamat lényegét tükröző periodizációra.

Egy lehetséges változat a következő:

1. A *szakma kialakulása*: a Ratio Educationisban elrendelt tanárképzéstől és a normaiskolák megjelenésétől a XIX. század közepéig.

2. A *tanítói rend megszerveződésének* (politikai integrációjának) korszaka a XIX. század közepétől végéig.

3. A *tanári rend megszerveződésének* (politikai integrációjának) korszaka a XIX. század végétől a XX. század közepéig.

4. A *pedagógusnivellálódás* korszaka a XX. század közepétől napjainkig.

5. Az *értelmiségi* nivellálódás korszaka mint a jelen és a jövő követelménye.

Ez a felosztás az egyes szakaszok domináns történéseit fejezi ki, ami nem azt jelenti, hogy az adott szakaszban más történések ne lettek volna. Az 1848-as első magyar egyetemes tanügyi kongresszus például főként általános közoktatás-politikai kérdéseket tárgyalt, de ugyanakkor érződik, hogy itt a *szakmává válás* (a szakmai differenciálódás) fordulópontján vagyunk, mikor határozatba foglalják, hogy „A népiskola-tanítói hivatal, mihelyt a körülmények megengedik, különíttessék el más, vele sok helyt kapcsolatban levő foglalatosságtól, milyen a jegyzőség, harangozóság, egyházfiség, éneklőség...”. (Az első egyetemes magyar tanító-nevelői gyűlés tanácskozmányai és naplója. Nevelési Emléklapok VI. füzet, 1848.) A pedagógustársadalom 90 százaléka a XIX. század második felében néptanítókból állt. Ők szervezték az első peda-

gógus érdekvédelmi szervezeteket, egyleteik gomba módra szaporodtak. Ahogy a könyvből tudjuk: a század végén már 214 tanítóegylet működött. Egy szóval ezt a korszakot a tanítói rend megszerveződése jellemezte.

A *tanári rend megszerveződésének* folyamata ezzel szemben csak a század végétől erősödött fel. 1892-ben jön létre a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete, 1896-ban a Polgári Iskolai Tanáregyesület. A millennium jegyében rendezett II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus vezető egyéniségei mindenesetre már a tanári rend képviselői voltak, s 1907-ben összeült az első Országos Középiskolai Tanári Kongresszus is, amely eleve érdekvédelmi követelésekkel lépett fel.

Amint korábban a tanítói, a tanári rend megszerveződése (politikai integrációja) is összefüggött a tömegoktatás kiszélesedésével. 1857-ben (Horvátországot és Szlavóniát nem számítva) Magyarországon 19 ezer középiskolai tanulóról adnak számot a statisztikák, 1868-ban már 38 ezerről, 1894-ben 51 ezerről és 1924-ben 71 ezerről, ami – ha figyelembe vesszük, hogy a trianoni békével az ország lakossága mintegy 64 százalékkal csökkent – rendkívül erős tömegesedési trendnek tekinthető. Az egyre tömegesebbé és egyben egyre heterogénabbá váló gyermektömeg tanításához, egyre speciálisabb pedagógiai szaktudásra és egyre több pedagógusra volt szükség. A pedagógiai szakszerűsítés és a tömegesedés együttesen vezetnek el a tanári rend önreflexióis és önszerveződési folyamataihoz. A szakirodalomban sokféleképpen értékelt 1935. évi VI. tc. jelentős hatást gyakorolt ezen a téren is, amikor végrehajtási utasításban kimondta, hogy középiskolai tanulmányi felügyelői – mai kifejezéssel: szakfelügyelői – megbízást csak is olyan igazgató vagy tanár kaphat, „akinek az illető iskolafaj számára előírt képesítése van, a tanári pályán ne-

velői és tanítási feladatait legalább tíz évén át hivatásszerűen és eredményesen látta el, akit tudományos és didaktikai felkészültsége, értékes emberi tulajdonságai és kiváló szaktudása arra érdemesítenek". Az Utasítás azt is leszögezte, hogy a felügyelő feladatait „saját igazgatói (tanári) munkájának rendszeres, csorbítatlan, sőt példaadó elvégzése mellett köteles ellátni". (A vallás- és közoktatásügyi miniszter 3500/1936. sz. rendelete a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. VI. törvény-cikk életbeléptetése tárgyában.) Azzal, hogy a tanári szakma saját szakmai ellenőrzésének jogát több évtizedes szakmapolitikai küzdelem után megszerezte, fontos eredményt ért el a professzionalizálódásának, szakmai kompetenciája társadalmi elismertetésének terén. Ez nyilván erősítette belső kohézióját is. Ennek energiája még 1945 után is érezhető volt.

