

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

**A töredékesség egysége – a posztmodern
pedagógiáról**

Mire jó a szakértő?

Az egészséges életmódra nevelés a NAT-ban

Az ifjúság védettsége

Az animációs film készítésének oktatása

**Ezerkilencszázkilencvenhat
November**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Ambrusné Kéri Katalin</i>	egyetemi adjunktus (Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs)
<i>Bakó Anna</i>	tud. munkatárs (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest)
<i>Bessenyei István</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Csoma Gyula</i>	csoportvezető (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Gergely Gyula</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Gyóni Lajosné</i>	főiskolai tanár (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest)
<i>Győriványi Sándor</i>	tanár, országgyűlési képviselő (Budapest)
<i>Havas Péter</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Kisida Erzsébet</i>	főtanácsos (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest)
<i>Majzik Lászlóné</i>	ny. főiskolai tanár (Budapest)
<i>Pálinszki Antal</i>	elnök (Fővárosi Közgyűlés Oktatási Bizottsága, Budapest)
<i>Pethő Ágnes</i>	természetvédelmi szakértő (Környezetgazdálkodási Intézet, Budapest)
<i>Pöcze Gábor</i>	főigazgató helyettes (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Sándor Éva</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Szabolcs Éva</i>	egyetemi adjunktus (ELTE Neveléstudomány Tanszék, Budapest)
<i>Szilágyi Erzsébet</i>	tud. munkatárs (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest)
<i>Tóth Géza</i>	szakoktató (Magyar Iparművészeti Főiskola, Budapest)

Számunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, az Országos Közoktatási Intézet, a Mentálhigiénés Programiroda, a Fővárosi Közgyűlés Oktatási Bizottsága és a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium támogatásával készült.

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

Szerkesztőbizottság: Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Kőpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Tel/fax: 1344-317 Email: upsz@mail.matav.hu
Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őrzi meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezenkívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25-én.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Budapest, Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1074 Budapest, -Rákóczi út 54. Tel.: 342-2121 — Corvina Könyvesbolt 1053 Budapest, Kossuth Lajos u. 4. Tel.: 118-3603

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 ív). Táskaszám:

- 3 *Bessenyei István*: A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása
- 13 *Pócze Gábor*: Mire jó a szakértő?
- 24 *Gergely Gyula*: Egészséges életmódra nevelés a NAT-követelményekben

Látókör

- 30 *Kisida Erzsébet*: Az ifjúság védettsége

Mentálhigiéné

- 36 A pedagógusok mentálhigiénés ismeretei és attitűdjei egy kérdőíves vizsgálat tükrében (*Schüttler Tamás*)

Környezeti nevelés

- 43 *Havas Péter*: Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram
- 51 *Pethő Ágnes*: Az állatvédelmi nevelés helye a Nemzeti alaptantervben

Nemzetközi Érettségi VIII.

- 59 *Sándor Éva*: A szakdolgozat és a CAS a Nemzetközi Érettségi (IB) programjában

Világtükör

- 63 Cseppben a tenger – A moszkvai iskolák változatos tájai (Fordította, szerkesztette: *Majzik Lászlóné*)
- 74 *Gyóni Lajosné*: A lengyelországi iskoláról – rendszerváltás idején

Ezeréves a magyar iskola

- 78 *Győriványi Sándor*: A magyar szakképzés évezredes múltjából II.
- 84 *Szabolcs Éva*: A magyar iskola gyermekszemlélete a XVIII-XX. században: tallózás a forrásokban
- 92 *Bakó Anna-Szilágyi Erzsébet*: Az iskolatörténeti adattár

Műhely

- 97 *Tóth Géza*: Animációs film készítésének oktatása a középiskolában

Kritika-Figyelő

- 107 Játszanék Hellászt! (*Ambrusné Kéri Katalin*)
- 109 A felnőttképzés tudománya (*Csoma Gyula*)

Fővárosi Melléklet

- 114 *Pálinszki Antal*: A szakképzés jelene és jövője a fővárosban

Nemrég egyik, számomra mérvadó kollégánk némi iróniával megállapította: lassan ti is – mármint a folyóirat – teljesen átmentek posztmodernbe. Kénytelen voltam elismerni a megállapítás helytállóságát, hiszen szerkesztőként – kollégáimmal együtt – évek óta küzdök a klasszikus értelemben vett „szerzőiség eltűnésével”, a „nagy elbeszélések végével”, a minden részletre kiterjedő, koherens logikai szerkezetű, lezárt elméletrendszerek keretei között mozgó elemzések hiányával. A pedagógia aktuális problémáiról egyre kevésbé tudunk „klasszikus” tanulmányokat közölni, mivel ma nem vagy alig-alig születnek ilyen tanulmányok, elemzések.

A pedagógiai elméletet is elérte a posztmodern kor szellemiségének egyik legfőbb jellemző vonása: az interaktív, azaz a szakmai kommunikáció helyzeteibe ágyazott „kulturatermelés”, ha úgy tetszik, elméletalkotás. Hol vannak már azok az idők, amikor egy-egy nagy nevelő egyéniség még képes volt megalkotni és deskriptív formába önteni a maga neveléstanát, didaktikai elméletét, mint ahogy eltrütek, a feledés homályába veszttek azok az elméleti-szakmai viták is, amelyek a pedagógia egy-egy nagy elméleti kérdése – fegyelem-szabadság-korlátozás, tantestületi egység-módszertani szabadság, jártasság-készség-képesség stb. – körül zajlottak a régi Pedagógiai Szemle hasábjain.

A pedagógiai elméletalkotás háttérbe szorulását, lassú ellehetetlenülését egyesek épp a pluralizmus térhódításával magyarázzák, hiszen a különböző értékparadigmák mentén szerveződő nevelési koncepciók számára értelmetlen lenne a gyakorlatot monolitikusan, „egykönyvűen” orientáló nevelélmélet megalkotása. Az egyetlen ideológiából levezetett állampedagógia vége azonban nem szükségszerűen vezet az elmélet-nélküliség sajátos állapotához. Sőt, az új értékrendekre épülő új pedagógiák számos nevelésfilozófiai, nevelésmetodikai probléma tisztázását igényelnék. Azaz épp a pedagógiai pluralizmus megjelenése, a különböző filozófiai, világnézeti alapokra épülő nevelési rendszerek létezésének legitimitása eredményez olyan helyzetet, amelyben meg kellene növekedniük az elméletképző funkció iránti igényeknek. De ez az igény még nem jelenik meg a gyakorlatban, s ami elgondolkoztatóbb, a tudományban sem.

Ma sokkal inkább cselekedjük a dolgokat, mintsem, hogy elemeznénk őket – ezzel az avantgárd világának kiáltványaihoz illő kijelentéssel lehet leginkább jellemezni a pedagógia valóságát, illetve e valóság és a neveléstudomány viszonyát. Ebben a helyzetben az Új Pedagógiai Szemle is elsősorban jelenségszinten tudja megragadni a pedagógia valóságát, s a kelletnél, a kívánatosnál kevésbé képes koncentrálni a jelenségek, a tények mögötti összefüggések megragadására, a jelenségekből levonható általánosításokra. Itt és most, ebben az elméleteket gyakorta elvető posztmodern korban, igazában a praxis tényeire való összpontosításra van esély, mintsem a gyakorlatot orientáló elmélet publicitásának biztosítására.

Végleges-e ez a helyzet vagy csak átmeneti? A modernitás és a racionalizmus szellemiségében nevelődött emberként merem remélni, hogy időleges ez az állapot. A pedagógiával szembeni kihívásokra ugyanis a jelenségszinten megtapadó gondolkodásmóddal nem lehet stratégiai válaszokat fogalmazni. Persze idő kell ahhoz, mire ez a felismerés általánossá válik. S mi lesz addig?

Addig mi is, mint sokan mások, „átmegyünk posztmodernbe”. Végére is a sehová sem vezető, gyakorlatidegen elmélethez képest a valóság tényeinek számbavétele nem csekély fejlődés egy szellemi műhely, de egy szakma esetében sem.

Schüttler Tamás

Bessenyei István

A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása¹

Az információs robbanás korszakának gyermekeinél merőben más szemléletből, világképből, nyelvi szokásokból kell kiindulni, mint a kézírásos és könyves kor tanulóinál, és egy integratív-interpretatív szerep merőben más tevékenységrendszer tételéze fel, mint a klasszikus tudásközlés.

A modern társadalmakra a szélsőséges *szétszabdaltság* jellemző. Elszakad egymástól a lakóhely és a munkahely, létrejönnek az erősen tagolt hatalmi hierarchiák. Szétválik a „szellemi” és a „fizikai” tevékenység, a tudomány és a művészet, a gazdaság és a politika. Eltávolodik egymástól a „populáris” és a „magas” művészet. A munkafolyamatok is szétaprózódnak, túlspecializálódnak, és egy-egy specializált tevékenységet hivatalosan is egy-egy szűk szakmához kapcsolnak. A munkaidő és a szabadidő tartalmilag egymás ellentettjei lesznek. A hétköznapi és a tudományos megismerés között az átlagember számára egyre áthághatatlanabb szakadék keletkezik.

A szétszabdaltság a nevelés rendszerét is érinti. Míg a hagyományos társadalomban a „gyereknevelés” szervesen beágyazódott a mindennapi tevékenységek rendszerébe, addig a modern korban a lakástól, szülőktől, a szülői tevékenységtől elszakítva, erre specializált szakemberek segítségével folyik. Az oktatás a korsztály szinte teljes egészét átfogó, magas fokon specializált, egységesített rendszerré válik, amelyben szükségszerűen a központilag előírt, hivatalosan érvényesített tudástartalom és átadási módszer uralkodik.

A hagyományos társadalomban nincs külön ideológia arra, hogy milyen elvont célok érdekében, milyen eljárással, miféle egyéneket kellene „előállítani”. Itt a gyerekek mintegy belenőnek az egységes, hagyományozott tevékenységrendszerbe és normavilágba, s a gyermekek képességei a közösen végzett tevékenység során csiszolódnak. A szülőknél nincs is más választásuk, mintsem hogy bevonják a gyerekeket a saját tevékenységük rendszerébe, a mindennapi munkába, a szertartásokba. Ezt azonban mindkét fél természetesnek érzi.²

Riesman írja a hagyományos társadalmak szocializációjáról: „...a tradíciótól irányított társadalomban a karakteralakítás legfőbb intézménye a kiterjedt család és az azt magában foglaló nemzetség vagy csoport. A követendő példákat az egész felnőtt csoport mutatja s nem csak a

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

² Jean Liedloff, egy fiatal amerikai hölgy több évet töltött el a venezuelai yequana indiánok között, s azt tapasztalta, hogy a gyermekek *boldogok*. Miből fakadt ez? A szülők a gyermekeket saját világuk részének tekintették. A gyermekek minden tevékenységben részt vettek. Az anyák testükre kötözve hordozták a csecsemőket, így teremtve természetes kontinuumot a születés előtti és utáni állapot között. (Liedloff emiatt „a kontinuitás elméletének” nevezte el könyve következtetéseit.) A forráshoz vezető ösardei úton például a kisgyermek elköszönt a anyjától. Az anyáknak nem kellett szaladgálniuk az elköborló gyermekek után, hiszen tempójukat messzemenően a gyerekek tempójához igazították, miközben abból indultak ki, hogy a gyerekek elemi szükséglete az, hogy a közelükben maradjanak. A gyermekek nem is távolodtak el az általuk érzékelt biztonsági határokon túl. Az ehhez hasonló cselekvéssorok ösztönös, hagyományos, beágyazott tevékenységek voltak. Liedloff, Jean: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück (The Continuum Concept). Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit, München, 1994.

szülők. Viselkedést és olyan jellemvonásokat utánoznak, mint a bátorság és a ravaszság. A felnövő gyermek csak olyan problémákkal kerül szembe, amilyeneket szüleinél is látott, már; növekedése azt jelenti, hogy idősebb, tehát okosabb, a tradíció értelmezésére alkalmasabb.”³

A modern kor pedagógiája ezzel szemben racionális: a felnőtt társadalom normáit, tudászeleteket hagy jóvá abban a tudatban, hogy ezen tartalmak határai, átadásuk módszerei a józan ész alapján kidolgozhatók és általánosan érvényesíthetők. Nem a gyermekek egyéni igénye a nevelés meghatározója, hanem a felnőtt társadalom által kialakított célrendszer. Emiatt a modern oktatásügy hierarchikus és futószalagszerű, tartalmában és működésében nagymértékben felülről meghatározott. E rendszerben az érvényes tudás határait központilag jelölik ki. A tudományt zárt egységként kezelik, s a tankönyvet tartják a tudás szinte egyedüli forrásának. A fő módszer az érvényesnek és feltétlenül szükségesnek kikiáltott tudásmennyiség verbális közlése. A megismerésben a (pre)tudományos szint uralkodik. Ennek terepe egy olyan „köztes” tudásmező, amely a globalizálódott világ igényeihez képest kevés, a lokalitástól, a helyi problémáktól pedig túlságosan is távol áll. A modernitás pedagógiájának kulcsszavai a *fegyelem*, a *büntetés*, az *önállóság hiánya* és a *tételes tudás*, szervező paradigmái pedig a *szakma* és a *tudomány*.

Nem véletlen, hogy a modern munkamegosztásos társadalom iskolaügyének reformerei megkísérelték, hogy *iskolai formában modellálják a premodern világ szerves egységét*, s legnevesebb képviselőik ennek jegyében a *gyerekközpontúságot*, a *tevékenység-központúságot* és az *autonómiát* választották jelszavuknak.

Freinet például a tevékenység és a megismerés egységéből, a demokratikus nevelés szükségességéből indul ki. Pedagógiája gyermekközpontú, módszertanának fontos elemei az önálló (többek között kézműves) tevékenységek. *Montessori* is a gyermek képességeibe vetett hitre alapozott. Alapparadigmái a „szabadon végzett munka”, a gyermeki önállóság és szabadság. A *Waldorf-iskolák* az esztétikai, intellektuális és emocionális nevelés egységére, a természetközelségre helyeznek súlyt. Jelszavaik: autonómia, problémamegoldó tanulás, gyerekközpontúság. *Dewey* alapgondolata a tapasztalat (tevékenységek, alkotás, megfigyelések) révén való tanulás. Iskolájában megkísérli az otthoni munkavégzés szocializációs közegét modellálni, és tanulói önkormányzatot vezet be. *Rogers* azt hirdeti, hogy az egyének személyközpontú, interperszonális, segítő kommunikációra van szüksége a hagyományos „tanítás” helyett. A gyerek világából kell tehát kiindulni, s nem a felnőttek ettől elszakadt elképzeléseiből.

E kísérletek lényegi elemei mind-mind azt a célt szolgálták, hogy a differenciálódott, „elidegenedett” világ mellett olyan mikroközegeket hozzanak létre, amelyek időben és helyileg ugyan korlátozott mértékben, de mégis felfüggesztik a modern differenciálódásból fakadó távolságokat. Megkísérlik egységbe hozni a szétvált *tevékenység-rendszereket* és egyenrangúként kezelni a differenciálódott *megismerési szinteket* (a hétköznapi, az esztétikai és a tudományos megismerést), leépíteni a *hierarchiákat*, középpontba állítani a *képességet* a *tételes tudás* helyett. Megkísérlik azt, hogy a *gyermekek szükségleteit* tegyék meg vezérlő elvül, s nem a felnőtt normatívákat (miközben, persze, maguk is szükségyszerűen normatívákat teremtenek).

A reformpedagógia tehát azzal próbálkozik, hogy olyan modellszerű szocializációs közeget teremtsen, amely a környezet szerkezetéből, működési módjából egyébként nem következne. Belátható, hogy ez csak kis innovációs szigeteken lehetséges. A kísérlet csak akkor eredményes, ha a módszerekben szinte szektás elkötelezettséggel hívó tanárokat sikerül megnyerni, hiszen csakis ilyen beállítottsággal lehet

³ *Riesman, David: A magányos tömeg, Budapest, 1973.*

tartósan az ár ellen úszni. Általánossá csak akkor válhatna a kísérlet, ha a modern társadalom képes lenne valamilyen formában felfüggeszteni a szélsőséges differenciálódást, a munka végtelékig vitt megosztását, a tudomány nagyfokú specializálását, az élettér és a munkául szolgáló tér szétválását, a generációk elszigetelését, egyezővel az egész működési módot és életmódot.

Új tendenciák a láthatáron?

Vannak-e arra utaló jelek, hogy a modern társadalom valamilyen új formában képes helyreállítani, újjászervezni a régi, paradicsominak látott világ egységét? Léteznek-e a nemzetközi gazdaságban és politikában, a munkában, az életmódban, a tudásszervezésben egy új, posztindusztriális (posztmodern, reflexív⁴) paradigmának legalább a csírái, amelyek alapján újra kellene (lehetne) gondolni a szocializációs szerkezetét és tartalmát?

A nemzetközi gazdaság és a politika világában olyan változás figyelhető meg, amelynek közvetlen hatása van a szocializációra. A világ egyrészt a globalizálódás felé halad. A gazdaság transznacionálisan szerveződik, és egy-egy nagy szervezete az egész világot átfogja. A nemzetállam politikai szerepe ezzel párhuzamosan csökken.⁵ Kialakulnak a globális információs hálók és az egységes tömegkultúra.

Másrészt a transznacionális vállalati szerveződéssel párhuzamosan a munkavégzés helyileg decentralizálódik. A politikai hatalom eltolódik a nemzetállami szintről a globális és a lokális szint felé. Az egész világot beszövő információs hálók helyileg elérhetővé válnak. Mindez azzal jár, hogy megnő az igény a helyi azonoságot (identitás) ápolására, a helyi hagyományok, értékek megismerésére, de megnő a bizonytalanság és a félelem is a hatalmas mennyiségű, technikailag könnyen elérhető, de feldolgozhatatlannak tűnő információáradattal szemben.

A munka és az életmód világában az úgynevezett mikroelektronikai forradalom kettős változást hozott. Az erre alapozott technológia nyitott mind a szélsőséges munkamegosztás, mind a munkafolyamatok újraegyesítése irányában. Pozitív esetben egyrészt elvileg lehetővé teszi az eddig szétszabdalt munkafolyamatok újraegyesítését, másrészt tömegesen lehetővé teszi, hogy a munkát otthon (vagy bárhol, a „központtól” távol) végezzék el.⁶

A munka világában más, lényeges szociológiai folyamatok is lejátszódnak. A munkahely, szakma, foglalkozás egyértelmű, életmódot döntően meghatározó szerepe csökkent, a megnőtt a rendelkezésre álló szabad idő. A specializált szakma mint a munkavégzés és oktatás közös szervező kategóriája azért veszít jelentőségét.

⁴ A posztindusztriális jelzőt *Daniel Bell* értelmezésében használom. Az életmódkutatások vezették be a „premodern”, „modern” és „reflexív” életviteli fogalmát. Az utóbbi a rákérdező, értékkereső, a hagyományok világára csak korlátozottan támaszkodó, az ipari társadalom munkamegosztásába nem automatikusan beilleszkedő, alternatív életmódot jelenti. (*Bell* erre a „posztmaterialis” fogalmat használta.) (*Behringer*) A „posztmodern” jelzőt elsősorban *Nyíri Kristóf* ismeretelméleti ihletésű fellegásában használom – lásd a későbbi idézeteket.

⁵ A magyar export hatvan (egyed-becslések szerint hetven) százalékát máris azok a multinacionális vállalatok bonyolítják le, amelyek termelési, eladási, befektetési, oktatási, személyzeti stratégiájára a magyar kormányoknak vajmi kevés befolyása van.

⁶ Gyakran idézett példa erre a nyomdaipar, ahol a hagyományos munkamegosztást általánosan felváltotta egy olyan új integráció, amelyben a szerző a szöveget megalkotja, legépeli, tördeli, korrigálja, kinyomtatja és a nyomdakész kéziratot küldi elektronikus úton a nyomdába. Ezzel a géprónó, a szerző, a tördelő, a korrektor és az úgyintéző munkáját integrálta tevékenységében. A korábban az emberi munkát uraló gép így szinte kézműves szerepűvé válik, amely a képességet csak közvetíti a tárgyra. Ugyanakkor sok képességet meg is testesít, de ezeket rugalmas felhasználásra kínálja fel (lásd erről pl. *Nyíri Kristóf*: A hagyomány filozófiája, Budapest, 1994. 124–125. o.).

ből, mert egyre több az a közös képesség-halmaz, amelyre minden tevékenységben egyaránt szükség van. Az egyirányú életutak helyett a nagyfokú mobilitás és a gyakori tevékenységváltás lesz jellemző. Az időben zárt és szakmai végzettséggel befejeződő iskolázást a folyamatos tanulás és a helyi, iskolarendszeren kívüli betanítás váltja fel. A formális végzettségek szerepe is csökken.

Az információs technológia és az információtermelés gazdasági jelentősége gyökeresen megváltoztatta a tudáshoz való viszonyt is. A „tankönyv” és a lezárt, hivatalosan jóváhagyott tudás érvényessége megkérdőjeleződik. A média jóvoltából olyan „másodlagos szóbeliség” (Nyíri) alakul ki, amelynek kommunikációs lélektan teljesen eltér a tudományok írott nyelvének befogadási technikáitól. Ezzel az iskolai élet eddigi elemi eszköztárának értelme vesz el.⁷ Nagyon plasztikusan fogalmazza ezt meg Nyíri Kristóf:

„Amit ezúttal *posztmodern problémának* szeretnék nevezni, az ... az össztársadalmi tudás áttekinthetlenné válásával áll elő, abból a körülményből adódóan, hogy a könyvnyomtatás intézménye immár nem elégséges ahhoz, hogy ma a tudást kinek-kinek a számára közvetítse... Ha a tudás áttekinthetlenné válik, úgy egymással esetleg összeegyeztethetetlen, összemérhetetlen vagy egymásnak ellentmondó tudástartományok jönnek létre; az igazság abszolút érvénye oda-vész, az egyesnek a világhoz fűződő viszonya viszonylagossá válik, koherens szellemi környezet híján elillan az én belső egysége. *Lyotard* szavaival: a nagy elbeszélés elveszti legitimitását, a tudomány egymástól független „kis elbeszélések” ... alakját ölti – a kollektív tudás fragmentumokra hullik szét.

Ezekre a fejleményekre adódó válasz mármost – a *posztmodern megoldás* – először is filozófiai: tudatos lemondás a zárt (s ezzel egyszersmind történeti) világkép vágyáról, földadása annak az igénynek, hogy egységes ábrázolást nyerjen az egyéni és (az egyben immár vissza nem térő) össztársadalmi tudás. Másodsor azonban a posztmodern megoldás a kommunikáció technológiájának újabb fordulatában áll: az *elektronikus adatfeldolgozás*, a komputeres és hálózataik létrejöttében, és persze – ezen folyamat szemantikai kísérőjelenségeként – a tudásfogalomnak az információ fogalmában történő feloldódásában. Posztmodern perspektívából az új információs technológia semmilyen módon nem ígéri valamiféle tudásegész visszaállítását. Ígéri viszont, hogy minden jelentéssel bíró kérdéshez utat rendel, mely megfelelő válaszhoz vezet – miközben elkerülendő az ezen válaszok rendszeres összességére vonatkozó kérdés.” (Nyíri, 68–69. o.)

Milyen paradigmaváltás következhet e fejleményekből? Mit tudunk adni a gyermekeinknek, ha elszállt a zárt rendszerű, távlatosan is érvényes tudás illúziója? Mit kell tennünk, ha a tudomány tényleg feloldódik az információban?⁸ Mi a következménye annak, hogy egyre nagyobb tömegű információ érhető el technikai-lag egyre könnyebben, de ezzel párhuzamosan jelentősen megnehezedik a bennük való eligazodás? Mi a következménye annak, ha a nyomtatott szót leváltja a mediális hang és a ránk zúduló, töredezett képi világ? Mi következik abból, hogy az új technológia elvileg lehetővé teszi a munkahely és a lakóhely klasszikus szétszabdaltságának, a munkafolyamatok szélsőséges szétaprózódásának, a szakmák túldifferenciálódásának *felüggesztését*? Mi változik a *szocializációban*, ha elfogadjuk az individualizálódás azon tételét, hogy megszűnt az állandó értékek rendszere, s

⁷ A Nemzeti alaptanterv körüli vita is jól tükrözi ezt. A NAT lehetetlenre vállalkozott: meghatározta azt minimális tudáskészletet, amelyet minden iskolafokozatra, minden rétegre hosszabb időn át hivatalosan érvényesnek kell tekinteni.

⁸ Nyíri Kristóf *Fred I. Deskrét és Daniel Bell* idézi e kérdés tisztázása érdekében: „Tudás- és »információ«-persze nem azonosak, de szoros rokonságban állnak. Hozzávetőlegesen szólva, az információ az az áru, amelynek tudáshozama van.” ... „Információ a legtágabb értelemben vett adatfeldolgozási érték; az adatok tárolása, lehívása és feldolgozása mindennemű gazdasági és társadalmi cselekvési eszközzé válik... Tudásunk tények vagy eszmények rendezett halmazát értem, mely érzekkel alátámasztott ítéletet vagy kísérleti eredményt képvisel, s amelyet valamilyen kommunikációs közeg útján, valamilyen rendszeres formában továbbítunk másokhoz.” (Nyíri, 128. o.)

az egyénnek a különböző szinteken legitimált értékek széles skálájából kell önmaga számára összeállítania saját értékrendszerét és azonosság-tudatát?

Az ipari társadalmakban a *fegyelem, a kognitív tudás és a lehatárolt, specializált szakma* az intézményes szocializáció fő szervező elve. Ha a posztindusztriális kor fent vázolt fejleményeit nemcsak pusztán utópiának, hanem egy új társadalmiszerveződés reális csírájának tekintjük, akkor az *információkezelést és az értékválasztást* lehetne olyan vezérlő elvvé tennünk, amelynek alapján a szocializáció szerveződhetne. Ha ezt elfogadjuk, akkor ebből az következhet, hogy az intézményes nevelésnek az eddigiektől jelentősen eltérő tevékenységekre kell alapoznia, nevezetesen az *információkezelésre és az értékcsere*re.

A posztmodern-reflexív szocializáció alapparadigmája tehát az, hogy a szocializációs ágenseknek a „köztes” tudásmező hierarchikus közlése helyett egyrészt a globális információs hálózatokban és a média nyelvében való eligazodást (az algoritmizálást, a struktúrákban való tájékozódást, a problémák megfogalmazását) kellene segíteniük, másrészt a helyi személyekkel és intézményekkel való közvetlen tudás-, tevékenység- és értékcsere, közvetlen párbeszédet kellene megszervezniük.

Melyek azok a jelenségek, amelyek alátámaszthatják e váltás fontosságát?

Média, adatbank, hálózatok, másodlagos szóbeliség

Már a jelenkori szocializáció közeget is egyre erőteljesebben meghatározzák az elektronikus tömegkommunikációs eszközök. Ezekben egyre inkább egyesül a szórakoztató és az adattároló-adatfeldolgozó funkció. A korábban egyirányú, passzív befogadásra szorító eszközök egyre inkább *interaktív* válnak, azaz nemcsak szemlélhetjük-hallgathatjuk őket, hanem magunk is beavatkozhatunk folyamataikba. Az írásos kommunikáció mellett *új, másodlagos szóbeliség és képiség* kezd eluralkodni. Mindez olyan fordulatot hozott a tanulás és a szórakozás viszonyaiban, a mindennapi és a tudományos kommunikációban, amelyek messzemenő nevelésügyi következményei vannak.

Egyrészt majdnem minden háztartást elért a szórakoztató média eszköztárának nagyfokú bővülése: ma a gyerekek zöme több tucat, különböző fajsúlyú, nyelvű tévéprogram között válogathat. Egyre többen használnak videorekordert, és a számítógépes játékok is elterjedtek. Másrészt a különböző adatbázis jellegű információs források elérhetősége is könnyebbé vált: a hálózatok segítségével hatalmas mennyiségű adathoz, szöveghez juthatunk, amelyek szórakozásra és tanulásra, üzleti és tudományos kutatási célokra egyaránt használhatók. Minél több hálózat kínálja viszont a könnyen lehívható tudást, az esztétikai élményt vagy a köznapi élettechnikák használati utasításait, annál nagyobb súllyal merül fel a *viszonyítási pontok szükségessége, az eligazodás és a kontextus*, illetve ezek hiányának következménye.

A problémák első szintje *technikai*. A felmerülő kérdésekhez szükséges információk megszerzése az eddigiektől merőben eltérő algoritmusokat kíván. A kevés számú, általánosan érvényesnek tekintett könyv korábban minden lényeges ismert információt tartalmazhatott. Ma már számszerűen is olyan nagy a források száma, hogy az *elérhetőség* maga is tanulandóvá válik. Korábban is el kellett sajátítani az olvasást és a lexikonkezelést, ma azonban a *keresés jellege* változott meg gyökeresen: adatbázisokat kell kezelni, új algoritmusokat kell elsajátítani, a hálózatban eligazító programokat kell ismerni, szövegszerkesztőkkel és sok más egyéb felhasználói programmal kell dolgozni.

A probléma egy lehetséges másik síkja a *tömegkommunikációból érkező információ kontextusba való állítása, értelmezése, integrálása*. A nevelésügy ezen a téren merőben új feladat előtt áll. Ha az iskola megpróbál a régi módon, a tudás egyedüli autentikus birtoklója, elosztója és visszaigazolója szerepkörében fellépni, akkor hatásfoka a korábbiakhoz képest szükségképpen romlik – írja *Surányi Bálint*. (*Surányi Bálint: Az általános iskola kezdő évei és a tanulók otthoni tévézése*. Bp., 1987.) A feladat nem az, hogy az előre szelektált, felépített és rögzített tananyagot jól-rosszul porciózza átadjuk, hanem az, hogy a *jelenségek elrendezéséhez szükséges szempontokat, eljárási módokat sajátítsuk el, hogy kezelni tudjuk az elvontsági szinteket*. Ez a közlő funkció helyett egy *integratív-interpretatív funkciót jelent*. (*Surányi, 12–13. o.*)⁹

A posztmodern nevelésügynek ezen túlmenően mindenféleképpen számot kell vetnie egy olyan problémával is, amely a *nyelvhasználat változásával* jár. Az elektronikus kommunikáció nyelvi viselkedésmintái ugyanis közelebb állnak a beszélt, mint az írott nyelv jellegzetességeihez.¹⁰

A szövegszerkesztés például olyan képlekeny, rugalmas technika, amely megengedi az improvizáló fogalmazást, a kölcsönzést, a tetzés szerinti összefűzést. Míg az írott fogalmazásban – különösen a kézírásos korban – a végső megfogalmazásokra kellett törekedni, a szövegszerkesztőn a tárolt szövegek nem viselik magukon történelmük bélyegét, kortalanok, nincs önálló létezésük. És mivel folyamatos újírásnak vannak kitéve, nemcsak jelentésük, hanem formájuk is korlátozott objektivitással ... a szövegszerkesztő segítségével történő fogalmazás panelekből való építkezésre indít, az író hajlani fog arra, hogy állandó formulákat és frázisokat ismételjen, mintegy visszakanyarodva a régi dalnokok szerkesztésmódjához és stílusához. (*Nyíri, 40. o.*)

A *tömegkultúra képi világa*, a videoklipek áradása is azt sugallja, hogy a világnak nincs szerkezete, a fantázia és a realitás észrevétlenül mosódhat egybe, az elbeszélésnek nincs kezdete és vége: a világ csupán virtuális valóságtöredékekből áll. A sorozatokat néző, klipeken szórakozó gyermek ideiglenes, töredékes nyelvet használ. „Az így előállt gondolkodás cseppfolyós, fragmentált, formulákban mozgó, nélküli a látásmód egységességét, sőt mintegy az önálló én meggyengülésével jár.” (*Nyíri, 40. o.*)¹¹ A kihívás tehát abban áll, hogy az információs robbanás korszakának gyermekeinél merőben más hozott szemléletből, világtépből, nyelvi szokásokból kell kiindulni, mint a kézírásos és könyves kor tanulóinál, és egy integratív-interpretatív szerep merőben más tevékenységrendszert tételez fel, mint a klasszikus tudásközlés.¹²

⁹ Surányi például kidolgozta, hogyan kell a tévéműsorokat három szempont – a fikció és a valóság viszonya, az időrelációk és a térbeliség problémái – szerint feldolgozni.

¹⁰ Nyíri Kristóf fejti ezt ki részletesen az idézett kötet *Hagyomány és szóbeliség* című tanulmányában (*Nyíri, 13–47. o.*).

¹¹ A hálózat gyorsasága, a kommunikációs helyzet nyomása a mérlegelő, reflektáló gondolkodás ellenében hat. Másrészt a hálózat és az adatbankok a tudás roppant tárházát kínálják. Am látnunk kell, hogy a hálózaton nyert tudás sajátos. Ez a tudás elektronikus keresési folyamat eredménye. Viszont az elektronikus keresés által szerzett tudás óhatatlanul olyan elemekből áll, amelyek egymáshoz voltaképpen nem kapcsolódnak. Hiányos fogalmak van arról, amit keresünk; és amit találunk, megint csak hiányos, mert hiányzik a megfelelő szövegek környezet. Vagyis a *networking* olyan világnézetet táplál, amelyik teljesen eltér az újkorral fellépett világtépből. A most kialakulóban lévő világtépből – nehéz volna itt elkerülni a *posztmodern* kifejezést – tehát olyan, amely feltételezi, hogy noha minden kérdéshez található válasz, a válasznak sem szükségszerűen kizárólagosnak, sem szükségképpen kimerítőnek nem kell lennie; más eltérő válaszok is lehetségesek (*Nyíri, 41. o.*).

¹² A másodlagos szóbeliség és a tömegkultúrális képi világ gyermekei is rendelkezhetnek persze olyan képességekkel, amelyek épp az új, mediális világ hatásából erednek. Lehet, hogy gondolkodásuk, életvitelük nyitottabb, rugalmasabb, kreatívabb, mint az írásbeliség racionális tudománytöredékein nevelt egyénékéi. Lehet, hogy a képi kultúrának új típusú esztétikai befogadása ad módot. Lehet, hogy szövegeik hanyagok, de újból sokan, önállóan, sok szöveget szerkesztenek.

Értékválság és az értékek, hagyományok közvetlen „cseréje”

Az információáradat és a „másodlagos szóbeliség” kora tehát egyrészt eddig soha nem látott információkezelési eszköztárhoz juttat, másrészt azonban el is bizonytalanít. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy elveszett az élet egyértelmű, kívülről hagyományozott, általánosan elfogadott értelme. „A modernitás szorongást ébreszt. A hagyomány eltűnik, a régi bizonyosságok megszűnnek, s helyüket nem foglalják el új bizonyosságok.” (Heller Ágnes: *Identitások, életterek, hatalmi terek, ismeretlen belvilágok. A saját és az idegen eredetéről. Kritika, 1996. 8. sz. 14–17. o.*)

Ehhez számtalan más, a modernitásban megszokott állandóság megváltozása járul hozzá. Míg korábban a „Ki vagy” kérdésre lehetett egy szakma megnevezésével válaszolni, és ezzel az illető kultúrája, szokásai, esetleg még a lakhelye is bemérhető volt, ez a meghatározottság mára erősen viszonylagossá vált. A variábilis életutak állandó választat is jelentenek. A tradicionális morális kötöttségek fellazultak, a valláserkölcis általános irányító szerepe elveszett. Kialakult az erkölcsi és kulturális normák pluralizmusa, ami miatt az egyén állandó és sokszor kínosan nehéz választási kényszerbe kerül, s mintegy naponta kell megküzdnie önanonosságáért.

Mi több: idegenné válik a világban. Eddig azt hittük: a megismerés lehetséges. Most nemcsak az derült ki, hogy a tudomány is viszonylagos, hanem az is, hogy a másik ember világa is idegen marad számunkra. A másik generáció, másik nem, a másik réteg, a más vallás, a másik nemzetiség, a másik (szub)kultúra bizonyos értelemben közelebb kerül, hiszen a tömegkommunikáció látszatközelségbe hozta ezeket a világokat, miközben mindez csak arra volt jó, hogy kiderüljön, valójában milyen távoliak és ismeretlenek is.

Hisz miközben a virtuális képi világ tarkasága valósággal elkápráztat bennünket, a valódi közeledés nem történik meg. Sokkal inkább az elkülönülés intenzívesülésének lehetünk szemtanúi.

A modern kor például gettóba zárta a generációkat. Külön intézmény fogadja be a gyermekeket, lehetőleg minél homogénabb csoportokra szabdalva őket. Külön (portással, kutyával, távvezérelt tévékamerával őrzött) intézményrendszerbe jár dolgozni a középgeneráció, s egyre több idős ember szorul ki szélesebb családjából, s lakik egyedül, másik helységben vagy öregek otthonában, s szórakozni is az idősek klubjába jár.

Mi lett ennek a következménye?

A gyermekek által berendezett világ már nem követi a szülők világát. Most a szülők, a felnőttek azok, akik másodszor is „világba vetetté” válnak. Az idős ember idegen lesz, nem ismer rá saját világára, mivel a tegnap világa romokban hever, töredezetté válik, és elvész. Az emberek immár nemcsak megszületésükkor idegenek, hanem idegenként is halnak meg (Heller, 15. o.).

Erre, mint szintén Heller Ágnes írja, félelemmel vagy kíváncsisággal reagálhatunk. A *kíváncsiság* a másik életforma és kultúra megismeréséhez és elismeréséhez, egyben a saját kultúra másságának, jellegének tudatosításához vezethet.

A reflexív nevelésügynek mindebből sajátos feladatrendszere adódna: *hatalommentes, egyenrangú, az egyéni és helyi problémákból kiinduló párbeszédet kellene megszerveznie a generációk, nemek, vallások, rétegek, nemzetiségek, (szub)kultúrák között. Míg a hagyományos pedagógia a kioktató-rábeszélő tudományközlés (és nem a „párbeszéd”) technikáival foglalkozik, addig a reflexív*

pedagógiának a *meghallgatás* és *megértés* útjaira kellene rávezetnie.¹³ Hisz a valódi párbeszéd mindig abból indul ki, hogy a másikat nem ismerem, s a saját világról csakis a másik tudhat érvényesen beszámolni. Csak így érhető el az, hogy minél több ember minél több másik ember értékrendszerével, elveivel, életmódjával, kultúrájával ismerkedjen meg, s *ily módon váljék bizonyosabbá egyúttal önmaga mibenlétében is.*

A „párbeszéd” segítségével kialakított értékkozeg és problémaérzékenység mind az önismeretben, mind a töredezett ismerethalmazokban való eligazodás terén, mind a közös problémamegoldó tevékenységekben fontos támpontokat jelenthetne: *így kapcsolódhatna végül is az önreflexióra vonatkozó tevékenységrendszert az információfeldolgozás értékaspektusaihoz.*

A „nevelési tér”

Fogadjuk el azt a várostervezési utópiát, amely szerint – az új kommunikációs technológiákra alapozva – lehetséges egy átlátható nagyságrendű, ökológiailag egységes rendszert alkotó lakóhelyet létrehozni. A tér és az idő viszonyai egy ilyen településformában átrendeződnének. E „globális falvakban” (amelyek nagyságrendileg falvak vagy kisvárosok, de minden lehetséges kommunikációs eszközzel össze vannak kötve a nagyvilággal) a munkahely és a lakóhely közel kerül vagy egybeolvad, a munkavégzés időben függetlenné, kötetlenné válik. Itt egy információs-csúcstechnológiát használó kis elitcsoport – a világgal való elektronikus kapcsolattartás révén – el tudná tartani a közösséget. E „tele-faluban” a munka jellegű tevékenység többi része a szociális háló szervezéséből és az önálló ökológiai rendszer működtetéséből állna. E lakóhelyen olyan tereket lehetne teremteni, ahol lehetővé válhatna a globális információk könnyű elérhetősége és a közvetlen helyi választások szerzése a legkülönbözőbb életterületeken a generációk együttélése, a közintézmények és munkahelyek nyitottsága vagy akár a szomszédsági viszonyok újraszervezése révén. E lakóhelyen lehetővé válna a munka és a lakóhely közelítése, illetve egyesítése, a munka, a szórakozás, a tanulás; az emberi kapcsolatrendszerek színhelyeinek integrálása. Ebben a közegben lehetne például technikailag könnyűszerrel megvalósítani azt, hogy az idős emberek, a más kultúrkörhöz, valláshoz, nemhez tartozók tapasztalatait, élményvilágát, értékrendszerét szervesen beillesszük a szocializációs párbeszédbe. Egy ilyen tér olyan életforma-változatot jelentene tehát, ahol a generációk és más csoportok nem valóságos és jelképes falakkal elválasztva élnének, hanem ténylegesen együtt élnének és közösen tevékenykednének.

Másrészt egy olyan *információs központ* (adatbank, könyvtár) lenne a nevelés egyik fő színtere, amelyben mind a *keresésben*, mind a *kontextusteremtésben* jártas személyek dolgoznának, s amely szerves része lenne a településégység információ-termelő és -feldolgozó részlegének. Itt nemcsak a munkát végeznék el, hanem a gyerekek is ezekben a központokban kereshetnék a választ – a szervezőkkel, szülőkkel, idősekkel együtt – az életükben felmerülő, általuk megfogalmazott

¹³ A hatalmas *párbeszéd* pszichoanalitikus változatának szabályait *Moeller* három pontban foglalja össze: soha ne tegyél fel vájkáló kérdéseket (azaz hagyd a partnert arról beszélni, amit ő tart fontosnak), kerüld az általánosító kijelentéseket, és mindig csak önmagad világról számolj be. *Moeller* azt is ajánlja, hogy a partnernek kerüldjék az absztrakt, fogalmi nyelvezetet és képekben, történetekben fejezzék ki magukat. (*Moeller, Michael Lukas*: „Die Wahrheit beginnt zu zweit.” Das Paar im Gespräch, Hamburg, 1988.)

(ismeretekre, értékekre, magatartásra, kapcsolatokra, az esztétikai befogadásra vonatkozó) problémákra.

Egy ilyen posztmodern újraegyesítési utópia azért lenne *globális*, mert az információs hálózatokon és azok kezelése, kiválasztási technikáin keresztül az egész világon rendelkezésre álló információs forrással teremtené kapcsolatot, másrészt azért elégténé ki a *lokalitás*, helyi identitáskeresés, a helyi problémamegoldás igényeit is, mert a helyi közzeggel való kommunikációt és a közös tevékenységet tudná hatásosan megszervezni.

De *van-e nálunk realitása egy ilyen utópiának?* Sajnos, csak nagyon kevés. Sem gazdasági, sem technikai, sem településfejlesztési téren nemigen körvonalázódnak szakértői tervek, politikai elképzelések egy új világ berendezési lehetőségeiről. Az oktatási rendszer is túlon túl kötődik két szervező alapelvehez, a *tudásközléshez és a szakmaadáshoz*. Ez nem is csoda, hiszen egyrészt a leggazdaságosabb, legkevesebb fáradsággal járó tanári munka ma is a jól algoritmizált ismeretközlés, másrészt az anyagi források elosztási módjai és a munkaerőpiaci esélyek még mindig túlságosan is kötődnek az ipari társadalom munkamegosztását leképező hivatalos *szakmarendszerhez*.

Ugyanakkor a posztmodern világ is itt lopakodik különböző töredékes, sziget-szerű formákban, s kihívásai itt is, ott is érzékelhetők. Nézhetünk erre tanácstalan riadalommal és elutasítással, bosszúsággal és veszteségérzettel, a hagyomány iránti nosztalgiával vagy felháborodással, csak egyet nem tehetünk: azt, hogy szemet hunyva és párbeszéd nélkül fogadjuk e bizonytalan, de már itt kopogtató jövőt.

Függelék

A hagyományos, a modern és a posztindusztriális (posztmodern) társadalom szocializációs közegének legfontosabb jellemzői

	Premodern-hagyományos	Indusztriális	Posztindusztriális (posztmodern)
Világkép, tudomány-felfogás	- mitikus, vallásos - organikus	- hit az ész univerzalitá-sában - lehatárolt, zárt tudománykép	- a tudomány feloldódá-sa az információban - nyitott, pluralista tudománykép
Viszony a gazdasághoz	- a család, munka, mítosz, művészet egysége - beágyazott	- „szétkapcsolódott” - alkalmazkodás a taylorizált munkához - a tanulás és a munka, a szabadidő és a munkaidő éles szétválása - a munka központi jelentősége – hit az oktatási kimenet és a gazdasági munkaerőigény racionális, központi összekapcsolhatóságában, tervezhetőségében	- a munka, a tanulás, a szabadidő, a szórakozás határainak elmosódása - a munka központi szerepének megszűnése - az egyéni igények prioritása, a központi tervezés helyett: helyi összekapcsolódás
Szervezettség, finanszírozás	- nemzeti keretek	- központosított, nemzetállami nagyszervezet - központosított erőforrás-elosztás	- globalizált és egyidejűleg lokálissá vált - vegyes finanszírozás, piaci elemek

Életút	- választási lehetőség: nincs	- választási lehetőség: korlátozott, lineáris élet- utak	- viszonylag nagy vá- lasztási lehetőség, elága- zó életutak
Nevelési mód	- tevékenység a közös- ségben - közvetlen tapasztalás - nem intézményesedett - organikus	- a (tudományos) kogni- tívumok és normák rend- szeres, intézményes köz- vetítése - irány: felülről lefelé	- a hétköznapi és eszté- tikai megismerés rehabi- litálása - a nevelés mint kapcco- lat, az értékek, a tudás, a cselekvési minták köz- vetlen cseréje a generáci- ók, vallások, rétegek, ne- mek, nemzetiségek, szubkultúrák között - interaktivitás - irány: alulról is - azonoságtudat - önismeret
Szocializációs cél	- összetartás	- beilleszkedés a hierar- chiákba, a munkameg- osztásba	- társ a keresésben: - facilitátor - mediátor - moderátor ¹³
Tanárszerep	- nincs tanár: közvetlen tapasztalatátadás a klán- ban, családban	- tudáskiválasztó, tudá- selosztó, ítélobíró	- párbeszéd, keresés, ér- tékelés, válogatás, kriti- ka, közvetlen megfigyelés - értékpluralitás - tolerancia - egyéni boldogság - a környezet védelme
Tipikus tevékenységek	- utánzás, együttselek- vés	- közlés, befogadás	
Értékek	- együttlét	- fegyelem - növekedés - ésszerűség, tervezhe- tőség - a környezet átalakítá- sa	
Motiváció	- túlélés	- interiorizált teljesít- ményetika	- kíváncsiság ⁴

¹³ „A vitákban, közös döntésekben a kiinduló segítő szerep az ún. facilitátoré, tehát azé, aki a résztvevők számára megmutatja és rendelkezésre bocsátja a szükséges eszközöket, segíti a folyamat technikai lebonyolítását. Technika alatt természetesen nemcsak a kézzel fogható, hanem a szellemi jellegű technikákat is értjük. A következő szerep a *mediátoré*, a közvetítőé, aki igyekszik a többi szereplő modelljeit egybehangolni, megkeresni azok közös részeit egészen addig, amíg meg nem tudnak állapodni egy közös modellben, ami előrevetíti, majd megvalósítja a döntést, megegyezést. A legbonyolultabb szerep a *moderátoré*, akinek saját modellje is van az elképzelt feladatról, és a résztvevők modelljeit ehhez igyekszik közelíteni, a saját modelljét a résztvevők modelljein keresztül próbálja addig módosítani, amíg a megegyezés megszülethet.” (Vámos Tibor: Forradalmi változások és tartós folyamatok egy informatikai kísérlet tükrében. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 5. sz. 17-22. o.)

Pócze Gábor

Mire jó a szakértő?¹

Közoktatási szakértők már több mint két éve vannak. Megalakult egyesületük. A Miskolci Egyetemen és a Budapesti Műszaki Egyetemen megkezdődött képzésük-felkészítésük a rájuk váró feladatokra. Innen-onnan hallani, hogy szakértői munkaközösségek alakulnak. Megjelent a szakértői szaknévsor. Szakértői megbízás azonban még alig-alig született. Mi lesz a szakértők feladata? Elfogadja-e a közoktatás rendszere a szakértőket?

A közoktatási intézmények ellenőrzésének általános szabályai

A közoktatási törvény a közoktatási intézmények szakmai ellenőrzését 1993 óta szigorú szabályokhoz köti. Kivételes esetektől eltekintve ellenőrzésben csak az vehet részt, aki szerepel az országos szakértői névjegyzéken. Az ellenőrzés elrendelésének szabályai is kötöttek. Országos, térségi, megyei, illetve fővárosi ellenőrzést a művelődési és közoktatási miniszter rendelhet el; regionális, megyei, fővárosi intézmény ellenőrzését – ha annak fenntartója regionális hatáskörű szerv –, a megyei, fővárosi intézményfenntartó kezdeményezheti; míg a helyi feladatokat ellátó intézményt annak (helyi) fenntartója ellenőrizheti. Az ellenőrzésről idejekorán értesíteni kell az ellenőrzött intézmény vezetőjét, az egyeztetésen be kell mutatni az ellenőrzés tervét (időtartam, időpont, forma, módszerek). Ha az ellenőrzést nem az adott intézmény fenntartója rendeli el, az ellenőrzésről értesíteni kell a fenntartót, akinek joga részt venni az értékelésben. Ellenőrzést az intézményben az intézmény vezetője is elrendelhet, amennyiben értékelni kívánja a szakmai munka eredményességét. Maga a pedagógus is kezdeményezhet ellenőrzést saját munkája értékelésének érdekében. Az ellenőrzési és a felelősségi (irányítói) jogkörök ilyen következetes együttjárása egyenes következménye a fenntartói és irányítói jogkörök összekapcsolásának. A közoktatási törvény kiindulópontja: az ellenőrzés információszerzés az irányításhoz. Ezzel magyarázható az is, hogy az ellenőrzést folytatónak nincs a közoktatási intézményben intézkedési jogköre.

Vajon érdekelt-e az intézményfenntartó az ellenőrzésben?

Ha a közoktatási intézményekben elrendelt (nem pénzügyi) ellenőrzések alacsony számából indulunk ki, úgy látszik, aligha. Hiszen köztudott, hogy a szakfelügyeleti rendszer megszűnte óta alig-alig fordul elő a szakmai munka eredményességének megítélését segítő ellenőrzés. Ennek oka lehet a fenntartó szakmai kompetenciahiánya, egyes esetekben konfliktuskerülő stratégiája és az ellenőrzés relatíve magas költségigénye is.

Ha azonban az 1993-as közoktatási törvény (s annak 1996-os módosítása) finanszírozási elveit tekintjük (s ezek 1998-tól minden korábbinál erőteljesebben fognak érvényesülni), akkor azt látjuk, hogy fokozatosan rákényszerülnek az intézményfenntartók a feladatfinanszírozásra. Ez viszont nem képzelhető el időről időre lebonyolított ellenőrzés nélkül.

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

Az óvodák, iskolák, kollégiumok és más közoktatási intézmények kötelezettsége (nevelési) pedagógiai programjuk elkészítésére lehetővé teszi, hogy a fenntartó és az intézmény a pedagógiai tevékenységek, feladatok szerinti költségvetési struktúrát hozzon létre, s a pedagógiai program elfogadási és jóváhagyási procedúrájában erről megállapodjon, megalkudjon a két fél.² A megállapodás értelemszerűen kiterhet a közoktatási intézmény meghatározott céljaihoz kapcsolódó tevékenységének előzetesen rögzített szempontok szerinti ellenőrzésére is. Ez egyébként magának az ellenőrzésnek a megtervezését és lebonyolítását is megkönnyíti.

A fenntartó feladatellátási kötelezettségének racionális megszervezését, az oktatási kínálat biztosítását, a kapacitás tényleges igénybevételhez igazítását, végeredményben a településre vagy a régióra elfogadott művelődéspolitikai célkitűzések megvalósulását csak az intézmények rendszeres ellenőrzésével teljesítheti. Ennek alapja az intézménnyel a pedagógiai program keretében kötött megállapodás. Az ilyen módon megtervezett ellenőrzés magának az intézménnyel is érdekében áll(hat), hiszen segíti a pedagógiai tervezést. Felfedezhető az iskolahasználó, a szülő, a diák érdekeltsége is az ellenőrzésben, hiszen az végeredményben a jobb minőség elérését szolgálja.

A szakértők igénybevételére a közoktatási törvény nemcsak a pedagógiai program megvalósulásának ellenőrzése során ad lehetőséget, hanem a pedagógiai program jóváhagyása (vagy módosítása) előtt kötelezően is előírja szakértői vélemény beszerzését. Ez persze azt jelenti, hogy az 1998/99-es tanév előtt a pedagógiai programok véleményezésének kampányfeladata vár a fenntartókra és a szakértőkre, de a szakértői munkának legalább ennyire fontos eleme a folyamatok ellenőrzésben való közreműködés.

A Nemzeti alaptanterv használatbavétele

A Nemzeti alaptanterv életbelépésével kiteljesedik a közoktatásirányításnak a plurális közoktatáshoz alkalmazkodó új rendszere. E rendszer lényege, hogy az iskolák munkájának tartalmi irányítását két szintre bízta: a közoktatás egységéről gondoskodni hivatott országos és az iskolahasználók igényeihez igazodó helyi szintre. Ezzel a közoktatás folyamatainak tervezésében a helyi aktorok, nevezetesen az iskolafenntartók és az iskolák szakmai stábjá, nevelőtestülete olyan feladatok megoldásáért válik felelőssé, amelyek korábban magasabb szintű döntéshozókra hárultak. E változás egyik legjellemzőbb példája az iskola tevékenységét meghatározó ún. helyi tanterv. A közoktatási törvény 1998. szeptember 1-jétől kötelezően előírja, hogy az iskolák a Nemzeti alaptanterv alapján készített helyi tanterv szerint szervezzék tevékenységüket.

A helyi tanterv az adott iskola tanterve, készítésére az iskola nem kötelezhető. A helyi tanterv választható, vagy a nevelőtestület maga készíti. A választható helyi tantervek a tantervi adatbankból hozzáférhetők. Am igen fontos vonása a helyi tantervnek, hogy abban a Nemzeti alaptanterv alapján ajánlott arányok figyelembevételével az iskola döntése is kifejeződik az egyes műveltségi területek helyben – az adott iskolában, sőt az adott évfolyamon vagy tagozaton – érvényes egymáshoz viszonyított arányáról. Ez azt jelenti, hogy minden nevelőtestület

² Pöcze Gábor-Trencsényi László: Pedagógiai program – hogyan? Országos Közoktatási Intézet, 1996.

1998-ig és aztán folyamatosan maga dönt arról, hogy a rendelkezésére álló időkeretet hogyan használja fel, mely területeknek biztosít prioritást, melyeket szorítja háttérbe. Ez, amellett, hogy a tanulók pályafutására is hatással levő felelős döntés, azért is figyelemre méltó változás, mert azok kezében van, akiket a döntés maga (még egzisztenciális következményeiben is) közvetlenül érint. Vagyis míg korábban az egyes tantárgyak, műveltségi területek „presztízsét”, az alpműveltség egységében elfoglalt helyét a Magyar Tudományos Akadémia, vagy az Országos Pedagógiai Intézet szakemberei mérlegelték és alkudták ki, addig most erről maguknak az érintett tanároknak kell döntenük. Érthető, ha ezzel a felelősséggel együtt kell járnia bizonyos tervezést, döntést segítő, helyben igénybe vehető infrastruktúrának. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy azok az iskolák is adaptálni fogják tanterveiket, amelyek a választás mellett döntenek. A választott helyi tanterveket ugyanis a helyi körülményekhez, a nevelőtestület szakmai összetételéhez, a szülők és az iskolafenntartók igényeihez kell igazítani. Az adaptálás műveltet könnyíti meg a tantervi adatbank, eredményének megítélésében és a következmények mérlegelésében (az intézmények munkájának értékelésében) segít a közoktatási szakértő.

A helyi tantervet minden iskola a maga által készített pedagógiai programba ágyazza, így válik teljessé az iskola szakmai működését meghatározó és önállóságát garantáló alapidokumentumok sora. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az iskola fenntartója hagyja jóvá. A jóváhagyás csak abban az esetben tagadható meg, ha a pedagógiai program nem felel meg a közoktatási intézmények működését meghatározó törvényeknek és jogszabályoknak, ha a fenntartó nem látja biztosítva a pedagógiai program megvalósulásának feltételeit, illetve a pedagógiai program nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyekre a fenntartó – a feltételek biztosítása mellett – az adott közoktatási intézmény számára meghatározott.

A közoktatási törvény – kimondva, kimondatlanul – az iskolafenntartó és az iskola nevelőtestületének megegyezését, alkuját tételezi fel a pedagógiai program elkészítése és jóváhagyása kapcsán. A nevelőtestületnek ugyanis biztosítja a jogot arra, hogy a pedagógiai program elfogadásának megtagadásával válaszoljon, ha a fenntartó nem tudja vagy akarja biztosítani az iskola alapfeladatainak zavartalan ellátását. Ez olyannyira lényeges joga a szakmai közösségnek, hogy az 57. paragrafus a nevelőtestület döntési jogkörébe utalja a pedagógiai program jóváhagyásának megtagadása elleni bírósági kereset benyújtását.³ (Természetesen csak abban az esetben, ha a fenntartó nem a törvényben rögzített okok miatt tagadja meg a program jóváhagyását.) Ez – akárhogy is nézzük – ütőkártya a nevelőtestület kezében, különösen, ha arra gondolunk, hogy a törvény a jóváhagyás feltételeként jelöli meg a nevelőtestület elfogadását: „A nevelési, illetve pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé.” (44. paragrafus.) (Figyeljünk fel a sorrendre! A törvénynek ez a paragrafusa kizárja, hogy a fenntartó a nevelőtestület elfogadása előtt jóváhagyja a pedagógiai programot.) Ugyanakkor a nevelőtestület keze is meg van kötve, hiszen a fenntartó – törvényesen – megtagadhatja a pedagógiai program jóváhagyását, ha az olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez nem biztosítottak vagy nem biztosíthatók a feltételek. Ez a feltétel pedig a fenntartót védi az e tekintetben mindig korlátlan pedagógiai alkotókedv anyagi következményeitől.

³ 1996. évi LXXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. Magyar Közlöny. 1996. 61. sz. július 21.

Ezek a jogszabályi körülmények arra kényszerítik a pedagógiai program elkészítésében, elfogadásában és jóváhagyásában érdekelteket – elsősorban a fenntartót és az iskolát –, hogy még a program elkészítését megelőzően megállapodjanak a program legalapvetőbb jellemzőiről.

Melyek ezek a jellemzők?

Alku és megállapodás

Mivel a pedagógiai programnak része a helyi tanterv, a helyi tanterv pedig alapja a tantárgyfelosztásnak, az iskola mindaddig nem tud pedagógiai programot készíteni, ameddig nincs tisztában az iskola tényleges jövőbeli kapacitásával. Minden nevelőtestületnek tudnia kell tehát, hogy az iskola mely évfolyamokon hány tanulócsoporthal működik majd a pedagógiai program életbelépését követően, hiszen egyrészt nyilvánvaló, hogy ezekre a tanulócsoporthokra kell a Nemzeti alaptanterv követelményeit „teljesítő” helyi tantervet készítenie vagy választania, s az is nyilvánvaló, hogy a tanulók és tanulócsoporthok száma meghatározza a törvény 3. sz. melléklete figyelembevételével a nevelők számát. A nevelők számának és szakmai végzettségének figyelmen kívül hagyásával pedig aligha készíthető helyi tanterv és tantárgyfelosztás.

Az iskolafenntartónak tehát még a pedagógiai program alapjainak meghatározása előtt az iskola tudomására kell hoznia az intézmény hosszabb távon érvényesnek tekintett kapacitásának mutatóit.

A pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésekor az sem közömbös, hogy mik az iskola alapfunkciói. Az általános műveltség megalapozása természetesen minden 6–16 éves korú tanulót foglalkoztató iskola alapfeladata, jól tudjuk azonban, hogy például a különös bánásmódot igénylő tanulók (hátrányos helyzetű vagy különleges tehetségű gyerekek stb.) az alapfeladatokat kiegészítő szükségleteket támasztanak, vagy két, elvben azonos alapfunkciójú iskola között is igen lényeges programbeli eltérések lehetnek. Ez különösen így igaz azokon a településeken, ahol egy iskolafenntartó két vagy több azonos funkciójú, azonos életkorú tanulókat foglalkoztató iskolát tart fenn. A fenntartónak – feladatellátási kötelezettsége keretében – feladata az egyedi, differenciált szükségletekhez alkalmazkodó kínálat megszervezése az alapfokú oktatás keretei között is. Ebből adódóan lehetnek tehát egyedi, speciális elvárásai egy-egy iskolájával kapcsolatban. Egyébként az iskolák hagyományai, „profilja” is indokolja azoknak a speciális elvárásoknak a fenntartó (és az iskola) részéről történő megfogalmazását, amelyek az iskola jövőbeli működését meghatározzák majd.

Az elmondottak – ha létezik ilyen – a településen érvényes elfogadott művelődési-központtási koncepció részei, ha nem, alapjai lehetnek. Fontos tudni a funkció és a kapacitás meghatározásakor, hogy mit mutatnak a demográfia előrejelzései: hogyan alakul a jövőben az adott településen az óvodás és iskolás korú gyerekek száma. Közismert, hogy országos átlagban a 0–6 és a 6–14 éves gyerekek száma jelentősen fogy, a hosszabb távú prognózisok sem jeleznek jelentősebb demográfiai növekedést. (1986 és 1994 között a 6–14 éves tanulók száma majdnem egynegyedével csökkent, az előrejelzett demográfiai adatok szerint a belátható időben jelentkező növekedés maximuma sem éri el a korábbi évek középtételeit.) Ez azonban nem jelenti, azt, hogy adott településen, adott régióban vagy körzetben hasonlóan vagy azonosan változik a tanulólétszám. Vannak és lesznek is olyan települések, ahol a belátható jövőben – s ez biztosan általában 6 év, valószínűsíthetően pedig 20

– növekedésre, stagnálásra vagy alig érzékelhető fogyásra kell berendezkedni. Bizonyos határok között önálló döntés dolga, hogy egy település mekkora közoktatási kapacitás, férőhelyszám tartós megőrzésére rendezkedik be. Hiszen a közoktatásban a csoportlétszámok viszonylag tág határok között mozoghatnak, ami azt jelentheti, hogy adott esetben döntés kérdése a korábbi nagyobb kapacitás megőrzése vagy csökkentése fogó gyereklétszám esetén. Száz első tanuló például beíratható 6, 5 vagy 4 tanulócsoportba, attól függően, hogy az iskolafenntartó mennyit és mire kíván fordítani. Finanszírozható például magas csoportlétszám mellett relatíve drága, eszközigényes pedagógiai program, de választhatja a fenntartó az iskolával egyeztetve azt a megoldást is, hogy alacsonyabb csoportlétszámokat alakít ki – értelemszerűen több pedagógust foglalkoztat –, ellenben technikailag „olcsóbb” programot készíttet az iskolával. Példánk esetén bizonyára befolyásolni fogja a fenntartó döntését, hogy hosszabb távon csökken, stagnál vagy nő a gyereklétszám, mint ahogy sok egyéb tényező is (még ha az iskolafenntartásra kigazdálkodható összeget konstansnak vesszük is): a férőhelyek száma, az iskolaépületek állaga, kora, a pedagógusmunkaerő-politika, az iskolahasználók igényei, a magasabb évfolyamok pedagógiai programkínálata, a környező települések iskolái stb. A közoktatási törvény előírja a fenntartók számára kötelező feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terv elkészítését, ami elfogadása után erőteljesen befolyásolja a települések közoktatási kapacitásának átszervezésével kapcsolatos döntéseit.

Igen lényeges tervezési kiindulópont a közoktatási törvényben megfogalmazott kötelező alapszolgáltatás. A tanulólétszámból, a tanulócsoportok számából, a törvény által a tanulók számára kötelezően előírt óraszámából, a pedagógusok kötelező óraszámából, az óraszámkedvezményekből és még néhány, a törvény által kötelezően előírt körülményből egyértelműen kiszámolható a kötelező alapszolgáltatásokhoz tartozó kapacitásminimum. Ez általában igen közel esik a NAT megjelenését megelőző törvényes óratervekhez, általános iskolák és középiskolák esetében egyaránt. (Egy 16 tanulócsoportos 8 évfolyamos általános iskola esetében az 1978-as óraterv 14 942 órát, ugyanabban az iskolában az 1993-as közoktatási törvény 14 839 órát írt elő kötelezően évente. Az más kérdés, hogy ma már szinte egyetlen iskola sincs, amelyik az 1978-as órafelosztás szerint dolgozna. Az eltelt húsz évben számtalan egyedi, illetve szélesebb körben bevett – de nem kötelező erejű – módosítás befolyásolta egy-egy iskola tényleges összóraszámát, általában természetesen „felfelé”, hiszen – elvben 1993-ig – nem is csökkenthette az óraszámokat és az iskolától megszokott szolgáltatásokat.) A pedagógiai program valójában nem más, mint a kötelező minimum biztosításának szakmai koncepciója, illetve, ha annál bármely vonatkozásban többet biztosít az iskola, a többlettel történő – feladatfinanszírozás keretei között természetes – „elszámolás”. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskola a pedagógiai program keretei között számol el a törvényes minimummal és azzal, amit ahhoz a fenntartó hozzátesz.

Az elmondottak talán bizonyítják, hogy *a pedagógiai program elkészítése nem az iskolában kezdődik, hanem az iskolafenntartónál*. Az iskola pedagógiai programjának alapjait: a nagyságrendet, a profilt, a környező, megelőző és követő programkínálathoz való viszonyt – különösen több iskolát fenntartó településeken – az iskolafenntartónál, a település művelődéspolitikai koncepciója keretében tervezik.

Az iskola az így kialakított keretek között, szakmai programjaként készíti el pedagógiai programját. A közoktatási szakértő első feladata a pedagógiai program szakmai véleményezése.

A fenntartói ellenőrzés

A fenntartói ellenőrzés tényleges rendje a szakmai ellenőrzés általános szabályai szerint alakul egy-egy iskola, közoktatási intézmény esetében. A fenntartó önkényesen egyetlen esetben sem térhet el az ellenőrzés általános szabályaitól, teljes szabadságot élvez azonban az ellenőrzés célja, tartalma, formája stb. tekintetében ezen általános szabályokon belül. Ez azt jelenti, hogy mind az intézmény, mind az intézményfenntartó valóságos alkupozícióban van, ha megállapodást kíván kötni az ellenőrzés tényleges menetére vonatkozóan.

A pedagógiai program az intézmény teljes szakmai munkájának részletes leírása, megjelölve benne azokat a célokat (adott esetben az intézményhasználók meghatározott csoportjaira, részhalmozaira vonatkozó célokat), amelyeket az adott közoktatási intézmény pedagógiai programjának érvényessége alatt követendőnek tekint. A szakmai munka ellenőrzésének szakszerűségét növeli, ha a pedagógiai program megnevezi (mérhető formában) azokat a paramétereket, amelyeket saját teljesítménye szempontjából relevánsnak tekint. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a legszakszerűbben és legeredményesebben működő intézmény esetében is kimutathatók olyan teljesítményindikátorok, amelyek miatt elmarasztható az intézmény, hiszen tevékenységének nem súlyponti területeit jellemzik.

Bizonyos azonban az is, hogy minden iskola működését azon – sietve hozzátesszem: fenntartóval egyeztetett, a pedagógiai program jóváhagyásakor jóváhagyott és értelemszerűen a nevelők által is elfogadott – teljesítménymutatók alapján érdemes értékelni, amelyek pedagógiai programja értelmét adják. Példával élve: egy hátrányos helyzetű tanulók számára szervezett intézmény vagy pedagógiai szakasz tényleges minősége nem ítéhető meg az adott intézményből tovább tanulók arányával, annál inkább azzal, mekkora a lemorzsolódók vagy többször bukkantak aránya. Fontosnak tartjuk tehát, hogy a pedagógiai program maga tartalmazzon ajánlásokat az ellenőrzés időpontjára, módjára és céljára vonatkozóan. Ez az ajánlás ugyanakkor nem lehet kötelező érvényű: a fenntartó jogosítványait nem korlátozhatja. A fenntartó részéről az „alkuban” foglaltak mindaddig mértékadóak, amíg az intézmény alaptevékenysége nem mutat diszfunkcionális működésre utaló jeleket, ilyenek esetén nyilvánvaló, hogy az ellenőrzésnek a diszfunkció okainak feltárására kell irányulnia. (A minőségbiztosítási rendszerek alapszabálya szerint elsősorban nem a vezetők elmarasztalása, hanem a funkcionális működéshez szükséges feltételek körének meghatározása érdekében.)⁴ A pedagógiai program – jóváhagyása után – már csak azért is a közoktatási intézmények szakmai ellenőrzésének alapja, mert a törvény a szakmai munka eredményességének megítéléséhez kiindulópontként jelöli meg a pedagógiai programot.

Szakértői közreműködés a nevelési, pedagógiai program jóváhagyásakor, illetve a közoktatási intézmény ellenőrzésekor

A közoktatási törvény 44. paragrafusa kimondja, hogy a fenntartó köteles szakértői véleményt beszerezni a pedagógiai program jóváhagyása előtt. A törvénynek ez a rendelkezése összefügg a 103. paragrafus azon szabályával, amelyik azt mondja

⁴ Horváth Attila-Pöcze Gábor: Minőség és közoktatás – Vezetés a minőség szolgálatában: Total Quality Management Magyarországon. In: Új Pedagógiai Szemle, XLV. évf. 1995. 8. sz. 52–63. o.

ki, mely esetekben tagadhatja meg a fenntartó a nevelési, illetve pedagógiai program jóváhagyását. A szakértői vélemény beszerzésének kötelezettsége vajon vonatkozik-e e minősített esetek szakmai kontrolljára? Az alábbiakban bizonyítani szeretnénk, hogy nem.

A törvény lényegében három esetet ismer, amelyek előfordulásakor a fenntartó megtagadhatja a pedagógiai program jóváhagyását. A pedagógiai program jóváhagyása megtagadható, ha a pedagógiai program „nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek”. Szükséges-e ennek megállapításához szakértő? Véleményünk szerint egyáltalán nem, hiszen az iskolák feletti törvényességi ellenőrzést az önkormányzat jegyzője gyakorolja, az ő feladata megállapítani, ha az adott intézmény működése nem felel meg a törvényes előírásoknak. Ugyanez vonatkozik a pedagógiai programban foglaltakra. Egy pedagógiai program lényegében két esetben mondhat ellent a törvényeknek: ha olyan tevékenységet ír le, amely önmagában nem felel meg a törvény előírásainak, illetve ha maga a dokumentum (tartalma, elfogadásának módja, felterjesztése stb.) vet fel törvényességi kifogásokat. Előbbi esetben a nevelési oktatási intézmény tevékenységével kapcsolatos törvényességi észrevétel megtétele a jegyző hatásköre, s nyilvánvalóan meg kell győződnie arról, vajon a kifogásolható működés elem csak a pedagógiai programban fordul-e elő (s ebben az esetben csak tervezik megvalósítását), vagy az intézmény máris eszerint működik, s ebben az esetben fel kell szólítani működése megváltoztatására. Ha a pedagógiai program, mint dokumentum nem felel meg a törvény előírásainak (pl. nem tartalmaz valamit, amit a törvény előír, vagy nem mellékeltek hozzá azt a jegyzőkönyvet, amelyik a nevelőtestületi vitát s az SZMSZ szerinti elfogadó határozatot tartalmazza stb.), akkor hiánypótlásra való felszólítással a jegyző feladata visszaadni a programot az iskolának. Akár egyik, akár másik esettel állunk szemben, a jegyző hatásköréből adódóan köteles eljárni. Egy (jól felkészült) szakértő természetesen észrevételezheti az adott hiányokat, támogathatja a jegyző ilyen irányú kötelezettségének teljesítését, ám kétségeink vannak, hogy egy általában pedagógiai végzettségű közoktatási szakértő kompetensebb-e az adott kérdésben, mint az önkormányzat megfelelő jogi végzettséggel rendelkező alkalmazottja.

Az iskolafenntartó, illetve az önkormányzat feladata továbbá meggyőződni arról, nem tartalmaz-e a pedagógiai program olyan többletfeladatot, amelyekhez a feltételek az adott intézményben nem biztosítottak. Ahhoz, hogy egy szakértő erről a körülményről nyilatkozzon, két vonatkozásban kell tájékozódnia: egyrészt tudnia kell, hogy az adott pedagógiai program megvalósításához objektíve milyen feltételek szükségesek, másrészt ismernie kell(ene), hogy az adott intézménynek milyenek a működési feltételei (s ezen belül nemcsak a tárgyi, hanem az „üzemelési” feltételek is, azaz pl. a folyó költségvetési kiadások, a nevelőtestület szakmai felkészültsége stb.). Kétségeink vannak e tekintetben is. Előbbi körülmények mérlegelése – megfelelően felkészült szakértőt feltételezve – még elképzelhető, hiszen egy közoktatási szakértőtől elvárható, hogy tájékozott legyen egy-egy helyi tantervi program megvalósításának előírászerű (objektív, szakmai) feltételeiről. Utóbbinak eldöntése, vagyis annak megállapítása, hogy egy-egy konkrét közoktatási intézmény valójában rendelkezik-e a program megvalósításához szükséges feltételekkel, még akkor is kétséges, ha feltételezzük, hogy a szakértői megbízás helyszíni ellenőrzéssel társul. De vajon megíthetők-e megbízhatóan – a fenntartónál megbízhatóbban – egy-egy iskola, óvoda tárgyi-személyi feltételei egy-egy, akár többnapos helyszíni szemle során? A válasz

nyilvánvalóan: nem. Nem, hiszen a szakértőnek a legtöbbször nem áll módjában objektív, előírászerűen megfogalmazott tárgyi eszköztárhoz viszonyítania azt, amit az iskolában talál, nem beszélve az eszközök műszaki állapotáról s a még ennél is fontosabb tanári kompetenciáról. A „tárgyi feltételek” vizsgálata körülbelül annyira objektív, mint a jövedelemigazolás: attól függ, hogy óvodai térítési díj megállapításához vagy gépkocsi-vásárlási hitel igényléséhez kérjük. Az iskolák többsége egyszerre tudja bizonyítani, hogy *megfelelő* és hogy *nem megfelelő* a tárgyi felszereltsége, attól függően, miért kérdezik. Szerintünk senki nincs megfelelőbb helyzetben egy közoktatási intézmény feltételeinek mérlegeléséhez, mint maga a fenntartó. A szakértőtől tehát legfeljebb az várható el, hogy a pedagógiai program szakértői véleményezésekor arra térjen ki, hogy egyáltalán milyen feltételek szükségesek a program megvalósításához. A döntés a tényleges feltételek ismeretében az iskola, óvoda és a fenntartó feladata. Ennek megfelelően, a pedagógiai program jóváhagyását megelőző szakértői vélemény bekérésekor – véleményünk szerint – nem is szükséges helyszíni munkára megbízást adni. A szakértő a pedagógiai program véleményezésekor különösebb kockázat nélkül dolgozhat „papírból”, vagyis az intézmény működését jellemző alapidokumentumok és a pedagógiai program alapján.

Az elmondottak érvényesek a törvényben foglalt harmadik esetre is, vagyis annak mérlegelésére, hogy a pedagógiai program tartalmaz-e minden olyan feladatot, amelyeket a fenntartó – a feltételek biztosítása mellett – meghatározott. A szakértői véleményre alapozva amúgyis az intézmény és a fenntartó közötti megegyezés alapján születnek a mindig is elkerülhetetlen kompromisszumok: ebben a tanévben ugyan nem áll rendelkezésre minden szükséges feltétel, de a következő tanév fejlesztései során az iskola hozzájut a szükséges eszközökhöz...

Mindezek után nagyon logikus a kérdés: érdemes-e szakértői vélemény bekérésével bajlódni, ha a szakértő nem tudja (teljes egészében) mérlegelni a jóváhagyáskor mérlegelendő szempontokat. Nem vezet-e formális, kipipálandó kényszerhez ez a „szűkített” szakértői szerepfelfogás? A veszély reális. A fenntartót ugyanis mindenekelőtt az érdekli, mire tudja érdemben használni a szakértő véleményét, ha már kötelező. Mégis úgy véljük, hogy érdemes, hiszen számos olyan feladat adódik a pedagógiai program jóváhagyása körül, amivel célszerű is és lehetséges is szakértőt megbízni.

Az első ezek között a pedagógiai program koherenciájának mérlegelése. A szakértő kompetens állást foglalni abban a kérdésben, hogy a pedagógiai programban megjelölt célok az adott, a programban leírt tevékenység megvalósításával elérhetőek-e, illetve éppen azokhoz a célokhöz vezet-e a pedagógiai program megvalósítása, amelyeket ott megjelöltek. A pedagógia eszköztára manapság számos pedagógiai-szakmai alternatíva igénybevételét kínálja a nevelőtestületeknek. Nyilvánvalóan nem mindegy, hogy az adott iskola szociokulturális és tárgyi-személyi feltételei mellett ezek közül melyiket választja. Ezek a „módszerek” nem önmagukban jók vagy rosszak, hanem adott körülményekhez és célokhöz viszonyítva. Szakmailag igen jelentős feladat eligazodni meghatározott célok és a célokhöz vezető utak összefüggései között. Bizonyosan nem a fenntartó feladata megítélni, hogy az adott (a fenntartóval nyilvánvalóan egyeztetett) célok eléréséhez mely eljárások, módszerek vezetnek optimálisan, e kérdés mérlegelésében a szakértőnek mással nem pótolható szerepe lehet.

Ugyanígy szakmai felkészültséget igénylő feladat annak elbírálása, hogy az iskola pedagógiai programja – a rendelkezésre álló adatok alapján – helyesen

értékeli-e a felé irányuló „fogyasztói” elvárásokat, igényeket. Gondos szakértői vélemény arra is rámutat, megfelelően elemezte-e a pedagógiai program az iskola iránt megfogalmazódó igényeket, nincs-e indokolatlan szakmai „csúsztatás” a reális társadalmi igények és az iskola által vállalható szolgáltatások között. (Sok tapasztalat utal arra, hogy az iskolák szívesebben elégitik ki azokat a vélt vagy valós szükségleteket, amelyekre objektíve, vagy szubjektíve felkészültek, mint azokat, amelyeket reálisan támasztanak velük szemben.)

A pedagógia technológia is. (Nem azt mondtuk, hogy nem művészet.) Szakmai, szakértői felkészültséget igényel annak eldöntése, hogy adott standard programok, módszerek, alternatívák stb. megvalósítására vonatkozó szándékok megjelenése az iskola pedagógiai programjában megfelel-e a velük szemben támasztott belső, elemi technológiai előírásoknak. „Zsolnai”-e az, amit annak neveznek, valóban dyslexia-prevenció-e az, amit akként kínálnak a szülőknek? Megoldhatók-e adott szakmai célok és programok adott tankönyvekkel és adott szakmai felkészültségű nevelőkkel? Előírás-e bizonyos pedagógiai módszerek alkalmazásához megfelelő segéd-eszközök használata és továbbképzések elvégzése? Megannyi iskolafejlesztési szakértelmet igénylő kérdés, amivel a felkért szakértő sokkal inkább terhelhető, mint a törvényességi ellenőrzés számára szakmailag riasztó feladatával.

Az iskolák a pedagógiai program jóváhagyását követően maguk által készített vagy választott helyi tanterv alapján szervezik tevékenységüket. A helyi tantervek kiválasztását megkönyvitendő országos közoktatási információs rendszer, azon belül tantervbank működik. A tantervbank ajánlatokat tartalmaz különféle adottságokkal és működési feltételekkel rendelkező iskolák számára. Az iskola ezen ajánlatok közül választhat, majd adaptálhatja tényleges működési körülményei szerint e programokat. A tantervi adatbank minősített, azaz a Nemzeti alaptanterv megfelelő követelményeivel egybevetett tantervi variánsokat kínál az iskolák számára. A fenntartó a pedagógiai program – s benne a helyi tanterv – jóváhagyásával azt vállalja, hogy az adott iskola teljesíti a NAT megfelelő évfolyamokon támasztott követelményeit, illetve az adott tantervet követve eljuttatja a megfelelő időben a tanulókat az alapvizsga követelményeinek teljesítéséhez. Ha az iskola ilyen értelemben minősített tantervet alkalmaz, a szakértő feladata annak vizsgálata, hogy az adaptálás során nem „sérültek-e” a tantervbankban szereplő tanterv lényegi elemei.

Sokkal bonyolultabb a helyzet akkor, ha az iskola maga készítette el helyi tantervét. Ebben az esetben a szakértő feladata ellenőrizni, vajon az adott tanterv alkalmazása lehetővé teszi-e az iskolába járó gyerekeknek a különböző életkorokra és az alpműveltségi vizsga idejére megfogalmazott közös követelmények teljesítését. A fenntartó csak akkor hagyhatja jóvá a pedagógiai programot, ha erre megfelelő garanciát lát. Szakmai kérdés annak eldöntése, van-e ilyen garancia, esetlegesen nem szükséges-e a helyi tanterv részleges vagy teljes átdolgoztatása.

Az esetek többségében az egyes óvodák, iskolák stb. nem önmagukban, hanem a közoktatás szűkebb (helyi) rendszere részeként működnek. Ez még az egy intézményt fenntartó önkormányzatok esetében is így van, hiszen ezek szűkebb közoktatási környezete a legközelebbi településen, településeken van. Az intézményfenntartók számára lényeges szakmai kérdés az egyes intézmények programjának egymáshoz kapcsolódása, a rendszerlemek rendszerszerű működése.

Valószínűsíthető, hogy a szakértői megbízások nem kis része nem egy intézmény, hanem egy-egy település valamennyi intézménye pedagógiai (nevelési) programjának véleményezésére fog vonatkozni. Ez esetben egy-egy pedagógiai

program nem önmagához, s nem is a benne foglalt feltételekhez, hanem az összes többihez s a közoktatás helyi rendszerével szemben támasztott követelményekhez, szükségletekhez viszonyítva értékelhető.

A pedagógiai program elfogadásakor készülő szakértői vélemény természetesen csak a pedagógiai programra mint az iskola működését meghatározó alapidokumentumra vonatkozhat. A szakértő írásos véleménye arra nem jelent garanciát, hogy az adott közoktatási intézmény tevékenységében, szakmai munkájában valóban a pedagógiai programban foglaltak szerint jár el. Erre való a közoktatási intézmény ellenőrzésének keretében kiadott szakértői megbízás. Ennek általános szabályaira vonatkozóan jóval nehezebb javaslatokkal élni, hiszen minden ellenőrzés módszerét, tartalmát messzemenőig meghatározza magának az ellenőrzésnek a célja, területe, feladata. Néhány általános elv mégis megfogalmazható. Az egyik legfontosabb ezek közül, hogy a megbízás a lehető legpontosabban jelölje meg a vizsgálni kívánt területet és az ellenőrzés célját. Szerencsés, ha a megbízás az iskola jóváhagyott, érvényes pedagógiai programja alapján születik. Igen fontos, hogy az ellenőrzéskor legyen világos, mi az az elvárás, teljesítményszint, amihez viszonyítani kell, hiszen közismert, hogy a közoktatásban abszolút teljesítménymérce nem alkalmazható, a tényleges teljesítmény legfeljebb a közgazdaságból ismert „hozzáadott érték” elv alapján mérhető. Nagyon hasznos az ellenőrzés folyamatába beemelni, beépíteni a belső ellenőrzés elemeit, módszereit, esetleges megállapításait. Célszerű az ellenőrzést tervezni, mégpedig folyamatában, hiszen általában nem abszolút értékekről, hanem romló, stagnáló vagy javuló eredményekről van szó. Hasznos, ha van az ellenőrzésnek azonos módszerek szerint szervezett előzménye, vagyis viszonyítási pontja. Végezetül: természetes, hogy egy adott közoktatási intézmény teljesítménye nem azonos az ott tanuló gyerekek tanulmányi teljesítményével. Nyilvánvaló tehát, hogy a tanulmányi eredményeken kívül számos más, a közoktatási intézmény teljesítményét befolyásoló tényezővel kell számolni egy iskola ellenőrzésekor.

A szakértő kiválasztása

Az iskolafenntartó számára nem közömbös, hogy a szakértői névjegyzéken szereplő szakértők közül kit bíz meg. A szakértői névjegyzék nagyon kevésbé informatív (kevés és sokszor megbízhatatlan adatot tartalmaz), az iskolafenntartó területén működő szakértő pedig, aki alkalmasint megfelelő helyi referenciával rendelkezik, sokszor ellenérdekelte vagy nem elfogulatlan. A szakértői megbízás kiadásakor a megbízó általában elfogultságmentes, objektív véleményformálásra képes szakembert kíván megbízni. Az sem közömbös, hogy mi a szakértő eredeti szakmai kompetenciája. A szakértő kiválasztásakor döntő szempont lehet a szakértői referencia. Mindezek alapján a kiválasztás a megbízás pontos megfogalmazásával azonos érdekű és súlyú körülmény.⁵

A pedagógiai program jóváhagyását megelőző szakértői véleményezésre való felkérés különös nehézsége, hogy erre a feladatra általános, minden szakmai területre kiterjedő kompetenciával rendelkező szakemberek lennének elvben alkalma-

⁵ E szempontok figyelembevételével ajánlotta fel a szakértői névjegyzéken szereplő szakértőknek az Országos Közoktatási Intézet a szakértői névjegyzék *szaknévsorának* összeállítását és kiadását. A felhívásra közel 500 szakértő jelentkezett, a szaknévsor szerkesztése, nyomdai előkészítése folyamatban van. A szaknévsort 1996 szeptemberében az OKI ingyenesen eljuttatja az ország összes iskolafenntartójának.

sak. Ilyen szakember nagyon kevés van. Ez az egyik oka annak, hogy sok területen szakértői teamek, munkaközösségek szerveződnek, amelyek több szakértő kompetenciáját egyesítve adnak ki szakértői véleményt. E kezdeményezések várhatóan találkozni fognak az iskolafenntartók igényeivel. A közoktatás szakértőire az iskolafenntartókkal együttműködve a közeljövő közoktatásában nagyon fontos szerep vár. A közoktatás-fejlesztés eminens érdeke olyan helyzetbe hozni a közoktatási szakértőket, hogy azok meg tudjanak felelni a rájuk váró feladatoknak.

Irodalom

- Füle Sándor*: Útmutató a nevelési-oktatási intézmények helyi pedagógiai programjainak kidolgozásához. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet, Nyíregyháza, 1995.
- Halász Gábor*: A közoktatási rendszerek irányítása. Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996.
- Horn György*: Pedagógiai program. In: *Korszerű iskolavezetés*, RAABE, 1993.
- Horváth Attila-Pöcze Gábor*: Minőség és közoktatás. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLV. évf. 1995. 8. sz. 52–63. o.
- Jelentés a magyar közoktatásról (szerk.: *Halász Gábor–Lannert Judit*). Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
- Pöcze Gábor*: A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja. In: *Új Pedagógiai Szemle*, XLV. évf. 1995. 4. sz. 12–36. o.
- Pöcze Gábor*: A pedagógus mint szaktanácsadó és szakértő. In: *Korszerű iskolavezetés*, RAABE, 1996.
- Pöcze Gábor*: Az önkormányzatok és az intézmények szakmai munkájának fejlesztése, értékelése. In: *Önkormányzat és közoktatás '95* (szerk.: *Palotás Zoltán*). Szekszárd, 1995. 113–119. o.
- Pöcze Gábor–Trencsényi László*: Pedagógiai program – hogyan? Országos Közoktatási Intézet, NAT-TAN 1., Budapest, 1996.
- Szabó Lajos*: Ellenőrzések a közoktatási intézményekben. Gorsium GBT, Tác, 1995.
- Szabó László Tamás*: A pedagógiai program. Pauz Kiadó, Celdömölk, 1994.
- Szűdi János*: A közoktatási törvény kézikönyve. MKM, 1994.

Gergely Gyula

Egészséges életmódra nevelés a NAT-követelményekben¹

Miközben az egészséges élet biológiai feltételei javulnak, már gyermekkorban kialakulnak egészséget romboló szokások, és nő az antiszociális magatartású fiatalok aránya. Nagy felelősség hárul az iskolákra a káros folyamatok fékezésében, megállításában. Ezt a feladatot hangsúlyozza a Nemzeti alaptanterv is a „közös követelmények” között.

Az egészségi állapot romlását taglaló újságcikkek majd mindegyike a sportolást hiányolja a lakosság életmódjából. A hétköznapi tudatban, a pedagógusok gondolkodásában is úgy hangsúlyozódik a sportolás, mint az egészséges életmód egyetlen és meghatározó eleme, ami valójában a fogalom értelmének *leszűkítése*. Az egyik megnyilvánulás az általános iskolai igazgatók az intézményi feladatok fontossági sorrendjében az egészséges életmódra nevelés és a családi életre nevelés kettősét (!) a tizennégy megnevezett feladat közül a tizenkettedik helyre sorolták.² Még mindig él az az iskolai gyakorlat, hogy a gyerekek egészségnevelése, egészséges életmódra nevelése egy-egy tanár feladata, az iskolai feladatok sorában pedig az utolsók között van a helye.

A Nemzeti alaptanterv a pedagógusok feladatai között tartja számon és követeli meg az egészséges életmódra nevelést is. A feladat egyértelmű, de mit is értünk *életmód* alatt?

Az életmód fogalma

Az életmód az embernek az a cselekvésrendszere, amely az élet fenntartására, a létfeltételek újratemtésére irányul. Másképpen: „...az ember azon tevékenységeinek rendszere, amelyekkel valamely értékrendszer szerinti viszonyt alakít ki a másik emberrel (az egyénnel és közösségekkel) és az ember által teremtett objektivációval”.³ Megint más megfogalmazásban életmód a szubjektum „tevékenységstruktúrájának érdekekkel szervezett és értékekkel magyarázott, mindennapi reprodukcióban megjelenő rendje, a társadalmi feltételek következménye és eredménye is egyben”. Továbbá: „az életmódban az intézmények működésének eredményei éppen úgy napi valósággá válnak, mint az erkölcsök vagy normák szabályozórendszere. A mindennapi cselekvések rendje, amely az életmód gerince, erősítheti vagy gyengítheti, alakíthatja mindezeket”.⁴

Az életmód tehát az egyén cselekvésszerkezetében van jelen, s a tevékenység mindennapiságában a társadalom fenntartó, változó és mozgató ereje, amely az

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

² Pócze Gábor–Trencsényi László: Pedagógiai program – hogyan? NAT-TAN. Sorozatszerkesztő: Mihály Ottó. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. 55. o.

³ Vitányi Iván: Társadalom, kultúra, szociológia. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1981. 81. o.

⁴ Losonczy Ágnes: Az életmód az időben, a tárgyokban és az értékekben. Gondolat Kiadó, Budapest, 1977. 693. o.

egész élet során végbemenő tanulás eredménye. *A napi munkában, a munka végeredményében, az alkotásban egyaránt kifejeződik az életmód jellege és minősége, azaz az egyén egészségi állapota, szokásrendszere, érzelmevilága, általános és szakműveltsége. Ezért az életmódformálás szempontjából az intézményrendszerek között meghatározó szerepet tölt be a társadalmi szerepekre felkészítő iskola.*

Az iskolai feladatok értelmezése, a tantervi feladatok megfogalmazása okán tekintettünk bele azokba a statisztikákba, amelyek a 0–17 évesek (a teljes népesség 24 százalékának) családi életkörülményeit, egészségi állapotát és életmódváltozását jellemzik.