A pedagógusnivellálódás korszaka már mindnyájunk közös élménye, és ezért erről nem érdemes sokat beszélni. Már maga a „pedagógus” kifejezés elterjedése is a nivellálódást jelzi. Hogy a nivellálódás az általános iskolában milyen mértékben és területeken jelentett szakmai emelkedést és süllyedést a tanítói rend számára az elmúlt negyven év különböző szakaszaiban, alaposabb vizsgálatot kíván, bár e tekintetben a könyv is szolgál értékes adalékokkal. A tanári rend számára mindenestre a presztízscsökkenés a meghatározó tendencia. A tanítói és tanári rend jó esetben is a felúton találkozik a nivellálódás folyamatában. Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a szakma nivellálódása – mint azt a szerző példászerűen kimutatja – már 1945 előtt megkezdődött. Az erőszakos ideológiai és politikai beavatkozás azonban nemcsak felgyorsította, hanem el is torzította az organikus fejlődést. A szakma társadalmi presztízisének ebből eredő csökkenése és a szakmai szerveződések megfojtása

mégsem jelentette a szakma eltűnését. Amikor a szerző a negyvenes évek végének történéseit elemezve a szakma „felszámolódásáról” ír, nyilván a szaktudományt és a szakma politikai vezető elitjét, a szakmai szerveződést érti alatta és nem a valóságos szakmát. Itt megint felmerül a professzionalizmus kétoldalú – szakmai és politikai – értelmezésének szükségessége. Ennek figyelmen kívül hagyása teszi jelentéktelenné a könyvben azt a húsz évet (az 1960-as évek közepe és 1985 között), amelyik – a politika felszívó hatása ellen küszködve – jelentős eredményeket hozott a szakmaiülésben, ha úgy tetszik: a szakmai reneszánszban.

Különösen fontosnak tűnik a professzionalizálódás kétoldalú elemzése a jelenben, amikor a középfokú oktatás már nem tömegesség, hanem általánossá válik. Az általánosság szélesült középfokú oktatás olyan heterogén tanulói rétegeket fog át, melyeknek kezelése most már ezen a fokon is nélkülözhetetlenné teszi a speciális pedagógiai szaktudást, a tényleges szakmaiságot, a társadalmilag is visszaigazolt speciális kompetenciát. Bár kétségtelen, hogy a kliensek tömegesedésével elkerülhetetlen a szakmai professzionalizálódás, az is igaz, hogy a szakma ezzel járó tömegesedésével meg is nehezíti ennek a társadalmi elismertetését. Egy óriási szakmában ugyanis a speciális kompetenciában rejlő pozicionális előnyök nehezebben érvényesíthetők, mint egy szűk foglalkozási területen. Ezért van a tömeges szakmákban különös jelentősége a politikai integrációban megjelenő szakmai összefogásnak. Újabb probléma viszont az, hogy a politikai fellépés nem feltétlenül növeli a szakma társadalmi presztízjét. Ez inkább a szakmai színvonal emelésével érhető el. Így lehet megfelelni a minőség, hatékonyság, elszámoltathatóság újabb követelményeinek. Amiből az a banális következtetés

vonható le, hogy a pedagógusszakma felemelkedése a szűkebb értelmiségi szintre elsősorban a kiválasztás, képzés és továbbképzés, a pedagógiai szolgáltatások és a felügyelet gyökeres megújításától várható. Olyan tényezőktől tehát, amelyek szűken szakmaiak és nem szűken politikaiak. A professzionizálás így vezethet el oda, hogy a pedagógusszakma az *elismert értelmiségi foglalkozások* szintjére emelkedjen, ezen a szinten *nyellődjen*.

(Nagy Mária: Tanári szakma és professzionizálás. Keraban Kiadó, Bp., 1994.)

Szebenyi Péter

Pedagógiai regény, avagy a drámapedagógia hazai tapasztalatai

Lektora voltam egy rendhagyó könyvnek. Rendhagyó, mert szerzője a személyes megérintettség hangján szól tárgyról, azzal a közvetlenséggel, amely mindmáig szokatlan a pedagógiai szakirodalomban nálunk. Nemcsak az elméleti pedagógia, hanem a módszertani leírások is idegenkednek attól a beszédmódtól, amely a *Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán* című kötet sajátja.