A családok életkörülményei

1970 és 1993 között a házasságkötések száma 42,5%-kal, a válásoké 0,5%-kal csökkent. A nyolcvanas évek második felében az élettársi kapcsolatok elterjedése felgyorsult, 1990-ben már az összes család 4,3%-át képezte. *Ma a házasságok 41,2%-a végződik válással.*⁵ Az elváltak házasságának 35%-ából egy, 26%-ából két, 4,2%-ából három és közel 1%-ából négynél több gyermek született. *Növekedett (12,6%) a gyermeküket egyedül nevelő szülők aránya. Csökken a gyermeket vállaló családok száma és egyre inkább az egy gyermeket nevelő család válik jellemzővé.*⁶ 1990-et követően a társadalom szerkezetében számottevő réteggként megjelentek a *munkanélküliek*. 1993 végén az összes háztartás mintegy 11%-ában volt legalább egy munkanélküli. 1986 és 1993 között a főoglalkozású munkát végzők aránya a fővárosban közel 2%-kal, vidéki városokban 9%-kal, falun 10%-kal csökkent.⁷ A főoglalkozásban munkát végzők aránya falun a legalacsonyabb, ugyanakkor a ráfordított idő a legkisebb jövedelmet hozó tevékenységben, a mezőgazdasági termelésben a legmagasabb. A foglalkoztatásban a főváros, a városok és a falvak között tartósnan fennálló területi esélyegyenlőség van. A jövedelemviszonyok romlása is hozzájárult ahhoz, hogy ma a *családok körülbelül 20%-a a létminimum alatt él.* Az ilyen családok körében magas a három, négy, illetve több gyermeket nevelők aránya 35, illetve 40%.⁸ Romlottak az otthonteremtés lehetőségei is. 1986-hoz viszonyítva 1993-ban 41,3%-kal csökkent a magánérből, 48,5%-kal az államilag épített lakások aránya. A romló életkörülmények hatása a kulturális fogyasztásban is érezhető hatását. 1993-ban 1987-hez képest jelentősen csökkent a színházba, moziba és múzeumokba járók száma. Az *elszegényedés* folyamata nyomon követhető az oktatási statisztikában is. A sokféle adat közül álljon itt az alábbi: az elmúlt nyolc évben a csökkentő gyermeklétszám mellett közel 3%-kal nőtt a diákétképzést igénylő általános iskolás gyermekek száma (jelenleg 53%). Ezen belül – elsősorban az iskolai étkezési költségek emelkedésének következtében – közel 20%-kal csökkent a napi háromszor étkezők és több mint 31%-kal nőtt a csak ebédelő gyermekek száma.⁹ Az

⁵ A magyar társadalom életmódjának változásai az 1976–77., az 1986–87. és az 1993. évi életmód-időmérleg feltételei alapján. Bp., 1994. 7. o.

⁶ *Harcos István:* A magyar gyerekek helyzete a társadalmi jelzőszámok alapján. Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről. 1990. Gyermekkérdések Magyarországi Fóruma. Bp., 1990. 15. o. Az elmúlt évtizedekben egyre kevesebb család vállalt gyermeket. A gyermektelen családok aránya meghaladja az 55%-ot. A gyermeket vállaló családok több mint 22%-a egy, körülbelül 18%-a kettő, 3%-a három, 0,7%-a négy vagy ennél több gyermeket nevel.

⁷ A magyar társadalom életmódjának változásai az 1976–77., az 1986–87. és az 1993. évi életmód-időmérleg feltételei alapján. Bp., 1994. 10. és 18. o.

⁸ I. m. 18. o.

⁹ Statisztikai tájékoztató az alapfokú oktatásról. Művelődési és Köznevelési Minisztérium (mint jogutód) kiadványai alapján végzett számítás. OFKM, 1992/93.

általános iskolások 1,6%-a, a középiskolások 10%-a egyáltalán nem ebédel. A 11–18 éves tanulók 18%-a nem reggelizik, ami az egészségtelen étkezési szokásokkal is összefüggésben lehet.¹⁰ A család szociális helyzetét mérlegelve, az önkormányzatok a gyermekek körülbelül 4%-ának biztosítanak térítésmentes étkezést az iskolában. Ez az elmúlt öt év átlagában 28 445 gyermek ingyenes étkeztetését jelentette.

A tanulók egészségi állapota

Az egészségügyi ellátás színvonalának köszönhetően a csecsemő- és gyermekhalandóság számottevően csökkent, összességében a gyermek és ifjúsági korosztályok biológiai adottságai javultak. Az 1996. évi 0–14 éves korosztályra kiterjedő vizsgálat szerint a gyermekek 82%-a tekinthető egészségesnek, 1%-a (azaz 30 ezer körüli) a fogyatékos, közel 5% tartós betegségben szenved, és 14%-ának van valamilyen egészséggel kapcsolatos panasz.¹¹ Ezen vizsgálat alapján ismert, hogy a 14 éves és fiatalabb gyerekek 61%-a évente egyszer orvoshoz fordul lázas, fertőző, heveny betegség miatt. Az egészségileg veszélyeztetettek részaránya az általános iskolások között elérte a 15%-ot. Három tanév alatt 30%-kal nőtt az 1000 vizsgálatra kötelezetre jutó egészségi okok miatt veszélyeztetett gyerekek száma. A középfokú oktatási intézmények tanulóinak 9,5%-a veszélyeztetett egészségileg. A vizsgálat utolsó évében volt a növekedés mértéke a legintenzívebb, elérte a 13%-ot. Az orvosi vizsgálat során a gyermekeket az iskolai testnevelés szempontjából egészségük szerinti csoportba sorolják. Ennek adatai is azt bizonyítják, hogy a középiskolások egészségi állapota a leggyengébb. A könnyített testnevelésre járók aránya az utóbbi hat évben 3,4%-ról 3,7%-ra emelkedett. Ugyanezen időszakban jelentős mértékben, 2,6%-ról 3,6%-ra nőtt a gyógytestnevelésre utaltak aránya. Hasonlóképpen nő a testnevelés alól felmentettek száma. Ez a 6–12 évesek 2,2%-a.¹²

Gyakori a gyermekkori elhízás, ami önmagában még nem jelent betegséget, de előjele lehet a szervezetben végbement kóros változásnak. Az életkor előrehaladásával egyidejűleg nő a testi deformitások száma is. Öt éves korban a gyermekek 10%-ánál, 11 éves korban már 12%-ánál, más populációban 30%-ánál találtak tartáshibát az orvosok. Ennek oka, hogy a test gyarapodásával, kellő inerek hiányában nem tart lépést az izomzat ereje, illetve ezt a folyamatot károsan befolyásolja az iskolapadban töltött hosszú idő miatti egyoldalú terhelés. A testi deformitásoknak és a hanyag tartásnak (amelyből testi deformitás alakulhat ki) genetikai (például Scheiermann-kór) és a diákéletmódból fakadó okai vannak.

Egészségkárosító magatartás

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) vizsgálatának keretében magyar orvosok is vizsgálták az „Iskolás gyermekek egészség-magatartását”.¹³ Ezen vizsgálati eredmények is megerősítették, hogy a serdülő fiatalok egészséget károsító magatartása, a dohányzás, az alkoholfogyasztás, a televízió túlzott „fogyasztása” a szakmunkástanulók körében a legnagyobb arányú. A serdülők 7,6%-a naponta rendszeresen,

¹⁰ Aszmann Anna: Serdülő fiatalok egészséget befolyásoló magatartása. Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről 1991. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma. Bp., 1992. 29–44. o.

¹¹ Harcsa István: I. m.: 52., 37. és 38. o.

¹² Gárdos Éva: A fiatalok egészségi állapota és szociális helyzete. Az ifjúság életkörülményei (Tanulmányok). Központi Statisztikai Hivatal, Bp., 1995. 163–178. o.

¹³ Aszmann Anna: I. m.

3,4%-a hetente és 7,0%-a alkalmasszerűen dohányzik. A gimnazisták 16%-a, a szakmunkások 27%-a több mint három alkalommal volt részeg. Az előbbi csoportba tartozók 7%-a, az utóbbiba tartozók 13%-a rendszeresen – naponta, hetente – fogyaszt alkoholt. Az egészségkárosító szokások aránya évről évre nő, terjed a kábítószer-fogyasztás, melyről adatokkal nem rendelkezünk. Megállapított tény, hogy a szakmunkástanulók mutatják a nagyobb (és korai) szexuális aktivitást is.¹⁴

A szabadidőben végzett sportolást, testgyakorlást tekintve „*serdülünk nem tartoznak Európa sportos fiataljai közé*” – állapítja meg ugyanez a vizsgálat. „A naponta sportoló fiúk aránya 41%, a lányok között ez az arány csupán 19%. A szabadidőben rendszeres testmozgást egyáltalán nem folytató fiúk aránya 6%, a lányoké 15%. A fizikailag inaktív serdülők aránya a gimnázium és a szakközépiskola 4. osztályában tetőzik: 40% feletti.” A vizsgálat kapcsán a kutatók szoros összefüggést találtak a „sportolás gyakorisága, intenzitása, rendszeressége és a fiatalok testi-fizikai önértékelése között, amely utóbbi a legalacsonyabb volt Európában... Ez az alacsony fokú önértékelés valahol a testi nevelés (és általában a magyar iskolai nevelés) gyakorlatából fakad” – állapítja meg a vizsgálat.

A tényfeltárás összegzéseként rögzíthetjük, hogy a fizikai foglalkozású, alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei egészségileg sérülékenyebbek, az egészségre káros magatartásformák (dohányzás, alkoholfogyasztás, korai szexualitás) e réteg körében gyakoribbak, és a deviáns viselkedés előfordulási gyakorisága nagyobb, mint az értelmiségi, nem fizikai dolgozók körében. A szociokulturális környezet hatása a továbbtanulási eredményekből is lemérhető és bármilyen meglepő, még a gyermekek testsúly-testmagasságában is kifejeződik.¹⁵ A környezeti, magatartási, egészségügyi és szociális okok miatti hátrányok csökkentésében az intézményes nevelésnek meghatározó a szerepe.

Mit tehet az iskola a gyermekek körében tapasztalt nemkívánatos folyamatok megállítására érdekében?

A NAT-követelmények helyi tervezése

A röviden vázolt tényekből következik, hogy az egészséges életmódra nevelés feladata, annak fontossága, összetettsége és a megoldási módjának folyamatos keresése stratégiai gondolkodást igényel.¹⁶ Azaz az iskola típusának, profiljának megfelelően szükséges átgondolni, megtervezni az iskolai szolgáltatások rendszerét és annak pénzügyi vonzatait. A pedagógiai programnak illeszkednie kell az adott település oktatási stratégiájához (fejlesztési programjához), de oktatási és szociális szolgáltatások tervezésekor célszerű felmérni és figyelembe venni a gyermekek egészségügyi, környezeti, magatartási és anyagi körülményeiből fakadó veszélyeztetettségének mértékét is, vagyis a különböző rétegekbe tartozó család életmódját. Ezt azért is külön hangsúlyozni kell, mert egy adott településen belül, a település részei között is igen nagy különbségek lehetnek. Mindebből következik, hogy az iskola – mint az életmódot leghatékonyabban befolyásoló és megalapozó intézmény – tevékenysége sem független a társadalom teherviselő képességétől és értékrendjétől, valamint a család anyagi helyzetétől, műveltségétől és szokásrendszerétől.

¹⁴ Aszmann Anna: I. m.

¹⁵ Ágfalvi Rózsa: A magyar gyermekek testi fejlődése, a fejlődés társadalmi háttere. Jelentés a magyar gyermekek helyzetéről (1991). Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Bp., 1992. 13. o.

¹⁶ Gergely Gyula: Oktatási stratégia az önkormányzás demokratikus rendszerében. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 9. sz. 53–59. o.

A közoktatásról szóló törvény 48. bekezdése szerint az iskola pedagógiai programja meghatározza, többek között az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait. *A céltételezésnél van a helye az egészséges életmódra nevelésnek is.* A NAT megfogalmazása is ezt támasztja alá: „Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődését” ... A pedagógusok készítsék fel a gyermekeket, az ifjakat arra, hogy önálló, felnőtt életükben legyenek képesek életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket hozni, egészséges életvitelt kialakítani”. A feladat természetéből fakad, hogy a *közös követelmények, a tanórára épülő tanórán kívüli foglalkozásokon, azzal szerves egységben teljesíthetők.* „A különböző műveltségi területek feldolgozása során (az iskola: G. Gy.) adjon ismereteket a betegségek, balesetek, sérülések elkerülésére, az egészség megőrzésére. Személyi és tárgyi környezetével segítse azoknak a pozitív beállítódásoknak, magatartásoknak és szolgáltatásoknak a kialakulását, amelyek a gyermekek, ifjak egészségi állapotát javítják.” A feladat tehát az iskola pedagógiai programjában, részletesebben a műveltségterületek helyi tanterveiben fogalmazódik meg. A gyakorló pedagógusnak itt adott a lehetősége, hogy alkotó módon megtervezze, a mindennapok során feldolgozza és *saját életmódjával példázza, hogy „az egészséges életmódra nevelés nemcsak a betegségek megelőzésének módjára tanít, hanem az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értékékként való tisztelésére is nevel”.* Az öröm forrása csakis az ismeret lehet. Minél több és mélyebb ismerettel rendelkezik a tanuló, annál szívesebben merül el egy-egy műveltségterület ismeretanyagában és lesz fogékony más műveltségi területek iránt is. Az életmódformálás szempontjából tehát minden tantárgy fontos, *meghatározó azonban a tanulót ért hatások rendszere.* Ez elsődlegesen a *tanítók, tanárok munkájának összehangoltságától függ, és attól is, hogy milyen az iskola tantárgyi (műveltségterületi), tartalmi struktúrája és az iskolai, a tanórai és tanórán kívüli munka időszervezete, továbbá attól, hogy a különböző nevelői hatások erősítik vagy gyengítik egymást.* Ha tehát a diákeletmódra nevelés iskolai eredményességére vagyunk kíváncsiak, akkor elkerülhetetlen bizonyos *rendszer szemlélet* a vizsgálódás során, legyen az önvizsgálat vagy iskolákat összehasonlító elemzés. Például egy egészségügyi szakiskolát is működtető, mindennapi testnevelést folytató (8+2 osztályos) iskolában más lesz a tanuló ismeret- és élménnyanyaga, napi tevékenységsszervezete (időbeosztása), ebből fakadóan értéktétele, mint abban a tízosztályos iskolában, ahol csak heti két testnevelési órája van, és emiatt időfőli időre izomlázalással küszködik. A tananyag szerkezetén túl fontos figyelembe venni az intézmény követelményrendszerét is. Például abban az iskolában, ahol ephális rendszerben folyik a tanítás, a tanuló maga választja meg, hogy mikor mit tanul (testnevelésből milyen mozgásformát, sportágat választ), mikor (számol be) vizsgázik, más lesz a napi cselekvésszervezete (motiváltsága, aktivitása), mint a hagyományos gimnáziumi tanulóé.

Talán ezek a példák is érzékeltetik, hogy az egészséges életmódra nevelés megtervezése, a NAT-ból következő feladat megoldása *összehangolt munkát* igényel a nevelőtestülettől.

Az iskolában folyó, döntően szellemi munka eredményességét nagyban befolyásolja a gyermekek szellemi frissessége, ami függ a tanuló egészségi állapotától, a táplálkozás rendszerességétől, a táplálék összetételétől, az aktív és a passzív pihenés idejétől. A gyakorló pedagógusok a gyermekek viselkedéséből, aktuális magatartásából gyakran érzékelik például a késő esti tévéfilm nézettségét a

tanulócsoporthoz tagjainál. Tárgyalt témánk szempontjából azonban az *aktív pihenés* a fontosabb, mert az iskola ezt tudja nagyobb mértékben befolyásolni, egyrészt az órárend megfelelő alakításával, másrészt a pedagógus tanórára való felkészülésével és óravezetésével. Az órarendkészítés, a délutáni foglalkozások megtervezése sok szempontú, nehéz feladat, de tudnunk kell azt, hogy ezzel bizonyos mértékig keretek közé szorítjuk a tanulók iskolai tevékenységét, azaz közvetlen hatást gyakorolunk a gyermek napi cselekvésszerkezetére, életmódjára.

Eppen ezért fontos, hogy a felnőttek igényei helyett a *gyermekek érdeke kerüljön középpontba*, nevezetesen az, hogy a nagyobb szellemi koncentrálat igénylő tantárgyakat könnyebbek kövessék vagy megelőzzék. Például a matematikát a testnevelés.

Az iskolában feldolgozott ismeretek szerkezeté a terhelés mellett a pihenés, a szokások kialakulásának a feltételeit is magukban hordják. Például a napi terhelést csökkentheti a kedvenc tantárgy tanulmányozása, a könyvtári „hozzáolvasás”. Ugyanakkor tisztában kell lennünk azzal, hogy a nagy szellemi terhelés oldására szánt kötelezően vagy nem szívesen végzett zenei vagy sporttevékenység sokszor inkább fárasztó, mint pihentető. A tanulás folyamatához hasonlóan az aktív pihenés is igen összetett, bonyolult mechanizmus folyamata. Természetesen a műveltségi területek, a különböző tantárgyak között vannak, amelyek a tanulók többségének szellemi felgyógyulást adnak. A rajz tantárgy például sokféle kifejezőeszközzel lehetőséget ad arra, hogy a felkeltett alkotási vágy tárgyi formát öltsön, a gyermeki alkotás sikerélményt nyújtson. És lehet-e jobban feloldódni, mint egy szakszerűen, jól vezetett énekórán vagy zenei foglalkozáson?

A szellemi terhelés csökkentésében a nagyjából fizikai terhelést és játékelményt nyújtó *testnevelés és diáksport* rejti magában a legnagyobb lehetőségeket. Helyesen tervez tehát az az iskola, amelyik a pedagógiai program összeállításakor, a helyi tantervek kimunkálása során kellő hangsúlyt helyez, és ennek megfelelően több időt tervez a *mindennapi testnevelésre*. Itt meg kell azonban jegyezni, hogy a fizikai aktivitásnak vitathatatlanul legnagyobb területe az iskolában a testnevelés és a diáksport, de idetartozik többek között a társas- és néptánc vagy például a modellezés, a barkácsolás, melyeknek ugyancsak helyük van a pedagógiai programban.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a szülők, az iskola, a felnőtt társadalom gyermekekkel szemben támasztott egyoldalú igénye azt eredményezte, hogy a diákéletmódban a szellemi terhelés vált meghatározóvá oly mértékben, hogy az önfeléd játék, a felgyógyító fizikai aktivitás a diákok többségének életében az utolsó helyre szorult a rangsorban. Mindez azzal járt, amint ezt a kutatási eredmények bizonyítják, hogy a mozgásszegény, inaktív életmód már ifjú életkorban kedvezőtlenül befolyásolja az egészséget. Összefügg ezzel az is, hogy – elsősorban a szellemi terhelést kevésbé vállaló, nehezen aktivizálható gyermekek életmódjában – megjelentek az unaloműző pótcselekvések, a káros szenvedélyek. *A felnőtt társadalomnak a felnövekvő nemzedékek iránti felelőssége fogalmazódik meg tehát a NAT-ban*, amikor az iskola felelősségévé és minden pedagógus feladatává teszi az *egészséges életmódra nevelést*. Mint látjuk, ez az igen összetett feladat – a pedagógiai program részeként – közös tervezést és a helyi tanterv alapján, tanórán és tanórán kívül a pedagógusok összehangolt tevékenységét igényli.

Látókör

Kisida Erzsébet

Az ifjúság védeltsége

A gyermekek személyiségének fejlődése az érettség szintjének függvényében sajátos jogi védelmet követel. A szülők és a pedagógusok számára fontos az ezt garantáló jogi szabályozás megismerése és alkalmazása.

A gyermek fejlődésének különböző szakaszaiban az érettség különböző fokain halad előre, de fejlettsége nem éri el a felnőttek szintjét. A fiatalok mentális és fizikai fejlődésének folyamata előremutató, de a felnőtté válásáig nem képes ügyei önálló vitelére. Ebben a periódusban gondolkodása nem felelős, értékítélete, döntései nem érettek, nincs meg az életpasztalata, amely szükséges a helyes életvezetéshez. A gyermek fejlődésének az átmenetiségét nemcsak a szülők, a család, a pedagógusok, a szűkebb és tágabb társadalmi környezet fogadja el (esetleg nem fogadja el), hanem védeltségét a gyermekek, a fiatalok személyek érdekében a jogszabályok is biztosítják.

A jogszabályok kettős célt szolgálnak: biztosítják az általános, a minden emberre kiterjedő, minden személyt megillető védeltséget, és a fiatalokra vonatkozóan külön védelmet jelentenek.

Minden jogág, a törvénykönyvek, a kódexek a saját jogterületükön megadják az emberi méltóságból fakadó, az emberi életet, a testi épséget érintő, a vagyoni, anyagi oldalmat biztosító jogvédelmet az állampolgárok számára.

Így a *polgári törvénykönyv* az állampolgárok, az állami és a gazdasági szervezetek, valamint a személyek vagyoni viszonyait szabályozza, védi a személyhez fűződő jogokat. Ebbe a körbe vonja a személyi szabadság jogellenes korlátozása, a lelkiismereti szabadság, a testi épség, az egészség, a becsület, az emberi méltóság, a jó hírnévhez való jog stb. védelmét is.

A *büntető törvénykönyv* a bűncselekményeket bünteti: többek között az emberi életet, a testi épség elleni cselekményeket, a magánlaksértést, becsületsértést, a személyi szabadság, az emberi méltóság elleni cselekményeket stb. A házasság, a család és az ifjúság elleni, a nemi erkölcs elleni bűncselekményeket is bünteti a törvény.

A jogi normák megsértése esetén természetesen mindkét jogág a saját normarendszeréből fakadó védelmet biztosítja:

- a polgári jog a sérelmes helyzet megszüntetését, illetve kártérítést helyez kilátásba,
- a büntetőjog büntetéssel sújtja az elkövetőt, ezzel kívánja a további jogsértéseket megakadályozni.

A *polgári törvénykönyv* az említett szabályokat megelőzően rögzíti azt a kötelező erejű megállapítást, hogy az ember *jogalany*. Ebből fakadóan minden ember *jogképes*, jogai és kötelezettségei vannak. A jogképeséget korlátozni, akadályozni nem lehet. A *cselekvőképesség* is az ember személyéhez kötődik. Tartalma az, hogy a cselekvőképes személy maga köthet szerződést vagy tehet bármely

jognyilatkozatot. A szerződő feleknek a jogi aktusokhoz érett személyiséggel kell rendelkezniük. A tudatlanságból, a tapasztalatlanságból eredő joghátrány kiküszöbölése végett, a fiatalokkal rosszhiszeműen fellépő személyekkel szembeni védelem okából és minden egyéb, kiskorúakat érintő joghátrányt megelőzendő rendelkezik a *polgári törvénykönyv*. A kódex három kategóriát különböztet meg:

Cselekvőképtelen az a kiskorú, aki a tizennegyedik életévét nem töltötte be. A cselekvőképtelen személy jognyilatkozata semmis, nevében a törvényes képviselője jár el.

Korlátozottan cselekvőképes az a kiskorú, aki a tizennegyedik életévét betöltötte, de a tizennyolcadik életévét még nem érte el. A korlátozottan cselekvőképes személy jognyilatkozatának érvényességéhez szülője (a törvényes képviselője) beleegyezése vagy utólagos hozzájárulása szükséges. (Ez alól az általános szabály alól vannak kivételek. Például megkötheti a napi, kis jelentőségű szerződéseket: újságot vesz, bevásárol stb.)

Cselekvőképes az a személy, aki a tizennyolcadik életévét betöltötte. A cselekvőképes személy maga köthet szerződést vagy tehet más jognyilatkozatot. Tehát „teljes értékű emberként” maga jár el az ügyeiben. A tizennyolc év alatti személy is cselekvőképesé válik, ha házasságot köt.

A *büntető törvénykönyv* is tartalmaz a fiatalkorúakra vonatkozó speciális szabályokat:

A tizennegyedik életév alatti gyermeknek nincs meg az ügyei viteléhez szükséges belátási képessége, ezért cselekményeiért nem vonható felelősségre.

Fiatalkorúak azok a személyek, akik a tizennegyedik életévüket betöltötték, de a tizennyolcadik életévüket nem érték el. Ők felelnek a tetteikért a bíróság előtt. De, mivel tudati érettségük nem éri el a felnőttek szintjét, így rájuk külön szabályokat is előír a *büntető törvénykönyv*.

A fiatalkorúval szemben alkalmazott *büntetés* vagy *intézkedés célja* elsődlegesen az, hogy helyes irányba fejlődjék, és a társadalom hasznos tagjává váljék. Büntetést csak akkor szabad kiszabni a fiatalkorúval szemben, ha az intézkedés alkalmazása nem vezetne célra.

Javítóintézeti nevelést akkor rendel el a bíróság, ha a fiatalkorú személy eredményes nevelése érdekében intézeti elhelyezése szükséges.

A fiatalkorúak szabadságvesztését a fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézetében kell végrehajtani.

A felfüggesztett szabadságvesztésre ítélt, a próbára bocsátott, a feltételes szabadságra bocsátott és a javítóintézetből ideiglenesen elbocsátott fiatalkorú személy *pártfogói felügyelet* alatt áll.

A *családjogi törvény* megfogalmazza a kiskorúnak a családban betöltött helyét, szerepét, a szülőknek a gyermekért való felelősségét. A szülő a saját szükséges tartásának rovására is köteles megosztani kiskorú gyermekével azt, ami közös eltartásukra rendelkezésre áll. A gyermeket gondozó szülő a tartást természetben teljesíti, a külön élő szülő pedig gyermektartásdíjat fizet.

A kiskorú gyermek *szülői felügyelet* alatt áll. E körben a szülők kötelessége, hogy a gyermeket gondozzák, tartásuk, és elősegítsék testi, értelmi és erkölcsi fejlődését.

A gyermekétől külön élő szülő joga és kötelessége, hogy gyermekével kapcsolatot tartson fenn, vele rendszeresen találkozzon.

A munka törvénykönyve a munkaviszonyt és a vele összefüggésben levő jogviszonyt szabályozza. E szabályozás is tekintettel van a fiatalokúakra. Ebből fakadóan speciális szabályokat alkotott. A legfontosabbak a következők:

- munkaviszonyba az léphet, aki a tankötelezettségét teljesítette,
- fiatalokú – ebben a vonatkozásban a tizenhat és tizennyolc év közöttieket – nem szabad olyan munkára alkalmazni, amely testi alkatára, illetve fejlettségére tekintettel rá hátrányos következményekkel járna,
- a fiatalokúkat nem szabad éjszakai munkára igénybe venni; ettől eltérni nem lehet,
- a fiatalokúkat nem lehet túlmunkára kötelezni,
- a fiatalokú munkavállalót évente öt munkanap pótszabadság illeti meg.

Mindezek a fiatalokúakra vonatkozó törvényi rendelkezések a fiatalokúak érdekét szolgálják.

A jogszabályok önmagukban csak a törvényi lehetőségek, amelyeket szükséges ismerni, és életre kell hívni, élni kell a bennük rejlő lehetőségekkel.

A jog nem tudása egyetlen esetben sem mentesít a felelősség alól.

A jogszabály adta lehetőségeken túlmenően a fiatalokúak egészséges szellemi és erkölcsi fejlődését is elő kell segíteni. Ehhez nemcsak az szükséges, hogy ismerjék a fiatalokúak az erkölcsi normákat, hanem magukévá kell hogy tegyék azokat, és aszerint éljenek.

A jogok gyakorlása sem azt jelenti, hogy az egyik embernek csak joga van, a másoknak pedig az a kötelessége, hogy a mások jogait tiszteletben tartsa. A jog és a kötelesség ugyanazon a síkon, a két ellentétes póluson nyugszik. Az egyik ember addig a pontig gyakorolhatja a jogait, ameddig azt a másik ember jogainak sérelme nélkül teheti. Más megközelítéssel: Ne tedd másnak azt, amit magadnak sem kívánsz. Ennek az egyensúlyi helyzetnek a felbomlása általában az emberek érdeksérelmét vonja maga után.

A gyermekért való felelősség a szülő, a pedagógus és a társadalom együttes joga és kötelessége. Életet adni, gyermeket vállalni nemes és felelősségteljes feladat. Azonban a szülők sok esetben nem tudatosan, hanem ösztönösen nevelik a gyermekeiket. Sok szülő úgy véli, ha gondozza, táplálja, eltartja a gyermekét – közben időnként elmondja neki, hogy „légy jó!” – ezzel a nevelési kötelezettségének is eleget tett. Az iskolában oktatják a gyermeket – így minden rendjén van –, nyugtatja magát a szülő, az a szülő, aki nem iskolázott, vagy nem tulajdonít jelentőséget – eltérő okokból – a gyermeke nevelésének, erkölcsi fejlődése elősegítésének. Más szülők esetében a nevelés abból áll, hogy viselkedésre tanítják a gyermeküket. Legyen kedves, udvarias, előzékeny stb. Nem tudják, nem tudatosítják, hogy ezek csupán formai elemek ahhoz a tartalmi követelményhez képest, hogy a gyermekből korrekt jellemű felnőttet, tisztességes embert kell formálniuk. Olyan embert, aki helytállásra kész, aki állhatatos a jóban, követi a jót és elutasítja a rosszat.

Az oktatás, azaz a tananyag átadása pedagógiai tevékenység. A nevelés a szülő, a pedagógus tevékenysége, amely nem független a társadalom hatásaitól. Összehangolt, folyamatos munka. Az állandó értékeket, a stabil értékrendet nemcsak szavakkal, hanem tettekkel is át kell adni az ifjúság számára. A felnőttek példamutató magatartása nagyobb erejű, mint az erről való beszéd.

A nevelés során elsajátított helyes értékrend, a jó irányban kialakított életvezetés, a megalapozott normarendszer biztos támasz a fiatal számára, hogy el ne vesszen a bizonytalanságok úvesztőjében.

A tanár nevel, ezért fontos annak a szemléletnek az elsajátítása, elmélyítése és követése, hogy ismerje fel és fejlessze a gyermekben mindazt, ami jó, háttérbe szorítsa mindazokat a tulajdonságokat, jellemvonásokat, amelyek a rossz irányba vezetnek. Tegye ezt hittel, szakismerettel, a legjobb tudása szerint, lelkiismeretesen és emberséggel.

A társadalom felelőssége a gyermekekért, az ifjúságért, hogy az intézményrendszereit olyan módon alakítsa ki és működtesse, hogy ne csupán formai szempontoknak feleljenek meg, hanem tartalmukban, tevékenységükben is az oktatás, a nevelés szolgálatában álljanak.

A jogszabályok biztosítanak ugyan jogvédelmet, de azokat meg kell előbb ismerni ahhoz, hogy hasznosíthassa az állampolgár. A jogszabály sok esetben nem direkt módon és nem megelőzéssel nyújt védelmet, hanem csak utólagos *korrekciót*, *kompenzálást* tesz lehetővé. A *megelőzés*, a *prevenció* viszont megkívánja a fiatalokúak felkészítését, a személyiség fejlesztését, az egyén stabilitását. Az egyént képessé kell tenni arra, hogy tudja értékelni: mi szolgál a javára, illetve mi okozza a veszét, továbbá szilárdan ellentmondjon azoknak a hatásoknak, amelyek számára károsak. Ez még fokozottabb munkát kíván abban az esetben, ha a minden jelenség iránt nyitott ifjúságot kell jó irányba befolyásolni.

Korunk ifjúságát leginkább a *kábítószer és az AIDS veszélyezteteti*. A „XX. századvég, XXI. századelő pestise” elsősorban prevenciót, megelőzést, nevelést kíván, mert a veszély mindenkor, mindenhol jelen van, és csak erős jellemű, tudatos ifjúság állhat ellen neki. Tudatosítani kell, hogy aki gyengének bizonyul, az egészségre és intellektuálisan egyaránt elveszett, mert a folyamat visszafordíthatatlan. Nem drámai szavak és nem pánikszzerű megközelítés ez, csupán azért tűnik annak, mert – a gyakorlat erre utal – nem veszik komolyan a veszélyt sem a fiatalok, sem a felnőttek, de még a szakmai szervezetek, intézmények sem.

A *büntető törvénykönyv* 282. paragrafusában a kábítószerrel való visszaélést büntetni rendeli. Meghatározza azokat a magatartási formákat is, amelyekkel a cselekmény elkövethető: természetével, előállítással, megszerzéssel, tartással, kinalással, átadással, forgalomba hozatallal, az országra való behozással, innen való kivittel, az országon való átvittel, valamint a kereskedéssel. (Bármely cselekvés akár önmagában, akár passzív magatartással, például a kábítószer tartásával – megvalósítja a bűncselekményt, annak is a súlyosabb formáját, a bűntettet.)

Az említett magatartási formákhoz még egy feltételt is szab a törvényhozó, konkrétan azt, hogy az elkövető a *hatósági előírások megszegésével* követi el a tettet.

Súlyosabb büntetést helyez kilátásba a törvényhozó; ha a bűncselekményt fiatalkorú vagy gyermekkorú személy felhasználásával követik el, illetve az elkövetés során fiatalkorú vagy gyermekkorú személy jut kábítószerhez. Ennek a törvényi rendelkezésnek a célja nem más, mint a fokozottabb védelem a gyermekkorú és fiatalkorú személyek érdekében.

A *büntető törvénykönyv* 283. paragrafusában büntetni rendeli azt a felnőtt korú személyt, aki tizennyolc év alatti személynek – fiatalkorúnak – kábító hatású anyag vagy szer káros élvezetéhez segítséget nyújt vagy öt arra rábírni törekszik.

A jogszabályok stabilak, a törvény a súlyos büntetés kilátásba helyezésével próbálja a visszatartó erőt, hatást elérni.

A jogszabályi védettség mellett a valóságos helyzetet az 1. táblázat tükrözi.

1. táblázat – A nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma¹

Okozati jelleg	1989	1990	1991	1992	1993
Környezeti	48 613	45 490	47 490	48 084	50 711
Magatartási	22 635	22 893	24 503	25 993	26 166
Anyagi	56 403	103 540	167 657	227 553	222 762
Egészségi	2 346	2 832	3 249	3 483	4 175
Összesen	129 997	174 755	242 881	305 113	303 814

A táblázat csak a nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak számát jelöli, a nyilvántartásban nem szereplők – számukat nem bátorkodom megbecsülni – ennél sokkal többen vannak.

Az okokat és az összefüggéseket vizsgálva tudnunk kell, hogy az egész világ – a fegyverkereskedelem mellett – a kábítószer-kereskedelem a legnagyobb üzlet. Olyan nemzetközi maffiák fonódtak össze, amelyekkel egyik állam rendőrsége sem képes felvenni a harcot.

Meg kell állapítanunk, hogy az ifjúság ezzel összefüggésben nem tudatosítja a veszélyt, nincs felkészítve a védekezésre, a veszély elhárítására, a következményeket sem ismeri, és még annak sincs tudatában, hogy erről az ösvényről nincs visszaút.

2. táblázat – Gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők száma²

Elkövetők	1989	1990	1991	1992	1993
Gyermekek	3 723	3 744	4 240	4 492	4 128
Fiatalkorúak	9 661	12 848	14 307	15 476	15 005

A gyermekkorú és a fiatalkorú bűnelkövetők száma együtt 1993-ban meghaladja a 19 ezret.

A fel nem tárt bűncselekmények száma még növeli a bűnesetek mennyiségét.

A gyermekek, a fiatalok magatartása részben menthető. Fizikai és mentális fejlődési folyamatukból fakadóan sok jelenséget még nem képesek összefüggéseiben értékelni, így ezt sem. Az ifjúság nevelésének felelőssége alól viszont nem mentesülnek sem a szülők, sem a pedagógusok, sem a társadalom.

A cselekvési programhoz megvannak a jogszabályok. A világ gyermekeiért felelősséget vállaló nagy tekintélyű politikusok és államférfiak, amikor a gyermek jogairól szóló nemzetközi New York-i egyezményt megalkották, nem feledkeztek meg erről a védettségről sem. Az egyezmény 33. cikkelye kimondja: a részes államok megtesznek minden alkalmas intézkedést, ide értve a törvényhozási, közigazgatási, szociális és nevelésügyi intézkedéseket arra, hogy megvédjék a gyermekeket a kábító- és pszichotrop szerek tiltott fogyasztásától, és megakadályozzák a gyermekek felhasználását e szerek tiltott előállításában és kereskedelmében.

Hazánk 1991-ben csatlakozott az ENSZ New York-i gyermekjogi egyezményéhez és törvénnyel hirdette ki azt. Ez az aktus azt is magában foglalja, hogy a nemzetközi egyezményben írt normákat magunkra nézve kötelezőnek fogadjuk el. Ezért a közoktatási törvény előkészítése során (és minden gyermekeket érintő jogszabály alkotásakor most és a jövőben) a jogszabály készítőjének figyelemmel kellett és kell lennie az egyezményre.

¹ A Népjóléti Minisztérium ifjúságvédelmi tájékoztatója.

² Az Országos Rendőr-főkapitányság statisztikai adata.

A közoktatási törvény egyértelművé teszi, hogy a tanuló az iskolával tanulói jogviszonyban áll. Ebből a jogviszonyból fakadóan speciális jogok és kötelezettségek illetik meg mind a tanulókat, mind a pedagógusokat, illetve az intézményt. Ebből csupán a tanulók egészséges szellemi és erkölcsi fejlődését elősegítő szempontokat emelem ki:

A tanulóknak joga, hogy biztonságban és egészséges környezetben oktassák, valamint az, hogy személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben tartsák. Kötelessége – többek között –, hogy óvja saját és társai testi épségét, egészségét, tiszteletét és megbecsülést tanúsítson nevelői, tanárai iránt.

A jogok és a kötelességek úgy kapcsolódnak egymáshoz, mint a fizikai biztonság és a szellemi értékek együttes feltételei.

A közoktatási törvény végrehajtási rendelete, a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 6. paragrafusa kimondja, hogy az oktatási intézményekben, továbbá az oktatási intézményeken kívül a tanulók részére szervezett rendezvényeken *tilos a szervezetre káros élvezeti cikkek árusítása és fogyasztása*. Ez a rendelkezés önmagában még nem tenné teljessé a védelmet, de ugyanez a paragrafus azt is kimondja, hogy az iskoláknak, a kollégiumoknak különös figyelmet kell fordítaniuk a szenvedélybetegségek megelőzésére. A jogszabályból kitűnik, hogy ez a tevékenység nem szűkül be az iskola, a kollégiumi élet keretei közé.

A feladatellátás mikéntjét a jogszabály nem határozza meg, hiszen ebben az esetben igen szűk keretek közé szorítaná a cselekvési lehetőségeket. Ezért az intézmény pedagógusai és a szülők, valamint a hozzájuk kapcsolódó szervezetek együttműködését szükséges kialakítani.

Az intézmények működéséről szóló, fent jelzett miniszteri rendelet úgy szabályozza a tevékenységet, hogy a pedagógusok és más alkalmazottak által ellátott gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok összehangolása az *ifjúság-gondozó feladata*.

Az ifjúsággondozó kapcsolatot tart és együttműködik a szülőkkel, a szülői munkaközösséggel és a jogokkal felruházott *diákönkormányzatokkal*.

Az *iskolaszék* széles körű lehetőségekkel (és jogosítványokkal) felruházott szervezet. Jelentőségét az adja meg, hogy hárompólusú (a szülők, pedagógusok, fenntartó azonos számú képviselőből álló közössége) és hármas jellege miatt a legtöbbet teheti az együttműködés előmozdítására: akár döntésre készíthet elő egy-egy értékes programot.

Az ifjúsággondozó működő szervezeteknek nemcsak vállalniuk kell a tudatos, célra irányított feladatot, hanem úgy kell kidolgozniuk és átadniuk az ifjúság számára a cselekvési programot, hogy ne direkt módon hasson, hanem indirekt módon érjen célba: pozitív szemléletmód kialakításához vezessen. Az ifjúság úgy fogadja a jó irányba való befolyást, hogy az belesimuljon a mindennapi tevékenységek rendjébe, a napi gondolkodással, cselekvéssel együtt hasson.

A személyiség kiépítése, a jellem kialakítása nevelési feladat. Ez fáradtságos, hosszú folyamat. Nehezebb, mint a rövid, direkt ráhatást ígérő, akció programok. A cél az, hogy a sokirányú törekvés embert formáljon a gyerekekből. Ezt nagy felelősséggel kell tennünk, mert nem kevesebb, mint a XXI. század embere (a szó legnemesebb értelmében), a jövő társadalma a tét.

Mentálhigiéné



A pedagógusok mentálhigiénés ismeretei és attitűdjei egy kérdőíves vizsgálat tükrében

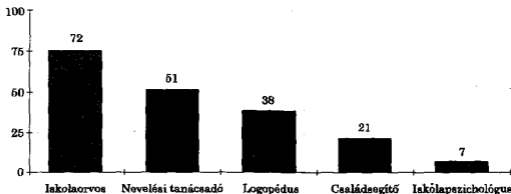
A Mentálhigiénés Programiroda felmérést végzett a pedagógusok mentálhigiénés kultúrájának és attitűdjeinek megismerése céljából. A kutatók vizsgálták a pedagógusok szakmai kapcsolatait mentálhigiénés szakemberekkel, a saját és mások egészségügyi ismereteiről alkotott véleményüket, valamint a mentálhigiénés továbbképzéssel, az egészségességgel mint értékkel és a káros szenvedélyekkel kapcsolatos attitűdjeiket.

A Mentálhigiénés Programiroda 3100 általános iskolához küldte el az önállóan kitölthető kérdőíveket, amelyeket 744 iskola küldött vissza. Ez a visszaküldési arány nagyjából megfelel az önköltéses postai kérdőíves közvélemény-kutatások esetében szokásos 25 százalék körüli átlagos aránynak. A kapott adatok alkalmassak arra, hogy elemzésükből képet nyerjünk a mentálhigiénével kapcsolatban a pedagógusok vélekedésének tendenciájáról. Az adatok feldolgozását és elemzését a Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet végezte el. Itt most a kutatási zárótanulmány legfontosabb eredményeit ismertetjük.

A pedagógusok mentálhigiénés szakmai kapcsolatai

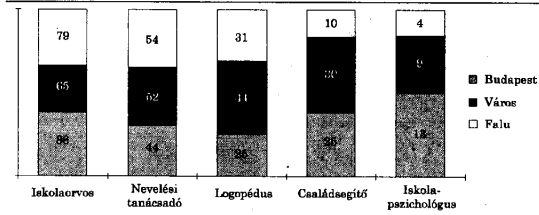
A magyar pedagógusok körében viszonylag kevésbé nyert még teret a mentálhigiénés szemlélet. Ez elsődlegesen a magyar társadalom mentálhigiénés kultúrájának viszonylag alacsony szintjével, a lelki egészség értékévé válásának korlátozottságával magyarázható. Épp ezért különös jelentősége van annak, hogy a pedagógusok a mentálhigiénével foglalkozó különböző területeken dolgozó, különböző jellegű mentálhigiénés tevékenységet végző szakemberek közül kikkel vannak a legszorosabb kapcsolatban. A vizsgálat erre vonatkozó adatait az 1. ábra mutatja.

1. ábra – Rendszeres szakmai kapcsolatok (százalékban)



Eszerint a megkérdezettek legnagyobb gyakorisággal az iskolaorvosokkal tartanak fenn mentálhigiénés szakmai kapcsolatot. Kedvezőnek mondható, hogy a mentálhigiénés kultúra hazai adaptációjában oroszlánrészét vállaló nevelési tanácsadók szakembereivel a megkérdezetteknek több mint fele kapcsolatot tart fenn. A magyar szakemberhelyzet sajátosságaiból következik, hogy a szakmai kapcsolatokban az iskolákban dolgozó logopédusok is fontos mentálhigiénés funkciót töltenek be. Ugyancsak érdekes, hogy a mai, sajátos iskolai viszonyok közepette a családsegítő központok munkatársai is, akik eljutnak az iskolákba, egyfajta mentálhigiénés szemléletformáló, tanácsadó funkciót szereznek. A hazai iskolapszichológiai hálózat fejlődésének hiányosságai magyarázzák, hogy a speciálisan pedagógiai mentálhigiénés szemléletet érvényesítő iskolai szakemberekkel a megkérdezetteknek mindössze 7 százaléka tud kapcsolatot tartani. Az iskolapszichológusokkal a rendszeres kapcsolattartás egyrészt azért lenne fontos, mert ez az a szakértői csoport, amely a legintenzívebben képes a pedagógusok ez irányú kultúrájának fejlesztésére, másrészt ezek a szakemberek tudnak konkrét segítséget adni az iskolai mentálhigiénés gondozáshoz, az egyéni esetkezeléshez. A megkérdezettek iskolájának településtípusa szerinti mutatóiban azt mutatja a 2. ábra, hogy településtípusonként jelentős eltérések mutatkoznak a mentálhigiénés szakmai kapcsolatok kialakításának lehetőségeiben.

2. ábra – A rendszeres szakmai kapcsolatok arányainak különbsége településtípusonként (százalékban)



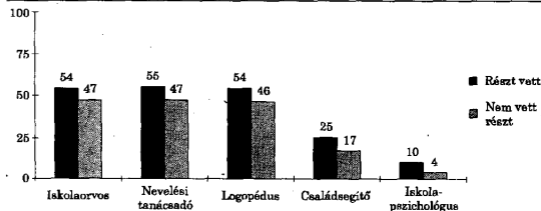
A kapott adatok arra utalnak, hogy a pedagógusok, különösen a falvakban működő iskolákban, elsősorban az iskolaorvosoktól kaphatnak a pedagógiai mentálhigiénés tevékenységükhöz szakmai segítséget. Épp ezért fontos lenne ezeknek a szakembereknek minél sokoldalúbb felkészítése, szakmai továbbképzése a mentálhigiénés tanácsadás összetett feladataira. Az iskolai lelki egészséggondozás összetett feladatrendszere mindenképp megköveteli a pedagógiai folyamatokban részt vevő, azok alakítására érdemben hatni képes iskolai mentálhigiénés szakemberek képzését. Ez nemcsak és nem elsősorban az iskolapszichológusok számának növelését jelenti, hanem olyan aktívan működő pedagógusok iskolai jelenlétét is, akik felkészültek, akikhez tanácsért, egy-egy eset konkrét megoldási módjának megtalálásáért fordulni lehet.

A pedagógusok mentálhigiénés szakmai továbbképzése

A pedagógusok mentálhigiénés kultúrájának fejlesztésében ma az egyik legfontosabb tényező a különböző szervezetek, intézmények, projektek stb. által szervezett ilyen jellegű továbbképzésekben való részvétel. A kutatásban a Mentálhigiénés Programiroda választ keresett arra is, hogy a megkeresett iskolákban milyen arányban került sor a pedagógusok bevonására mentálhigiénés továbbképzésbe. A kép alapvetően kedvező, mivel a megkérdezettek közel fele (48 százalék) vett részt az adott témában valamilyen továbbképzésben. Az adatok arra utalnak, hogy iskolánként átlagosan 7 pedagógus vett részt mentálhigiénés továbbképzésben.

A felmérés nem tette lehetővé a továbbképzések eredményességének mélyebb elemzését, annyi azonban elég egyértelműen „mérhetővé” vált, hogy a továbbképzésben való részvétel jelentősen segíti a mentálhigiénés iskolai tevékenységhez szükséges szakmai kapcsolat kialakítását. Ezt mutatja a 3. ábra.

3. ábra – Rendszeres szakmai kapcsolatok (százalékban)



Amíg a továbbképzésben részt nem vett pedagógusok mindössze 4 százalékának van iskolapszichológussal kapcsolata, addig a továbbképzésben részt vettek körében ez az arány 10 százalék. Azaz a továbbképzés fokozottabbá teszi a pedagógusban a késztetést a mentálhigiénés munkát támogató szakmai kapcsolatok kialakítására.

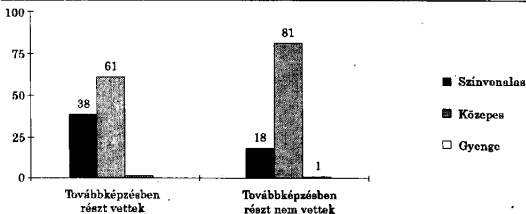
4. ábra – Milyen a pedagógusok felkészültsége, tájékozottsága a testi egészségről?



A mentálhigiénés tevékenység fontos előfeltétele a testi-lelki egészségre vonatkozó ismeretek birtoklása. A vizsgálat egyik fő kérdésköre volt annak feltárása, hogy milyenek tartják a megkérdezettek a magyar pedagógusok, illetve önmaguk erre vonatkozó felkészültségét. A válaszoló tanárok többsége mind a magyar pedagógusok, mind a saját testi-lelki egészségre vonatkozó ismereteit közepesnek értékelte.

A mentálhigiénés tanártovábbképzések valamelyik formájában részt vett pedagógusok körében érezhetően nagyobb azoknak az aránya, akik a saját idevonatkozó ismereteiket színvonalasabbnak tartják az átlagnál.

5. ábra – Milyenek tartja saját ismereteit a testi egészségről? (százalékban)



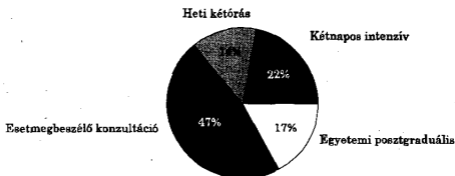
Az elmúlt években jelentős erőfeszítések történtek a mentálhigiénés programok iskolai terjesztésének meggyorsítása érdekében. Az iskolák jelentős hányadában alkalmazták a magyar viszonyokra adaptált két mentálhigiénés nevelési modellt, az „Életvezetési ismeretek és készségek”, valamint az „Egészséggel testben-léleklében” programokat¹. Ezekről a Mentálhigiénés Programiroda által támogatott programokról a kérdőívre válaszoló pedagógusok egyharmada hallott. A továbbképzések tájékoztató funkciójának eredményeként azok körében, akik a továbbképzésben részt vettek, mindkét program ismertsége nagyobb. Az Életvezetési ismeretek és készségek program esetében a továbbképzettek több mint 40 százaléka, az Egészséggel testben-léleklében program esetében 44 százaléka hallott.

Feltételezhető, hogy azok a tanárok, akik ezekkel a programokkal megismerkedtek, szélesebb körű mentálhigiénés tudás birtokába jutnak, mint azok, akik ezeket a programokat nem ismerik. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a mentálhigiénés ismeretek terjesztése akkor válhat igazán hatékonná, ha a pedagógusok nem általában mentálhigiénés ismereteket sajátítanak el, hanem egy-egy konkrét nemzetközi vagy hazai mentálhigiénés nevelési program keretei között kapnak információkat, ismereteket.

A felmérés adatai azt mutatják, hogy a pedagógusok döntő többsége, 86 százaléka, szívesen venne (vesz) részt mentálhigiénés továbbképzésben. A kérdőíven négy különböző fajta továbbképzési forma közül kellett a pedagógusoknak kiválasztaniuk a számukra leginkább megfelelő továbbképzési módot.

¹ Az életvezetési ismeretek és készségek programról szóló ismertetést lásd 1996/7–8. számunk 178. oldalán, az Egészséggel testben-léleklében programról 1996/9. számunk 85. oldalán.

6. ábra – Melyik továbbképzési formát választaná szívesen?



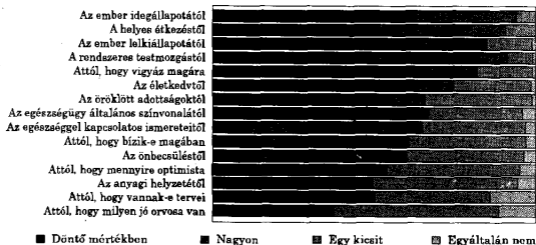
Az adatokból kitűnik, hogy a pedagógusok legszívesebben az esetmegbeszélő konzultációkat választanák, mivel nyilvánvalóan ettől a továbbképzési formától remélik azt, hogy gyakorlati és azonnal hasznosítható ismereteket ad számukra.

A kérdőív egyik kérdésében arra kértek választ a kutatók, hogy mivel kellene ösztönözni a pedagógusokat a mentálhigiénés továbbképzésben való részvételre. Az egyik lehetséges válasz szerint a továbbképzésben részt vevőket előnyben kellene részesíteni a tanári állások elnyerésekor. A megkérdezett pedagógusok túlnyomó többsége helyeselné ezt az ösztönzési formát.

A pedagógusok mentálhigiénés attitűdjei

A vizsgálat – az önkitaltásos kérdőíves módszer adta lehetőségek keretein belül – kísérletet tett a pedagógusok mentálhigiénés attitűdjeinek feltárására. A kérdőív egyik kérdésében arra kértek választ, hogy a felsorolt 15 tényező milyen mértékben határozza meg az ember egészségi állapotát.

7. ábra – Milyen tényezőtől mennyire függ az ember egészségi állapota? (százalékban, az átlagok csökkenő sorrendjében)



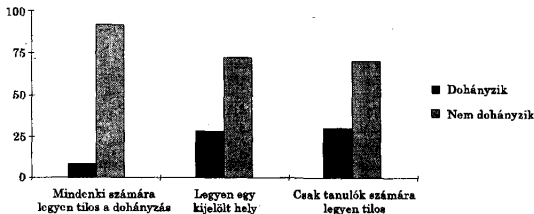
A válaszoló pedagógusok az ember egészségi állapota szempontjából a legfontosabb meghatározó tényezőnek az idegállapotot tartják, de fontos szerepet tulajdonítanak az étkezésnek és a lelkiállapotnak, a rendszeres testmozgásnak. Ugyanakkor a válaszolók ennél lényegesen csekélyebb fontosságot tulajdonítanak olyan, egyébként a mentálhigiénés szemlélet szempontjából nagyon is jelentős tényezőnek, mint az ember bízni tudása önmagában, önbecsülése, optimista beállítódása. Különösen feltűnő, hogy a személyiség önmaga elé kitűzött céljait, terveit a testi jóllét szempontjából milyen csekély súlyú tényezőnek ítélik az előttünk álló évtizedekben aktívvá váló generációkat nevelő pedagógusok. Mindez azt mutatja, hogy a személyiség értékkeé válását elősegíteni kívánó mentálhigiénés szemléletmód terjedése, terjesztése szempontjából a pedagógusok körében is jelentős felvilágosító, ismeretterjesztő tevékenységre, a beállítódások közvetett formálására irányuló fejlesztő programokra van szükség.

A káros szenvedélyek megítélése

A vizsgálat egyik fő kérdésköre a pedagógusok káros szenvedélyekkel szembeni beállítódásának megismerése volt. Emellett a kérdőívben a kutatók a tanulók körében kialakuló szenvedélybetegségek, függőségek megítélésére vonatkozóan is tettek fel kérdéseket.

A tanárok iskolai dohányzásáról meglehetősen megoszlott a válaszolók álláspontja, de jelentős a legszigorúbb megoldás – a teljes tilalom – híveinek tábora. E véleményt vallók óriási többsége nem dohányzik. A dohányzók leginkább a kijelölt helyen való dohányzást tekintik a helyes megoldásnak.

8. ábra – Az iskolai dohányzásról alkotott vélemények megoszlása (százalékban)



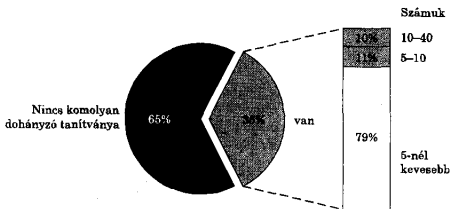
A fiatal generációk dohányzási és alkoholizálási szokásainak kialakulásában jelentős szerepe van a tanárok magatartásának. A tanárok ebben a vonatkozásban mutatott mintái ugyanis erőteljesebben hatnak a tanulók szokásaira, magatartására, mint a szavakban megfogalmazott esetleges elítélő, tiltó álláspontok. Ezért van jelentősége a tanárok dohányzással és alkoholfogyasztással kapcsolatos magatartásában érvényesülő esetleges szankcióknak. A kérdőívben a kutatók választ kértek a megkérdezettektől arra, hogy helyeselnék-e, ha a tanítói-tanári állások elnyerésénél előnyben részesítenék a nem dohányzókat. A válaszolók többsége – 53 százalék – nem támogatná a nem dohányzók ilyen jellegű preferálását, annak

ellenére, hogy a válaszolók többsége – 79 százaléka! – nem dohányzik. Egyébként míg a nem dohányzók 46 százaléka, addig a dohányzók 81 százaléka tartozik az előny biztosítását elutasítók táborába.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a dohányzásnál lényegesen szigorúbban ítélik meg a megkérdezettek a tanárok iskolai alkoholizálását. A válaszoló pedagógusok háromnegyede úgy véli, hogy helyes lenne, ha a tanárok számára tilos volna az alkoholfogyasztás az iskolai rendezvényeken, kirándulásokon. Ugyanilyen mértékű az egyetértés abban is, hogy az iskolai alkoholfogyasztás tilalmát megszegő tanárokkal szemben a lehető legszigorúbb fegyelmi büntetést kell alkalmazni.

A tanárok saját megítélésük szerint tájékozottak tanítványaik dohányzással, alkoholizálással és droggal kapcsolatos beállítódásairól, e szenvedélyfüggőségek elterjedtségéről a tanulók körében. A megkérdezett általános iskolai pedagógusok 35 százaléka állítja, hogy tanítványai között van rendszeresen dohányzó.

9. ábra – Komolyan dohányzó tanulók aránya



Az ábrán szereplő adatok szerint a dohányzó tanulókról tudó tanárok 10 százaléka számolt be arról, hogy több mint 10 komolyan dohányzót ismer tanítványaik közül.

A tanároknak mindössze 6 százaléka állította azt, hogy tanítványaik között van komolyan alkoholizáló diák. Azoknak a tanároknak, akik tudnak rendszeresen alkoholt fogyasztó tanulókról, 27 százaléka 3-5, 73 százalékuk 1-2 alkoholizáló diákot ismer. A megkérdezett tanároknak mindössze 1 százaléka számolt be arról, hogy tanítványaik között ismer rendszeresen drogot fogyasztó általános iskolást.

Ezek az adatok valamivel szelídebb képet mutatnak azoknak a vizsgálatoknak az adatainál, amelyek az általános iskolások dohányzási, alkohol- és drogfogyasztási szokásait tárták fel. Ebben szerepe lehet e kutatás alacsony reprezentativitási szintjének, de annak is, hogy az esetek jelentős hányadában nem vagy csak nagyon későn szereznek tudomást a pedagógusok diákjaik szenvedélybetegségéről, elsősorban drog- és alkoholfüggőségéről. Ez a drog- és alkoholfogyasztóvá válás tüneteinek felismerését segítő mentálhigiénés ismeretek fontosságára, az ez irányú képzés intenzívebbé tételére hívja fel a figyelmet.

(A MEDIÁN Közvélemény és Piackutató Intézet tanulmánya alapján szerkesztette Schüttler Tamás)

Környezeti nevelés

Havas Péter

Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram

– Környezet-egészségügyi oktatás, nevelés, képzés –

Ismertetjük a Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram környezet-egészségügyi oktatási, nevelési fejezetének tartalmát, majd beszámolunk az országos értekezlet eredményeiről, a résztvevők által legfontosabbnak tartott szakmai kérdésekről.

Bevezetés

A fizikai, épített, társadalmi (szociális és lélektani) környezet jelentősen befolyásolja az ember egészségi állapotát. Ugyanakkor az emberi tevékenység is megváltoztatja a környezetet, és ez a kölcsönhatás gyakran mind az egészségre, mind pedig a környezetre káros. A környezet óvásának, a környezeti károk megszüntetésének és ami a legfontosabb: a megelőzésének egyik alapvető célja az ember egészségének védelme. A környezet elemeinek – levegő, víz, talaj – védelme, a környezetet károsító hatások megszüntetése, csökkentése lényegében az ember egészségét szolgáló tevékenységek.

A napjainkra kialakult új tudományág, a *környezet-egészségtan* a természetes, az épített és a társadalmi környezetből érkező fizikai, kémiai, mikrobiológiai, toxikológiai, pszichés és biológiai tényezők együttes és/vagy egyenkénti hatásának az emberre (és közösségeire) gyakorolt következményeit feltáró és elemző tudomány. A környezet-egészségtan elméleti és laboratóriumi kutatási eredményeinek gyakorlati alkalmazásával a *környezet-egészségügy* foglalkozik. Feladata a környezetet szennyező anyagok és jelenségek forrásának, azok mennyiségi és minőségi jellemzőinek mérése, hatásai (egyenként és/vagy kombinált) populációs szintű összefüggéseinek elemzése, a károsodások megelőzése és korai jeleinek felismerése céljából. A környezet-egészségügyi kockázatok mértékének számításával a jövő várható trendjei kiszámíthatókká, az ártalmakat előidéző hatások megelőzhetőkké válnak. Jelentős az ártalmakat előidéző hatások, a környezeti kockázatok becslése és az életvitelre tett hatásának elemzése. A kockázatok mértéke függ személyes és társas-társadalmi tényezőktől: a személyiségtípustól, az észlelés társas-sajátosságaitól, a közvéleménytől, az egyén attitűdjeitől és előítéleteitől is.

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) különös figyelmet fordít a környezet-egészségügyre. Már az 1984-ben meghirdetett „Egészséget mindenkinek 2000-re” elnevezésű programjában megfogalmazott 36 célkitűzés közül 9 a környezet-egészségüggyel foglalkozik. A WHO európai tagországainak egészségügyi és környezetvédelmi miniszterei 1989-ben tartották első nagy jelentőségű konferenciájukat. Itt deklarálták a környezet-egészségügy meghatározó szerepét, a megoldandó problé-

mák közös vállalását. A Helsinkiben, 1994-ben megrendezett miniszteriális szintű találkozón a részt vevő országok egészségügyi és környezetvédelmi miniszterei elkötelezték magukat arra, hogy a WHO-EURO tagországaira érvényes Európai Környezet-egészségügyi Akciótervet dolgoznak ki, amely alapvetően az egyes tagországok nemzeti környezet-egészségügyi akciótervein fog alapulni.

A nemzeti programok kialakításának elősegítésére a WHO mintaprogramot indított. Ebben hat ország vesz részt, köztük Magyarország is.

A Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram (NEKAP) célja a helsinki konferencia szellemében az ország környezet-egészségügyi helyzetének elemzése, a problémák feltárása, a megoldás lehetőségeinek kritikus analízise, a prioritások, a várható megoldások költségkímélő, hatékony kivitelezése. A kidolgozott akcióprogram a helyzetelemzésen, a lakosság egészségi állapotának áttekintésén és a környezet-egészségügyi prioritások meghatározásán túl valamennyi, a környezet-egészségüggyel kapcsolatban álló szakterülettel foglalkozik.

Ezek: a környezetvédelem, a környezettudomány, ezen belül a vizek és a levegő minőségének, a zaj, a rezgés és a káros sugárzások elleni védekezésnek, a közlekedésbiztonságnak, a munkahelyi környezetnek, a társas-társadalmi konfliktusok kezelésének, az élelmiszer-biztonságnak, a kémiai biztonságának, valamint a hulladékoknak és a talaj szennyezettségének problematikája.

Az akcióprogramnak szerves és fontos része a környezet-egészségüggyel kapcsolatos *oktatás, nevelés és képzés*, ennek szerepe, helyzete és jövőbeni feladatainak meghatározása. Kidolgozására munkacsoportokat hoztak létre. Szakemberekből álló munkabizottság elkészítette az *akcióprogram oktatással-neveléssel foglalkozó fejezetét*. Ennek tartalmát széles körben véleményeztettük, illetve országos szakmai értekezletet szerveztünk az elkészült tanulmány megvitatására, az akcióprogram fejlesztése, jobbítása, kiegészítése érdekében.

Célkitűzések, feladatok a környezet-egészségügyi oktatás, nevelés és képzés fejlesztésében

A környezetegészségi nevelés-képzés fejlesztésének célja, hogy a képzés valamennyi területén, az óvodától a felsőoktatásig tudatosuljanak azok a környezet-egészségügyi ismeretek, értékek és minták, melyek a lakosság mindennapi életéhez szükségesek. Ezen túlmenően az egészségügyi szakképzésben (közép- és felsőfokú, illetve posztgraduális képzésben egyaránt) fokozott figyelmet kell fordítani a környezet-egészségügyi szakmai képzésre. A környezetegészségi nevelés-képzés mérhető egészségügyi hatásai a gyakorlatban hosszabb távon érvényesülnek, elsősorban a megelőzésben, másrészt a már fellépő károsodások leküzdésében. A tudatformálás, a helyes szokások és magatartásformák kialakítása, terjesztése elengedhetetlen feltétele az egészség megőrzésének, a betegségek megelőzésének. Ha hiányzik vagy nem elégséges a környezetegészségi nevelés, illetve hiányosak az ismeretek, az komoly egészségkárosodásnak is forrása lehet.

A környezet-egészségügyi oktatási, nevelési, képzési feladatai csak széles körű társadalmi összefogással valósíthatók meg.

A környezet-egészségügyi oktatás, nevelés, képzés

A környezet-egészségügyi oktatás, nevelés és képzés két nagy területre osztható. *Környezet-egészségügyi szakismeretekre* és módszerekre azoknak a szakembereknek van szükségük, akiknek ez munkakörükkel közvetlenül összefügg. Számukra ezt a képzési követelmények előírják. A *környezetegészség kultúrája* ugyanakkor az életvitel részeként a hétköznapi tudás és szokásrendszer egyik fontos eleme, *minden embert érintő kulturális tényező*. E kultúra az emberek életviteli szokásaiban, életmódjukban, értékrendjükben és a közgondolkodásban tükröződik. Kialakulása a családi szocializációban kezdődik, majd az intézményes nevelés, oktatás és az iskolarendszeren kívüli hatások együttesen formálják. A családi szocializációban kezdődő szokásrend, életmód, értékrend kialakítása az intézményes nevelés keretében, az óvodában folytatódik. A *Nemzeti óvodai alapprogram* tartalmában, az óvodai életvitel egészét átható pedagógiai elv a környezet-egészségüggyel kapcsolatos nevelési feladat. Elvárás a gyermek fejlődésének folyamatos megfigyelése és a fejlődési zavarok esetén az orvosi, pszichológusi, családpedagógiai szakértelem segítségével a korai szűrés, korrekció és kompenzálás. Az utóbbi években erőteljesen fejlődő környezeti nevelési tevékenységén belül számos óvoda kapcsolódott be a KÖRLÁNC Környezeti nevelési program és a környezeti oktatóközpontok hálózatának munkájába. Rendszeressé vált az óvodapedagógusok továbbképzése, munkájuk eredményeik szélesebb körben való megismertetése.

A gyermek fejlődéséhez igazodó beiskolázási gyakorlat az *általános iskolában* európai mércével mérve is példa értékű országunkban. Az ezt előíró törvényi követelmény a gyermek fejlődésének megfelelő intézményt is kötelezővé teszi, a gyermek jogaként fogalmazza meg, hogy „képeségeinek, érdeklődésének és adottságainak megfelelő nevelésben-oktatásban részesüljön”. A két kötelező azonban nem minden esetben találkozik a szülő ambícióival, érdekeivel és anyagi lehetőségeivel. Ennek következtében számos ellentmondással és a gyermek egészségét veszélyeztető gyakorlattal is találkozunk iskolarendszerünkben. Általában jellemző, hogy nem felel meg az iskolai életvitel a gyermek szükségleteinek, és nem elégíti ki az egészséges fejlődéshez szükséges elvárásokat. A rendkívül magas óraszámok, a mozgásszegény életmód, a szabad levegőn töltött idő szűkössége miatt nem lehetünk elégedettek az általános iskolás korosztály életkörülményeivel az intézményekben. A helyi tantervek tartalmában megjelenik a szándék a megelőzésre. Elsődleges cél a felvilágosítás, a helyes életvezetési ismeretek elsajátíttatása, a pozitív attitűdök és értékek kialakítása, az egészséges életmódra nevelés a tanórákon és a tanórákon kívül.

A kialakult gyakorlat szerint ennek fontos szinterei – egyebek mellett – az osztályfőnöki órák (3–8. évfolyamokon), a biológia szakórái (6–8. évfolyamon) valamint általános jelleggel az iskolaotthonos, illetve napközi otthonos formák (1–8. évfolyamon).

Iskoláink 1986 óta választhatnak a felkínált kidolgozott, környezet-egészségnevelő tanterv- és programkínálatból. Ezek közül kiemelhetők a következők: A *Zsolnai József* vezetésével kidolgozott „értékközvetítő és képességfejlesztő” programban az első évfolyamtól kezdve az „Emberismeret” című tárgy foglalkozik a környezet-egészségügy alapjaival. Nyolc évfolyamra kidolgozott program és taneszközcsalád segíti a pedagógusok munkáját. A „Fifti-fifti” tanterv 1990 óta választható. Az 1–4. évfolyamra kidolgozott természetismeret és társadalomismeret témáiban fontos összefüggések ismerhetők meg az embert érő károsodásokról. 1991-ben

alternatív biológiatanterv jelent meg. Ebben az **életteni és fejlődési ismeretek 8. osztályos anyaga** korszerű, komplex szemléletet tükröz, környezet-egészségügyi tartalmakat hordoz. Fontos fejlemény, hogy a Nemzeti alaptanterv önálló műveltségi részterületként is jelöli (a biológiához kötve) az **egészségtant**, valamint az **összes műveltségterületet összekötő keresztintantervként a környezeti nevelést**.

1986-tól kezdődően indultak meg az ún. „erdei iskolák”, amelyek a tanév meghatározott részében, a „természet tantermében” szervezik a tanulást. Pedagógiai programjukban fontos megfigyelésekkel, tanulókísérletekkel vizsgálják az adott természeti környezet sajátosságait, majd elemzik a megfigyeléseket. A közös élettér, a társakkal való együttműködés, a természeti környezetben végzett aktív tevékenység szemléletformáló, a további életvitelre is hatást gyakorol. Az erdei iskolák egészségügyi és szociális értéke az is, hogy számos városi gyermek számára ez az egyetlen lehetőség arra, hogy néhány hetet a természetben, egészséges környezetben, jó levegőn töltsön el.

Az 1992-ben létrejött **KÖRLÁNC** környezeti nevelési program támogatja az iskolai innovációkat, a helyi környezeti-egészségnevelési programokat, mindenképp előtérbe a helyi közösség bevonásával, az elkészült jó modellek terjesztésével.

A **középiszkolák** többségében az osztályfőnöki órák keretében foglalkoznak az egészségneveléssel, a környezet-egészségüggyel, általában a környezeti neveléssel. Ezenkívül a különböző tantárgyak adta lehetőségeket használják fel, azonban a legtöbb esetben a pedagógusok (illetve a tanári munkaközösségek, az iskolai vezetés) mentalitása, felkészültsége dönti el, hogy mely területeken és milyen mélységben foglalkoznak ezekkel a kérdésekkel. Az 1980-as években kezdődött el az „Ember és környezete” program kidolgozása. A tankönyv és a hozzá kapcsolódó oktatócsomag (tanári kézikönyv, diasorozat, módszertani útmutató) elsősorban azon szakközépiszkolák számára készült, ahol nem oktatnak biológiát. A tananyag az általános környezeti, környezetvédelmi ismeretek mellett környezet-egészségügyi problémákkal is foglalkozik. Ma már évente mintegy húszezer példányban van igény a megjelentetésére. Szakközépiszkolákban és gimnáziumokban egyaránt használják. Az „Ember és környezete” programot számos iskolában továbbfejlesztették. Az egyéves tantárgyra alapozva alakultak ki a speciális biológia tagozatos osztályok vagy környezetvédelmi szakok a szakközépiszkolákban. A szakközépiszkolákban, illetve a szakmunkásképzésben a környezet-egészségügy témaköre a munkaegészségtan, illetve a munkavédelem témaköréhez (tantárgyhoz) kapcsolódva számos iskolában, szakon megjelenik. Oktatása azonban nem átfogó jellegű, kizárólag az adott szakmához kapcsolódik, rövid ismereteket, illetve az elsősegélynyújtással kapcsolatos tudnivalókat tartalmazza. A középfokú szakmai képzésben a környezet-egészségügy szempontjából a legjelentősebb az egészségügyi szakmai képzés, az ápolók, mentőápolók, általános asszisztensek, laboratóriumi és röntgen-asszisztensek (szakmunkás- és szakközépiszkolák), illetve az egészségügyi gázmentes-terek képzése. A környezet-egészségügy mint önálló tantárgy nem vagy csak nagyon ritkán található, a téma más, nagyobb, átfogó, klasszikus tudományágakban (mint pl. közegészségtan, járványtan, mikrobiológia, biológia, toxicológia, genetika stb.) jelenik meg részegységként.

A **felsőoktatásban** az egészségügyi szakmai képzést két első helyre sorolni, illetve a pedagógusképzés területén a környezeti egészségi nevelésre való felkészítést és továbbképzést. Egyetemi szinten az általános orvos-, fogorvos- és gyógyszerészképzés folyik, a főiskolákon ápoló-, mentőtiszt-, gyógytornász-, védőnő-, dietetikus-, közegészségügyi felügyelő-, klinikai mérnök-, optometristaképzés van. A

környezet-egészségügy oktatott tananyaga a középfokú képzésnél elmondottakhoz hasonló. A környezet-egészségügyi ismeretek a fő tantárgyakban – melyek hallgatója kötelező – jelennek meg.

A Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram szempontjából lényeges a *pedagógusképzés*. A környezet-egészségnevelési feladatokra való felkészítés összességében, nagymértékben függ a képzési cél sajátosságaitól.

A *tanító- és óvóképzés* fő célja a teljes gyermeki személyiség fejlesztésére való felkészítés. Itt a képzési tartalomban a kisgyermekkorban közvetíthető konkrét egészségügyi tudnivalók, a szokások kialakítása, a szokáscelekvések típusai egyaránt szerepelnek. A testnevelési, családi nevelési, háztartási, természetismereti és környezetkultúra műveltséganyagában is megfelelő hangsúlyokat kapnak az egészségnevelés témakörei. A pedagógiai és pszichológiai tárgyak keretében többek között a fejlődési zavarokról, az ártalmak okairól és kompenzációs lehetőségeiről szereznek ismereteket.

A *tanárképzésben* a személyiségfejlesztésre való felkészítés mellett egy-egy szakterület ismereteinek megszerzése a cél. Sajnos, csak néhány főiskola és egyetem programjában szerepel az egészségtan vagy a mentálhigiéné önálló tantárgyként. A közeljövő sürgető fejlesztési feladata a pedagógusképzés modernizációja és hatékonyságának növelése a környezeti és a környezet-egészségnevelési feladatokra való felkészítés terén, amely minden szakra ki kell terjedjen. Külön figyelmet kell fordítani a testnevelési, illetve a gyógypedagógiai főiskolai képzésre. Mindkét intézményben jelentős szerepe van a környezet-egészségügynek.

Az *iskolarendszeren kívüli képzés, továbbképzés* területén elsősorban a szakmai képzések jelentősek. Ilyenek a különböző szakorvosi képesítések, például: közegészségtan, járványtan, közegészségügyi-járványügyi laboratórium, sugár-egészségtan, üzemorstvan, társadalomorstvan, sportorstvan, infektológia; szaktanfolyamok, pl.: egészségügyimendezser-képzés, higiénikusorstvan-képzés és tisztiorvosi, illetve az országos intézetek által évente kiírt különböző kurzusok (közeli megvalósítás előtt áll a népegészségügyi iskola); különböző tartalmú és intenzitású pedagógus-továbbképzések. Ezek alig áttekinthető sokaságában igen fontosak a Nemzeti Egészségvédelmi Intézet (NEVI), a KÖRLÁNC és a megyei pedagógiai intézetek által megszervezett tanfolyamok, konferenciák.

Projekt jellegű tevékenységek is elősegítik a környezet-egészségügyi nevelést, oktatást. Ezek többsége külföldi programokhoz kötődik. Magyarország 1992-ben kapcsolódott be az ENSZ által felajánlott programba, melynek során 1996-ig mintegy 2000 „referenciatanár” kiképzésére kerül sor. Minden iskolához ingyen jut el a magyar viszonyokra adaptált program és tanári kézikönyv. Ezek szakanyagait az általános és középiskolák egyaránt használják az egészségnevelés szolgáltatásában.

A PHARE *környezetvédelmi projektjei* közül napjainkban folyik a pedagógusok környezeti továbbképzését megvalósító program, melynek számos környezet-egészségügyi eleme is van. A továbbképzési program mellett pedagógiai és módszertani füzetsorozat is készül a tanárok számára. Svájci támogatással folyik a gimnáziumi tananyag „zöldítését” célzó program, melynek feladata a tanártovábbképzés mellett, hogy a különböző tantárgyakhoz ajánlasként tantervi kiegészítő füzeteket adjon a környezeti kérdésekről. Az USA-ból átvett DADA (a dohányzás, alkohol, drog és az AIDS megelőzését szolgáló) program kísérleti alkalmazása főként a fővárosi iskolákban a rendőrség szakmai segítségével zajlik. A foglalkozásokat speciális füzetsorozat segíti. Az *Egészséges városok* programba való bekapcsolódás elsősorban a tanórán kívüli tevékenységekre ad lehetőséget. Egész Európára terjed ki a Norvégia által

kezdeményezett és támogatott talaj menti ózon, illetve savas eső mérési pedagógiai program. Hazánkban közel 1000 iskola kapcsolódott be a mérésekbe és megfigyelésekbe. Számos adaptálható nevelési program indult amerikai, hollandiai, angliai, illetve más nyugat-európai támogatással. A programok elemeit a mentálhigiénés nevelés szolgálatában az osztályfőnöki órákon, szakkörökön, illetve a tanórán kívüli nevelés más színterein használják fel. Jelentősek a környezetvédelemmel kapcsolatos akciók, pl. szelektív hulladékgyűjtés, veszélyes hulladékok gyűjtése (pl. az iskolai szárazelem-gyűjtési akciók), pályázatok, kiállítások, tanulmányi versenyek, vetélkedők, a környezetvédelem jeles napjainak megünneplése, „takarítási” mozgalom, környezet- és településszépítő programok sokasága. Érdemes külön kiemelni a KÖRLÁNC környezeti nevelési programot. Hálózatába már több száz iskola, óvoda és pedagógusképző intézmény tartozik. Széles körű információs tevékenységén túl szakmai segítséget nyújt többek között kiadványaival, konferenciák, pedagógus-továbbképzések rendezésével. Havonta megjelenő Hírmondója közel ezer közoktatási intézményhez jut el. Gazdag nemzetközi kapcsolatai révén elősegíti a környezeti és a környezetegészségi nevelés terén az európai és a tengerentúli pedagógiai módszerek honosítását, a nemzetközileg kialakuló követelményekhez való felzárkózást. A Környezetvédelmi és Területfejlesztési, valamint a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által közösen támogatott KÖRLÁNC program a helyi közösségek bevonására építő környezeti nevelési módszerek terjesztését, fejlesztését végzi.

A szakképzésben jelentős a világbanki projekt. A környezet-egészségügy területét két szakmacsoport is képviseli. Egyik az egészségügyi ún. humán, a másik a környezetvédelmi, vízügyi szakmacsoport. A különböző alapítványok, pályázati lehetőségek is segíthetik a környezet-egészségügyet. Ilyen pl. a Soros Alapítvány, a Tempus-program, a Fact Alapítvány, melynek célja a környezeti ártalmakra vonatkozó, az életmódot befolyásoló kommunikációs modell kialakítása és kipróbálása az ólomszennyezés konkrét példáján keresztül. Fontos fejlemények az Idom és a Szonda Ipsos által gondozott programok, melyek céljai a települési szilárd hulladékok kezelésével kapcsolatos társadalmi tudat- és szokásformálás.

Mentálhigiénés feladatokat az előzőekben bemutatott oktatási-nevelési intézményeken, illetve projekt jellegű tevékenységet folytatók mellett számos intézmény, kormányzati, illetve nem kormányzati szervezet lát el. A NEVI, az Állami Nemzeti Tisztiorvosi Szolgálat (ÁNTSZ), illetve ennek helyi szolgálatai, valamint a Népjelölti Képzési Központ tevékenységi körét képezi a környezet-egészségügy. 1995-ben hozták létre a Mentálhigiénés Programirodát, mely hét regionális irodában kezdte meg tevékenységét. Igen nagy szerepet játszik a mentális egészség megőrzésében, a különböző függőségi betegségek megelőzésében, kiszűrésében és kezelésében. Szakmai szolgáltató tevékenységet látnak el a nevelési tanácsadók, illetve a pedagógiai intézetek, a családsegítő központok, valamint bizonyos mértékig a munkaügyi központok is. Az iskolák számára elsősorban az iskolapszichológusok nyújthatnak szakmai segítséget a mentálhigiénés és magatartási-beilleszkedési problémák kezelésében és sok más kérdésben. Az Iskolapszichológusok Egyesülete és az ELTE-n működő módszertani bázisa segíti e szakterület munkáját. Jelentős a Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok környezet-egészségügyi munkája is. A több mint húszéves múltra visszatekintő oktatóközponti hálózat közel száz egysége különböző helyszíneken (iskolákban, óvodákban, művelődési intézményekben stb.) és ennek megfelelő tevékenységi célkitűzésekkel dolgozik. Az oktatóközpontok országos szövetségbe tömörültek (KOKOSZ), ezáltal erősödött az országos koordinációjuk is.

A civil, helyi kezdeményezésű, lakossági csoportok, szervek közül számos egyesület célkitűzései közé tartozik a környezeti oktatás, ismeretterjesztés, a környezet-egészségügyi nevelőmunka. Nemcsak a környezet- és egészségvédelmi szervezetek, hanem az *önsegítő és családsegítő csoportok is jelzik a magyarországi civilszféra erősödését és hozzájárulását a nevelési-oktatási folyamatokhoz.*

A lakosság környezet-egészségügyi ismereteinek fejlesztésében, a helyes szokások és magatartásformák kialakításában a *tömegkommunikációs eszközöknek* van rendkívül nagy szerepük. Nem elhanyagolható ezen a téren a sajtó és a könyvkiadás jelentősége sem.

Az oktatás, nevelés területén számos olyan helyi kezdeményezés van, melyek eredményeit széles körben ismertté kell tenni. Ennek érdekében olyan oktatási-nevelési információs bázist célszerű létrehozni – kapcsolódva a pedagógiai intézetekhez, kabinetekhez, szolgáltató irodákhoz –, ahol valamennyi érdeklődő oktatási intézmény számára ajánlásként megtalálhatók a különböző képzési formák, kísérleti oktatások, akciói dokumentumai, illetve a közvetlen kapcsolatteremtés érdekében a környezet-egészségügyi képzésben részt vevő intézmények, egyesületek, csoportok, szakértők és információforrások adatai.

Az országos környezet-egészségügyi oktatási-nevelési értekezlet

A NEKAP Környezet-egészségügyi Oktatási Munkabizottsága Budapesten 1996 májusában országos munkaértekezletet szervezett, melyen mintegy nyolcvan szakértő vett részt a környezet-egészségügyi oktatás, nevelés különböző szakterületeiről. Meghívták a megyei ÁNTSZ-ek, a környezetvédelmi felügyelőségek és a pedagógiai intézetek, valamint a szakterülettel foglalkozó országos intézmények és szervezetek képviselőit, hogy a jövőbeni tevékenységhez megteremtsek az országos együttműködés szakmai hátterét.

A környezet-egészségügyi képzés, szakképzés, továbbképzés és kutatás szekció résztvevői elsősorban a szakmai képzéssel, elsősorban az egyetemi oktatással és kutatással foglalkoztak. Alap gondolatként Markuszovszky Lajost idézték: „Minél többet tanulunk, annál kevesebbet kell gyógyítanunk.” Alapelveként leszögezték, hogy a környezet-egészségügy a preventív medicina ősi és korunkban gyorsan fejlődő szakterülete. Szükségesnek tartották, hogy olyan képzési, oktatási, nevelési folyamat épüljön ki, amely a fogantatástól a halálig tart, továbbá:

- korszerű tudományos kutatásokra épül,
- gazdasági elemzésekre is támaszkodó érvanyagot dolgoz ki,
- a legértékesebb nemzeti vagyonra, a lakosság egészségi állapota javítására irányul,
- a specialistáktól a laikusokig mindenkihez szól, ugyanakkor a veszélyeztetett célcsoportokra fordítja a kiemelt figyelmet,
- hatékony információáramlást és kezelést biztosít,
- lokális és globális,
- szakmailag koordinált, az akkreditációval hitelesített szellemi tőkére épül,
- országos koordinációt, szakmai, intézményközi kapcsolatokat valósít meg,
- tömegtájékoztatói tevékenységet is végez.

A környezet-egészségügyi nevelés a közoktatásban szekció munkájában orvosok, középiskolai és általános iskolai tanárok, pedagógiai intézetek munkatársai, oktatóközpont-vezetők, szakmai szaktanácsadók vettek részt. A szekció munkája

során a nevelés, a személyiségfejlesztés valamennyi (formális és informális) területét vizsgálták, a családi neveléstől a felsőoktatásig. A szakmai vitában megállapították, hogy az egészségnevelés a közoktatásban szinte új feladatként jelentkezik. A meglévő tantárgyi szerkezetbe való beillesztése körülményes, nehéz, ezért az „infúziós” modell látszik célszerűnek. Eszerint több meglévő tantárgy között megszűrhető, elhelyezhető követelmény- és ismeretrendszer kiépítésére kell vállalkoznunk. A magyarországi hagyományok ellenállnak az integrált, a komplex területek kialakításának. Az iskolán kívüli hatások, a tömegkommunikáció és az iskolai „munkahelyi” környezet, a „rejtett tanterv” hatásai, a pedagógusok attitűdje, személyes példaadása az egészségnevelés céljaival sok esetben ellentétesen hatnak. A NAT érdemének megfelelően foglalkozik a környezet-egészségügyi neveléssel, azt valamennyi pedagógus feladatának jelöli meg, ugyanakkor közismerten hiányos a pedagógusok felkészültsége. Vitatott a közoktatásban a környezet-egészségügyi nevelés mélysége és iránya. Minden szinten elegendő-e a pozitív megközelítés, az igényszínvonal emelése a tanulóban (állampolgároknál), vagy szükséges a szembesítés a mortalitási mutatókkal, a környezeti háttérű betegségek kórtanával, a hatásmechanizmusokkal. A gyakorló orvosok, a közegészségügyi szakemberek inkább az utóbbi álláspontot képviselték.

Az iskolán kívüli környezet-egészségügyi neveléssel, oktatással foglalkozó szekcióban az ÁNTSZ-ektől és a környezetvédelmi felügyelőségektől jöttek, illetve néhány pedagógus, védőnő, újságíró és folyóirat-szerkesztő, valamint a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium képviselői vitatkoztak.

A résztvevők a következőket fogalmazták meg legfőbb feladatként:

- pedagógiai szakszolgálat, nevelési tanácsadás,
- a családon belüli nevelés segítése,
- szakmai és ismeretterjesztő tanfolyamok szervezése,
- az érdekeltek (különösen a fiatalok) bevonása a munkába,
- környezetvédelemmel, egészségüggyel kapcsolatos tájékoztatás,
- a környezetvédelem jeles napjaihoz kapcsolódó ünnepek szervezése,
- környezetvédelmi akciók szervezése,
- a környezetvédelemmel, illetve a környezet-egészségüggyel kapcsolatos mozgalmak, alapítványok támogatása, működtetése, szakmai együttműködés velük,
- az információáramlás javítása, információk hálózat kiépítése,
- a sajtó, a tömegkommunikáció szerepének erősítése,
- könyvtár, múzeum, környezet-egészségügyi dokumentációs központ létrehozása, fejlesztése,
- a személyes és intézményi együttműködés fejlesztése,
- szaktanácsadói hálózat kialakítása, szakértők bevonása,
- a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztése.

A konferencia zárógondolataként megfogalmazódott, hogy az egészséges életmódra való nevelésnek már a születés előtt, a terhesgondozással el kell kezdődnie, és életünk végéig kell tartania – tudatos, tervszerű, hosszú távú program alapján. Nélkülözhetetlen a kormányzati összehangolódás, a tárcaközi egyeztetés. Miután nemzeti programunk van a környezet-egészségüggyről, a közoktatás fejlesztésének stratégiájáról, készül a nemzeti környezetvédelmi program, rendkívül fontos e folyamatok összehangolása, koordinált gondozása. A környezetegészségi nevelés, képzés és oktatás a jövő, társadalmunk fenntarthatóságának egyik biztosítéka.

Pethő Ágnes

Az állatvédelmi nevelés helye a Nemzeti alaptantervben

Az állatvédelmi nevelés az emberi szeretet kiteljesedésének eszköze. Az állatvédelmi nevelésnek azonban nem elég érzelmi hatásokat kiváltania, hanem naprakész, valós ismereteket kell nyújtania ahhoz, hogy az emberek megfelelően állapítsák meg az emberi faj helyét, feladatait, kötelességeit a Földön.

A Nemzeti alaptanterv elkészítésével kétségkívül kimozdult a holtpontról a magyar oktatás; lehetségessé vált, hogy kilépjön a központilag előírt, merev tantervek szorításából. A tanár alkotó egyéniségének megfelelően szabadabban, a jobb információáramlást kihasználva, kreatív pedagógustársai ötleteit beépítve, sokoldalúbban oktathat, nevelhet. Az alaptantervben végre helyet kapott egy korszerű, a kor problémáira odafigyelő, azt megoldani vágyó szemlélet. A NAT lehetőséget ad az elkészült helyi tantervek folytonos csiszolására, bővítésére. Ugyancsak lehetőség van egy-egy természeti objektíváció iránti viszonyulás alakítását szolgáló – több műveltségterületbe is beilleszthető – program kidolgozására is.

Tanulmányunk is egy ilyen, a Nemzeti alaptantervben nem nevesített, de abba beilleszthető programnak, az állatvédelmi nevelésnek a kereteit vázolja fel.

Állatvédelmen az állatokkal való szelíd bánásmódot, jólétük biztosítását, tiszteléken tartásukat értjük. Az állatvédelmi nevelés elsősorban ezeket a célokat szolgálja, de hatását tekintve jóval többről van szó.

Az állatvédelmi nevelés átható kapcsolatban van a környezet- és természetvédelmi neveléssel és éppúgy szemléletformáló erejű, mint azok. Csak másképp. Hiánypótló szerepe éppen különbözőségében rejlik. Az általa hordozott többlet erkölcsi nevelő hatásában rejlik.

Miért van szükség állatvédelmi nevelésre Magyarországon?

Napjainkban az állatvédelmi nevelésről szólni Magyarországon nemcsak a Nemzeti alaptanterv megvalósítása miatt aktuális, hanem azért is, mert a Kárpát-medencébe településünk 1100. esztendejében, úgy tűnik, reális esély van arra, hogy hazánk első állatvédelmi törvénye megszülessen. Több más, fontos törvény mellett ez is az Európai Unióhoz való csatlakozásunk egyik próbaköve. A próba kiállása pedig nemcsak jogszabályokon, hanem javarészt szemléleten múlik. Az az alapkérdés, hogy betartjuk-e a jogszabályokat, elég érettek leszünk-e ahhoz, hogy önös, önöz érdekeinken átlépve az intelligensebb és a jövőt biztosító megoldást válasszuk.

Magyarországon részesei és „művelői” vagyunk kontinensünk szokásainak, amelyek állatvédelmi szempontból nem feltétlenül pozitívak:

- A mérsékelt övi zóna e régiójában nem kényszerülünk rá a húsfogyasztásra, s bár a táplálkozásunkban egyre nagyobb teret kapnak a növények, a húsfogyasztásról élvezeti okok miatt nem mondunk le.

- Egész Európában elit sport a vadászat, s a vadászlobby a politikában is tekintélyes szerepet tölt be.

- A kontinens több pontján engedélyezettek az állatviadalok. Például Spanyolországban üzleti okok miatt legálisak a lélekromboló hatású bikaviadalok. Európa-szerte illegálisak ugyan a kutya- és kakasviadalok, de annál népszerűbbek.

- A cirkuszokban, állatkeretekben, vadsparkokban különböző ideológiákkal (bemutatás, fajvédelem stb.) rengeteg állatot, köztük veszélyeztetett fajokat tartanak természetellenes körülmények között.

- Széles körben elterjedt a szőrmé- és kozmetikaipar, melyben a terméktesztelés javarészt védtelen állatok kínzásán és megölésén alapul.

- A tudományos kutatásokhoz még indokolatlanul nagy számban használnak fel kísérleti állatokat.