Debreczeni Tibor soraiban ugyanis az élmény egyszerűségében elevenedik meg a milió, a pedagógiai szituáció, amely tanár és tanítványai összetett viszonyrendszerében teremődik meg. Láthatóvá válik egy-egy jellemző gesztus, egy mosoly vagy egy kérdően méltatlankodó tekintet. A szerző megörökíti egy-egy számára sokáig visszacsengő mondatot, megjegyzést úgy, ahogyan elhangzott az általa vezetett foglalkozásokon. És nem titkolja, hogy miközben tanít, órát tart, azoközben érez is. Minden mondatából kiviláglik: szereti azokat, akiket nevel, s maga is élvez a szerepeket, amelyeket magára vesz, amelyektől észrevétlenül irányítja, vezet

Befejezésül szeretném aláhúzni, hogy a pedagógusszakma professzionizálásának periodizációjára tett javaslataim, ha nem is kizárólagosan, de elsősorban a könyvben bemutatott gazdag és kiváló anyagra támaszkodnak. Semmiképpen sem csökkentik tehát annak értékét. Sőt, fordítva! Azt bizonyítják, hogy *Nagy Mária* elemzése továbbgondolásra készlet. Érdemes elolvasni!

a drámaóra folyamatait. *Debreczeni Tibor*, a tanár szereti ezt a játékot, amely sajátos közege – módszeréből következően – a nevelésnek, tanításnak.

A könyv írója egy módszer alkalmazhatóságát járja körül, ám úgy, mint aki a módszert idomítja a valósághoz, és nem fordítva: a valóságot a módszerhez. Bevezetőjében így fogalmaz: „...ez nem törvény, nem modell – egy lehetőség csupán. Más teheti másként.” A kötetnek éppen ebben rejlik az egyik fő tanulsága. Hogy *Debreczeni Tibor* – erre enged következtetni írásának stílus, a drámaórák légkörét is érzékeltető jellege – mindennekfelett az élet érdekli. A tanítvány – legyen az gyermek, kamasz avagy felnőtt – a maga egyediségében.

Olvasói előtt tehát a kötet lapjain, a külön kis tanulmányokként is kezelhető fejezetekből valóságos pedagógiai regény bontakozik ki.

A drámapedagógia *Debreczeni Tibor* felfogásában – derül ki munkájának bevezetőjéből – szemlélet és módszer. A pszichológia, a szociológia, a biológia eredményeire alapozza eljárásait, rokona tehát azoknak a reformpedagógia-

nak nevezett irányzatoknak, amelyek nálunk csak az utóbbi évtizedben terjedhettek el a pedagógusok körében.

A szerző ír arról is, hogy ő maga miként ismerkedett meg 1971-ben Csehországban járván az Angliában már a század eleje óta honos módszerrel. Különös volt e találkozás, amely *Debreczeni Tibort*, a gyakorló tanárt mintha nem érte volna egészen készületlenül. Ő ugyanis a magyar tanártársadalomnak ahhoz a szerencsés generációjához tartozik, amelynek módjában volt tanulni a század egyik legnagyobb pedagógusegyéniségétől, *Karácsony Sándortól*. (Az 1949-ben nyugdíjba kényszerített *Karácsony Sándortól* és -ről sokáig nem olvashatott a pedagógiai szakirodalom iránt érdeklődő. Tanítók, tanárok sok nemzedéke került ki úgy a főiskolákról, egyetemekről, hogy előtte ezt a nevet ki sem ejtették a magyar pedagógia akkor avatott tudorai.) *Debreczeni Tibor* viszont a játéokra, a tanár és diák partneri viszonyára, a tanár merőben új attitűdjére, ugyanakkor a tanítvány aktivítására építő drámapedagógiában épp azt a pedagógiai lehetőséget vélte felfedezni, amelyre *Karácsony Sándor* előadásai, szemináriumai, nyári kurzusai mutattak rá akkoriban, mikor még ő maga is hallgatója volt. Ez a Nyugat-Európában már majd évszázada ismert elgondolás nem lehet tehát gyökértelen a magyar közegbe áttulelve sem. Nem lenne az, ha a létező szocializmus állami ideológiája uralma alá vont magyar pedagógia évtizedeken át nem igyekezett volna eltüntetni a magyar hagyományokból mindent, ami szándékával összeegyeztethetetlen volt. Ez *Debreczeni Tibor* könyvének másik nagy tanulsága.