- Az egész világon, így nálunk is óriási üzlet a Föld még gazdag ékőhelyeiről származó, vadon élő állatok befogásán és tenyésztésén alapuló állatkereskedelem.

Ahogy *Gandhi* megfogalmazta: „Egy nemzet szellemi nagyságát híven tükrözi az, ahogyan az állatokkal bánik.”

Az állatvédelem szintje elválaszthatatlan az emberiség kulturális, szellemi, gazdasági örökségétől és aktuális állapotától. Élőhelyünk, a Föld a XX. század végére globális válságba jutott az emberi tevékenység miatt. *Konrad Lorenz*, a Nobel-díjas etológus „Az emberiség nyolc halálos bűne” című könyvében az egyik fő bűnnek az erkölcsi hanyatlást tartja, amelynek következménye többek között a kábítószer, az alkoholizmus, az erőszak, a lelki elsívárosodás, a társadalomból kiszakadt lelkek egyre növekvő magánya.

Állampolgáraink szemlélete és erkölcsi állapota és a felsorolt tények vezetnek el az állatvédelmi nevelés aktualitásának lényegéhez. A globális problémákkal küzdő világban hazánk nem egy „zöld sziget”. A mai Magyarországon speciális tényezők teszik teljessé a képet.

- A „jóléti” fogyasztói társadalom betörése egyre bőségesebb áru kínálattal csábítja a vásárlókat, többek között állatok szenvedéséből származó bundákkal, kozmetikumokkal, egzotikus húskülönlegességekkel.

- Jól menő üzletág hazánkban az állatkereskedelem, mely veszélyeztetett és védett fajokra is kiterjed, és forgalmuk egyre ijeszteőbb méreteket ölt.

- Az állatvédelem rendezetlen hazai helyzetét kihasználva, a nyugati államok bérmunkában itt végeztetik el a náluk tiltott kísérleteket.

- Hazánkban rohamos az elszegényedés, egyre többen menekülnek a háborús szomszédos országokból is hozzánk, mely maga után vonja a gazdtalan állatok számának növekedését és a köztisztasági helyzet rohamos romlását.

- A félresikerült állattenyésztési magánvállalkozások miatt ma már nagy testű vágóállatok (szarvasmarha, sertés) is ellátatlanul, éhezve maradnak. Profit hiányában az állat nem érték a gazdálkodó számára.

- A veszélyes kutyafajtákra vonatkozó belügyminisztériumi rendelet óta nem hogy csökkenne, inkább nő a státusszimbólumként tartott veszélyes kutyafajták (pitbull stb.) száma. Ezek a tenyésztési vadhajtások már az erőszak, a felsőbbrendűség szimbólumaivá váltak. Veszélyességüket pedig a nemrégiben bekövetkezett tragédiák bizonyítják.

- Hazánkban az állatok tisztelte, szeretete rendkívül alacsony szintű. Még ma is nagyon sokan eszköznek (termelő-, sport-, játék-, kísérleti eszköznek) tekintik őket és nem élőlényeknek.

A pénzért folytatott hajszában Magyarországon is elvakító és elbutító reklám-özönnel hirdetik a felszínes és hazug csillogású fogyasztói társadalom ígeit. Azét a fogyasztói világot, mely falánkul kifosztja és elpazarolja a Föld kincseit, és

szemétből von halotti leplet rá. Mindezt tesszük a kultúra, a „civilizált”, modern jóléti világ nevében, lelkicsinylően gondolva azokra a „primitív” népekre, akik még ma is harmóniában élnek a természettel.

Az állatvédelem feladata

Az állatvédelem interdiszciplináris jellegű, különböző szakterületekhez kapcsolódva segítheti a problémák elvi és gyakorlati megoldását. Az állatvédelmi nevelés kiváló eszköz lehet az erkölcsi fejlesztéshez. Elsősorban az állatok szeretetére és tisztelőtőre nevel. Biztosítja az alacsonyabb evolúciós fejlettségű és más intelligenciaszintű élőlények, társak elfogadását; segíti az emberi kapcsolatokban a másság elfogadását és kezelését, a kiszolgáltatottak jogainak elismerését, megsegítését; fokozza az embereknek az állatok és egymás iránti szeretetkészségét, növeli a felelősség- és kötelességtudatát; és mindezek hozzájárulnak az agresszivitás csökkentéséhez, a tolerancia fokozásához.

Látható, hogy az állatvédelem kulcsfigurája az ember. Nemcsak azért, mert mi is az állatvilághoz tartozunk, hanem azért is, mert az állatokkal kapcsolatos bánásmód visszatükröződik az emberek közötti kapcsolatokban. Ha ugyanis szeretettel bánunk az állatokkal, élőlénytársainkkal, nagyobb szeretettel leszünk egymás iránt is. Az állatvédelmi nevelés az emberi szeretet kiteljesedésének eszköze. Az állatvédelmi nevelésnek azonban nem elég érzelmi hatásokat kiváltania, hanem naprakész, valós ismereteket kell nyújtania ahhoz, hogy az emberek megfelelően állapítsák meg az emberi faj helyét, feladatait, kötelezettségeit a Földön. Ehhez részben alapvető biológiai (pl. evolúciós, élettani) és társadalmi (pl. etikai) ismeretekre, részben speciális ismeretekre van szükség attól függően, hogy az állatokkal milyen téren foglalkozunk (állattartás, állatkiállítás stb.).

Természetesen az állatvédelmi ismereteket nem lehet, de nem is szabad kizárólag tantárgyi keretben tárgyalni. Ugyanakkor éppen az erkölcsi hanyatlás általános tendenciája miatt fontos, hogy minden lehetséges tantárgyba és nevelési területbe (pl. hitoktatás) beépüljön az állatvédelem erkölcsi üzenete.

A NAT és az állatvédelem kapcsolata

Az állatvédelmi nevelés szervezeten illeszkedik az Óvodai nevelés irányelveihez (ONI) és a Nemzeti alaptantervhez (NAT). A NAT-nak alapvetően két műveltségi területét érinti:

- az *Ember és természet*, ezen belül a természetismeret, a biológia és egészségügy részterületeit, valamint
- az *Ember és társadalom* műveltségi területen belül az emberismeretet.

A NAT közös követelményeit áttekintve, annak számos témaköréhez kapcsolódik. Kétségtől eltekintve a környezeti nevelésbe, valamint a testi és lelki egészségügyen tantárgyaiba épül be leginkább.

Elsősorban a biológia és a földrajz tantárgy ismeretei közé helyezhető el, de beilleszthető más reáltantárgyak (pl. matematika) mellé is, sőt számos ponton beépíthető a humán (irodalom, nyelvtan, idegen nyelv, történelem stb.) és a művészeti (rajz, technika, testnevelés, ének stb.) tantárgyak körébe.

A továbbiakban rövid áttekintést kívánok adni az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó állatvédelmi témákról és a nevelési módokról korcsoportok – és ennek megfelelő különböző szintek és formák – szerint.

Külön kell szólni az iskolán kívüli állatvédelmi nevelésről. Annál is inkább, mert az iskolások csak egy csoportját alkotják a társadalomnak, s nekik is csak töredékük vesz részt állatvédelmi nevelési programokban. Ezért az iskolán kívül (művelődési központokban, klubokban stb.) tartandó szakköröknek, előadásoknak, illetve lakossági fórumoknak erős szemléletformáló hatásuk lehet. Az iskolán kívüli programok oldottabbá, nyitottabbá teszik a gyerekeket és magát a tevékenységet is. A kirándulások (természetbe, állatthonba, állatkertbe, állattenyésztő telepre stb.) az iskolaitól egészen eltérő, új dimenzióját tárják fel az állatvédelemnek.

Mivel az állatvédelmi nevelést már kora gyermekkortól célszerű elkezdni, itt csak néhány ötletet sorolnánk fel az óvodáskortól a felnőttkorig alkalmazható javasolt technikák és témák közül.

Óvodáskor

A 3–6 éves korosztállyal elsősorban érzelmi téren lehet megszerettetni az állatokat. Az egyedfejlődésnek ezen a szintjén a gyerekek még szinte egyenrangúnak érzik az állatokat az emberrel, és nincs bennük félelem/utálat az állatfajokkal szemben, hacsak beléjük nem nevelik.

Az állatvédelmi nevelés módjai:

- séták, kirándulások, állatkerti látogatások;
- állatokról szóló diafilmek, képeskönyvek nézegetése;
- állatmesék, melyek az állatokról nem festenek valótlan képet és ugyanakkor az erkölcsi nevelést szolgálják;
- szerepjátékok (melyik állat mit érez, mit gondol stb.);
- szellemi gyakorlatok:
 - számtan: kézen számolható egyszerű példák állatokra;
 - állatismeret: mit esznek, hol élnek, hogyan élnek a háziállatok és a vadon élő állatok;
 - technikai gyakorlatok: állatmásolás, állatrajzolás, állatképek kivágása ollóval, puzzle-ötletek állatokra;
 - mozgásjátékok: állati mozgásformák utánzása (rákjárás, békaugrás);
 - ének: állati hangok hallgatása, utánzása.

Kisiskoláskor

A 6–10 éves korosztály számára elsősorban a tantárgyakba építhetők be az ismeretek, de jelentős állatvédelmi szerepük lehet az iskolán kívüli foglalkozásoknak is. A humán-, réal- és a művészeti tantárgyakhoz számtalan ponton kapcsolódhat az állatvédelem.

Olvasás:

- állatokkal kapcsolatos elbeszélések, mesék, tanmesék, regék, versek értelmezése;
- állatokkal kapcsolatos képek, cikkek megvitatása a beszédkészség és az etikai érzék fejlesztése céljából;
- szerepjátékozás az ember-állat kapcsolatról, bánásmódról.

Idegen nyelvek:

- fordítások: az állattörténetekről, az állatokkal való bánásmódról, a fajok kiirtásáról stb.;
- beszélgetések állatképekről, állatok helyzetéről;
- szituációs gyakorlatok, a beszédkészség fejlesztése állat-állat, állat-ember kapcsolatokról;
- fogalmazás kedvencekről, vagy miért szeretem/nem szeretem az állatokat témáról.

Környezetismeret:

- háziállatok tulajdonságai, igényei, tartása;
- táplálkozási típusok és élőhely/életmód kapcsolatai;
- hazai gyakori élőhelytípusok és élőlények;
- a vadon élő fajok veszélyeztetettségének okai;
- a mezőgazdasági/pari termelés és az élővilág kapcsolata;
- az emberi faj hatása a természetre, ezen belül a vadon élő és háziiasított állatokra.

Rajz, technika:

- állatábrázolás: rajz, festés, gyurmázás, hímzés, állatfigurák, bábok készítése;
- hajtogatás, puzzle-készítés;
- az állatszertet, az állatokkal való bánásmód ábrázolása, az állati szépség felfedezése.

Testnevelés:

- állati mozgásformák utánzása (fókajárás, pókjárás stb.);
- állatok és emberek fizikai terhelhetőségének összehasonlítása (teherbíróképesség, gyorsaság stb.);
- a lovaglás mint az ember-állat közti pozitív sportkapcsolat példája.

Ének:

- népdalok a természetről, az állatokról;
- az állati hangok utánzása a dalokban.

Matematika:

- elemi műveletek (összeadás, kivonás, szorzás, osztás) gyakorlása állatokkal kapcsolatos példákön (pl. ivadékszám, tojásszám és egyéb mérhető tulajdonságok felhasználásával);
- különböző állatok élelmézésére költségkalkuláció készítése.

Iskolán kívüli foglalkozások:

- kirándulások: a természet megfigyelése, a természetben viselkedés alapszabályai;
- lovaglás és a ló gondozásának gyakorlata;
- otthoni állattartás és állatgondozás segítése;
- állatokról szóló lemezek, könyvek ajánlása;
- állatkert-látogatás.

Serdülőkor

Az általános iskolák felső tagozatán, illetve a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok alsóbb osztályaiban a szaktárgyakhoz már tudományos szintű állatvédelmi ismeretek kapcsolhatók, melyek megalapozhatják a helyes állatvédelmi szemlélet kialakítását. A serdülőkorban kialakulóban van az önálló gondolkodás és az identitás. Ennek előmozdítására érdemes olyan feladatokat adni, ahol személyes véleményüket kimondhatják.

Magyar irodalom:

- állatokkal kapcsolatos regények, novellák, versek tartalmi és lélektani elemzése;
- állatokra vonatkozó újságcikkek megvitatása;
- hirdetések, újságcikkek készítése állatokról;
- állatokkal kapcsolatos metaforák, hasonlatok elemzése.

Idegen nyelv:

- fordítások aktuális állatvédelmi témákról;
- fogalmazások az állatok életéről;
- beszélgetések az állatok tartásáról, állatkísérletekről.

Biológia:

- távoli tájak állatfajainak megismerése;
- a vadon élő állatok élőhelyeinek, táplálkozási szokásainak, életmódjának megismerése;
- a vadon élő állatokat veszélyeztető tényezők feltárása, védelmük lehetséges eszközei;
- ökológiai alapismeretek: táplálkozási lánc, ökológiai hálózat, biológiai egyensúly stb.;
- kisállattartás módjai, felelőssége.

Matematika:

- állatokkal kapcsolatos mérhető adatok (tömeg, hosszúság, távolság, fogyasztási adatok, térfogat, idő) alkalmazása: a négy alapművelet, a hatványozás és gyökvonás, valamint a törtek gyakorlásánál;
- statisztikai adatok értékelése: az állatfajok pusztulásáról, az emberi húsfogyasztás mértékéről, a kísérletekben felhasznált állatok számáról, az emberi faj számának és fogyasztásának növekedéséről (táblázatképzés, átlagszámolás, számítógépes adatbevitel).

Földrajz:

- a Föld különböző régióinak természeti jellemzői, erőforrásai;
- az állatvilág biogeográfiai régiók szerinti elkülönülése;
- zonális társulások állatvilágának jellemzői, pusztulásának okai;
- az állatok hasznosításának módjai a különböző földrajzi régiókban;
- állattenyésztés és vadgazdálkodás a gazdasági helyzet függvényében.

Történelem:

- az ember-állat kapcsolat alakulása a történelem során (vadászat, halászat, állattenyésztés);
- a társadalom elszakadása a természettől, a földművelés és állattenyésztés kialakulásával kezdődően napjainkig;
- az állatokkal való bánásmód a korai kultúrákban (állatistenek, állatáldozatok, állatviadók stb.);
- az ipari forradalom hatása a természetre és a mezőgazdaságra.

Rajz:

- állatok bánásmódjával kapcsolatos gondolatok és érzések képi megjelenítése (grafika, rajz, festés);
- a szépség iránti érzékenység kifejlesztése állatokat ábrázoló műalkotások elemzése által;
- az esztétikum és az állat „személyiségének” megjelenítése állatábrázolással.

Ének:

- a zeneművészet különböző műfajaiban az állatokkal és természettel kapcsolatos témák megjelenése (népdal, opera, operett, szimfónia, kórusmű stb.);
- a természet hangjainak zenei kifejezése.

Iskolán kívüli foglalkozások:

- kirándulások, biotópok megfigyelése, védelme;
- állatkerti látogatás és vetélkedőknél való részvétel;
- cirkuszok, állatkereskedések látogatása, a tapasztalatok megvitatása;
- állattenyésztő telepek látogatása, az állatgondozás megfigyelése;
- lovaglás, lógondozás.

Ifjúkor

A négyosztályos gimnáziumokban, szakközépiskolákban, illetve a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok felsőbb osztályaiban, építve a gyerekek önálló gondolkodására és absztrakciós képességeire, elvárható tőlük, hogy kellő kritikával ítéljék meg az őket körülvevő eseményeket.

Magyar irodalom:

- állatokkal kapcsolatos elbeszélések, színdarabok tartalmi, lélektani elemzése;
- állati szimbólumok értelmezése;
- drámaiskola: az ember-állat kapcsolatról, az állatokkal való bánásmódról;
- állatokra vonatkozó cikkek, hírek megvitatása;
- médiaprogramok készítése állatokról (videofilm, riport, cikk);
- az állati jogok elemzése, megvitatása.

Idegen nyelv:

- az adott idegen nyelv irodalmából állati témájú anyagok fordítása, megvitatása;
- az adott nyelv országában az állatvédelem helyzete;
- a jövő perspektívái az állatvédelemben (a jövő idő és a feltételes mód gyakorlása);
- az adott nyelven újságcikk, rádió-, illetve videofelvétel készítése (pl. az állatok kizsákmányolásáról);
- önálló fogalmazások, pl. az elveszett állatokról, a „kutyaéletről”, az állatkísérletekről stb.

Biológia:

- a biológiai evolúciós folyamat feltételei, az emberi faj evolúciós helye, szerepe;
- fajszám és életélelemzés, a túlnépesedés kapcsolata az éhínség, járványok kialakulásával;
- az ökológiai egyensúly bomlásának okai, következményei;
- az állati-emberi viselkedés analógiái, eltérései;
- az emberi tudat felelőssége és határai;
- az állatok helye a XXI. századi emberek életében (civilizált népek, bennszülöttek);
- az állattartás etikája; vadon élő és háziállott fajok aránya; az állattenyésztés szükségessége és hatásai;
- az állatkísérletek, boncolások jogosultságának megítélése.

Kémia:

- az élőhelyeket érő toxikus hatások főbb típusai (vegyi szennyezések, rovarirtó, tartósítószer-ek);
- a mérgeanyagok feldúsulása a tápláléklánban, a talajok pufferkapacitásának kimerülése („chemical time bomb”);
- a környezetszennyezés hatása a vadon élő és tenyésztett állatokra.

Matematika:

- valószínűségszámítás alapvető elemeinek alkalmazása az állatvédelemre;
- statisztikai adatok extrapolálása a jövőre.

Földrajz:

- a veszélyeztetett fajok, fajták kereskedelmének földrajza (kereskedelmi útvonalak, kulcs-országok), a CITES¹ működése.
- térképhasználat az állatvédelemben (kereskedelem), élőhelyvédelemhez, környezeti kutatásokhoz stb.;
- a lokális gazdasági érdekek hatása az állatok élőhelyeire és az állattartásra;
- a fenntartható gazdálkodás fogalma, a megőrzési és hasznosítási szempontok összehangolása az állatfarmokon.

Történelem:

- vadászó, halászó népek gazdálkodása, kultúrája;
- kiemelkedő állatbarát, -mentő emberek és nagy fajpusztító személyek a történelemben;
- az állatok szenvedésén alapuló iparágak (szőrme-, kozmetika-, gyógyszeripar) története;

¹ CITES: A „Washingtoni Egyezmény” angol nevének rövidítése: Convention on International Trade in Endangered Species. Az egyezmény a veszélyeztetett vadon élő állat- és növényfajok nemzetközi kereskedelmét szabályozza.

- a helyi, nemzeti és nemzetközi trendek alakulása az állatvédelemben;
- az állati és emberi jogok kapcsolata. Az állati jogok filozófiája. Az állatvédelmi törvényhozás fejlődése;
- az emberi faj etikai és szociális degradálódása a környezetpusztítás függvényében.

Képzőművészet:

- a különböző kultúrák természet- és állatábrázolásai az ember-állat közti kapcsolat függvényében;
- a mai bennszülött népek és népművészeti alkotások állatábrázolásai (textil, fa, kerámia stb.);
- az élet tiszteletének képi megjelenítése (elemzés, rajz, szobrászat stb.).

Testnevelés:

- a „véres sportok” (vadászat, solymászat) társadalmi megtétele és „sport”-jellege;
- szabadtéri sporttevékenységek és a természet viszonya (pozitív és negatív kölcsönhatásai).

Ének:

- a különböző korok, kultúrák zeneművészetében az állati és természeti témák megjelenítése;
- komponálás, szövegírás a természetről, állatokról;
- ezoterikus zene hatásai az élőlényekre;
- a zene mint az elnyomás, antihumanitás, a környezeti rombolás megjelenítője;
- a zene mint a természet harmóniájának, a szeretetnek, a békének kifejezője;
- a zenei irányzatok kialakulása a társadalmi korok humánus/antihumánus szemléletének hatására.

Iskolán kívüli foglalkozások:

- kis- és nagyüzemi állattenyésztő telepek meglátogatása;
- állatkórház, állat-egészségügyi telep megfigyelése;
- állatkerti foglalkozásokon, vetélkedőkön részvétel;
- állatkereskedések megfigyelése, tapasztalatok megvitatása;
- állatmenhelyek munkájának megismerése;
- állatgondozás gyakorlata.

Az állatvédelmi nevelés szükséges, de korántsem elégséges feltétele annak, hogy hazánkban korszerű állatvédelem jöjjön létre, de ez biztosítja azt a látásmódot, melyre rá lehet építeni az állatvédelem hivatali struktúráját. Ma, mikor létfontosságú a természet- és környezetvédelmi nevelés, és végre kellő hangsúlyt is kap, az állatvédelmi nevelés ezekkel karöltve, egymást erősítve eredményezheti annak a természetcentrikus szemléletnek a kialakulását, mely kivezetheti az emberiséget a maga ásta sírgödréből.

Őszintén remélem, hogy ezzel a cikkel hozzájárulhatok az állatvédelmi oktatás felé vezető út megtételéhez. A Fauna Egyesületben elkezdtünk feladatlapokat készíteni a különböző korosztályok számára. Amennyiben a munkához kapcsolódni kíván valaki, várjuk jelentkezését a Fauna Egyesület címén (Budapest, 1033 Miklós tér 1.).

Nemzetközi Érettségi VIII.

Sándor Éva

A szakdolgozat és a CAS a Nemzetközi Érettségi (IB) programjában

Ahhoz, hogy IB-diplomát kapjon valaki, nem elég az általa választott hat tantárgyból jól teljesítenie, hanem további követelményeknek is meg kell felelnie. Ezek a következők: a kétéves felkészülési idő folyamán egy 4000 szavas szakdolgozatot kell megírnia és teljesítenie kell a CAS-követelményeket is. Záró tanulmányunkban ezen feltételeket ismertetjük.

A szakdolgozat (Extended Essay)

A szakdolgozat célja

A szakdolgozat olyan 4000 szavas dolgozat, amelynek megírásához a diáknak önálló kutatómunkát kell végeznie. Célja az, hogy minden diák megtanulja, hogyan kell egy általa feltett kérdésre megtalálni a választ, illetve bizonyítani egy általa felállított hipotézist.

A dolgozat témája

A szakdolgozat témája bármelyik olyan tantárgyhoz kapcsolódhat, amely az IB-ban választható. Nem szükséges, hogy a diák az adott tárgyat tanulja, még az sem, hogy az adott iskola azt a bizonyos tárgyat tanítsa. A választható tárgyak ezek szerint a következők:

Első idegen nyelv, második idegen nyelv, biológia, gazdaság és szervezés, számítástechnika, filozófia, fizika, földrajz, irodalom, kémia, képzőművészet/iparművészet, klasszikus nyelvek, közgazdaságtan, környezetvédelem, matematika, történelem, pszichológia, szociális antropológia, zene.

Fontos, hogy a téma csak akkora területet öleljen fel, amekkorát a diák mélységében is képes megvizsgálni. A téma gondos kiválasztásában, valamint a kutatómunka megszervezésében segíti a diákokat az úgynevezett supervisor (tanácsadó tanár). A tanácsadót a tanulók választhatják, de természetesen olyan tanárt kell keresniük, aki az adott témához ért. Amennyiben az iskolában nincs olyan szaktanár, aki egy-egy témában segíteni tudna, vagy bizonyos kísérletek elvégzését biztosítani tudná, úgy külső tanácsadót kell találni. Ebben az esetben is szükséges azonban egy iskolai felügyelő, aki bár a tartalmi kérdésekben nem tud tanácsot adni, a formai követelményekkel kapcsolatban segíti a tanulót.

A dolgozatot angol nyelven kell elkészíteni, illetve azon a nyelven, amely nyelven a tantárgyakat tanítják. Lehetőség van tehát arra is, hogy spanyol vagy francia nyelven készüljenek, azokban az iskolákban, ahol ez a célnyelv. Az egyetlen kivétel az irodalmi témájú dolgozat, amelyet az elemzett mű nyelvében kell megírni.

A szakdolgozat értékelése

Az elkészült művet az iskola az IB szervezete által kijelölt vizsgáztatóhoz postázza, akinek feladata a dolgozat értékelése. A tanácsadó javasolhat értékelést, de nem köteles erre. Minden esetben köteles azonban tanúsítani, hogy a dolgozatot a diák önállóan készítette. A dolgozatot 0-tól 36-ig pontozzák a következő szempontok szerint:

Általános követelmények

1. táblázat – Az általános követelményekben meghatározott hét szempont alapján 24 pontot lehet elérni

A kutatási kérdés milyensége és megfogalmazása	3
A diák által gyűjtött és felhasznált információ viszonya a kutatási témához	3
Az adatok elemzésének és értékelésének megtörténte	4
A tárgyalás stílusa, felépítése	4
A kutatási kérdés megválaszolása, az összegyűjtött adatokkal való alátámasztása	4
Rövid tartalmi kivonat (abstract)	2
Formai követelmények (szószám, bibliográfia, lábjegyzetek, tartalomjegyzék)	4

Szaktárgyi követelmények

2. táblázat – 12 ponttal jutalmazták a szaktárgyi követelmények három szempontját

A tárgy ismerete, adatkezelés, ítéletalkotás	4
A leíró elemzés és kritika egyensúlya	4
A tárgyalás kulturális, illetve történelmi kontextusba helyezése	4

Amint az mindebből látható, a hangsúly a formai követelményeken van. Ez azért van így, mert a szakdolgozat célja elsősorban nem az, hogy valami eredeti gondolat, felfedezéssel álljon elő a diák – ez ebben a korban nem is igen várható –, hanem az, hogy megtanulja az esszéírás követelményeit, ismerkedjen a kutatómunkával és ezáltal felkészüljön az egyetemi munkamódszereire. IB-diplomás tanulók egyetemi tanulmányaik során kiváló hasznát veszik ennek az előgyakorlatnak.

A CAS

Az IB-tanterv olyan teljes oktatási programot kínál, amelyben a hagyományos elméleti tárgyak és a kevésbé formális gyakorlati tevékenységek egyaránt jelentősek.

A CAS – *Creativity* (kreativitás), *Action* (testedzés) és *Service* (szociális munka) – a diploma gyakorlati eleme, amelyből természetesen nincs vizsga, de a Nemzetközi Érettségi szervezete nagy jelentőséget tulajdonít ennek a „tárgynak” is, ezért elvégzése nélkül nem ad diplomát.

A CAS filozófiája a következő feltételezéseken alapul:

– A nevelés nem a tanteremben és a vizsgateremben kezdődik, illetve ér véget, hanem mindkettőn kívül is létezik.

– A nemzetközi nevelésnek messzemenően meg kell haladnia azt a szintet, hogy egyszerűen csak információt adjon, magában kell foglalnia a személyiségfej-

lesztést, az értékek és szemléletmód kialakítását, amelyek segítenek a faji, osztály-, vallási, nemi és politikai előítéletek leküzdésében.

- A közösség szolgálata (akár helyi, nemzeti vagy nemzetközi közösségé) kiegészíti az intellektuális fejlesztést és az elméleti tananyagot.

- Az IB-iskolák (akár nemzeti, akár nemzetközi) számára kihívás és jó lehetőség, hogy felvehetik a kapcsolatot a helyi közösségekkel, és így elősegítik a nemzetközi megértést.

- A *Creativity* és *Activity* azonos hangsúlyt kell kapjon a *Service*-szel. A CAS legyen kihívás minden egyes diák számára, célja legyen, hogy fejlessze a diák felfedező hajlamát és önbizalmát, segítse őt egyéni érdeklődési körének és képességeinek fejlesztésében, növelje felelősségét a közösség iránt általában és különösen a hátrányos helyzetűek iránt.

Mit jelent a CAS?

A CAS a két évig tartó IB-program szerves része. Célja a gyakorlati tanulás, amelyet minden diák heti három-négy órában végez, akár különböző tevékenységeket folytatva, akár egyetlen project keretében.

A *Creativity* valamely művészeti ágban való tevékenységet jelent, az *Action* sportot vagy bármilyen testedzést foglal magában, a *Service* részben szociális munkát, részben környezetvédelmi vagy valamely nemzetközi programban való részvételt jelent. Néhány tevékenységet felsorolok példaként, amelyeket diákjaink az elmúlt években folytattak:

Creativity: részvétel a kézművesszakkörben; videofilm-készítés; részvétel az iskolai kórusban; filmklub szervezése, vezetése, illetve részvétel a filmklub foglalkozásain; iskolai újság szerkesztése, cikkek írása; az iskola évkönyvhöz anyaggyűjtés, fényképek készítése, a könyv szerkesztése; zenekari tagság; iskolai színjátszóköri tagság; fellépés iskolai rendezvényeken; szalagavató bálon különböző táncok koreografálása, betanítása és előadása.

Action: foci, röplabda, kosárlabda, tenisz, karate, úszás, kocogás, evezés stb. Több diák ezen sportokban edzősködött, kisegítve a testnevelőket. Ez tulajdonképpen magában foglalja a *Service* kategóriát is.

Service: kisegítés a XVIII. kerületi gyermekotthonban; angol nyelvoktatás óvodákban, általános iskolákban; részvétel a budapesti „Esély” családsegítő központ munkájában; plakátok készítése; télapóműsor készítése, előadás, ruha és játékok gyűjtésének megszervezése az iskolában a VIII. kerületi rászoruló gyerekek számára, korrepetálás; karácsonyi és húsvéti ajándékkészítés, műsor összeállítás és előadása az I. számú szívklínika gyermekosztályán; műsor a Pethő Intézetben kezelt gyermekek számára, kisegítés kirándulásokon; részvétel az Amnesty International munkájában; részvétel a Greenpeace munkájában; iskolai papírgyűjtés szervezése és hasznosításának megszervezése; AIDS-tanfolyam elvégzése és felvilágosító munka az iskolában.

A CAS-program szervezési feladatai

A CAS-supervisor (a CAS-programért felelős tanár) év elején ismerteti a feltételeket, és megkéri a diákokat, hogy gondolják végig, mivel szeretnének foglalkozni a két év alatt. Az esetek többségében a diákoknak már korábban kialakult az érdeklődési körüknek megfelelő CAS-tevékenységük, kivéve talán a szociális mun-

ka vonatkozásában. Nagyon gyakran azonban erre is van rögtön ötletük. Azokkal a diákokkal, akiknek segítségre van szükségük, a CAS-supervisor megbeszéli a lehetőségeket, és segít a program megszervezésében. Nagyon fontos, hogy az iskolában a kollégák segítőkészek legyenek, és az iskolavezetés anyagilag és erkölcsileg is támogassa a diákok és tanárok munkáját. Olyan iskolában, ahol sokféle szakkör, sportkör, művészeti együttesek és önképzőkörök működnek, könnyű kiválasztani a megfelelő tevékenységeket. Természetesen az ideális az, ha a diák önállóan dolgozik és alakítja ki programját.

Értékelés

A két év folyamán minden diák rendszeresen beszámol munkájáról, illetve értékeli azt. A CAS-supervisor figyelemmel kíséri a diákok munkáját és fejlődését, rendszeresen megbeszéli a diákokkal tapasztalataikat, értékeli tevékenységüket. A második év végén mind a diák, mind pedig a tanár értékelést ír a tanuló két éves munkájáról. Ha az IB szervezete nem találja kielégítőnek a programot, akkor a tanuló nem kaphat diplomát. Jutalmazás nincs.

A CAS jelentősége

Az IB-tantárgyak között nem szerepel a testnevelés, ezért fontos eleme az *Action* a CAS-nek. A jó megoldás az, ha mindenki olyan sportággal foglalkozhat, amelyet maga választ, arról nem is beszélve, hogy számos olyan tanuló van, aki rendszeresen jár edzésekre, esetleg élsportoló. Miért kellene a heti 4–10 órás edzéseken kívül még az iskolai testnevelési órán is részt venniük?

A *Creativity* elemhez, azt hiszem, nincs sok hozzáfűznivaló, ez is elősegíti a sokoldalú emberré válás folyamatát. Szeretném itt is aláhúzni a választási lehetőség jelentőségét. Ily módon ugyanis az iskolai munka és a hobby nem két teljesen különböző, esetleg egymással ellentétes tevékenység, hanem egy és ugyanaz. Jó lenne, ha a többi iskolát is próbálnák ilyen módon közelíteni az élethez.

A társadalmi munka néhány éve még életünknek fontos tartozéka volt. Megtánuultuk, hogy nem csak pénzért lehet dolgozni, hogy az önzetlenül, másokért végzett munka örömet szerez nemcsak annak, akiért végezzük, hanem annak is, aki végzi. Felelősségre nevel nemcsak magunk, de mások iránt is. Az elmúlt néhány évben a társadalmi munka rosszul csengő kifejezéssé vált, s eközben a nyugati országokban nagy divatja lett. Méltán. Talán új néven, esetleg új tartalmakkal ismét be lehetne vezetni a kötelező közösségi munkát oktatási intézményeinkben.

Világtükör

Cseppben a tenger

A moszkvai iskolák változatos tájai

A moszkvai iskolák viszonylag cseppnyi terepe jól tükrözi egy szovjet típusú, központilag irányított közoktatási szisztéma demokratikus, autonóm iskolák rendszerévé alakulásának tengernyi problémáját.

A moszkvai iskolák „változatos tájait” bemutató anyagban szembevetünk a társadalmi és kulturális szempontból sürgető egységesség és a tanulók eltérő szintű és tartalmú individuális hajlamai, érdeklődése, képességei követelte differenciálás egyidejű megvalósításának a problémái. Együtt jár azonban ezek megjelenítésével a minimálisan szükséges egységesség megkövetelte irányítás mértékének, illetőleg a helyileg indokolt differenciálás lehetőségének a meghatározására tett intézkedéseknek a bemutatása is. Felmerülnek a megújuló moszkvai iskoláknak azok a pedagógiai nehézségei, amelyek a piacgazdaság mind változatosabb munkamegosztásába való belépés elméleti és gyakorlati feltételeinek a megismerésével, az egy osztályban együtt nevelődő fiataloknak az egyes foglalkozások iránt megnyilvánuló, jelentősen különböző egyéni aspirációinak a feltárásával, várható beválásuknak az előrejelzésével járnak együtt. A szerző bemutat ezekkel együtt a különböző iskolatípusokban és -formákban meghonosodó sajátos pedagógiai szolgáltatásokat is. Megfelelő hangsúlyt kapnak az anyagban bizonyos moszkvai iskolák felső évfolyamain, a 7–10. osztályokban folyó oktatás egyre több speciális tananyagot magában foglaló tartalmának a kialakításával kapcsolatos kérdések és velük együtt a közoktatásból a felsőoktatásba való sima átmenetnek a problémái. Megjelennek a tananyagjellemző specializálódásának a leírásai csakúgy, mint a közoktatás és a felsőoktatás szoros kapcsolatát létrehozó, a felvételi vizsga kiváltását célzó kísérletek leírása is.

*

A szovjet iskolák legfontosabb jellemzőjének az utolsó évtizedekben is a centralizmust és az egységességet tekintették, még 1990-ben is. Ez megfelelt annak a képnek, amelyet a lakosság az iskoláról alkotott magának a vasfüggöny idejében az egyenlő művelődési esélyek elvének megfelelően. A gyakorlatban az egyenlőség megvalósítása azonban mindegyre korlátokba ütközött, hogy mást ne említsünk, mint a városi és a falusi iskolák közötti különbségek megmaradását vagy azt a tényt, hogy az egységes képbe már azok a speciális, idegennyelv-oktatást is beiktató vagy élsportolók nevelését vállaló nagyvárosi iskolák sem illettek bele, amelyek iránt nőtt a kereslet az elitképzést igénylő társadalmi rétegekben. Nem fértek be a képbe azok a Moszkvától távol működő, jelentős pedagógiai személyisé-

gek által vezetett laboratóriumi és kísérleti iskolák sem, amelyek pusztá létéről is csak a peresztrojka idején szerzett tudomást a nyilvánosság.¹

A peresztrojka és a glasznosztj idején az egységes állami közoktatási rendszer hibáiról kibontakozott nyilvános vitához kapcsolódóan a 80-as évek második felében megindult az egységes, centralizált iskolákkal kapcsolatos dogmák eróziója.² A fejlődés a közoktatás egész területén – az egyes iskolákig – az autonómia irányába mozdult el. Kezdetben, nagyon óvatosan megváltoztak az állami iskolák, ugyanakkor megjelentek a nem állami vagy más szóval: a privat közoktatási intézmények. Gimnáziumok és líceumok jöttek létre, s ezek már nevükben is a forradalom előtti orosz hagyományokat idézik. 1992 júliusában pedig megjelent az Orosz Föderáció oktatási törvénye, amely az egyes közoktatási intézményeknek széles körű szabadságot ad saját rendszerük megalkotásában, s azt a helyi, regionális és szövetségi szervek csak a pedagógiai munka jogi, anyagi és tartalmi minimumát magában foglaló egységes szabályzatának megfelelő mértékben korlátozhatják.³

A következőkben felvázoljuk az 1994 nyarán működő iskolák és a velük kapcsolatos problémák sokszínű képét a tízmillió nagy hatókörű Moszkva példáján. Az iskolák átalakulása idején a főváros irányítása nagy súlyt fektetett arra, hogy a város közoktatása más metropolisokéhoz hasonló legyen. Ennek érdekében a tudomány, a pedagógusképző és -továbbképző intézmények kiterjedt bázisára és a különböző iskolák egész hálózatára támaszkodott. Az alábbi jellemzésünk az átalakulás során létrejött strukturális változásokra és a velük összefüggő fontos, hozzájuk kötődő tartalmi súlypontokra terjed ki.⁴

A jelzett időpontban egész Moszkvában 1330 teljes középfokú végzettséget adó képzőintézmény működött. Közülük mintegy 100 alakult át az utóbbi években magasabb igényű iskolává: gimnáziummá, liceummá, kollégiummá. Mellettük továbbra is megmaradtak a többé-kevésbé változatlan egységes iskolák. A fővárosi iskolák működését egy általános, az iskolatípusokra és -fajtákra, valamint az egyes iskolák státútumára kiterjedő rendelkezés szabályozza.⁵ Eszerint minden iskolának joga van arra, hogy az állami standardok keretén belül kidolgozza pedagógiai programját, és egyéni módon alakítsa ki a tanítási-tanulási folyamatot. Ez a standard jelenleg csupán egy alapóraterv formájában létezik, amely évfolyamonként megadja a kötelező – anyanyelv és irodalom, idegen nyelv, művészet, társadalomtudományok, természettudományok, matematika, informatika, sport, technológia, valamint a választható és a fakultatív – tantárgyakra fordítható óraszámokat, beleértve az egyéni és csoportmunkára felhasználható időkeretet is.⁶

¹ L. V. F. Satalov et al.: Opornije konszpekti po kinematyike i dinamike. Knyiga dlja ucityelja. Iz opita roboti. Moszkva, 1989; V. F. Satalov: Ucsity vaseh, ucity kazsdovo. = Pedagogicseszki poizsk. Moszkva, 1989, 143–210. o.; S. A. Amorasvili: V skolu – v sesztyi let. Uo. 9–58. o.; M. Szikora: Pedagogi-novatori v SZSZSR: „Krizisz” akademiceszkoj pedagogiki? = Novoje pedagogicseszkoje mialenije. Moszkva, 1989, 178–190. o.; W. Thiem: W. F. Satalow – ein sowjetischer Neuerer berichtet über seine Methodik. In: Information über neuere Ergebnisse der didaktischen Forschung und Entwicklung in der Unterrichtspraxis der UdSSR. Berlin, APW, DDR, 1980, 68–80. o.

² Vö. Na puty k novoj skole. Moszkva, 1988.

³ Megjelent: Ucsityelszskaja Gazeta, 1992. 10–15. o.; S. Jenkner: Reform der Schulverfassung in Rußland – Entwicklung und Probleme. = Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 1993. 20. o.

⁴ I kak vszegda avral... = Ucsityelszskaja Gazeta. 1994. 15. o.

⁵ Goszudarsztvennije gimnaziji, liceji, skoli sz ugblennim ucusenijem rjada predmetov, ekszperimentalnije i szpecializirovannije ucsebnje zavegyenyija. Moszkva, 1993. 3. o.

⁶ O biznesznom ucsebnom plane obsceobrazovatelnih ucsebnih zavegyenij Roszsziji. In: Skola i proizvodstvo, Moszkva, 1993. 4. o.

A korábbi egységes iskolákhoz képest az új, nem hagyományos, alternatív általánosan képző iskoláknak két csoportja különböztethető meg: a nyilvános állami vagy önkormányzati és a nem állami vagy magániskoláké.

AZ ÁLLAMI ISKOLÁK

Az őket ért kemény kritika és az új jogi helyzet változtatásokra kényszerítette és egyben lehetővé tette ezeknek az iskoláknak is a megújulást: olyan szolgáltató iskola létrejöttét, amely speciális szolgáltatásokat ajánl fel klienseinek.⁷

A gimnáziumok

Ezek az általánosan képző intézmények nagy súlyt helyeznek az emelt szintű általános képzésre, a rendszeres ismeretszerzés képességének fejlesztésére, az erkölcsi nevelésre és az intellektuális tevékenységre való felkészítésre. Erre alapozva határozzák meg végzős növendékeik továbbtanulásának jövődő útját.

A gimnázium 5–11/12 évfolyamú. Magasabb évfolyamain (8–10 és 11–12) differenciáció – társadalomtudományi, természettudományi, fizika–matematikai, közgazdaság-tudományi specializáció – valósul meg. E típus egyike-másika 1–4/5. gimnáziumi osztályokat is indít.

A gimnázium saját maga által kidolgozott egyéni program és tantervek szerint működik, azonban a minden iskolára kötelező tárgyakat – anyanyelv, matematika és informatika, két idegen nyelv, természettudományok, logika, esztétika, etika, klasszikus kultúra és sport – beiktatja tanulmányi munkájába. Ami az oktatás megszervezését illeti, nagy súlyt helyez a tanulók aktivitásának kibontakoztatására: csoportmunkával, valamint más individualizáló foglalkoztatással mozgósítja őket egyéni tevékenységre. Beilleszti munkájába a különböző iskolai körökben, klubokban, stúdiókban és tudományos közösségekben szervezett, oktatáson kívüli tanulói tevékenységet. A végzett tanulók középfokú képzettséget tanúsító és annak irányát is megjelölő bizonyítványt kapnak. Minden gimnazistának lehetősége van arra, hogy átléphessen bármely általánosan képző iskola megfelelő évfolyamába.

A gimnáziumok általában szorosan együttműködnek a moszkvai felsőfokú oktatási intézményekkel. A gimnázium egyes tantárgyait/kurzusait meghívott felsőoktatási szakemberek (általában docensek) oktatják. Némely iskola lehetővé teszi a közvetlen, felvételi vizsga nélküli átmenetet valamely meghatározott főiskolára, egyetemi szakra. Egyidejűleg felsőoktatásra előkészítő tanfolyamokat is szervez növendékei számára, ezek azonban a szülők által fizetendő iskolai szolgáltatások.

A líceumok

Szemben a gimnáziumokkal, a líceumok csak felsőbb 8–10/11. évfolyamokkal működnek. Ez az iskolatípus szoros kapcsolatot kíván kiépíteni az általános középfokú és a felsőfokú képzés között, ezért jobbra egy felsőfokú intézményhez csatoltan működik.

⁷ A következő iskolák leírásának alapját az 5. jegyzetben megjelölt háromrészes munka képezi, amelyet magánkiadó jelentetett meg, azonban a moszkvai Közoktatási Osztály dolgozta ki és autorizálta.

A líceumok célja, hogy lehetőséget adjanak tehetséges és jól előkészített tanulóiknak arra, hogy az általános műveltség megszerzése mellett alapos felkészültségre tegyenek szert az iskola profiljára jellemző tantárgyakban. A képzés középpontjában a tudományos munkához szükséges képességek fejlesztése áll. Emellett természetesen ez az iskolafajta is kedvező feltételeket kíván teremteni a személyiség erkölcsi, humanisztikus, esztétikai és pszichikus fejlődése számára.

A líceumok saját tanterveik szerint dolgoznak. A magas szintű oktatás a tantárgyak egész sorában meghaladja az állam által megkövetelt minimumot. Profiljuktól függetlenül ebben az iskolatípusban is megtalálhatók bizonyos kötelező tantárgyak (anyanyelv és irodalom, társadalmi ismeretek, természettudományok, idegen nyelvek, matematika és informatika, művészet, etika és sport). Jelen vannak azonban olyan rugalmas tanítási formák is, mint a sakkjáték, tréning, projektmunka, előadásokon való részvétel, szeminárium és gyakorlat.

A líceumi tanulmányok lezárásakor a tanulók olyan bizonyítványt kapnak, amely utal a végzett iskolatípusra, s amelynek alapján a fiatal a felsőoktatási intézmény a líceummal kötött megállapodásának megfelelően felvételi vizsga nélkül felveszi.

A kísérleti iskolák

A kísérletező munka a nem hagyományos, konvencióktól mentes iskolák létrehozására a pedagógusok és kutatók szoros együttműködésében indult meg. A kísérletek folytatásához kerületi szintű jóváhagyás szükséges, amelynek érvényességi ideje 1–3 év lehet az adott projekt függvényében. A kísérlet befejezését és újabb értékelését követően az iskola elnyerheti az „új típusú képző és nevelő intézmény” rangot. Ezek az intézmények a hivatalosan elismert gimnáziumokkal vagy líceumokkal egyenlő jogi státus elismerésére töreksznek. Sok iskola a klasszikus gimnáziumot követi, annak hagyományos tantárgyi rendszerét veszi át. Több közülük pedig – későbbi profiljának kialakítása érdekében – felsőoktatási intézményekkel dolgozik együtt.

A kísérleti iskolák a már elismert, csak magasabb évfolyamokkal működő intézményekkel szemben, már első osztálytól indíthatják munkájukat, főként a nyelvtanítás (mind holt, mind élő nyelvek) esetében. Ezek az intézmények maguk biztosítják növendékeik számára annak előfeltételeit, hogy eleget tudjanak tenni a magasabb osztályok emelt szintű követelményeinek, a főiskolai tanulmányok előkészítéseként pedig magasabb szintű nyelvi képzést is kínálnak. Ez is tanúsítja, hogy az iskolarendszer törekszik eleget tenni a jelenlegi orosz társadalom igényeinek. Nem kétséges, hogy a mostani, mintegy 40 moszkvai kísérleti iskolából a következő években az új típusú gimnáziumok és líceumok egész sora fog kinőni.

Fizika–matematikai iskolák

Ezekben az iskolákban csak 10–11. évfolyamok vannak. Egyéni tanterv szerint emelt szintű fizika, matematika és számítástechnikai alapismereteket oktatnak. Ezeket a tantárgyakat felsőoktatási szakemberek tanítják. Annak a diáknak, aki a 10. évfolyamba be akar kerülni, sikeres fizika-, matematikavizsgát kell tennie, a végzeteknek azonban a felsőfokú oktatási intézménybe való bejutáshoz nem kell felvételizniük, arról iskolai érdemjegyeik alapján döntenek. Ezen iskolák némelyi-

ke, abból a célból, hogy tanulólétszámát megfelelően kiegészítse, fakultatív kurzusokat kínál más oktatási intézmények diákjainak a 9. évfolyamtól kezdve.

Iskolák, osztályok szaktárgyi profillal

Sok olyan középfokú iskola működik Moszkvában, amely egyes tantárgyakban magasabb szintű oktatást vállal vagy az egyes évfolyamok, vagy az egész intézmény szintjén, hogy bizonyos szakterületeken alapos, magasabb szintű elméleti és gyakorlati képzettséget adjon. Törekszik arra, hogy felébressze minden egyes növendék kreativitását, fejlessze az adott szakterületen motivációját többletisméretetek szerzésére. Ebbe a csoportba igen sokféle specializált iskola tartozik, amelyek mindegyike igyekszik bizonyos szakterületeken nyújtott behatottabb képzéssel a legegyszerűbb módon és leggyorsabban meghaladni a szovjet iskolamodellre jellemző egységes képzést. A szaktárgyi profilú iskolák – az előbb ismertetettekkel szemben – nem működnek együtt valamely felsőoktatási intézménnyel, így növendékeik számára a főiskolai tanulásba való sima átmenet nem biztosított. Ennek megfelelően természetesen nem szigorúak a felvétel követelményei, az a tanulónak a szülők egyetértésével beadott írásos kérelme alapján történik. Amennyiben a kereslet nagyobb, mint a felvehető létszám, figyelembe veszik a kérelmező diák előző tanévi érdemjegyeit, régi szaktanárainak az ajánlásait, valamint beszélgetést folytatnak a tanulóval. Értékelik azt, ha elvégzett fakultatív kurzusokat vagy tanulmányi versenyeken, diákolimpiákon eredményesen szerepelt.

Moszkvában mintegy 80 humán, 60 természettudományi és 125 fizika–matematikai szaktárgyi profilú iskola működik. Közülük a legjellemzőbb típusokat mutatjuk be a következőkben.

Idegen nyelvi iskolák

Ezek az iskolák az idegen nyelvnek a gyakorlati elsajátíttatását tűzik ki célul, függetlenül attól, hogy a tanuló milyen továbbtanulási, illetve életutat választ.⁸

A tulajdonképpeni nyelvoktatás mellett különböző tartalmú szövegeken fordítói készségeket fejlesztenek, tanítanak szakfordítást, felkészítenek az idegenvezető és a tolmácsfoglalkozásokra, lehetővé teszik a gép- és gyorsírás elsajátítását. Néhány tantárgyat a célnyelven oktatnak. A tanult nyelv gyakorlására a tanításon kívül is sokféle formában adnak alkalmat.

Tanulókat az 1. osztálytól kezdve vesznek fel, előnyben részesítik az iskola közvetlen környezetében lakó gyerekeket. (Egyes iskolák statútumai szerint magasabb évfolyamokban is kerülhet felvételre sor.) Az idegen nyelvi iskolák mintegy 70%-a angol, 30%-a – közel egyenlő arányban – német, illetve francia nyelvoktatásra profilozott. Második vagy harmadik idegen nyelvként nemcsak nagy világnyelveket oktatnak, hanem másokat is, mint például japánt vagy a koreait is.

Több idegen nyelvi iskolában vendégtanárként anyanyelvi tanárok tanítanak. Időszakos alkalmazásuk az orosz iskolákban akkor lehetséges, ha fizetésüket külföldi szervezetek vagy az őket foglalkoztató iskola vállalja, ha képes azt külföldi valutában biztosítani. Ezt különböző módon próbálják előteremteni, például máso-

⁸ Goszudarstvennije gimnaziji, liceji... II. rész. Moszkva, 1993.

dik vagy harmadik idegen nyelv tanítását kínálják fel, esetleg a szülők számára is szerveznek nyelvtanfolyamokat stb.

Némelyik iskola nemzetközi programokba is bekapcsolódik, illetve több országgal szervez csereprogramokat. Próbálkoznak azzal is, hogy a nyelvi képzést matematikai-természettudományi, technikai vagy közgazdasági irányultságúval kössék össze.

Oroszország és a FÁK népei kultúrájára szakosodott iskolák

Kis csoportot akotnak ezek az iskolák, amelyek tulajdonképpen egy másik művelődési intézmény – művelődési központ, vasárnapi vagy esti iskola – kebelében működnek, nemegyszer a szokásos tanítási időn kívül. Ezeknek az intézményeknek a fele a Moszkvában élő kisebbségek – például ukrán, örmény, zsidó stb. részére fakultatív nyelvtanfolyamokat indít, másik fele az orosz nyelv, kultúra, folklór és történelem tanítására összpontosít. Működik egy multikulturális iskola is, amely hétvégeken a különböző nemzetiségű tanulók számára nyelv-, történelem- és hitoktatást, valamint kulturális tanfolyamokat tart.

Iskolák pedagógiai osztályokkal

Ezeket az osztályokat magasabb évfolyamú, pedagógiai pályák iránt érdeklődő tanulókból állítják össze. A bekerülés feltétele a gyerekszeretet és a szervezési képesség. A felvételt egy beszélgetés és az iskola pedagógiai tanácsának az ajánlása előzi meg.

A pedagógiai osztályokban pedagógiát és pszichológiát oktatnak, és a növendékeket bevonják a fiatalabb diáktársakkal folytatott gyakorlati munkába. Az említettekén túl némely iskola kibővített szakismereteket is közvetít. Gyakori az együttműködés pedagógiai főiskolákkal, amelyek képviselői részt vesznek az osztályok záróvizsgálataiban is. A jó eredménnyel végzett tanulók számára lehetséges az átmenet a főiskolai oktatásba felvételi vizsga nélkül, közvetlenül.

Iskolák esztétikai osztályokkal

Ezek az intézmények önmagukat a művészi kreativitással rendelkező tanulók fejlesztőiként határozzák meg. Az iskolák többsége próbák, szereplések és koncertek szigorú életrendjében foglalkoztatja növendékeit, amely hetenként egyetlen szabad napot sem enged nekik. Ennek megfelelően már magát az iskolai felvételt is magas tesztkövetelmények teljesítéséhez kötik.

Az esztétikai osztályokban a hagyományos humán tárgyak mellett etika-, művészettörténet-, néprajz- és designoktatás szerepel a kínálatban. Különböző tanfolyamokat is szerveznek: tanítják a pszichológia alapjait, esztétikát, színpadi mozgást, ábrázoló művészeteket, koreográfiát, éneket és hangszeres zenét. A tanítást kiegészítik sokféle tanórán kívüli művészeti tevékenység.

A szaktárgyi specializációt vállaló iskolák palettája az eddig bemutatottnál is színesebb. Működnek például környezetbarát magatartást fejlesztő ökológiai osztályok, katonai pályára előkészítő profilú intézmények stb., valamint tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek számára 9–12-es osztálylétszámmal, felzárkóztató iskolák.

MAGÁNISKOLÁK

Az 1980-as évek második felétől társadalmi és vallási közösségek, egyesületek, bel- és külföldi alapítványok, magánszemélyek és vállalatok is alapítottak magániskolákat.⁹ 1993-ban Moszkvában 97 ilyen intézmény működött több mint 7000 tanulóval. Ez a fővárosi iskolák növendékeinek 7%-a volt. Az iskolák száma 1994-re, egy év alatt 155-re emelkedett, ami azt jelenti, hogy a tanulónak már több mint 10%-a látogatott magániskolákat. Eleinte csak megtúrták ezeket az intézményeket, majd a közoktatási törvény legitimizálta őket mint az állami oktatási monopólium meghaladását szolgáló, az innovációt várhatóan jelentősen előrelendítő kezdeményezést. Idővel majd bizonyára szívesen fogadott alternatívaként fogják azokat kezelni, mivel az állam az iskolák finanszírozását a minimumra kívánja csökkenteni, illetve teljesen megszüntetni. Ezeknek az iskoláknak a fejlődése az anyagi bázis hiánya miatt veszélyben van. Ezért az oktatás gyakran csak bérelt helyiségekben, van, hogy csak a második műszakban folyik, s a tanárokat sem könnyű megnyerni arra, hogy feladják az állami iskolákban annak ellenére is biztos anyagi helyzetüket, hogy fizetésüket gyakran csak több hónapos késéssel vehetik kézhez.

A magániskolák többsége tandíjköteles. A tandíj összege igen széles határok között mozog. Moszkvában a havi 400 USA-dollár a szokásos (bentlakásos iskolákban 1000 dollárra is felmehet). Ez természetesen nem fedezhető a havi 140 000 rubel átlagkeresetből (1994-ben 60 dollár). Az iskolák anyagi szempontból a szülőkre és szponzorokra építenek (akik az erre fordított összegekkel adóterheiket meghatározott arányban csökkenthetik). A magas tandíj megfizetése természetesen nagyobb elvárásokat ébreszt az érintettekben az iskola iránt, ami viszont nem egy esetben megnehezíti a tanárok pedagógiai döntéseit (amelyekre esetenként az iskolavezetés is nyomást gyakorol).

A moszkvai magániskolák sokszínű valóságát tekintve, nehéz a csoportosításuk. Egy-egy csoportjukon belül is sokfélék, és általános vonásokkal nehezen jellemezhetők.

A gimnáziumok

Nagy részük különböző vallásokhoz kötődik, s többnyire humán, vallástörténettel, vallástannal átszőtt, általános képzést nyújt. Vannak köztük közvetlenül egyházak, egyházi közösségek irányítása alá tartozó iskolák, amelyeket elsősorban az orosz ortodox egyház és a zsidó hitközségek alapítottak és szponzorálhatnak. Utóbbiak jelentős mértékű külföldi támogatásban részesülnek. Néhány iskola, ezekkel ellentétben, kifejezetten nem vallásos alapú, világi filozófiákat fogad el, és általános emberi értékekre irányul.

A gimnáziumok általában felső évfolyamokkal működnek (a 9. osztálytól kezdve). Az állami gimnáziumokhoz hasonlóan azonban indítanak előkészítő osztályokat is, úgy, hogy több magángimnáziumban tanulhatnak első osztályosok is. Felvétellel általában egy beszélgetést követően kerül sor. Idősebb diákok számára a felvételhez kötelező az iskola által szervezett előkészítő kurzus, például esti tanfolyam látogatása.

⁹ Vö. az 5. jegyzetben közölt művet (III. rész).

A magángimnáziumok egy részében a diákok tandíjat fizetnek, más részük – így például az Oroszországban egyetlenként működő siketek gimnáziuma – ingyenes.

A tanulók érdeklődését és hajlamait figyelembe veszik már a felvételnél, majd azt követően a tanítás folyamán, és a tanórán kívüli foglalkozások során is. Minden gimnázium a saját maga összeállította tantervekkel és tankönyvekkel dolgozik a történelem- és irodalomtanítás során. Specializációjuktól függően ezekhez járul még a retorika, logika, ökológia, pszichológia, nyelvek és a technika tantárgy oktatása.

A líceumok

A képzés középpontjában a humán jellegű általános képzés mellett valamely szakágra, szakmára előkészítés áll. Ezért alapítóiik között gyakoriak a magánvállalatok.

Egy líceum kivételével – amely előkészítő, illetőleg 1. évfolyamokat is indít – valamennyi 6., 7., 8., 9. évfolyamokat szervez. A felvételre jelentkezőt az alkalmasságáról tájékoztató beszélgetés, egy teszt vagy vizsga alapján veszik fel. Valamennyi líceumban (egy részük bentlakásos intézmény) kötelező a tandíjfizetés.

Ebben az iskolafajtában is nagy jelentőséget tulajdonítanak a diákok egyéni fejlesztésének (egy iskola közülük a nagyon tehetségesek speciális fejlesztését tűzte ki célul.) Ennek érdekében a líceumok kis létszámú – 10-15 fős – osztályokat szerveznek, a képzés a felsőbb évfolyamokon differenciált irányokban folyik, olyan teszt- és vizsgarendszert dolgoztak ki és működtetnek, amely lehetővé teszi a diákok teljesítményszintjéről a folyamatos tájékozódást, valamint az iskolák az oktatást kiegészítik egy széles, részben exkluzív szabadidős tevékenységkínálattal. A nevelőtestületek munkájának színvonalát azzal is emelik, hogy a gimnáziumokhoz hasonlóan speciális tanfolyamaikon gyakran főiskolai tanárok oktatnak.

A kollégiumok

A líceumokénál is szorosabb kapcsolatot építenek ki ezek az iskolák az általános képzés és a foglalkozásra előkészítés között. Majdnem valamennyi kollégium felkínál valamely szakmai vagy felsőoktatási képzést, amely a baccalaureatusi, illetőleg magiszteri fokozat megszerzésére vezet. A tanulókat általában a 8., 9. vagy a 10. évfolyamra veszik fel. A szakmai képzés kifejezetten a piaccgazdaság szakemberszükségletére orientált (komputertechnika, piackutatás, közzgazdaságtan stb.). A kollégiumok közül egy tanárokat képez a gimnáziumok és líceumok számára. Valamennyi kollégium tandíjköteles.

Művelődési központok

Ezen a néven működik – a mi általános művelődési központjainkhoz hasonló rendszerben – mintegy fél tucat magánintézmény, amelyekben építőkövekként helyezkednek el az élethosszig tartó képzés elemei. A művelődési központok egyesítik az általánosan képző iskolát vagy annak egy részét az óvodával, a főiskolával, a tanításon kívüli képzéssel. A központok létesítését többnyire az általános iskolával kezdik, s később e köré csoportosul a többi elem. (Az egyes részelemek még nem mindenütt épültek ki.)

Az iskolaközpontok céljaik tekintetében, az oktatás-nevelés humanizálásának és individualizálásának igénye szempontjából nem különböznek a többi alternatív

iskolától. Az addig egymástól elszakadva működött intézmények egységbe rendezésével végbemegy részben a képzés tartalmának – általános képzés és műszai-művészeti vagy gazdasági képzés, vagy versenysport –, részben a tanulóknak az integrálódása (a fogyatékosok jelenléte, felvétel szociális, nemzeti vagy vallási megkülönböztetés nélkül).

Szabad Waldorf-iskolák

Eddig csak egy ilyen intézmény működik Moszkvában, amelyet a Waldorf pedagógiai központ és a helyi közoktatási osztály együttesen alapított. 1–4. osztályokat szerveztek, amelyeknek a tanulói tandíjat fizetnek. A felvételt a jelentkező tanulókkal és szüleikkel folytatott beszélgetés előzi meg. Mivel különböző okokból a Waldorf-pedagógia igényei nem elégíthetők ki teljesen, Moszkvában még csak a „Waldorf-pedagógia elemeit megvalósító” iskoláról lehet beszélni.

További magániskolák

Az eddig ismertettek mellett megtaláljuk a magániskoláknak az előbbieknél nagyobb számú, igen heterogén csoportját is. Sok az ide sorolható privát intézmények közül kiépülőben van, csak kezdő osztályokkal működik. Többségük egész napos iskola, és a zsidó iskolák kivételével valamennyi tandíjköteles. Néhány közülük meghatározott vallási csoportokhoz kötődik (vannak iskolák, amelyek megkívánják felvételtre pályázó növendékeiktől meghatározott vallási közösséghez tartozásuk igazolását). Nagy az izraeli és amerikai modelleket követő s ezen országok támogatását élvező magániskolák kínálata a zsidó népesség számára. Sok iskolaalapító az orosz tradíciók újraélesztésére törekszik. Egyes iskolák a külföldiek gyerekei számára kétnyelvű – angol–orosz – képzést kínálnak.

A magániskoláknak ez a csoportja céljai tekintetében lényegében megegyezik már bemutatott alternatív társaival. Tekintetbe veszik növendékeik egyéni sajátosságait, akiknek a teljesítményeit tesztelik és vizsgák alapján értékelik. Szintén átfogó általános képzést nyújtanak, s némelyik közülük egy és más tekintetben többet nyújt az állami minimumtananyagnál a hagyományostól eltérő kiegészítő, egyéni tanterv alapján oktató tanfolyamai keretében (piackutatás, informatika, menedzsment, könyvelés stb.).

ÖSSZEGZÉS – avagy: az okos mások példájából is tanul

Az iskolák változása Moszkvában arra irányul, hogy felülmúlja a megelőző egységes, centralizált iskolát. Jellemzően két szálon indult meg és bontakozott ki ez a folyamat nemcsak a magániskolákban, hanem az állami iskolákban is. Bár a változtatást sürgető ember hajlamos figyelmét elsősorban az új vonásokat nagyobb arányban tartalmazó magániskolák munkájának szentelni, nem lebecsülhetők a régebbi tradicionális állami iskoláknak a változtatás érdekében tett erőfeszítései sem, már intézményeik nagyobb száma, illetőleg szilárdabb anyagi és szervezeti struktúrája, nevelőtestületeik összeszokottsága miatt sem.

A magániskoláknak az átlagos állami intézményektől eltérő, változatos metodikája, a tanárok és tanulók részére biztosított nagyobb egyéni mozgástere az egységes iskola hibáinak felismeréséből fakadt. Mennyire volt indokolt a feltételezés, hogy a magániskolák kezdeményezései az állami iskolák megújítására erős

katalizáló hatást fejtenek majd ki? Elgondolkodtató, hogy a tapasztalat szerint a privat szektor nem hozott jelentős változást még Moszkva közoktatási rendszerében sem, s belátható, hogy a fővárostól való távolsággal arányban egyre csökken az esélye a magániskolák kedvező, a közoktatást megújító hatásának. A jelenség érthető. A tanulók egyéniségét, individuális szükségleteit figyelmertékben figyelembe vevő, a minőségi, eredményes, a tanulók adottságaihoz mért optimális teljesítményre képesítő oktatás-nevelés drága. A gazdaság átalakításával és a társadalmi átalakulás gondjaival küszködő, bontakozó demokráciákban a diákokat optimálisan fejlesztő iskolák állami, önkormányzati finanszírozására nincs elegendő pénz: a magániskolák pedagógiai jótéteményeit csak az „elitnevelésért” jelentős anyagi áldozatra képes szülőknél a gyermekei élvezhetik.

A moszkvai közoktatás-irányítás a magániskolákat „az állami közoktatási rendszer infrastruktúrája harmonikus kiegészítőjének” tekinti, és ennek következtében bizonyos szabályozást, megszorításokat alkalmaz velük kapcsolatban. A képzésért felelős moszkvai hatóság szándéka szerint megkísérli a tradicionális és a nem hagyományos iskolák koordinált működtetését. A magániskolák létesítésének, pedagógiai tevékenységének ügyét megfelelő gondossággal kezeli. Már alapításukra is a jelentkező keresletnek megfelelő területen ad engedélyt. Az engedélyezett alternatív iskolák elég hosszú idő, legalább három év után akkreditálhatnak, ami feljogosítja őket arra, hogy államilag érvényes bizonyítványokat adjanak ki. Sok magánintézménynek évekil kell jól dolgoznia azért, hogy eredményei alapján elnyerje az állami elismertetést. (Erre ma mintegy 10–15%-uk alkalmas.) Egyidejűleg működnek tehát akkreditált és nem elismert, a szükséges képzési szintet még el nem ért magániskolák. Ez utóbiáknak a pusztá léte sem biztos, hiszen fennállásuk bizonytalansága miatt elveszithetik nemcsak növendékeiket, hanem legjobb tanáraikat is.

Bármilyen vonzó is pedagógiai-pszichológiai és társadalmi szempontból egyaránt a törekvés a tanulók egyéni sajátosságainak és ezzel együtt szülei igényeinek legmesszebbmenő figyelembevételére, a változó, szolgáltatató jellegű oltó moszkvai iskolákban – főként a magániskolákban – ennek megvalósítása nem kevés és eléggé komoly gonddal is jár. A speciális tanulói igények magas szinten történő kielégítésére törekvés maga után vonja, hogy az iskolák kiegészítő tanfolyamokat, szabadidős foglalkozásokat szervezzenek. Azonban a változoban lévő állami iskolákban ezek nagy része, a privat intézményekben pedig teljes vertikuma fizetéses szolgáltatás, amelyet csak a tanulók igen kis hányadának a szülei tudnak vállalni. Azt az individualizálás igényével összefüggő kedvezőtlen tény sem lehet szem elől téveszteni, hogy a tanulók és szülei többletigényeinek a teljesítése mindenkor a diákok megterhelésének a fokozódását is eredményezi. Így a tanulónak annak idején az egységes iskolákban tapasztalt, gyakorta kárhozottattó túlterhelése nem hogy csökkenne, hanem esetenként még növekszik is. S még arról nem is szoltunk, hogy az individualizálás a jelen körülmények között nemcsak az egyes fiatalok neveltségi különbségeinek mértéktelen növekedésére vezet, hanem igen nehezen feloldható társadalmi feszültségeket is kivált a lakosság egyes rétegei között. S a létrejött konfliktusok annál súlyosabbak, minél nagyobbak az adott ország egyes területei között a fejlettségbeli különbségek. Végző soron ezek, természetesen, a lelegelettebb társadalmi rétegeket sújtják leginkább.

Az iskolák tartalmának változásai növekvő autonómiájuk körülményei között – nem kis mértékben azzal összefüggésben, hogy a pedagógusok erre még nem

kellően felkészültek – szintén sok problémát vetettek fel. Ezek a következőképpen foglalhatók össze:

- olyan programok kidolgozása és használata, amelyek minősége az irántuk támasztható elemi követelményeknek sem felel meg,
- olyan tantervek alkalmazása néhány intézményben, amelyek némelyike az oktatási tartalmak minimumát is csak rövidítve vagy egyáltalában nem tartalmazzák,
- olyan tantárgyak bevezetése, amelyek általánosan képző jelentősége több mint kérdéses,
- olyan tantárgyak kiszorulása a képzésből, amelyek később a szolgáltatás valamely szektorában fontosak,
- olyan tankönyvek, segédeszközök használata, amelyek nem alkalmasak pedagógiai funkció betöltésére,
- túlságosan korai, egy sor negatív hatásra vezető specializáció,
- a tanulói terhelés normái egy részének megsértése,
- a kialakult teljesítményértékelő rendszer szétzilálása annak adekvát helyettesítése nélkül.

A bemutatott iskolák többsége reagált a volt szovjet iskola fő problémájára, az általánosan képző középfokú iskolából a felsőoktatásba való átmenet nehézségeire: csatlakozást, kapcsolatokat keresett valamely felsőoktatási intézménnyel. Ez gyakran kölcsönös előnyökkel járt. Sok tanulót felment a felvételi vizsga és a szükséges járulékos felkészülés alól. Nem lehet szabadulni attól a benyomástól, hogy így sok iskola a saját küszöbe elé helyezte a gátat tesztek és különböző vizsgák formájában. Sok felsőoktatási intézmény számára előnyös volt a középfokú iskolákkal való együttműködés a megfelelő hallgatói utánpótlás biztosítása szempontjából. Ebben az összefüggésben megfigyelhető az eddigi általános képzés és a felsőfokú képzésre való előkészítés szétválasztásának tendenciája, ami azzal a következménnyel jár, hogy nem minden tanuló fog teljes, a felsőfokú tanulásra jogosító általános képzésben részesülni. Ha ez jelenleg formálisan még nem is létezik, a megváltozott moszkvai iskolákból kikerülő, a felsőoktatásba jelentkező fiataloknak már most is egyértelműen előnyösebb a helyzetük a tradicionális iskolákban végzeteknél, nem szólván a távolabbi vidékeken lakókról. S a következő években esélykülönbségeik még csak növekedni fognak.

A nem hagyományos iskola megjelölés a szovjet iskolamodellről való elhatárolást fejezi ki. Azonban ma még minden oroszországi iskola akarva vagy akaratlanul, egy vagy más vonatkozásban kötődik az elmúlt 70 év tradícióihoz. Ezek meghaladásának alapvető feltétele, hogy megjelenjenek benne mind nagyobb számban olyan pedagógusok, akiket nem terhel már a szovjet tanárképzés pedagógiai nézeteinek és gyakorlatának az öröksége, olyan tanítók és tanárok, akik hozzálátnak korszerű átképzésük/képzésük alapján az egész közoktatási rendszer mélyreható tartalmi, metodikai, gyerekszemléletű átalakításához.

Susanne Bandau: Vielfalt in der Moskauer Schullandschaft. = Zeitschrift für Gegenwartsfragen des Ostens, Sonderdruck, Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde, 1995. 232–346. o.

Fordította, szerkesztette: *Majzik Lászlóné*

Gyóni Lajosné

A lengyelországi iskoláról – rendszerváltás idején

– A *Problemy opiekuńczo-wychowawcze* 1995. 1. száma nyomán –

A „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” folyóirat a lengyel Oktatási Minisztérium kiadványa. Állandó rovatai a címnek megfelelően A nevelés, a gyermek- és ifjúságvédelem; Módszertani tanácsok és tapasztalatok; Neveléslelektani tanácsadás; Külföldi szakmai konferenciák; Pedagógiai kiadványok; valamint Felkészítés az életre. Az ismertetés a folyóirat 1995. 1. számából válogatott.

A lengyel iskola a rendszerváltás időszakában működési zavarokkal küzd. A Pedagógus Szakszervezet XXVI. Országos Tanácskozásának (1994. október) állásfoglalása szerint „1990-től megkezdődött az iskola jelenkori történetének legragikusabb korszaka”. *Radziwill Anna* (történelem szakos középiskolai tanár, a köztársasági elnök mellett működő Kulturális Tanács helyettes vezetője) a „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” című nevelésmódszertani folyóirat 1995. 1. számában közölt interjútban határozottan elutasítja a fenti megállapítást. A súlyos gondok ellenére az 1989-es esztendő a nemzeti függetlenség elnyerésének éve, akkor teremtődtek meg a demokratikus iskolarendszer létrejöttének politikai feltételei. Az iskolák vezetői hivatalnokokból azok igazi irányítói lettek.

Kedvező jelenség, hogy a rendszerváltás időszakában 10%-kal nőtt az általános iskolát végzettek száma. A gazdasági nehézségek ellenére megkészszerződött a felsőoktatásban részt vevők aránya. A lengyel középiskolások 4%-a, az általános iskolások 0,5%-a tanul a nem publikusnak nevezett alternatív iskolákban. Figyelemre méltó eredmények vannak a piacgazdaság igényeihez igazodó szakképzésben is.

Bebizonyosodott, hogy az 1991. évi oktatási törvény nem képes hosszú távon szabályozni az iskolarendszer működését, de alapvető törekvései most is érvényesek. Ilyen például az iskolai autonómia kiteljesítése, az iskola és a helyi társadalom közötti kapcsolat erősítése.

Radziwill Anna szerint az ideológiai függőségektől, a központi felügyelettől megszabadult iskolák „felmentették” magukat az iskolai nevelés végiggondolásától. A formális tervezés megszüntetésével számos iskolában lemondtak arról, hogy tudatosan igazítsák el a tanulókat a mai élet értékvilágában. Sokan úgy vélik, a hittanoktatás feladata a morális, humán értékek közvetítése. Drasztikusan csökkent a tanórán kívüli tevékenységek száma. Pénzhiány miatt sok iskolában megszüntették a szakköri tevékenységeket, például a sport- és a néptáncköröket. Leértékelődött és sorvad az osztályfőnöki munka. Rosszabbodtak az iskola működési feltételei, csökkent a pedagógusok reálbére. A kialakult helyzet kárvallottjai a fiatalok, felelősei pedig az iskolák vezetői.

„Az iskola kultúráközvetítő funkciója a helyi környezetben” címmel tanulmányos kutatási beszámolót közöl a folyóirat (*Pielasińska Wiesława* beszámolója). Megállapítja, hogy az iskola kultúrateremtő és -közvetítő szerepét általában

elismerek. Különösen a kis településeken, falvakban és a kisvárosokban érezhető az iskolák kulturális kisugárzása. Ebben a témában kérdőíves vizsgálatot végeztek 47 vidéki önkormányzatnál több száz vidéki, a kulturális elithez tartozó személy körében. Az eredmény lehangoló. A vidéki iskolák és más kulturális intézmények infrastruktúrája szegényes, a lakosság pszichés és anyagi feltételei lehetetlenné teszik e funkció teljesítését. A megkérdezett pedagógusok fele úgy látja, hogy rendszerváltás előtt a település kulturális élete gazdagabb volt. A megkérdezettek 5%-a úgy véli, hogy most jobb a helyzet. A hivatásos nevelők 18%-ának véleménye szerint most is – de korábban is – a kulturális élet színvonala igen alacsony.

Az okok között szerepel: minden drága, a kultúra mellőzhető luxus: 76%; az embereknek nincs rá ideje, fáradtak: 41%; a kulturális piacon rengeteg a minősíthetetlenül gyenge sajtó, irodalom, kétes értékű film és zene: 41%. Pozitívumnak tartják a cenzúra hiányát és az alternatív kulturális piacot, a választhatóságot. A megkérdezett 318 iskola pedagógusai kijelentik: az ingyenes oktatás fikció. Szülői, illetve más támogatás nélkül az iskola működésképtelen. A megkérdezettek 83%-a vallja, hogy az iskola legfontosabb támogatója az SzMK, a falusi iskolák 18%-a, a városiak 33%-a szponzori segítséggel működik.

Néhány adat a fenti iskolák tárgyi feltételeiről: az iskolák 56%-ában nincs tornaterem, 60%-ában hiányzik az ebédlő, nincsenek napközis termek (57%), hiányzik a sportpálya (12%), hiányzik a műhelyterem (83%), az iskolák 9%-ában nincs olvasóterem sem. Milyen kulturális rendezvények voltak az iskolában? Disco (évente 9 alkalom), történelmi évfordulók megünneplése, ritkán szerveznek színház- vagy múzeumlátogatást.

A pedagógusok véleménye egyértelműen alátámasztja a lengyel közoktatás kedvezőtlen anyagi és személyi körülményeit. Súlyosbítja a helyzetet, hogy az önkormányzatok kulturális elítjének képviselői nem is tudják, hol vannak az iskolák, keveset tudnak az iskolák kulturális rendezvényeiről. A megkérdezettek fele tapasztalja a település kulturális életének élszegényedését, a másik fele objektív átmeneti nehézségekkel magyarázza a kialakult helyzetet. Csupán néhány kisvárosban jelzik: a kulturális élet mára megelégnült.

A vizsgálati eredmények természetesen nem általánosíthatók, de felhívják a figyelmet arra, hogy az általános iskola a műveltség és a kultúra közvetítésének demokratikus intézménye, amelynek egyenlő esélyeket kell nyújtania az állampolgároknak lakóhelyüktől függetlenül. Csakhogy a gyakorlat nem ez.

Egy varsói általános iskola igazgatója (*Drobot Jolanta*) beszámol az iskola és a szülők kapcsolatáról. Az önkormányzati iskolának 1000 tanulója van, működési feltételei átlagosak. Több hátrányos helyzetű tanuló van az iskolában. A tanév elején a szülőkkel ismertetik az iskola pedagógiai programját, és egy kérdőív segítségével felmérik, hogy miben segíthetnek a szülők az iskolának. Az első ilyen program az egészségvédelem lett. A program öt évvel ezelőtt indult 100-150 szülő aktív közreműködésével. (A szülők körében voltak egészségügyi dolgozók, orvosok is.) A programot a tanulók egészségi, pszichoszomatikus állapotának diagnosztizálásával kezdték. A „fehér szombatokon” az iskolában az egészségügyi követelményeket betartva elvégezték a szükséges vizsgálatokat. Az egészségmegővítés közös ügyvé vált. Bizonyosodott, hogy a gyerekek 70%-a logopédiai, beszédjavító gondozásra szorul. Így az iskolában két logopédus elkezdte az intenzív munkát, a segítő iskolapszichológus tanácsait is figyelembe véve. Az öt éves program mára már sokat változott, igazodott a felmerülő aktuális feladatokhoz.

A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára az ötödik osztályban létrehozta egy kis létszámú osztályt. Rendszeresek a kompenzáló/korrepetáló foglalkozások. Alkalmazznak csoportterápiát, drámajátékot, relaxációs tréninget vezetnek a tanulóknak. A környezeti ártalmakra reagálva, 1993-tól a program hívó szava: „Építsünk olyan világot, amelyben szeretnénk élni.”

Az iskolai munka megújításáért tevékenykedik a már tíz éve működő Alkotó Iskolák Szövetsége. Megalapítói az akkoriban még állami gimnáziumok igazgatói voltak. 29 iskolaigazgató vállalta az intézmény innovatív tevékenységének támogatását, elindították az alkotó iskolák mozgalmát. Az alkotó gimnáziumok helyi tanterv szerint tanítanak. A kötelező tantárgyak számát csökkentették, az idegen nyelv oktatására, valamint úgynevezett „műhely” osztályok működéséhez biztosították órakeretet. A tanulói teljesítmények értékelése egy tanévben háromszor, szövegesen történik. A tehetséges tanulók egyéni tanulási program szerint haladhatnak, a kiugró tehetségek már az érettségügyi vizsga előtt megkezdhetik egyetemi tanulmányaikat. Minden gimnázium patronál egy falusi és egy városi általános iskolát.

Munkájukban az alkotó iskolák támaszkodnak a lengyel nemzeti hagyományokra, a kiváló pedagógusok munkájára, és nyitottak a kor tudományos és oktatási kihívásaira.

Az alkotó iskolamozgalom szemben áll a lengyel iskolarendszer tehetetlenségével. Sokak belenyugvó véleménye szerint a mai lengyel iskolának nincs határozott nevelési programja. A régi politikafüggő célokat új frázisok helyettesítik. Az iskolák fentről várják a konkrétabb útmutatásokat. Igazi reform helyett eluralkodott a tantervi minimalizmus. Ez kényelmes állapot a pedagógusoknak, a gyerekeknek és a szülőknek. Mindez a nyugati mintakövetés, a modernizáció jegyében történik. Az oktatás minőségi fejlesztése nem oldható meg sem központi előírások, sem az oktatási törvény szintjén. A fejlesztés a hatékony pedagógiai munka eredménye lehet. 1985 óta vallják ezt az Alkotó Iskolák Szövetségének tagjai.

A „műhely” osztályok (klasy autorskie) létrejöttének az alapja az a pedagógiai felfogás, miszerint pusztán a tananyag feldolgozása nem elegendő a fiatalok intellektuális fejlesztéséhez. A személyiségfejlesztés feladatai jól szervezett, változatos tevékenységi körben realizálhatók. Egy iskolán belül is több „műhely” osztály működik, például ökológiai, környezetvédelmi, nyelvi, színművészeti, újságírói, informatikaimenedzsment-képzést vagy humán szolgáltatást nyújtó, ifjúsági mozgalom, a közösségi vagy vallási értékek mentén szerveződő osztályok. Így minden osztálynak van saját tanterve és tantervi követelménye. A követelményrendszer megjelöli a minimumot, és tudatosítja a maximális teljesítményszintet is. A „műhely” osztályok tantervei a helyi tanterv részei. Az iskola segíti a programalkotást a feltételek biztosításával. A „műhely” osztály beavat egy-egy alkotói tevékenységbe. Az osztály vezetése két pedagógus dolga (a családi minta szerint férfi és nő). Ennek számos praktikus haszna van, de a nevelőmunka szempontjából is rendkívül hatékony. Az osztályokban nagy gondot fordítanak a társas kapcsolatok fejlesztésére, az etikai normák mindennapi gyakorlására. Az együttélési normákat közösen alkotják meg, betartásuk a diákokra és a tanárookra nézve kötelező.

A beszámoló szerint a hittan és etika oktatása mellett a tanulók igényelnék az osztályfőnöki órákat is. Választ keresnek olyan kérdésekre, mint például Ki az

ember? Ki és mi vagyok én? Mi lehetnék? Minek vagyok? Kit szolgálok? Érdemle-
gesen vitatkoznak az élet céljáról, a szabadságról, a függetlenségről, a boldog-
ságról, a szerelemről és a szeretetről. A hiteles nevelő sokat tehet az ifjúság
erkölcsi fejlesztése érdekében. E mozgalom kezdeményezője *Nakoneczna Danuta*
gimnáziumi igazgató.

*

A folyóirat beszámol az 1994 őszén Jeruzsálemben rendezett V. Nemzetközi
Korczaak Konferenciáról. (A szerző *Theiss Wieslaw*, a konferencia résztvevője, a
varsói egyetem professzora, aki a magyarországi Korczak Bizottság meghívására
előadóként vett részt egyik rendezvényünkön.)

A nemzetközi konferencia szervezői a Nemzetközi Janusz Korczak Társaság,
az Izraeli Korczak Bizottság, valamint a Ghetto Fichters House munkatársai.
Tiszteletbeli elnöke Izrael oktatási kulturális és sportminiszter *Ammon Rubinstein*
volt. 18 ország száznál több képviselője vett részt a Jeruzsálemben szervezett
konferencián.

Az eszmecsere három témakörben folytatódott: *Korczaak* életműve, a korczaki
eszmerendszer aktualitása és érvényessége, valamint inspiráló hatása a nevelés-
ben. Ismét megfogalmazódott, hogy nem ismerjük eléggé, a maga teljességében a
korczaki hagyatékot. A lengyel dokumentációs-kutató központ, a *Korczakianum*
folyamatosan közli az új forrásanyagokat. Ezek feldolgozása a szellemi és anyagi
feltételek szerint több országban történik, például Svédország, Németország,
Japán. Az USA kutatói *Korczaak* életrajzának interdiszciplináris kidolgozását
célozták meg. Az elhangzott referátumok számos új felvetéssel gazdagították az
„Öreg Doktor” szellemi hagyatékának értelmezését.

Komoly próbálkozás a korczaki hagyaték filozófiai interpretációja. Egyes
kutatók rámutattak az aktualizálás veszélyeire. Többen az eszmerendszer univer-
zális voltát hangoztatták, hangsúlyozva, hogy a politikai hegemonia európai
országokbeli megszűnésével a korczaki eszmerendszer a demokrácia pedagógiája,
egy igazi nevelési alternatíva, amelynek a gyermeki jogok, a tolerancia, a humaniz-
mus a gyakorlati pedagógiai kategóriái. Többen vállalkoztak *Korczaak* nevelési
rendszerének módszertani elemzésére. Az elemzés tárgya a korczaki konfliktuske-
zelés, valamint a művészeti nevelés. A korczaki hagyaték mai üzenete az „Öreg
Doktor” humanizmusa, az emberiséget összetartó eszmék iránti elkötelezettség.

A vitában felszóltak a holocaust túlélői és a Shoah-pedagógia képviselői. (A
Shoah-pedagógia a II. világháborúban a zsidó nép elpusztítására vezető események-
nek történelmi tapasztalatain alapuló pedagógiai axiómák rendszere az iskolai
nevelés által közvetíthető értékrend összegezésére.) A háború jelen van Izraelben,
békére nevelés az iskoláink feladata – szóltak a konferencia legifjabb résztvevői, az
izraeli diákok. A kölcsönös tiszteletet, toleranciát, a nehéz körülmények között
naponta gyakoroljuk tanárainkkal együtt, mondják.

Ezeréves a magyar iskola

Győri Iványi Sándor

A magyar szakképzés évezredes múltjából II.¹

A dualizmus és a századforduló idején a magyar iparoktatás az európai mezőny élbolyában haladt, s minden hazai kritika és nehézség ellenére színvonala elismerésre méltó volt.

A dualizmus korának szakoktatása

A dualizmus korának az 1867. évi kiegyezéssel kezdődő félszáz éve hazánkban az ipar, a kereskedelem és a szolgáltatás nagymértékű fejlődését is magával hozta.

1872-ben hivatalosan egyesítették Budát, Pestet és Óbudát. A fővárosban összpontosult az ország politikai, gazdasági, tudományos és kulturális élete. Ide települt a fejlődő tőkés ipar jelentős része. Az élelmiszer- és a mezőgazdasági ipar mellett a XIX. század végétől gyors ütemben növekedett a gépipari termelés. A kül- és belkereskedelem is fejlődött, sőt időlegesen a magyar gabonakivitel világereskedelmi jelentőségűvé vált. Budapesten élt a századforduló táján a hazai munkásságnak közel a fele. A gyors fejlődés természetesen hatott a szakoktatás alakulására.

Az 1868. évi XXXVIII. népoktatási törvény a „mestertanítványok” iskolakötelezettségét is kimondta. Fontos az a döntése, amely a tankötelezettséget kiterjesztette a 15. életév betöltéséig.² Kár, hogy az akkor nem lépett életbe, mivel az ország jelentős részén nem voltak erre alkalmas iskolák. Csupán Pesten állított fel az Országos Iparegyesület 1868-ban egy ipartanodát, melyre a kormány évi 1000 Ft segélyt adott.³ Az 1872. évi (VIII.), a céheket megszüntető ipartörvény többek között a következőket tartalmazza:

a) „tanoncot minden önálló iparos tarthat. Minden olyan gyermek, aki 12. életévét betöltötte, tanoncnak vehető fel.” (Inkább csak elvi megállapításnak tűnik az iparos azon kötelessége, hogy:) A munkáltató „tanoncot, ha írni, olvasni és számolni nem tud, ezeknek a megtanítására, az ismétlési, esti, vasárnapi, illetőleg ipariskolába járásra szorítsa” (32. §);

b) „tanoncot abban az iparágban, amelyet űz, kiképezze, jó erkölcsökre, rendre és munkásságra szoktassa”;

c) „időt engedjen arra, hogy a tanonc, vallása ünnepein, az isteni szolgálatot látogathassa”;

d) „ha háznépéhez tartozik, betegség esetén ápolásban részesítse. Olyan tanoncok, akik életük 14. évét be nem töltötték, naponként csak 10 órai, akik a 14. évet már elérték, 12 órai munkára kötelezhetők”.

Ez a törvény szükségesnek látta ugyan a tanoncsiskolák felállítását, de erről társadalmi úton kívánt gondoskodni. Ez azonban nem vezetett célhoz.

Maradandó eredménye az 1872. évi VIII. törvénynek csupán az inas helyett a *tanonc* elnevezés bevezetése volt.

¹ A tanulmány első részét 1996. októberi számunkban közöltük.

² Győri Iványi S.: A kereskedelmi szakoktatás Magyarországon a dualizmus korában. Veszprém, 1990. 12. o.

³ Győri Iványi S.: uo. 12. o.

Az ipar és a kereskedelem nagyarányú fejlődése olyan irányító szakemberek kiképzését is igényelte nagy tömegben, akik szélesebb általános műveltséggel, korszerű technikai felkészültséggel rendelkeznek. Ilyen kísérlet volt 1879-ben az is, amely a polgári iskola keretében kívánta megoldani az ipar és a kereskedelem tanítását. A polgári iskola eredetileg a 4 elemi népiskolai osztály elvégzése után 6 évig tartó iskola volt. A IV–V–VI. osztályához tanműhelyeket kapcsoltak azért, hogy a tanulók a VI. osztály elvégzésével egyidejűleg elsajátíthassanak egy szakmát is. A kísérlet anyagi okok miatt megfeneklett, s 1896-ban már csak három műhellyel ellátott iskola működött. A kereskedelmi oktatásban ez a kísérlet valamivel szerencsésebben végződött, néhány polgári iskola felsőbb osztályai később úgynevezett felsőkereskedelmi iskolává alakultak.

Az ipar érdeke határozottabb szakmai irányultságú középfokú szakiskolát követelt. Ilyen kísérlet volt a budai rajziskolából kifejlődött pesti királyi rajziskola, amelyből 1886-ban az első ipari szakiskola lett, amely iparraajz-tanítás mellett fokozatosan bevezette a műhelyoktatást is néhány művészeti igényű szakmában.

A magas jövedelmű, jól megfizetett külföldi művezetők és előmunkások helyett hazai fiatalok kiképzését javasolta a törvényhozásnak *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatásügyi miniszter, hivatkozván a kassai Gépészeti Felsőbb Ipartanoda példájára, amelyet *Szakkay József* főreáliskolai tanár 1872-ben szervezett magániskolaként, és 1875-ben sikeres működés után állami iskolává alakult. Javaslátában előadta, hogy ezt az új állami központi ipartanodát mintaiskolaként kell működtetni, azzal a céllal, hogy „széles körű áttekintést nyújtson az ipar technikáján”. 1879. december 7-én nyílt meg a Budapesti Állami Középipar Tanoda a VIII. kerület, akkor Bodzafa utca 28. szám alatti bérházában, gépészeti, építészeti és vegyészeti szakosztállyal. Az alapítólevél kimondja, hogy az építészeti számára kőműves, kőfaragó, ácsmestereket, pallérokat; a közlekedési vállalatok, a mezőgazdaság, a gépészet, vegyészet és a gépekkel dolgozó gyáripár számára gépészeket képezzen, akik idővel kisebb ipartelepek vezetői, a fém-, vas- és faipar területén önálló mesterek lehessenek.⁴

A szervezett szakképzés megteremtése

Szervezett szakképzéssel Magyarországon valójában csak 1884-től számolhatunk, amikor a XVII. törvény, az *első magyar teljes körű iptortörvény* a városokra és községekre kimondta a tanonciskolák szervezésének kötelezettségét. Ez a törvény remekmű abban az értelemben, hogy az elkövetkező 40 évben némi módosítással a gazdasági változások dacára érvényben maradt. III. fejezete szabályozta a tanonok viszonyait és a tanonciskolák szervezését.⁵ A képzés a törvény hatására kettévált szakmai és iskolai oktatásra. Az előbbi, kizárólag a tanoncot alkalmazó iparos vagy kereskedő (a munkáltató) feladatává vált, amire az iskolának érdemleges befolyása, hatásköre alig volt.