A szerző megemlíti azok hosszú sorát, akiktől, akiknek tudományából, módszertani koncepciójából merített, hazai és külföldi mestereket, pszichológusokat és a művészetek közismert nagy tanáregyéniségeit is: *Piaget-t*, *Mé-*

rei Ferencet, *Peter Slade-t*, *Brian Wayt*, *Kodály Zoltánt*, *Kokas Klárát*. De kapott ösztönzéseket *O. Neilltől*, *Heathcote-től*, *Boltontól*, *Neelandstól*, valamint az őket közvetítő *J. Hollóstól*, *R. Finch-től*, *D. Davistól* is.

A teljes kötettté összeálló foglalkozásleírások azonban nemcsak az elméleti felkészültségről győznek meg, hanem olyan pedagógusi tehetségről is vallanak, amely *Debreczeni Tibor* sikeresen tud kamatoztatni kisiskolások és kamaszok nevelésében egyaránt, ezenkívül a tanítóképzősök oktatásában is. Kísérleteit a legkülönfélébb nevelési helyzetekben folytatta egyidejűleg; klubban, iskolában, alsósk és felsősök között, hátrányos helyzetűek körében és a tanítóképző főiskolán. Mindez kiválóan bizonyítja koncepciójának széles körű alkalmazási lehetőségét.

Figyelemre méltó pedagógusi érdeme, hogy óráin épp azokat a problémákat ragadja meg, amelyek a mai magyar nevelés gyakorlatában a legégetőbbek: azaz többek között az erkölcsi neveléshez, a helyes történelemszemlélet kialakításához, az agresszió megfékezéséhez, a konfliktusok megismeréséhez és feldolgozásához, a demokrácia játékszabályainak elsajátíttatásához nyújt segítséget. Mindezt azért is fontos hangsúlyozni, mert a mai magyar pedagógusok nagy többsége felkészületlen az erkölcsi nevelés szempontjainak érvényesítéséhez. Nincs birtokában olyan eszközrendszernek, amellyel hatáson tudná közvetíteni azokat az etikai normákat, a morál értékeit, a társadalmi együttélés elemi szabályait, amelyek nélkül nem nőhet fel egészséges lelkületű és határozott értékrenddel bíró ifjúság, s amelyek hiányában nem létezhet működőképes társadalom sem.

A főiskolai drámapedagógia-órák bemutatását célzó fejezetek külön érdekessége, hogy a tanítójelöltek, miközben megismerkednek a drámapedagógia elveivel, maguk is formálódnak, ne-

velődnek. Az élményszerű leírások szerint a már felnőtt hallgatókat is megannyi pszichológiai-társadalmi ismeret-hoz juttatja az órát vezető *Debreczeni Tibor*, s a módszer közvetlen gyakorlati bemutatásával mélyíti el hallgatóinak ön- és emberismeretét.

Mint hogy tanítványai egyszerre szemlélteti és egyszerre alanyai is egy módszer alkalmazásának, a drámapedagógia-foglalkozások egész komplexitásukban hatnak rájuk: egyidejűleg sajátítják el a pedagógiai szemléletet, értik meg a műalkotás megteremtésének, hatásának mechanizmusát, a dramatiszálás, a rendezés fogásait, s ezzel együtt átélői bizonyos pszichikai folyamatoknak is. Így érthető meg, hogy a szerző drámaóráin nem ritka jelenség a katarzis élménye.

Debreczeni Tibor a modern pedagógia azon mesterei közé tartozik, akik az új iránti érzékenységükkel elsők kö-

zött ismerték fel a hazaitól eltérő pedagógia tapasztalatait, akik sokat tettek azért, hogy azok eljussanak a magyar pedagógusokhoz. Valóságos mozzalmat indított el, társaságot szervezett annak érdekében, hogy mind többek lehessenek birtokában az új gondolkodásmódnak. Könyve jóformán az első magyar nyelven született gyűjteménye olyan foglalkozás- és esetleírásoknak, amelyek hazai élményanyagból születtek, ugyanakkor rokonságban állnak a *Johnothan Neelands* nyomán tanulási drámának nevezett módszerrel is.

Figyelmébe ajánlom a nevelés gondjaiban oly sokszor tanácsalannak bizonyuló magyar pedagógusoknak *Debreczeni Tibor* könyvét. Gondolatai remélhetőleg további sok hasznos egyéni kezdeményezés, kísérlet kiindulópontjául szolgálnak majd az iskolai gyakorlatban.

(*Debreczeni Tibor*: Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán. Kiadja: a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola. Bp., 1994. 169 o.)