A törvény határozottan elrendelte, hogy minden olyan községben, ahol legalább 50 tanonc van és ezek számára külön iskola nincs, „külön tanfolyamot” rendezzenek az inasoktatás céljaira. Az oktatás lebonyolítására a polgári és elemi iskolák

⁴ *Cyőri-ványi S.*: A budapesti szakoktatás... 16. o.

⁵ *Trefort Ágoston* 1882-ben 23.439 szám alatt kiadta már a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tervezetét az iskola szervezetről, de ez csak a törvénnyel amelkedett törvényerőre.

helyiségeit, felszerelését és tanszemélyzetét lehetett felhasználni. A tanonciskolák fenntartása, tárgyi kiadásainak terhe a községre hárult. Állami segílyre csak azok a községek számíthattak, amelyek az ipartörvény (később a balesetvédelmi 1893-as törvény) alapján befolyt díjakból és pénzbüntetésekéből, továbbá helyi pótdadó kivételéből az iskola vagy tanfolyam költségeinek fedezésére képteleneknek bizonyultak.⁶

Felmerül a kérdés, mi lett azokkal a tanoncokkal, akik olyan községekben laktak, ahol nem volt 50 tanonc. A válasz egyszerű: nem jártak iskolába. 1896-ban a tanonciskolába járók száma – az akkori országterület mellett – kerekben 69 000-re rúgott, míg a népszámlálás szerint 81 215 tanoncot foglalkoztattak az országban. Tehát 12 214 tanonc nem részesülhetett iskolai oktatásban.⁷

Mi lett azokkal, akik iskolába jártak? 1897-ben beiratkozott 72 718 tanonc, az évet elvégezte 59 287. A lemorzsolódás majdnem 20%-os. Az előkészítő és első osztályban maradt 39 170 tanonc, ami azt mutatja, hogy az iparostanoncok túlnyomó többségét az elemi iskolák elvégzése előtt vették fel a tanonciskolába. „Íly tanulókkal, akik rendszeren olvasni, írni és számolni nem tudnak, az előírt tantervet lehetetlen elvégezni. Így szükséges az egész tanonciskolát előbb az elemi iskola legalsó fokára leszorítani, melynek elvégzése után a tanoncok valódi tanoncktatásban részesülhetnek. Minthogy pedig sok esetben a tanonc az iparba való belépése előtt általában mit sem tanult, az előkészítő tanítás íly esetben addig tartott, míg a tanonc fel nem szabadult.” Az említett tanévben a harmadik osztályba csak 6872 tanonc, alig több mint 8% jutott el.⁸ Az előképzettség hiánya, illetve különbözősége is természetesen súlyos akadályává vált az iskolai munkának. A korszak pedagógusai felismerték és sokszor szóvá tették ezt.

A hivatalos válasz úgy hangzott erre, hogy „a tanoncszerződés kétoldalú magánjogi kötés, amely a tanonc képviselője és a mester között jött létre. Ennélfogva a mestert nem lehet a tanonc hiányos tanulása miatt a kikötött tanidőn túl való tartására kötelezni. Egyébként a kötelező előképzettség által egész néposztályok ki lennének zárva az ipar megkezdéséből, az iparba való alkalmazásból, és miután más pályára sem mehetnének, kénytelenek volnának csavargók és a börtönök javító intézetek káridátusai lenni”.

A tanonciskolákra a tanítás időpontja is nagyon jellemző. Hogy a tanonctartót „károsodás ne érje”, a legtöbb iskola tanideje este 1/2 6 és 9 óra közé esett. A napi munkától elfáradt tanoncok sokszor az órákon el is aludtak. Így a tanítók visszatérő követelése volt „az esteli tanítás megszüntetése”. „A tanításra hetenként 2 munkanapon, legalább 4 óra az átlagos ismeretek tantárgyaira, ezeken felül vasárnaponként 3 órai idő a rajztanításra szabatik ki.” „A tanonc mindaddig, míg a tanideje az iparosnál tart, köteles íly iskolába járni.”

A tanonciskola tantervének óraszámjai a táblázatban olvashatóak.

1. táblázat

	I. osztály	II. osztály	III. osztály
1. Olvasás és hozzáfűzött reáloktatás	1	1	1
2. Üzleti fogalmazás	1	1	1
3. Ipari számvetés és könyvvitel	2	2	2
4. Rajz	3	3	3
Összesen:	7 óra	7 óra	7 óra

⁶ Lőrincz Ernő: Az iparoktatás történetéből. = Szakmunkásnevelés, 1972/XXIII. 30. o.

⁷ Schnierer Gyula: Az iparoktatás az engedélyes kiállításban. Magyar Iparoktatás, I. évf. 1. sz.

⁸ Az inasoktatás bajai. M. Iparoktatás, I. évf. 8. sz.

A tanterv jellegzetesen a kisiparosság érdekeit tükrözte. A mindhárom osztályban tanított heti 2 órás Ipari számvetés és könyvvitel célja például az, hogy megismeresse a tanulót ama számvetésekkel és kereskedelmi feljegyzésekkel, amelyek a kisipar ésszerű folytatásához szükségesek.

Az iskolák szelleme a századvégre jellemzően bizonyos fokig liberális. Erre mutat a hitoktatás fakultatív volta. A törvény kimondja, ha a hitfelekezetek a tanoncok vallásitanításáról gondoskodnak, a 7 órán felül vasárnaponként egy óra vallásoktatásra is fordítható. Az iskolai olvasmányok anyaga többnyire „olyan elbeszélés, melyben lehetőleg iparúzó személyek szerepelnek, feltüntetve az iparosok közt kívánatos jó tulajdonságokat, úgymint munkaszeretetet, pontosságot, becületességet, takarékoskosságot, erkölcsi tisztaságot, a törvények iránti engedelmességet, megelégedést stb.” Célja, hogy a tanulóknak „kíváló” iparosok életrajza kapcsán bemutassa, hogy a fenti tulajdonságokkal mindenki milliomos lehet.⁹

Általános volt a panasz, hogy a tanonciskolák nem adnak kellő gyakorlati nevelést. Ez érthető, hisz az iskolák nem rendelkeznek szakszerű felszerelésekkel, tanszerekkel, kellő számú, a gyakorlatban is képzett tanítókkal. A tanterv továbbá az összes tanoncokat egy kalap alá vette, nem tekintve, hogy milyen szakmára készülnek. Ez a kisipari tanoncképzésnél nem is okozott különösebb fennakadást. Más volt a helyzet azonban a gyáriparban. Az 1890-es évek körül megnyiták az első nagyipari jellegű, tehát gyárállalati tanonciskolákat. Ezekben megindult a gyárak saját céljainak megfelelő tanoncképzés.

Többek között akkor nyílt meg a salgótarjáni, likertelepi, ózdi és salgóbányatelepi iskola. A vasutatanoncok oktatását a kassa-óderbergi vasút kezdeményezte. 1893-ban kezdték szervezni és 1895-ben nyitották meg az államvasutak tanonciskoláit Miskolcon, valamint a budapesti Északi és Nyugati főműhelyben. Itt fontos újítás volt az elkülönített tanulmányok bevezetése, ahol 2 éven át dolgoztak a tanoncok, és ahonnan a második évben kerültek az egyes műhelyekbe, a külön erre a célra rendelt csoportvezetők mellé. Ugyancsak 1895-ben indult meg a diósgyőri állami gépgyár budapesti tanonciskolája, a piskitelepi és a segesvári állami tanonciskola és a Ganz gyár budai Margit-körúti iskolája.

1902-ben a fővárosi tanonciskolákat is szakirányúvá szervezték át, ami lehetővé tette, hogy mind a rajzot, mind a közismereti tárgyakat szakirányúan tanítsák. Így a cipészek és vendéglősök ipartestületi iskolái (ez utóbbi 1896-ban alakult) mellett Budapesten működött már 1903-ban 3 építő, 7 lakatos, 2 bádógos, 4 faipari, 9 géplakatos, 2 műszerész, 1 ötvös, 3 díszítő, 5 sokszorosító, 3 szabóiskola, összesen kb. 8300 tanulóval. Ez a szám a magyarországi tanoncok számának egykilencede.

A századforduló idején nyílnak meg az első tanoncotthonok. Az első Orosházaán létesült magánalapítványból. Hasonló intézményt létesítettek Budapesten az egyes felekezetek is. Ilyen volt például a katolikus mellett az izraelita földműves és kézműegylet által fenntartott tanoncotthon. Szükségesnek látszott a sok árva és hajléktalan tanonc részére állami tanoncotthonokat szervezni. Az ilyen javaslatokat azonban azzal utasították vissza, hogy „az eszme igen szép, de nincs a megvalósításhoz pénz, pénz, pénz”.¹⁰

A tanonciskolákat látogató tanulók száma az első világháborút megelőző 20 év alatt körülbelül megtízszereződött. Az iskola is átment bizonyos fejlődésen. A tanonciskola kérdéseiről helyes összefüggésekben folytak viták a kor iparoktatási folyóiratában a Magyar Iparoktatásban. A pedagógus cikkírók többsége helyes,

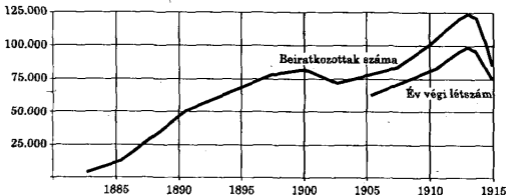
⁹ Az iparos tanonciskolák szervezete. Bp., 1914. 23. o.

¹⁰ M. Iparoktatás. I. évf. 6. sz. 48. o.

előremutató reformokat követelt. Azonban ezek a törekvések – a késő esti tanítási idő eltörlése, a vasárnapi tanoncoktatás bírálata, az iskola zásutcajellegének megszüntetése, önálló tanonciskolai tanítóképzés, az iparoktatás pedagógiájának követelése – mind hajótörést szenvedtek a munkaadók merev magatartásán.

A munkaadók lenézték és fölöslegesnek tartották az iskolát. Tanulóikat azért küldték, mert a tanoncaikat kellően nem iskoláztató mestert megbüntették. Ez az érdektelenség részben oka a tanonciskolások óriási lemorzsolódásának is. A lemorzsolódás arányszáma átlag 20% volt, 1911-től 1915-ig, néha elérte a 30%-ot.

A tanonciskolák tanulóinak száma 1885-től 1915-ig



Vizsgálták azt is, hogy a tanoncok a műhelyben hogyan sajátították el szakmájukat. A korabeli cikkek, tanulmányok tanúsága szerint sokan kevéssé.

„Ismerünk a gépi szakma területén működő műhelyekben iparostanoncokat – írja az egyik pedagógus –, akiket a géplakatoság elsajátítására vettek fel, és akik már két év óta egyebet sem dolgoztak, mint, hogy állandóan ugyanazt a hosszúságú és átmérőjű tengelyt esztergályozták. Hogy az ilyen iparosinas négy év lefolyása alatt géplakatosá nem válik, az bővebb bizonyításra nem szorul. És egészen így vagyunk számos más szakma terén is.”¹¹

Más helyütt az olvasható, hogy „a mester vagy gyári műhely nevelte iparostanonc még az átnézetet sem sajátíthatta el, amely szakmája egész körére vonatkozott”. Ugyanis a „modern elvek szerint berendezett műhelyben sem ideje, sem kedve nincsen senkinek arra, hogy neki fölvilágosítással szolgáljon, hogy oktassa, mert minden egyén a szakmáymunka elvénél fogva a maga dolga által is a legnagyobb mértékben van igénybe véve”.¹²

Tekintettel arra, hogy szükség volt „olyan egyetemesen kiképzett szakmunkásokra, akiknek szakmájuk egész körében megvan a kézi ügyességük és átnézéses látókörük”, létrehozták a XIX. század végén az ipari szakiskolákat.

Az ipari szakiskolák célja, hogy „az iskolákban olyan gyakorlatilag és elméletileg kiképzett iparossegédek neveltessenek, akik egyrészt a kézműipart továbbfejlesztési képesek, másrészt kisebb ipari vállalatoknál célszerűen alkalmazhatók mint munkavezetők és előmunkások”. „Előképzettség tekintetében az elemi népiskola hatodik, vagy valamelyik középiskola második osztályának vagy végül a tanonciskola teljes tanfolyamának elvégzését” kívánták meg. A kiképzési idő általánosságban 3-4 év volt. Heti 44 órában folyt a tanítás, amelyből átlag 20 óra elméletre, 24-28 óra az iskola műhelyében végzett gyakorlatra esett. Ebben a több

¹¹ Gaul Károly: Az ipari szakiskolák hivatásáról. M. Iparoktatás, I. évf. 5. o.

¹² Gaul Károly: uo.

szempontból kielégítő iskolatípusban azonban kevés tanuló, mindössze az összes tanoncok 1–3%-a tanult. A tanulók száma 1894–95-ben 475, 1904-ben a 17 iskolában 1128, de még 1940-ben is csak 1300 körül volt.

Nagyobb számban alakultak 1873-tól kezdődően az ún. női ipariskolák, ahol kézimunkát, szabást, varrást tanítottak. Ezeket az iskolákat előszeretettel alakították a felekezetek. Sajnos ezeknek az iskoláknak befogadóképessége is csekély volt. 1904-ben a 10 női ipariskola tanulóinak száma 600-ra tehető.

A kiemelkedően kitűnő szakiskolák közül különösen megbecsült volt a budapesti Mechanikai és Órásiipari Szakiskola, amely 1898-ban alakult, majd 1920-tól elektromos ipari szakosztállyal bővítették. A már említett Iparrajziskolában az agyag-, a bórdíszmű-, a díszítőfestő-, a fa- (műbútorasztalos és faragó), a könyvkötő, az ötvös, a sokszorosító (grafika) ipari szakmákban szerzhettek a tanulók szinte iparművészeti igényű szaktudást, később mesteri fokozatot is. A harmadik ilyen kedvelt iskola az Újpesti Faipari Szakiskola volt, amely 1895-ben alakult.

Hazai és nemzetközi elismerés

A dualizmus idejének szédületes arányú ipari fejlődésére felfigyelt a világ. Az 1890-ben rendezett párizsi világkiállítás oktatási nagydíját a magyar ipari képzés nyerte el. A hazai sajtó így számolt be erről:¹³

„A világkiállításon a nagy nemzetek és kis gyenge államok kerültek egymás mellé... A hatalmas, nagy és a fejlődésben lévő kisállamok között állott Magyarország. Mint geográfiai helyzete Európában, olyan a helyzete ott Párizsban, középpont, melyen innen van a nagy kultúra, a nagy művészet, a nagy ipar, túl pedig az elismerésre érdemes kezdet, a buzgó törekvés... Ez a középpont Párizsban erőnek bizonyult, sokkal erősebbnek, mintsem az öreg Európa hitte volna. Ebben a középpontban egy kultúrailag fejlett, iparilag bár nem nagy, de egészséges alapokon nyugvó, gazdaságilag konszolidált államot ismert meg a világ...”

A magyar iparoktatásnak a nemzetközi bírálóbizottság – melynek csak egy magyar tagja volt – titkos szavazáson egyhangúlag és a szavazati egységek maximumával megítélte a legnagyobb díjat, mellyel a világkiállítás rendelkezett, és ezt az ítéletet megerősítette a legmagasabb zsűri két felsőbb fóruma.

Az 1896-os millenniumi kiállításon a magyar iparoktatás nemzetközi méretben is bemutatkozott. 1896. november 3-án báró *Dániel Ernő* kereskedelemügyi miniszter így foglalta össze az eredményeket: „Fontos kulturális tekintetek szolgálatában áll egész oktatásügyünk, mely nemcsak az általános ismeretek terjesztését tartja feladatának, hanem a szakművelés gyarapítására is nagy súlyt helyez. A régi szakoktatás mellé sorakozik újabban az ipari szakoktatás, mely rövid idő alatt elért eredmények által igen szép jövőt ígér...”

Hatalmas nemzetközi visszhangja volt a magyar iparoktatás eredményeinek a német nyelvterületen. A „Zeitschrift für gewerblichen Unterricht” három számában több hasábot szentelt a magyar iparoktatásnak.¹⁴ 1897-ben a brüsszeli világkiállítás tovább növelte a magyar iparoktatás nemzetközi sikerét.

„Kevés külsőség, de annál több beltartalom: ezt ismerte el a világkiállítás juryje is, midőn iparoktatási csoportunknak egyhangúlag a legnagyobb díjat (grand prix) szavazta meg... Elég okunk van teljesen meglegedettnek lenni az első ilyen nagyobb sikerrel: elég okuk van, kivenni az elismerésből a maguk részét azoknak, akik ebben odaadó lelkesedéssel és nemes ügyszeretettel munkáltak: az egyes iskolák személyzetének.”

¹³ Magyar Iparoktatás, 1990. 1. sz.

¹⁴ Idézi az Ez a hét 1996. márc. 20-i száma Mag jelzettel, Távoldás Európa élvonalától címmel. 21. o.

Szabolcs Éva

A magyar iskola gyermekszemlélete a XVIII–XX. században: tallózás a forrásokban

Az iskoláztatás történelmi múltjáról szóló források nem csak arról adnak képet, hogyan képzeltek el egy adott időszakban a tanítást, a tananyagot, hanem arról is tartalmaznak információt – esetleg rejtetten –, hogy mit jelentett egy-egy időszak felnőtt generációjá számára a gyermek, az ifjú.

Az olyan dokumentumok, mint a Ratio Educationis vagy a XIX. századtól megszülető közoktatási törvények, tantervek, ha közvetett módon is, de tájékoztatnak egy időszak gyermekszemléletéről, arról, hogy hol helyezkedett el a gyermek a korabeli felnőttek értékrendjében, mennyire volt fontos a felnőtteknek, milyenek látták a felnőtt-gyermek kapcsolatot, milyen gyermeki tulajdonságokat tartottak érdemesnek fejleszteni, milyen szempontokat helyeztek előtérbe a gyermek nevelése kapcsán. Ha megpróbálunk néhány dokumentumba úgy belepillantani, hogy ilyen és ehhez hasonló kérdéseinkre szeretnénk választ kapni, akkor a források további fontos rétegeit fejthetjük fel. Erre teszke kísérletet ebben az írásban, iskoláztatásunk múltjának forrásaiban tallózva.

A XVII. századtól megszülető pedagógiai írások, kézikönyvek, tantervek, módszertani segédletek nagyon sok olyan információt tartalmaznak a gyermekről, melyek a történelmi kortól függetlennek látszanak. Olyan időtálló, örök normákról tesznek említést, amelyek hosszú évszázadokon át szinte teljesen megegyeznek. *Mészáros István* is említi egy forrásközlésében ezt a megállapítást.¹ Olyan nevelő célzatú olvasmányokra utal, amelyek a diákoktól elvárt viselkedést befogalmazták a latin fordítási gyakorlatok közé. Az általa ismertetett, a XVI–XVII. század fordulójáról fennmaradt iskolai jegyzetkönyv szöveget tartalmaz a tanítók, nevelők iránti „köteles” tiszteletre és a „restség” elleni buzdításra. Ezeket a gyermektől elvárt tulajdonságokat említi *Comenius* is a sárospataki kollégium számára készült egyik írásában, a tanítók megbecsülésére: „*Tanítódat atyódként tiszteld, ... Soha meg ne bántsál ...*”², illetve a lustaság leküzdésére szólítva fel a tanulókat: „*Jó tanuló az lesz, aki ... semmiféle fáradságtól nem riad vissza, hogy a tudást megszerezze ... Nemcsak hogy nem vonakodik a munkától, hanem keresi is azt ...*”³ Néhány emberöltővel később hasonló elvárásokat fogalmazott meg a Ratio Educationis is, természetesen a tanügyi rendelkezés hivatalos stílusához igazodó, kissé száraz hangnemben: „*Minden iskola feje az igazgató, őt követik a tanárok, akikkel szemben a tanulók tiszteletet és engedelmisséget kötelesek tanúsítani, utánuk*

¹ *Mészáros István*: Iskolai jegyzetkönyv a XVI–XVII. század fordulójáról. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

² *Comenius*: Erkölcsei szabályok az ifjúság számára. In: *Comenius Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Bp., 1962. 290. o.

³ *Comenius*: Az új életre kelt Fortius avagy a lustaság kiűzése az iskolából. In: *Comenius Magyarországon* 270. o.

*következik a többi oktató, mindegyiküket a tisztelet különös kifejezése illeti meg ...*⁴

Megjelent a Ratio Educationisban a gyermeki lustaság elleni fellépés igénye is: „A lustákat és hanyagokat tehát megfelelően alkalmazott figyelmeztetésekkel és a dicsőségszerzés iránti ösztönzéssel ajánlatos a kötelességteljesítésre serkenteni ...”⁵

Az 1797-ben megjelent első hazai pedagógiai tankönyv, amely a sárospataki kollégium preceptorai számára készült, műfajából adódóan is részletesen foglalkozott a tanítók iránti tisztelettel, de inkább abból a szempontból, hogy a tanítók ezt mi módon kaphatják meg a gyermekektől: „... hogy Tanítványit illendő függésben tartani tudja, hogy azok néki engedelmeskedjenek s tőle függenek. Engedelmesek lézzenek a Tanítványok, ha a Tanító a ... parancsolatot a jószívűségnek palástya alá úgy el-tudja rejteti, hogy azt Tanítványi parancsolatoknak se tartsák ...” „Tanítójokat meg-betsülni, szeretni, annak engedelmeskedni, tanítását figyelmetesen halgatni, intését, dorgálását, fenyítékét jó neven venni, azért rólla illetlenül nem szállani, annyival inkább bosszúállást ellene nem forralni ...”⁶ A lustaság elleni küzdelem is a tanítói hivatás részeként fogalmazódott meg e könyvecskében.

A különböző céllal készült, az iskolával kapcsolatos dokumentumok arra is választ adnak, hogy az iskolai nevelés kapcsán egy-egy időszak mit hangsúlyozott a tanítás-nevelés köréből. Itt már szembevetődő különbségek adódnak, és ezek a gyermekszemlélet eltérő elemeit is jól felvillantják.

A gyermeknevelés általános céljai, feladatai is korspecifikus jellemzőknek tűnnek, bár itt hasonlóságokat is találunk különböző történeti időszakokban. „... a köz javának szolgálatára az az állampolgár képes, aki

1. testileg egészséges és erős,
2. értelme tudományokkal és sokoldalú képzéssel kiművelt,
3. erkölcsileg jámbor és szerény, s minden vonatkozásban becsületes életű”⁷

– olvashatjuk az 1777-es Ratióban a kívánatosnak tartott, a neveléssel elérni óhajtott eszményről. A normatív célkitűzések – melyek valamilyen formában gyakorlatilag napjainkig jelen vannak a pedagógia elméletében és gyakorlatában – olyan gyermekszemlélet alapjai, amely nagy hangsúlyt fektet a gyermek irányítására. Milyen felnőttné kell válnia a gyermeknek az intézményes nevelés hatására? Olyanná, amelyet maguk a felnőttek írhatnak elő. A lefektetett előírásokban a gyermekből kiinduló szempontok ekkor még ritkán bukkannak elő. Az 1839–40. évi országgyűlés kiküldött választmánya a következőképpen fogalmazott a nevelés céljáról: „I. § A népnevelésnek mindenek fölött vallásosnak kell lenni; vagyis olyannak, mellyen az isteni hit és tiszta erkölcsiség tanjai keresztülszöveszenek. Egszersmind az emberiség és nemzetiség elvein alapítva oda kell irányoztatnia, hogy általa a növendék mint ember, honpolgár és alattvaló kellően kiképeztessék.”⁸ A gyermek érdeke tehát a körülmények, társadalmi elvárások által meghatározott. Ez a felfogás a századfordulóra veszített élességéből, és a nemzetközi pedagógiai folyamatok hatására az úgynevezett gyermekközpontú szemlélet érezetnii kezdte hatását. 1904-ben a budapesti elemi népiskolák számára készült tanítási terv

⁴ Ratio Educationis. Az 1777-es és az 1806-os kiadás magyar nyelvű fordítása. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981. 200. o.

⁵ Ratio Educationis, 195. o.

⁶ Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás Kassán 1797. A Lévay József könyvtár kincsei 2. Miskolc, 1987. 13., 81. o.

⁷ Ratio Educationis, 175. o.

⁸ Az országgyűlés választmányának javaslata a népnevelés tárgyában. 1843. In: Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100–1849. Tankönyvkiadó, Bp., 1966. 374. o.

utasítás már szóhasználatában, gondolatfűzésében is eltávolodott a szigorúan előírt célmegfogalmazásoktól. Feladat a „*gyermek testi, szellemi képességei, erői minél teljesebb, harmonikus fejlődését megindítani, elősegíteni, helyesen irányítani ...*”⁹ Ez a felfogás sem mondott le a gyermek irányításáról, a felnőttek által fontosnak tartott értékek átadásáról. Az alább felsorolt jelzők különböző hangsúlyokkal ugyan, de mindig jelen voltak a nevelést minősítő megállapítások között, s e most idézett forrás szellemiségébe éppúgy illeszkednek, mint a gyermek fejlődési szempontjainak – ekkor már pszichológiai és pedagógiai érvekkel alátámasztott – hangsúlyozása: „*jó erkölcsű, jellems, hazafias, munkaszerető, munkabíró, életrevaló, értelmes, egészséges*”¹⁰ A gyermeki fejlődés hangsúlyozása központi helyet kapott a Nagy László nevével fémjelzett pedagógiai iskola elméletében és gyakorlatában: az intézményes nevelés rendszerének kidolgozásában a gyermek szempontjai az elsődlegeseek. „*Midőn az Új Iskola igazgatója több pedagógussal egyetértőleg elhatározta, hogy az iskolanevelési és oktatási helyes reformszmék megvalósítása céljából hazánkban reformiskolát alapít, szándéka lényeges alkotórészévé tette, hogy a lélekfejlődéstani elvet el nem hanyagolja, hanem iskolánk pedagógiai és didaktikai berendezésének és működésének vezető motívumává teszi. ... A gyermektanulmányozás szolgáltatja nekünk azokat a megfigyelő és kísérleti módszereket, azt a lelki felszereltséget, amelyekkel képesek vagyunk egyes tanulóink egyéni sajátságait s képességeit felismerni, a tanulóban nem az átlagot, hanem az egyént keresni s nevelésünkben minden gyermekeggyént külön megoldandó probléma gyanánt kutatni és kezelni ... Célunk tehát: gyermekfejlődéstani és individuális lélektani alapon álló nevelési rendszert alkalmazni...*”¹¹ – írta 1916-ban Nagy László. A magyarországi reformpedagógia jeles egyéniségének gondolatai a legújabb pszichológiai és pedagógiai elveken nyugvó gyermekszemléletet tükrözték.

Más hangsúlyok mutathatók ki a 60-as években. A gyermekszemlélet szempontjából is visszalépést, beszűkülést érzékeltet az 1961-es Tanterv és Utasítás és Általános iskolák számára című kiadvány lakonikus, az ideológia által meghatározott normák közé szorított célmeghatározása: „*Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását. Ennek érdekében:*

- *nyújtson minden tanulóknak egységes, korszerű alapműveltséget;*
- *egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat;*
- *neveljen úgy, hogy a tanulók szeressék szocialista hazánkat és Magyarországot népeit, becsüljék a munkát és a dolgozó embert, vegyenek részt társadalmunk célkitűzéseinek megvalósításában;*
- *tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak.*”¹² E szövegrész azt sugallja, hogy a gyermek társadalmi elvárások beteljesítője, és személyisége – előírászerűen, szinte gépiesen – a külső hatások formálására alakulhat. A normatív nevelési célmeghatározás tehát itt egyáltalán nem számolt az egyéni sokszínűségben rejlő, fejlődő gyermeki személyiséggel.

⁹ Az elemi népiskolai tanítás terve, a hozzávaló útmutatások és a tanítás anyagának felosztása Budapest székesfőváros elemi népiskolái számára. Bp., 1904. 3.

¹⁰ Uo.

¹¹ Nagy László: Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervnek megokolása. = A Gyermek, 1916. 23. o.

¹² Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1962.

A *megtanítandó ismeretek* kapcsán a XVIII. század végétől a gyermek társadalmi hovatartozása, a hasznosság szempontjai, a gyermek várható élethivatása és végül a gyermeki személyiség tulajdonságai, szükségletei egyaránt megjelentek a forrásokban, természetesen lényeges hangsúlybeli különbségekkel utalva egy-egy időszak gyermekfelfogására. A gyermek fejlődésének, tevékenységének szempontjai már a XIX. század elején megjelentek a tantervekben.¹³ Az első Ratióban elsősorban a gyermek lakóhelye és társadalmi helyzete alapján differenciált ismeretekről olvashatunk, amelyek a hasznosság szempontjai alapján rendeződnek. „A *tanulóifjúság igényei*” tehát a társadalomban tőlük elvárt teljesítmény tekintetbevételét jelentette ekkor. A korszak azonban tisztában volt az egyéniségből fakadó különbségekkel is. A Ratio differenciált tananyagfelfogása arra is kiterjedt, hogy az egyéni különbségekre felhívja a figyelmet. Több tantárgy (például természetjog, kísérletező fizika) kapcsán utalt arra, hogy az értelmesebb, szorgalmasabb diákok számára kell csak azokat tanítani: „a *fizikai kísérletezésben való részvétel ugyanis csak azok számára engedélyezett, akik a természetrajzban bebizonyították szorgalmukat*”.¹⁴ Tóth Pápai Mihály pedagógiakönyve a tanulók közötti különbségeket a következőképpen vette számba: óvta a tanítókat attól, hogy *rangjuk* alapján megkülönböztesse a tanulókat; de komoly pedagógiai feladatnak tekintette, hogy a gyermekek közötti *korra, értelmi és természeti hajlandóságra* vonatkozó különbségeket a nevelő kezelni tudja. „*Némelyeknek nagyobb emlékező, mint tétlő tehetségek van. Az ilyenekkel nem kell mindég csak könnyű-nélkül tanúztatni, hanem a kérdezőkedés (Catechisatio) által kell őket az értelmes tanulásra szoktatni, és arra hogy a magok szavával mondják él, a mit felelniek kell.*”¹⁵ A tananyag kiválasztása, feldolgozása tehát ahhoz (is) igazodik, hogy mire képes a gyermek. A tanítás, a gyermekre való odafigyelés rousseau-i eszméit fogalmazta meg *Kazinczy Ferenc* 1789-ben: „Az a tanító, aki a gyermekekkel gyermeki módon tud bánni, aki gyermekké lenni nem áttal – s ki áttalaná azt azok közül, akiknek a természet ítélőerőt, fontoló értelmet adott, minekutánna oly nagy emberek, mint Rousseau, gyönyörködéseket keresték abban, hogy gyermekké legyenek! – az a tanító, aki a gyermeket úgy tudja tanítani, hogy elfelejtik, hogy iskolában vannak, ... az a tanító, aki tanítványainak fejeiket és szíveket műveli, aki őket tanítja és javítja; – az a tanító, akire én iskolámat bízni óhajtanám.”¹⁶ Egy évszázaddal később, amikor a pedagógia tudománya már komoly múlttal rendelkezett, a tananyag és a gyermeki személyiség összehangolása más megközelítést jelentett az 1880-ban a gimnáziumi tantervhez kiadott Utasítások alapján: „... az új tervezet a *gymnasiumot* egységes tanfolyamu intézetnek szervezi, és arra törekszik hogy a növendék fejlődéséhez mért tananyag egymásutánjában oly folytonosság létesüljön, mely az egyszer megszerzett ismeretet nem hagyja többé vesztelni, hanem alapul tekintve a továbbhaladásban, azt alkalomszerűen fel tudja használni. Másod sorban pedig különös figyelembe akarja vétetni a tanulmányok tárgyi és tartalmi oldalát, és a tanítás anyagát ez irányban is a *gymnasium* azon sajátos céljához méri, hogy ne pusztá rátanítást, egyes tudományos tények egyszerű átvételét, hanem inkább az értelmi nevelést,

¹³ Vö. *Ballér Endre*: *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. OKI, Bp., 1996. 13–14. o.

¹⁴ *Ratio Educationis* 122. o.

¹⁵ *Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás*. 14–16. o.

¹⁶ *Kazinczy Ferenc*: *Hivatalba vezető beszéd*. In: *Dokumentumok... 197. o.*

*megfigyelés ápolását és a gondolkodás fejlesztését tekintse oktatása feladatának.*¹⁷ A tananyag megállapításakor tehát a tudományok szabta sajátosságok a fontosak, de ezek tanítása a „növendék fejlődéséhez mért”, és e fejlődésben a legfontosabb mutató az értelmi nevelés. A gyermek sajátosságainak figyelembevétele itt elsődlegesen az értelmi képességekre való koncentrációt jelentették.

Az intellektuális fejlesztés túlsúlya a gimnáziumi tanulmányokban más időszakokban is megfigyelhető. Az értelmi nevelés fontossága megfogalmazódott a polgári iskola céljai között is, de itt emellett más gyermeki tulajdonságok, kifejlesztendő készségek hangsúlyozásával is találkozhatunk – ennek az iskolatípusnak a feladatahoz illeszkedve. A tananyagban, a tanításon keresztül ugyanis nemcsak a gyermeki értelem érhető el a pedagógus számára. Az 1927-ben kiadott polgári fiúiskolai Tanterv és Utasítás így fogalmazott: *„Az ismeretek szerzése és a készségek elsajátítása közben főcélunk mindig az legyen, hogy a mai idők szigorú követelményeit szem előtt tartva, nemzetünk nagy élet-halálharcában fokozott szellemi tevékenységre, önálló kezdeményező képességre szoktassuk növendékeinket. A gépies tanulás teljes mellőzésével gondolkodást és megértést, ügyességet és öntevékenységet kell bennük fejlesztenünk.*”¹⁸ A gondolkodás és az értelem fontossága egyértelmű ebből az idézetből, de nem azért, mert a gyermek fejlődése ebben az életkorban ezt diktálná, hanem a társadalmi feladatok kívánják meg ezt a fejlesztést. Találunk azonban utalást a gyerekek érdeklődésére is: *„A tanuló érdeklődésének sokoldalú foglalkoztatása arra is alkalmas, hogy az iskola munkáját változatosabbá s kedvesebbé tegye.*”¹⁹ A tanítás folyamán nemcsak a gyermek értelme fejlődik, gyarapodik, hanem a polgári iskola szándéka szerint más tulajdonságok és személyiségjellemzők is: *„Az értelmet fejlesztő tárgyak mellett különös fontosság jut a polgári fiúiskolában azoknak, amelyekben a gyakorlati képzésnek önálló munkához, biztos készségekhez kell vezetnie. Ennek a szempontnak ... helyes felfogásától és érvényesítésétől várjuk a nagy átalakulást: a nemzet jövődjének érdekében tettekre készenemzedék nevelését. Ezért kell, hogy az iskola tanítványait lelkiismeretességhez, fegyelmettséghez és határozottsághoz szoktassa.*”²⁰ Az említett tulajdonságok itt is olyan összefüggésben jelennek meg, mint a társadalmi kívánalmak diktálta elvárások, és a szövegösszefüggés nem teremt kapcsolatot a gyermek fejlődése és a tőle elvárható tevékenységek, jellemzők között. Ennek szinte a szöveg ellentéte tapasztalható Nagy László említett tantervi koncepciójában, amelyet az Új Iskola számára dolgozott ki. A tanítás célja itt egyetlen dologtól függött: a gyermek fejlődésétől. *„A gyermek tudatvilága a 7-8 éves korban mind fogékonyabbá válik az objektív ismeretek befogadására. Ebben az átmeneti korban a gyermek lelki kiképzésének legalkalmasabb eszköze az a tantárgy, mely egyaránt lehetővé teszi a gyermekek játékszerű foglalkoztatását és objektív okulását...”* *„A gyermek etikai énjének kialakulásának kezdete általában a 13-14 éves korra esik, erkölcsi eszméi még tökéletlenek, homályosak s tévelygésekkel kapcsolatosak, de elméjét élesen foglalkoztatják s őt magát tettekre sarkalják. ... az eddig teljesen önző gyermekben már mutatkoznak egyéb, magasabb rendű (önzetlen) érzelmek is, így az esztétikai érzelem. Ezeknél az okoknál fogva ... különös célul a gyermek etikai és esztétikai*

¹⁷ Utasítások a gymnasium tanítás tervéhez. In: Dr. Klamarik János: A magyarországi középiskolák szervezete és szabályzata. Bp., 1881. 23–24. o.

¹⁸ Tanterv és Utasítás a polgári fiúiskolák számára. Bp., 1927. 35. o.

¹⁹ Uo. 37. o.

²⁰ Uo. 36. o.

énjének kiképzését, *illetőleg ennek a célnak intenzívebb felkarolását tűztük ki. Minthogy pedig ehhez a célhoz tudatosan az önismeret vezet, azért a tanfolyam főanyagául az embertant, mint önismeretre vezető első, nélkülözhetetlen tanulmányt, jelöltük meg.*²¹ Nyoma sincs itt a normatív nevelési elképzelésekre jellemző, társadalmi kívánalmakra utaló szövegrészek. A gyermek önmagában válik a tananyag meghatározójává ebben az elképzelésben.

A gyermekszemlélet szempontjából talán a legérdekesebb a *fegyelmezés* mi-kéntje a büntetés, jutalmazás kérdésköre. A fegyelmezéssel összefüggésben hosszú időn keresztül a legfontosabb gyermeki tulajdonságnak az engedelmesség számított. *„Gyermekek! Midőn szüleiteknél házokban vagytok, vajjon meg kell-e magotokat azokhoz a rendelésekhez igazgatnotok, melyeket béhoztak szüleiték? Nem kell-e, példának okáért, jönnetek, mikor enni hívnak; felkelnetek, mikor felköltenek; ide vagy oda mennetek, mikor küldenek? – Tehát meg kell tartanotok szüleiteknek parancsolatait, és nem kell a rendeléssel ellenkeznetek, melyet szüleitek béhoztak, azaz szüleitek parancsolnak veletek és ti engedelmeskedni tartoztok”* – írta Révai Miklós piarista tanár 1782-ben. Állítását indokolta is: *„De micsoda rendetlenség volna a háznál, ha senki sem parancsolna avagy ha parancsolna, és senki sem engedelmeskedne? Bizonytal, gyermekeim! nem volna télen meleg szobátok, ételetek és ruhátok a testeteken...²² Az engedelmesség és a fegyelmezés kapcsolatára az első Ratio is utalt. A tanulók tisztelettel és engedelmisséggel tartoznak a szüleiknek. *„Nem tud parancsolni az, aki nem tanult meg engedelmeskedni”²³* – utal egy mondat a kisgimnáziumokból, gimnáziumokból kikerülő, a nemesi rendhez, a tehetősebb polgárokhoz tartozó gyermekekre. A fegyelmezett, engedelmes gyermek eszménye megjelenik Tóth Pápai Mihály idézett, 1797-es pedagógiai könyvében (*„Könnyebben engedelmeskednek akár miben-is, ha látják, hogy a'mit tőlök kívánnak, az az ő javokra tízöl...²⁴”), és megtaláljuk rá az utalást az 1880-as évek gimnáziumi rendtartásaiban is: „... az összes tanári testület ... kötelességének fogja tekinteni nemes példaadás, mívelt bánásmóddal odahatni, hogy az ifjúságban a bejegyelt és engedelmisség erényei gyökeret verjenek...²⁵ Az engedelmisség szó a XX. században már ritkábban fordul elő a pedagógiai dokumentumokban, és a fogalom tartalma is lassan megváltozik. A feltétlen tisztelet helyett a szülőknek, a tanítóknak való engedelmisség, szófogadás alapja a belátás lesz, és eszköze a nevelőhöz való kötődés, szeretet. E tényezők pedagógiai-pszichológiai indoklása, magyarázata nemcsak nevelési szakkönyvekben, hanem például a szülők számára készült nevelési tanácsadó munkákban is olvasható.²⁶**

A büntetés-jutalmazást mint a gyermekszemlélet egyik fontos mutatóját már a XVIII. századi dokumentumokban is kellő differenciáltsággal tárgyalták. Ebben az időszakban még fel sem merült, hogy a fegyelmezetlenség esetleg a nem megfelelő tanítási eljárás vagy bánásmód következménye. A testi fenytés nem egyedüli, bár kétségtelenül nagyon gyakori eszköze volt a büntetésnek. Érdekes például, hogy az első Ratio a tanulmányokkal kapcsolatol mulasztások esetében kifejezetten tiltotta a testi fenytést, és csak a magatartásbeli hiányosságok

²¹ Nagy László: I. m. 25. o.

²² Révai Miklós: ABC könyvecske a nemzeti iskolának. In: Dokumentumok... 174. o.

²³ Ratio Educationis 200. o.

²⁴ Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás. 37. o.

²⁵ Fegyelmi szabályok. In: Klamarik János: I. m. 256. o.

²⁶ Vö. pl. Ranschburg Jenő: Szeretet, erkölcs, autonómia. Gondolat Kiadó, Bp., 1994.

kapcsán engedte meg alkalmazását. A tanulással kapcsolatos büntetésekre vonatkozóan „a legszigorúbban tilos minden tanár számára, hogy durván és nyersen bánjanak a fiatalokkal, taszigálják őket, hajukat cibálják, fülüket húzzák, vesszőkkel, korbáccsal vagy másféleképpen üssék stb.”. A magatartás jobbítására vonatkozó büntetések „első fokozatát a kisgimnáziumban a vessző, a gimnáziumban pedig a bot alkalmazása jelenti; ... ha nem következnek be a várt javulás a fenytítés ezen első fokozata nyomán, akkor a lefokozás alkalmazandó...”²⁷ A testi fenytítés tehát ekkor nem számított a legsúlyosabb büntetésnek.

„A büntetéstől való félelem legjobban hat minden feladat teljesítésére”²⁸ – fogalmazott meg az első Ratio egy még ma is sokszor alkalmazott pedagógiai elvet, de emellett a jutalmazást sokkal fontosabbnak tartotta. A tanulók szorgalmának ösztönzésére alkalmazták a jó teljesítményt követő játéklehetőséget, a rendkívüli szüneti napokat, a dekúriú tisztségét (egy-egy tífós csoport vezetője), a választható előadásokat, a nyilvános dicséretet. Rendkívüli jutalomként a tankerületi főigazgatók könyvet ajándékozhattak az arra érdemeseknek.²⁹ Mélyebb pedagógiai összefüggésekre világított rá a jutalmazás-büntetés kérdésével kapcsolatban Tóth Pápai Mihály. A jutalmazás megerősítő és motiváló jellegét emelte ki. „A jutalomnak nem kell fokban állónak lenni, hogy nem annyira annak ára, mint az azzal együtt járó betsület legyen a jutalom... A jutalmazásnak egy igen hathatós neme a dítséret és a meg-tiszteles, mert ez által a betsület kívánása indíttatik, és tartatik-fel a gyermekben: mely az emberi tselekedeteknek igen hathatos rugója. Ezzel hát gyakran kell élni...”³⁰ Számos esetben elkerülhetőnek tartotta a büntetést: „Büntetni pedig nem kell minden kis vétket ... azt se, ha nem mindjárt a legjobb módon viszi véghez a gyermek a mi néki parantsoltatik... Azt se, ha letzkjét, kivált a Vallásra tartozó dolgokban nem tudja...”³¹ A testi fenytítés pedig éppen félelemkeltő, fájdalmat okozó hatása miatt mellőzte, legalábbis abban az életkorban, amikor már szerinte a gyermek értelmére lehetett hatni: „...ne annyira a fájdalom érzése munkálkodjék benne, mint azt lássa által a büntetésből, mely rút's gyalázatos dolog légyen az embernek kötelességét nem tselekedni vagy vétkezni.”³²

A büntetés és a testi fenytítés kérdése a gyermeknevelés egyik állandó témája.* Az a tény, hogy hivatalos dokumentumokban is még hosszú ideig szó esik a verésről, annak pedagógiailag elfogadhatatlan voltáról, arra utal, hogy gyakori jelenség lehetett. Az 1904-es budapesti elemi iskolai tanterv és utasítás így írt a fegyelmezésről: „... az iskola rendnek és fegyelmezésnek nagy nevelő hatása is van, e fegyelmezés alapja a gyermek iránti szeretet. Nem lehet jó tanító az, aki a gyermeket nem szereti. Nem jó a fegyelmtartás ott, ha mindjárt a külső rend kifogástalan is, ahol a tanulók félelemből engedelmeskednek... A büntetés a fegyelmezés legutolsó eszköze. A testi fenytítés természetesen egészen kizárandó.”³³ Ez a maga korában modernnek számító állásfoglalás a fegyelmezés kérdését a tanító problémájának tekinti, és nem – mint a korábban idézett dokumentumok – a gyermek rosszása, vétsége oldaláról közelítette meg a témát. Még egyértelműbb ez a változás a reformpedagógia képví-

²⁷ Ratio Educationis 195–196. o.

²⁸ Uo. 189. o.

²⁹ Uo. 190–194. o.

³⁰ Gyermek-nevelésre vezető út-mutatás... 87. o.

³¹ Uo. 89. o.

³² Uo. 90–91. o.

³³ Az elemi népiiskolai tanítás... 15. o.

selőinek felfogásában: „Ha sokszor érzi a tanító a merev fegyelmezés szükségességét vagy ha éppenséggel abban az állandó kínos feszültségben él, hogy a rend fel fog bomlani: úgy feltétlenül az ő eljárásában keresse a baj okát.”³⁴

A gyermekszemlélet e néhány mutatójának körbejárása azzal a tanulással szolgált, hogy a XVIII. századtól a gyermekfelfogás gyökeres változásáról nem beszélhetünk. A gyermekszemlélet a társadalmi elvárások függvényében is más és más lehet, de az is jól látszik a forrásokban, hogy a pedagógiai szakszerűség, a neveléssel kapcsolatban használt szakmai nyelv gazdagodása, a pszichológiai-pedagógiai ismeretek gyarapodása határozta meg a gyermekkel szembeni bánásmód, a gyermekről alkotott kép mikéntjét.