Dobozi Eszter



Drozda Viktor

CONTENTS

A Chance of Modernizing the Education – A Round Table Talking on the World Bank's Project of Professional Training (*Anna Györi–Tamás Schüttler*) (Page 3)

Let's Democratize the School on the Basis of Social and Market Economic Principles – *Júlia Szekszárdi* is talking to *Walter Göhring* (Page 14)

Miklós Mészáros: The World Bank's Model from Bottom View of Specialized Secondary School (Page 21)

István Horányi: The Man Faile in His Duty Who Only Fulfile His Duty (Page 28)

Péter Nagy: The World Bank Project in a Developing School (Page 42)

Horizont

Mátyás Domschitz: Improvement, Developing, Teaching (Page 52)

András Grépály: Internet – Computer World Network and the School (Page 64)

„The Facts Can Give a Surprise to On Who Takes the Interpretations As His Strating Point” – A Conversation with *Elemér Lábos* (*Mária Both–László Csorba J.*) (Page 71)

A Solving Looks for a Problem – Passages from *Theodor Roszak's* book entitled The Cult of the Information (Page 78)

Forum

The Viewpoint of the Self-Governmental Side of the Council of Public Educational Policy on the Draft Plan of the National Basic Curriculum Issued in December 1994 (Page 81)

István Mácz: Questions and Doubts (Page 84)

Károly Varga: The Cities and the National Basic Curriculum (Page 86)

Géza Sáska: Whether Do the Local Communities Have to Do with the Local and the National Basic Curriculum? (Page 88)

World Review

Márta Szabó: Program of UNESCO Associated Schools (Page 92)

From Our Past

Memory of Alice Hermann (*Éva Varga*) (Page 95)

Critics–Obcerver

Two Systematizing Pedagogic Works in One Volume (*László Zrinszky*) (Page 98)

Thoughts on Professionalization of the Teachers' Profession under the Pretext of an Excellent Book (*Péter Szébenyi*) (Page 102)

The Pedagogic Novel or else the Experiences of the Drama-Pedagogy (*Eszter Dobozi*) (Page 109)

INHALT

- Eine Chance für die Modernisierung des Unterrichts Rundtischgespräch über das Fachbildungsprojekt der Weltbank (*Anna Györi–Tamás Schüttler*) (S. 3.)
„Wir sollen die Schule nach sozialen und marktwissenschaftlichen Grundsätzen demokratisieren“ Interview mit *Walter Göhring* (*Julia Szekeşzárdi*) (S. 14.)
Miklós Mészáros: Das Weltbankmodell aus der Fachmittelschule gesehen. (S. 21.)
Péter Nagy: Das Weltbankprojekt in einer fördernden Schule (S. 28.)
István Horányi: „Wer nur seine Pflicht verrichtet, erfüllt seine Pflicht gar nicht“ (S. 42.)

Blickfeld

- Mátyás Domschitz*: Entwicklung, Förderung, Unterricht (S. 52.)
András Grépály: Internet – Ein Computer-Weltnetz und die Schule (S. 64.)
„Die Tatsachen können bloss diese überraschen, die von Interpretationen ausgehen“ Gespräch mit *Elemér Lábos* (*Mária Boti–J. László Csorba*) (S. 71.)
Eine Lösung sucht Probleme. Details aus dem Buch „Der Kult der Information“ von *Theodor Roszak* (S. 78.)

Forum

- Standpunkt der Selbstverwaltungsseite des Rates für Bildungspolitik über den im Dezember 1994 erlassenen Entwurf des Nationalen Core Curriculums (S. 81.)
István Mácz: Fragen und Zweifel (S. 84.)
Károly Varga: Die Grossstädte und das Nationale Core Curriculum (S. 86.)
Géza Sáská: Haben die lokalen Gemeinschaften mit den lokalen Curricula sowie dem Nationalen Core Curriculum zu tun? (S. 88.)

Weltspiegel

- Márta Szabó*: Das Schulprogramm der UNESCO Assoziierten Schulen (S. 92.)

Aus unserer Vergangenheit

- Wir gedenken an Alice Hermann (*Éva Varga*) (S. 95.)

Kritik–Beobachter

- Zwei systematisierende pädagogische Werke in einem Band (*László Zrinszky*) (S. 98.)
Gedanken über die Professionalisierung des Lehrerberufes unter dem Vorwand eines ausgezeichneten Buches (*Péter Szabenyi*) (S. 102.)
Ein pädagogischer Roman oder Erfahrungen der Schulspielpädagogik (*Eszter Dobozí*) (S. 109.)



Varga Attila