Licsik József, 8 éves

Budapesti Szlovák Általános Iskola és Gimnázium

³⁴ Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. Studium Rt. Bp., é.n. 276. o.

Bakó Anna–Szilágyi Erzsébet

Az iskolatörténeti adattár

Az iskolatörténeti adattár az egyes intézmények történetét napjainkig, illetve fennállásukig követi nyomon és építi folyamatosan. Naprakész információt tud szolgáltatni a jelenben is működő és az adattárba bekerülő iskolákról.

1996-ban 1000 éve, hogy Szent Márton hegyén (a mai Pannonhalmán) letelepedtek a bencés szerzetesek, s a kolostor megalapításával egy időben oktatással is elkezdték foglalkozni.

Ezer év iskoláztatása eredményeként népünk lélekszámához viszonyítva rendkívül sok tehetséget adtunk a világnak, s ezért nem tekinthetjük lényegtelennek a magyar iskolák embert formáló műhelyeinek a számbavételét. Ezt a munkát tűzte ki célul az iskolatörténeti adattár, amelynek a munkálatait elsősorban iskolákban, iskolai könyvtárakban vagy ezekkel kapcsolatban lévő pedagógiai műhelyekben és gyűjteményekben lehet elvégezni.

Az iskolatörténeti adattár előzménye az az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban évek óta folyó munka, amely az iskolai évkönyvek számbavételét és tartalmi feltárását tűzte ki célul.¹ Az évkönyvekben levő rendkívül sok információ bemutatásán túl olvasóink (kutatók) elvárásainak jó színvonalú teljesítésére való törekvés is motivált bennünket az iskolatörténeti adattár modelljének elkészítésekor. Az OPKM annak ellenére, hogy múzeum is, hely hiányában nem tud ilyen feladatot ellátni, komplex információ szolgáltatását magára vállalni. Természetes igény lenne, hogy egy-egy adott téma iránt érdeklődve mind az irodalomról, mind a témához kapcsolódó dokumentumokról tudomást szerezhessen a kutató. A kutatónak, aki egy pedagógus iránt érdeklődik, az 1850-es évkönyvekben szereplő adatok túl sikerült a múzeumi gyűjteményünkben fellelhető többi dokumentum és tárgy bemutatásával – könyvtárakban szokatlan teljességgel – összetett, hiánytalan információt nyújtani. Ez a véletlenszerű sikeres eredmény is hozzájárult a szöveges és képi adattár együttes megteremtésének gondolatához.

Az adatbázishoz szükséges számítógépes program az „1000 éves a magyarországi iskola” Alapítvány közreműködésével jött létre, a képi és szöveges adatokat könnyedén kezelő Orbis programnak egy kifejezeten az iskolatörténeti adattár céljára készített változatának. Ez a „Schola-Orbis” iskolatörténeti szoftver. A megvalósításához olyan számítógépes programra volt szükségünk, amely megfelelő biztonsággal tudja a képeket is kezelni, ugyanakkor a képek adatbázisba való bevitelében is egyszerű és gyors. A Textarból fejlesztett Orbis programot kifejezeten könyvtári dokumentumok és a bennük fellelhető képek feltárására, regisztrálására hozták létre. A legújabb változatát sikerrel használják például az egyházi gyűjtemények és könyvtárak.²

¹ Lásd a Könyvtárhasználatban 1. évf. 3. számában a szerzők írását erről.

² Kalocsai és Esztergomi Érsekség, Pannonhalmi Főapátosság, Esztergomi Keresztény Múzeum stb., valamint a Budapesti Szépművészeti Múzeum Régi Képtára és Antik Gyűjteménye, az Országos Műemlékvédelmi Hivatal műemlék-nyilvántartási osztálya és tervtára stb.

A „Schola-Orbis” program alkalmas mind horizontálisan, mind vertikálisan befogadni, nyilvántartani, visszakereshetővé tenni az adatokat. Egy-egy iskola létének tényként való rögzítése, a legapróbb részletekre is kiterjedő feldolgozása egyaránt része az egésznek.

A program lehetővé teszi a különböző helyszíneken, különböző mélységekben történő feldolgozást, például azt, hogy egy iskola tanulói közül ki vált neves személyiséggé, írtak-e esetleg róla, s ha igen, mit. Az egyes helyeken feldolgozott, s az adatbázisba bekerült információ illeszthető, s további adatokkal egészíthető ki. Ha például egy tanár életrajzát az adattár számára valahol már rögzítették, és az illető tanár más iskolába került, annak az iskolának a feldolgozások már nem szükséges újra megírni, elég csak kiegészíteni az életrajzot. A különböző helyszíneken létrejövő egységek, modulok összeilleszthetők az iskolatörténeti adattárban, s ennek eredménye a teljes magyar iskolaügy folyamatos története lesz.

Az anyag mennyiségéből és természetéből adódik, hogy nemcsak lehetséges a feldolgozás részenként, hanem kényszerűség is, hiszen egyetlen feldolgozó műhely önmagában erre képtelen lenne. Ezen túlmenően is, számtalan olyan információ van, amely csak helyben érhető utol vagy szerezhető be. Gondoljunk csak azokra az elemi és népiskolákra, amelyeknek nyomai a településeken még fellelhetők, de írásos dokumentumok már nem említik őket. A nevéssé vált hajdani tanulókat inkább számon tartják az őket felnevelő iskolák és közösségek, mint a pályakezdet általában kevésbé részletező szakirodalom, ezért ez is inkább helyi adatfelvételt igényel. A munka megkezdődött, és már most is több helyen folyik az országban és az országhatáron kívül. Első számú műhelye az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban van, ahol a különböző helyszínről feldolgozások szervezését, összehangolását és a munkában részt vevő kollégák betanítását, a folyamatos tanácsadást végezzük, miközben magunk is építjük az iskolatörténeti adattárát.

Jelenleg a következő iskolák komplex feldolgozása folyik: Győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium; Kaposvári Somssich Pál Gimnázium; Kalocsai Jezsuita Gimnázium; Kolozsvári Római Katolikus Főgimnázium (Báthory Lyceum); Kassai Magyar Tannyelvű Ipariskola; székelyudvarhelyi iskolák; Budapesti Madách Imre Gimnázium; Csurgói Református Gimnázium.

Az iskolák kiválasztásakor földrajzi szempontú, illetve fenntartó szerinti reprezentatív mintavételre törekedtünk. A programot már ismerő és abban részt vállaló iskolákat vettük fel a jelenlegi listára. Az elkészülő adatbázisnak meg kell felelnie: a tudományos kutatás igényeinek megfelelő tájékoztatás követelményének; közhasznú információkat kell nyújtania az iskoláról, környezetéről, eseményekről; értékmérés, értékmegőrzés, archiválás szempontjainak; a látványosság színvonalának.

A tudományos kutatás igényeinek megfelelő tájékoztatás

Ez irányulhat az egyes iskolákra, az iskolában folyó munka külső és belső körülményeire, tanárookra, tanulókra, a tanügyi hatóságok rendelkezéseire, tantárgyak történetére stb. Mélységében és hitelességében ez meg kell hogy feleljen a pedagógiai, életrajzi és helytörténeti kutatások támasztotta követelményeknek, valamint azoknak a tudománytörténeti kutatásoknak, amelyek gyökereiket ezekben az iskolákban keresik. Az adattár feladata, hogy útbaigazítsa a kutatót. Nem nyújt minden, a kutatási témában szükséges adatot készen, de megvilágít kapcsolódásokat és új tájékozdási irányokat. Példa az adattárból egy tanárra vonatkozóan: a szemelvény

élen azok a névvariációk találhatóak, amelyek a tanár munkássága, tevékenysége során előfordultak; bemutatjuk a tanár életrajzát, az általa írt műveket, illetve közülük a jelentősebbeket, illetve azokat, melyek könyvtárunk gyűjteményében megtalálhatók. A nálunk is meglévők esetében a bibliográfiai leírás után rövid tartalmi összefoglalót adunk, tárgyszavakkal látjuk el, és saját példányaink esetén a raktári jelzeteket is közöljük. Az általa írt munkák után a róla szóló fontosabb művek következnek hasonló módon (tartalmi ismertetés, tárgyszavak, jelzet).

Azokban az esetekben, amikor a művek leírását külső forrásból vettük, természetesen sem tartalmi összefoglalóval, sem raktári jelzettel nem láthatjuk el, s ha cím (esetleg egyéb ismeretek) alapján tárgyszavazzuk is, ezt igen óvatosan tesszük. Ilyenkor a tételek leírását a feltalált forrásban leírt formában közöljük. Ezért a felsorolt irodalmi leírási alakjában lehetnek eltérések, ezek azonban a lényegyet, az azonosíthatóságot nem befolyásolják. Az életrajzokat az adatbevitelnél igyekszünk úgy összeállítani, hogy lehetőleg közöljük az életút állomásait (az előforduló helyszíneket) fogódzóként az adatok esetleges további kiegészítéséhez.

A tanárok adatainak feldolgozásához hozzátartozik iskolai munkájuk részletezése is. Ez az iskola megnevezését, az ott eltöltött éveket, az általuk ott tanított tantárgyakat és az iskolában betöltött különféle tisztségek feltüntetését jelenti.

Természetesen tudjuk, hogy nem lehet minden tanár életrajzát és munkásságát egyforma részletességgel rögzíteni. Ha az elkészülő adatbázis révén csak arra lehet választ adni, hogy mikor, hol, ki és mit tanított, már ez is beláthatatlanul sokat jelentene. Ennél azonban bizonyosan többet tudunk majd.

Közhasznú információk az iskoláról, az iskola környezetéről és az iskola életét befolyásoló eseményekről

Közhasznú információ alatt elsősorban a közérdeklődésre számot tartó, a különféle tájékozódást segítő adatok összességét értjük. Az iskolatörténeti adattár ezen része a pedagógia köznapj kérdései iránt érdeklődőknek hasznos. A benne található információk jelzesszerűek, rövid, egyszerű mondatok, évszámok, esetleg tárgyszavak, amelyek kiindulópontot nyújtanak a részletesebb ismeretszerzéshez. A további tájékozódást az adattár keresést elősegítő menüje biztosítja. Mivel az iskolatörténeti adattár – szándékunk szerint – az egyes intézmények történetét napjainkig, illetve fennállásukig követi nyomon és építi folyamatosan, naprakész információt tud szolgáltatni a jelenben is működő és az adattárba bekerülő iskolákról is. A közhasznú információk forrásaként főleg az egyes tanintézetek által tanévenként kiadott évkönyveket (értesítőket, érdemjegysorozatokot) használjuk, de az analitikus feltárással kerülő és az iskoláról szóló mélyebb tartalmú vagy kiegészítő adatokkal rendelkező kiadványok (emlékkönyvek, monográfiák, levéltári kiadványok) adatai is értelemszerűen bekerülnek az adattár ezen részébe. Ez különösen azokra az iskolákra érvényes, melyek nem jelentettek meg rendszeresen évkönyvet.

Tartalma szerint a közhasznú információ lehet:

A) Az iskolára vonatkozó (épületére, megnevezéseire, az épület helyiségeire, a foglalkoztatott személyekre, statisztikai adatokra stb.).

Az információk tanévenként és az esemény rövid leírásával kerülnek be az adattárba.

Az iskola helyiségeire vonatkozó tényeket szintén felvesszük az adattárba. Amennyiben szöveges leírást találunk, azt közöljük rövid formában. (Az alaprajzokat a Képek című részben tároljuk.)

A statisztikai jelentések alapján az iskola tanulóinak száma, a tantestület létszáma, a tanulók vallási megoszlása és száma, anyanyelvük (nemzetiségük) szerinti kimutatása is az adattárba kerül. A mennyiségi adatokat a könyvtári állományjelentések vagy a gyarapodás említések, esetleg a jelentősebb ajándékkönyvek esetében rögzítjük, a szertárra vonatkozó adatokat szintén.

Az iskolában folyó tevékenységek között elsősorban az oktatásra vonatkozó adatok (bemutató tanítás ténye, a tanítás módszere, a szemléltetés módja stb.), valamint a nevelés kiemelhető mozzanatai kerülnek az adattárba.

Az adattár gyűjti az érettségire, a tanulók előmenetelének értékelésére, az osztályismétlés szabályozására vagy akár a tanári módszeres értekezletekre vonatkozó információkat.

Rögzíti az önképzőkörök megalakulásának tényét, munkájuk lényegét, az ifjúsági szervezetek létrejöttét, az iskolai sportversenyeket, a jelentős eredményeket, a szavalókör működését. Szinte felsorolhatatlan mindaz, ami az iskola tevékenységével összefügg és az adattár részét képezi. (Az iskolában működő személyek, akik nem kerülnek a tanárok adattár-részébe, de tevékenységük miatt jelentősek, szintén a közhasznú információk között szerepelnek.)

B) Az iskola környezetére vonatkozó (a településre, az iskola székhelyére, ezen belül az iskola pontos címére és címváltozásaira, a település életére stb.) adatok, a településnek az iskolát támogató megmozdulásai mind az adattár részét képezik, valamint azon személyek sorát, akik az iskola fennállása során ösztöndíjat vagy alapítványt tettek a tanulók és az iskola javára. Az értesítők sokszor közlik az alapító okirat teljes szövegét, ezt a tényt a felvételtől mi is rögzítjük. A különféle adományokat, amelyekkel a könyvtár, szertár állományát gyarapították az adományozók, néha tételesen is felvesszük az adattárba. Az adattár gyűjti azokat a közhasznú információkat, amelyek megvilágítják az iskola tanárainak szerepét, tevékenységét a település társadalmi életében, művelődésében, valamint szellemi fejlődésében.

C) Az iskola életét befolyásoló események.

Hogy a bemutatás kedvéért csoportosítsuk ezeket az eseményeket, főként az országos jelentőségű diákrendezvényeket, a területi fontosságú és nem csak az iskolára ható, valamint a különleges eseményeket említjük meg. Ezek a legkülönbözőbb tartalmúak (részvétel és helyezés országos versenyeken, a háborús események hatása az iskolák és tanulóik életére, s olykor különleges, nemegyszer botrányos események (pl. érettségi botrány).

A közhasznú információk fenti, korántsem teljes példáiból látható, hogy a legkülönbözőbb kérdéseket teheti fel az adattár használója, s így lényeges az adatbázisban történő keresés gyorsasága. A „Schola-Orbis” adatbáziskezelő rendszer keresőformátuma megmutatja a lehetséges keresőirányokat, egymás alatt sorakozó fő címszavakból és az alattuk felsorakoztatott keresési szempontokból áll. Ez a keresőmenü – melyről már említést tettünk – lehetővé teszi a horizontális tájékozódást az egymás mellé különböző relációs jelekkel kapcsolható keresési szempontok alapján.

Értéktmentés, értékmegőrzés, archiválás

Ezt elsősorban a képi rögzítés révén tudjuk elérni. A teljesebb, hitelesebb dokumentálás kedvéért a program a számítógép képernyőjén megjeleníthető (sőt, onnan akár ki is nyomtatható) képek rögzítésének lehetőségét is tartalmazza. Így mód van

korabeli dokumentumokkal, képekkel és mai fotókkal is illusztrálni az egyes iskolákat és személyeket. Ez a lehetőség színesebbé, élőbbé és konkrétabbá teszi a bemutatást, ugyanakkor módot teremt arra, hogy a képek és leírásuk révén megőrizhetővé s egyúttal tanulmányozhatóvá váljanak tárgyak, dokumentumok, s fennmaradjanak épületek, iskolák emlékei. A képek számítógépes tárolása révén kisebb gyűjteményeket (pl. iskolai levéltárakat, értékes szertári darabokat, könyveket stb.) be lehet mutatni kiállítóhelyiség hiányában is. A képekhez kapcsolódó leírások lehetővé teszik a több szempontú keresést, ugyanis tárgyszavazzuk és az eredeti dokumentum (tárgy) vagy a róla megjelent fotó elsődleges lelőhelyét is megadjuk. A képi rögzítés lehetőséget ad arra is, hogy pedagógus-arcképcsarnok létesüljön.

Látványosság

Az iskolatörténet ezeréves évfordulójának a megünneplése a millectenáriumi rendezvények egyik kiemelkedő eseménysorozata lesz. Az erre az alkalomra készülő budapesti kiállítás a Petőfi Irodalmi Múzeumban 1996. augusztus végén (az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum rendezésében) nyílt meg. Az iskolatörténeti adattár addig elkészülő részét ezen a kiállításon mutatjuk be, s ott egy éven át megtekinthető lesz. Ez a kiállítás feltehetően számos látogatót vonz majd, ezért fontos, hogy kellő számú és színvonalú képpel és érdeklődésre számot tartó információval illusztráljuk az adattárat. A további tervek között szerepel a CD-ROM-lemezen való megjelentetés is. Az országos kiállításon kívül természetesen számolnunk kell azzal is, hogy egyes, jubileumukat ünneplő iskolák egyedileg is be kívánják mutatni saját intézményüket.³



Pintér Patrícia, 10 éves
Budapesti Szlovák Általános Iskola és Gimnázium

³ Az érdeklődő iskoláknak információt ad az OPKM.

Műhely

Tóth Géza

Az animációs film készítésének oktatása a középiskolában

A Magyar Iparművészeti Főiskolán szereztem animációs filmtervezői és tanári diplomát. 1992 óta foglalkozom filmes, elsősorban animációs filmes oktatással. Több animációs tábor, tanfolyamot, szakkört vezettem. Tanulmányomnak célja néhány, a tanulók életkorához és a körülményekhez alkalmazkodni képes feladat menetének, eredményeinek leírása, a tapasztalatok összegzése.

A feladatok mindegyike olyan, amely helyet kaphat egy animációs filmes (vagy multimédia) oktatási program első szakaszában. A technikai feltételek iskolánként eltérőek. Van, ahol speciális mozgáspróba berendezés, számítógépes rendszer, filmkamera segíti az oktatást, máshol az összes technikai felszerelés az iskola egyetlen régi VHS kamerája. Ebben a dolgozatban elsősorban azokat a feladatokat sorolom fel, amelyek a mostohább körülmények között, alacsonyabb szintű technikai felszereltség mellett is elvégezhetőek, és egymásra építhetők. Ezekből az ötletekből olyan feladatsorokba is bekerülhet egy-egy, amely – jobb körülmények között – később nagyobb igényű célokat is maga elé tűzhet.

Az „animáció” szó jelentése: valami élettelen megeleveníteni, lélekkel, étellel felruházni. Ennek gyakorlati megvalósítása az animációs filmezésben azt jelenti; megmozgatni. A mozgófilm azon a fiziológiai tényen alapul, hogy ha gyors egymásutánban egymástól csak kismértékben eltérő állóképeket látunk, azt szemünk „tehetetlenségénél” fogva nem állóképek sorozataként, hanem mozgóképként értelmezi. Ehhez az emberi szem számára legalább 10 kép/másodperc sebesség szükséges. Fontos hangsúlyozni, hogy ezzel csak mi vagyunk így, bizonyos állatoknál ez a szám kisebb, többségüknél azonban nagyobb. Egyes ragadozó madaraknak például több száz állóképet kellene másodpercenként vetíteni ahhoz, hogy mozgást érzékeljenek. Hogy a mozgás illúziója tökéletesebb legyen, a filmes gyakorlat sem a 10 képkocka/másodperc sebességet, hanem általában a 24 kocka/másodperc tempót használja. Ez azt jelenti, hogy a filmvetítőgépben folyton mozgó filmszalag minden kockája 1/24 másodpercre állóképként a vetítővászonra vetül, és a szemünkben-agyunkban folyamatos mozgássá áll össze. A „trükk” csak az olykor feltűnő biciklisták vagy lovas kocsik össze-vissza mozgó kerékküllői láttán lepleződik le. Ahhoz, hogy a világ kerékküllőjén kívüli része a vásznon a reális mozgások illúzióját keltse, a mozgófilmkészítés felvételi szakaszában a vetítéssel megegyező tempójú képkockatábor szükséges. A filmkamera tehát másodpercenként épp huszonnégyet exponál. Huszonnégy állókép fölveve, huszonnégy állókép levetítve másodpercenként: a világ megörökíthető mozgásában.

Az animációs film készítésekor viszont a szükséges 24 kocka/másodperc képmennyiség nem folyamatos expozícióval kerül a filmre, hanem egyesével. Az

animációs filmkamera úgy működik, mintha egy nagy tárolókapacitású fényképezőgép lenne. A mozgófilm egyes képeinek exponálása között 1/24 másodperc telik el. Két egymást követő animációsfilm-kocka felvétele között akármennyi idő is eltelhet. A lényeg csak az, hogy a következő képre egy kicsit más kerüljön.

Ha tehát egy rögzített kamera elé például egy széket tesztek, majd minden expozíció után egy kicsit arrébb csúsztatom, akkor a filmre a szék különböző pozíciójú képeinek sorozata kerül. Ez levetítve azt a hatást adja, mintha a szék „magától” csúszkálna a padlón. Az azután, hogy a fázisról fázisra felvett látvány egy tárgy, egy élő személy más-más pozíciójú gyurmafigura vagy egymás utáni mozdultrészeket ábrázoló rajzsor-e, más és más hatású lesz, de technikája ugyanaz: animáció. Láthatjuk tehát, hogy az animáció tulajdonképpen egyszerű filmes eszköz, mint például a visszafelé felvett jelenet, az áttűnés stb. (Technikaként inkább a „kockázás” szó a használatos.) Ezzel a technikával viszont a „reális” film remekül tud irreális vagy szürreális képsorokat létrehozni, így az animáció az idők folyamán már nemcsak nagyon sok lehetőséget kínáló filmes technika maradt, hanem függetlenné vált, önálló műfaj lett. E műfaj két fő tulajdonsága és kimeríthetetlen gazdagságának állandó forrása az, hogy minden animálható és animációban minden lehetséges.

Az animációhoz, az animációs oktatáshoz nem feltétlenül kell nagy technikai apparátus, kamera, trükkasztal vagy filmvetítő gép. Az első „animációs filmes”, a francia *Émile Reynaud* például a múlt században, már a mozgófilm megjelenése előtt készített üveglapokra festett fázisokból álló, a mai egyedi animációs filmekhez hasonló, lírai hangulatú rövid filmeket.

Ismertetek néhány egyszerűbb technikát és azt, hogy ezek hogyan alkalmazhatók az oktatásban. Az elképzelhető legegyszerűbb animáció a két fázisból álló, a fázisok gyors váltakozásából adódó mozgás. Ennek a típusnak ismert megjelenítési formája az, amikor egy darab papírra az egyik, egy e fölé helyezett papírra pedig a másik fázist rajzoljuk. A felső papírt egy tollra vagy ceruzára tekerjük. A toll ide-oda kapkodásával a felső papír hol kisimul (és így az ezen lévő rajzot látjuk), hol visszapendörög (ekkor az alsó ábra válik láthatóvá).

A feladat igen egyszerűnek tűnik, de – hasonlóan a többi egyszerű animációs technikához – a sikernek van egy nagyon fontos feltétele: olyan mozgást kell találni, amelyik épp az adott technikával jeleníthető meg a legjobban. Ebben az esetben tehát csak az lesz élvezetes, jól érthető mozgássor, aminek a valóságban is az a tulajdonsága, hogy leginkább a mozgás két szélső pontja és a gyors, visszatérő ritmus jellemzi. Jó megoldás tehát például két fűrészelő törpe vagy ugató kutya.

1. ábra



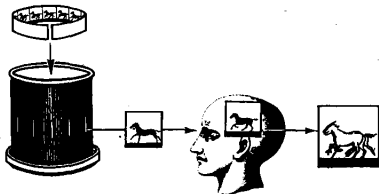
Itt kell megemlíteni az animációs filmezés, de főleg a rajzfilmkészítés egy fontos trükkjét: a sziluettátlást. Már ebben az egyszerű feladatban meghatározhatja az eredményt az, hogy a tanulók milyen nézetből ábrázolják a mozgást. Ha például az előbb említett, két fázisban ábrázolt, nyitott, illetve csukott szájú kutyafej szemből jelenik meg, sokkal kisebb hatású mozgást fog eredményezni, mintha profilban rajzolják. A lényeg tehát: a tanulók mindig képzeljék el a figuráik mozgását úgy, mintha erős ellenfényben csak a szereplők sziluettjét látnák. Ha a mozgás így érthető, jó esély van arra, hogy az eredeti képi világban megjelenő figura is látványosan, felismerhető gesztusokkal fog mozogni.

A következő, szintén egyszerű és ismert animációs technika az, amikor egy vastagabb tankönyv lapjainak jobb felső vagy alsó sarkába rajzoljuk a mozgássort. Ezt a könyv átpörgetésével lehet életre kelteni. Kollegiális és praktikus okokból is jobb megoldás, ha ezt a technikát nem füzetben vagy könyvben gyakoroltatjuk a diákokkal, hanem olyan jegyzetpapírtömbön, amelyből az elrontott fázisok kivethetők, és ahová a szükséges pótrajzok a kívánt helyre tehetők.

Az előző feladatban említettek itt is érvényesek. Itt értelemszerűen egy egyirányú (sztori jellegű) mozgássor lesz a technikának legmegfelelőbb. Ez jóval több lehetőséget kínál, de itt is fontos figyelmeztetni a diákokat a technika által limitált időhosszra (max. 2-3 másodperc) és a mozgás ritmusára. Jó megoldás szokott lenni a növekedés (például kinyíló virág) vagy valamilyen helyváltoztatás mozgás (például rakétakilövés).

A harmadik, egyszerű technikai feltételeket igénylő, az iméntiekkel rokon animációs technika a stroboszkóp (vagy varázsdob) segítségével készített mozgássor. Ez a szerkezet egy tengelyre csapággal erősített hengerből áll, leginkább egy nagy talpas pohárra emlékeztet. A henger, melynek csak alja és palástja van, gyors forgásra képes. A hengerpalást aljába fognak kerülni a fázisok, és hogy minden rajzot külön-külön „állóképként” láthassunk, a palást felső felén keskeny nyílásokat vágunk. Értelemszerűen ahány nyílás van a paláston, annyi rajzot kell a henger belsejébe tenni, ugyanis amikor a hengert megforgatjuk, minden nyílás, amely a szemünk elé kerül, a vele szemközti képet engedi egy pillanatig láttatni. A gyorsan forgó képek így nem mosódnak össze a szemünk előtt, hanem egy mozgássort eredményeznek. Legcélszerűbb a rajzokat egyetlen papírcsíkra rajzolni, amelynek hossza megegyezik a palást kerületével, és annyi részre osztani, ahány nyílást a hengerpalástra vágunk.

2. ábra



Ennek a technikának is sajátos ritmusa és tempója van. Most a természetükből fakadóan visszatérő ritmusú mozgástípusok lesznek a leginkább adekváltak. Sok haladó mozgás, járás, forgás, hintázás, repülés stb. ilyen. Az a lényeg, hogy a képsor utolsó fázisa után a mozgás természete is az első kép soron következését követelje. Egy újra meg újra kinyíló virág vagy sokszor egymás után felépülő ház tehát nem tartozik a jó megoldások közé. Külön értékelendők viszont azok a megoldások, amelyekben a tanulók a mozgássor periódusát egy-két fázissal képesek meghosszabbítani.

Például szembejövő autók rajzolására két megoldás is adódhat. Képzeljünk el mindkét esetben egy olyan stroboszkópot, amely egy 12 fázisú mozgássort képes életre kelteni. Az első rajzon a kép bal sarkában megjelenik egy kis pont, ez a következő fázisokon aztán a képek jobb oldala felé haladó, egyre növekvő autóvá hízik, szinte betölti a képet, a tizedik fázison már az autó java része nem is látszik, a tizenegyediken már szinte az egész autó kiment a képből, a tizenkettedik kép pedig üres. Az ezután megjelenő első rajz a kis ponttal a következő szembejövő autó első fázisát jelenti. Jó megoldás. Szébb, több, „profibb” viszont az a rajzsor, amelyikben például ez a kis pontként ábrázolt autó már az előbbi példa tizedik fázisán megjelenik, a nagy, félig a képből már kifutott autó mögött, messze. Ezután a tizenegyedik fázison az eredeti mozgássor második, a tizenkettediken pedig az eredeti mozgássor harmadik rajza szintén a képre kerül. Ilyen módon a mozgássor három fázissal meghosszabbodott, a mozgás simább, szebb lett.

E három egyszerű animációs technikát nemcsak amiatt tartom jónak és a középiskolás filmes oktatásba valóknak, mert olcsóak és az eredmény gyorsan látható általuk, hanem azért is, mert képesek arra, hogy látványosan illusztrálják az animációs filmezés két alapmozgástípusát: az egyirányút és a visszatérőt, illetve a visszatérőnek egy gyakori változatát, a két fázisban visszatérő mozgást.

A legtöbb filmes és fotós oktatási programban szerepelni szokott a filmfelvétel gépe, a videokamera vagy a fényképezőgép működésének és használatának ismertetése. Sokan fontosnak tartják, hogy ne csak a munkaeszközökön ismertessenek minden gombot, csavart, pöcköt, hanem azt is elmondják a tanulóknak, melyik fázisban mi történik a filmmel, mi a filmgyártás általános menete, mi a film és a video közötti különbség stb. Ezeket nélkülözhetetlenül fontosnak tartom én is. A diákok egészen más lelkülettel nyúlnak a kamerához, ha a technikai lehetőségekkel és folyamatokkal tisztában vannak.

Érdekes viszont, hogy a programsorok zöme csak itt, a második lépcsőfokon kezdi az oktatást, az első lépést kihagyja. Azt ugyanis, hogy miképpen lesz a fény, a látvány, a világ két dimenzióra absztrahált képpé. Ez azért is különös, mert ennek a kérdésnek a diákok számára nagy élményt nyújtó megválaszolásához nem szükségesek elérhetetlen tárgyi feltételek.

Valamennyi fényt az általános iskola felső tagozatától kezdve időről időre a fizikaórák kötelező anyaga. A diákok előbb tükrözödéstről, lencséről, tárgy- és fókusz távolságról, később, a gimnáziumban kvantumokról, kettős természetéről tanulnak. Sok középiskolás diákkal beszélgettem arról, hogy ezek az ismeretek számukra mennyire „kézzelfoghatóak”, mennyire szólnak a valóságról. Általában az a vélemény, hogy nemigen gondolnak a FÉNYre, amikor számot adnak a tanultakról, vagy magukban felelevenítik az anyagot.

A camera obscura (sötétkamra) elvét évszázadok óta ismerik a tudósok és a művészek. Feltehetően már az ókorban is tudtak róla, legelső ismert ábrázolása Reiner Gemma Frisius holland természettudós 1554-ben kiadott könyvéből való. A

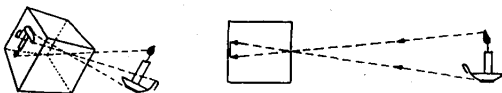
camera obscura jelenség abból áll, hogy ha egy apró lyukon a fény egy mindenhol tökéletesen záródó dobozba vagy szobába (sötétkamrába) jut, a doboz lyukkal szemközti falán a doboz előtti látvány fordított állású képe jelenik meg. A dobozon kívüli világ tárgyai a rájuk vetülő fényt kisebb-nagyobb mértékben visszaverik. Ezek a fénysugarak mindenfelé, többek között éppen a doboz kis nyílása felé is haladnak. Meg sem állnak a doboz hátlapjáig. Mivel a fénysugarak egyenes vonalban terjednek, a doboz ekkor állított játékbaba fejebűbja a doboz hátlapján alul, a lábujjai pedig a hátlapon felül válik képpé. Ugyanez okért minél közelebb esik a hátlap a lyukhoz, a kép annál kisebb lesz. Ezt a képet a diákoknak igen egyszerűen meg lehet mutatni. A legrappánsabban úgy, hogy tavasszal, napsütésben egy mosógép vagy hűtőszekrény dobozát kivisszük a szabadba. A dobozra egy tökéletesen záródó ajtót vágunk, az esetleges sérüléseket, ahol a nemkívánatos fény beszűrődhet, leragasztjuk, a doboz belső falát pedig – például temperával – feketére festjük. (Ez utóbbi nem feltétlenül szükséges, de élesebb képet kapunk, ha nem fognak zavarni a doboz belső, világos faláról visszaverődő kócska reflexek.) Ezután a doboz méretétől és a fény erősségétől függően egy körülbelül 3-5 mm átmérőjű lyukat fúrunk az egyik nagyobbik oldalfalra, a lyukkal szemközti dobozfalra pedig egy fehér papírt erősítünk, vagy fehérre festjük. Ezután egyesével be lehet mázni a nagyméretű kamerába, ahol napsütés és jó lyukméret esetén a kinti osztálytársak jól azonosítható, viszonylag éles, fejen álló képe fogadja az érkezőt.

Kevésbé jó időben vagy nagy doboz híján a képet úgy tehetjük láthatóvá, ha egy kisebb, például bögre nagyságú doboz hátlapját pauszpapírból készítjük. Ezzel a módszerrel sajnos csak olyan tárgyak lesznek láthatóak, amelyek egyszerre nagyon világosak és jól felismerhető formájúak. Például egy villanykörte izzószála vagy egy gyertyaláng. A pauszon fejjel lefelé lobogó lángkép általában kisebb élményt ad, mint a mosógép-dobozbeli, de sokaknál ez a feladat segített megérteni egy korábban tanult fizikai törvényt.

A camera obscura-feladat harmadik, valószínűleg legizgalmasabb változata, amikor a doboz hátoldalán keletkezett képet a diákok meg is örököltik.

A reneszánsz kora óta rendszeresen használták művészek, rajzolók a camera obscurát arra, hogy a látható világot a lehető legpontosabban örökötsék meg. A doboz hátoldalán kifeszített, átlátszó lapon a látvány hű képét lehetett megrajzolni, megfesteni.

3. ábra



Tapasztalatom szerint viszont ennél is érdekesebb feladat a tanulók számára a camera obscurát fényképezőgépként használni. Ehhez a következők szükségesek: minden tanuló készít egy nyitható-zárható, belül fekete falú kartondobozt, ami csukott állapotban sehol nem engedi be a fényt. (Fontos, hogy a doboz anyaga is elég vastag legyen.) A doboz alakja nemcsak kocka vagy négyyszög alapú hasáb, hanem henger vagy más is lehet. A kész dobozra egy körülbelül 5-8 mm átmérőjű lyukat vágnak. Erre a viszonylag nagy nyílásra azért van szükség, mert a doboz kartonfalára nem lehet elég kicsiny és elég precíz lyukat vágni. Ide egy olyan anyagból (például alufólia vagy a fotópapírt csomagoló fekete műanyag tasak) kell egy kis darabot ragasztanak, ami szintén nem engedi át a fényt, de elég vékony ahhoz, hogy megfelelően apró és pontos lyukat tudjanak rá fúrni. A vállalkozás sikere sokban függ e lyuk méretétől, pontosabban kicsiségétől. A tanulók a lehető legkisebb lyukat pötytyintsek a fóliadarab közepébe, lehetőleg a gombostűnél jóval hegyesebb rózsá vagy kaktusztűskét használva.

Ezután egy fotópapírt tesznek (természetesen teljes sötétben, emulzióval a lyuk felé fordítva) a doboz lyukkal szemköztí falához, majd a lyukat ujjukkal letakarva a dobozt a megörökítendő látvány elé teszik. Az expozíció szabadban, napsütésben, kellően apró lyuk mellett kb. 30-40 perc. A felvétel után a fotópapírt előhívják és fixálják. Az eredmény természetesen egy fordított állású negatív kép lesz.

Száritás után ebből egyszerű kontakteljárással pozitív kép készíthető. Ha ehhez nincs megfelelő felszerelés, egy teljesen besötétíthető szoba és egy üveglap is elég hozzá: a tanulók egy fotópapírt emulzióval fölfelé egy asztallapra helyeznek, erre fordítják képpel lefelé a már elkészített negatívot, majd a két papírt az üveglappal összenyomják. Ezután 5-6-másodpercre fölkatintjuk a villanyt. Ezt követően az új képet előhívják, fixálják és száritják.

Ez a feladat – tapasztalatom szerint – semmihez nem hasonlítható élményt nyújt a tanulóknak. A végeredmény a fotózás őskorát idézi: szép panorámafelvételek, mélységeesség nélküli, különös hangulatú kézi munkák születnek. A képekből készült kiállításon minden esetben érdemes a „kamerákat” is szerepeltetni.

A bevezetőben példaként említett tárgyanimáció az animációs filmezés legkorábbi válfaja. Már a legősibb filmburleszkekben is találkozunk megelevenedett tárgyakkal. Ilyen volt például a filmezés legkezdetibb szakaszából *Lumière* híres gegje, A megöntözött öntöző (L'Arroseur arrosé), amelyben egy locsolótömlő kel önálló életre: egy kisfű rálép a kerti gumicsőre, a kertész a tömlőt az arc felé fordítva vizsgálja a víz elapadásának az okát. A fiú leugrik a csőről, a vízszugár a kertész arcába csap.

Aki először tart kockázni (tehát egy-egy felvételt „fényképezőgépként” készíteni) tudó kamerát a kezében, megpróbálkozik a tárgyak életre keltésének animációs lehetőségével. A minket körülvevő tárgyak szinte egytől egyig alkalmasak arra, hogy megmozdulva, önmaguk funkcióján túllépve önálló egyéniségekké váljanak. A tárgyanimáció legfontosabb tulajdonsága, hogy a megfelelően mozgatott tárgyak emberi tulajdonságokat nyernek, antropomorfizálódnak. Mégpedig olyan módon, hogy például a középiskolások kezében sokkal könnyedebben válnak gazdag jellemű, érdekes egyéniségű karakterekké, mint az eleve emberi alakot célzó rajzfilmfigura-tervek. Egy üresfejű, nagy fülű, vörös képű lábas vagy egy kákabélű, sápadt, alig pislákoló gyertyaszál könnyebbé teszi egy-egy jól felismerhető egyéniség megtervezését. Egy rajzolt figura megszületésekor korlátlanok a lehetőségek, és ez a szabadság sok diákból görcsösséget vagy a biztonságos sémák előhívását hozza magával. Egy tárgy megmozgatása, emberi tulajdonságokkal való felruházása:

animálása sokkal inkább körülhatárolt feladat, de sokszor éppen az segít a konstruktív ötletek megszületéséhez, ha a diákok keze valamennyire meg van kötve. A tárgyakkal tehát az animációs kapcsán is érdemes foglalkozni, mert a tárgyakkól kiindulva tervezett karakterek jelleme jól felismerhető, jól verbalizálható. Ez pedig a jól tervezett animációs film figurájának a legfontosabb tulajdonsága.

Hogy a diákok ráhangolódjanak a tárgyakkal való foglalkozásra, a tárgykultúráról szóló hosszás beszélgetések mellett (vagy sokszor helyett) a következő játékos feladatot szoktuk végezni egy önként jelentkező diákkal. Én mondom egy szót: egy tárgyat, neki pedig egy perc áll a rendelkezésére, hogy a tárggyal kapcsolatos összes ismeretét, illetve asszociációját elmondja. Gondolkodási idő nincs. (Értelmes, egész mondatokban, tehát nem vázlatos vagy csapongó szóáradatban kell fogalmazni.)

A feladat lényege kettős: egyrészt pontosabb képet kapunk a feladatmegoldó gondolkodásáról, fantáziájáról, és arról, hogy mennyire képes a gondolatait összegezni, másrészt pedig előhívhatjuk belőle azokat a spontán képzetársításokat, amelyek a későbbi feladatok alapját képezik. Fontos, hogy olyan szavakat adjunk, amelyek konkrétak és mindennaposak, de kellőképpen érdektelenek egy-egy diák számára. Így tehát jó, sok érdekes asszociációt előhívni képes szavak a szög, papucs, létra, hordó típusúak. Az olyanok viszont, amelyek értelmileg közel állnak a diákokhoz, vagy túl általánosak, esetleg túl konkrétak (például könyv, televízió, sampon), ebben a feladatban általában nem bizonyultak jó választásnak.

A feladat második részében az egész osztály, illetve csoport részt vesz: minden diák kap egy-egy papírlapot, amelyre előzőleg ráírtunk egy-egy tárgy nevét. Most a diákok egyszerre kezdve a munkát, az előbbi feladat írásos-rajzos változatát készítik el. Ennek a feladatnak az eredménye és a lényege hasonló, mint az egyszemélyes, szóbeli változaté, de a tárgyhoz fűzött megjegyzések általában még sokkal szubjektívebbek, a rajzos-írásos ötletek pedig még eredetibbek.

A középiskolás korosztály nagy részénél tapasztalható a vizuális és a fogalmi gondolkodás szétválása. Bár *Németh Lajos*nál azt olvashatjuk, hogy a kétféles gondolkodás szétválaszthatósága „csupán tudományos absztrakció, hiszen a valóságban a vizuális érzékelés már észleléssé válásakor tudati elemekkel is társul”, ha nem az észlelésről, hanem a reprodukálásról vagy a produkálásról van szó, sokszor tapasztalhatjuk a tanulóknál a fogalmi gondolkodás prioritását. A mondott asszociációs feladat írásos-rajzos része jó lehetőség arra, hogy a diákok segítségével legyünk abban, hogy a kétféles gondolkodás alkotó szinten is könnyedebben, magától értetődőbben működjön együtt.

Ha a továbbiakban nincsenek is nagyobb ívű terveink a tárgykultúra- vagy a tárgyanimáció-oktatás területén, ezt a feladatot olyankor is érdemes elővenni, amikor hiteles képet szeretnénk kapni például egy addig ismeretlen csoport tagjairól. Ebben az esetben egyeseknek tudatosan adhatunk olyan szavakat, mint például tükör, olló, alma. Főleg a lányok képesek ilyen szavakra rövid „bemutatózással” reagálni.

Ha a feladatnak ez az oldala kevésbé fontos és inkább a tárgyak vagy a film kultúrájával szeretnénk a továbbiakban foglalkozni, jó megoldás, hogy a csoport tagjai ne mind más-más tárgyat kapjanak elemzésre, hanem esetleg minden harmadik tanuló (az ó tudtuk nélkül) ugyanarról a tárgyról írjon-rajzoljon. Ez egyrészt azért lényeges, mert lehetőség és idő van az írásközös megbeszélésre, másrészt azért, mert az asszociációk összetetésével gazdagodhat a tárgy „jelleme”, lehetőség nyílik arra, hogy megvitassuk, mi az, ami például egy vödörnek alaptulajdonsága lehet, és mi az, ami csupán árnyalja a jellemét.

A továbblépés érdekében hasznosnak bizonyult, ha olyan tárgyakat választottam, amelyek valamely „klasszikus” és könnyen hozzáférhető animációs filmben gazdag jellembrázolással jelennek meg. Például *Disney A szépség és a szörnyeteg* című filmjének megnézése és megbeszélése előtt az egyik csoportban az asszociációs feladat három írásban elemzett tárgya a film három jól sikerült karaktere: a teácsésze, a gyertyatartó és a kisseprű volt. Ennél a feladtnál a Disney-féle karakteranimáció, bővebben pedig a cell-animációs mozgatási technika egy-egy példája jól illusztrálhatja a tárgyak antropomorfizálhatóságának rajzfilmes felhasználását.

A tárgyak jellemének vizsgálata mint a karaktertervező stúdiumok első állomása akkor válik igazán érthetővé és élményszerítővé, amikor már nemcsak általánosságban beszélünk egy-egy tárgyról, hanem kézbe vesszük, megfigyeljük a mozgatás lehetőségeit, megbeszéljük az ehhez esetleg szükséges kiegészítések alternatíváit.

A következő feladat első részében egy-egy konkrét, a foglalkozáson jelenlévő tárgy megfigyeléséből indulunk ki. Most nem elsősorban a „figura” jellemét, hanem a konkrét cselekvési lehetőségeit vizsgáljuk. A feladat: olyan alapvető emberi mozgásformákat kell az adott tárgyra adaptálni, amelyek mindennaposak, mindenki által használtak, de amelyek egyénenként mégis karakteresen különbözőek.

Fontos, hogy a diákok igyekezzenek a tárgyak egyéniségét lehetőleg kiegészítések nélkül vagy a tárgy karakteréhez igazodó kiegészítéssel kialakítani. Induljanak ki – esetleg írásban összegezve – az adott tárgy legfontosabb tulajdonságaiból és abból, hogy ezek a tulajdonságok miképp változtathatók meg. Például egy alma adekvát helyváltoztatási formája lehet a pattogás, a gurulás. Ebben a feladatban tehát nem volna jó választás e tárgyat a karakterétől idegen lábakkal kiegészíteni. Ugyanígy jobb megoldásnak tartom, ha például az alma elkeseredését egy lefelé görbülő szájséma helyett a gyümölcs piros-friss héjának hirtelen elzöldülésével vagy megráncosodásával, esetleg meghámozódásával jelezzük. A lényeg tehát e feladat bevezetésénél az, hogy a kiválasztott tárgyak fizikai tulajdonságai határozzák meg azt, hogy hogyan fog mozogni, hogyan lesz belőle egyéni jellemű figura.

Ha van lehetőségünk kockánkenti felvétellel filmre, esetleg videóra venni a tárgyak figurává válásának ezt a szakaszát, akkor a tanulók feladata: készítsék el az adott tárgy különböző tempójú és különböző indulatú helyváltoztatását eredményező animációt. Ehhez három különböző karakterű, 3-4 másodperces zenét vettem föl. (Vidám-játékos, szomorú, büszke-ünnepélyes.) A diákoknak ugyanebben az időhosszban kellett tárgyaikat a zene hangulatának megfelelően meganimálniuk. Fontos, hogy a tanulók olyan tárgyakat válasszanak, amelyekből képesek több ugyanolyan példányt is beszerezni, hiszen az animáció közben megsérült, elhasznált tárgyakat pótolni kell. Jó, ha ezt a feladatot a tanulók háromfős csoportokban végzik. Így egy nagyobb létszámú osztályban is mindenki kamerához juthat, és miután közösen kitalálták a figura különböző karakterű járását, egymás között meg tudják osztani a felvétel részfeladatait: a kamera és a lámpák kezelését, a mozgatást (animálást) és a rendezést.

Ha nincs lehetőségünk arra, hogy a tárgyak egyénített mozgását filmre vagy videóra vegyük, jobb, ha nem a karakterjárással, hanem a különböző indulatok mozgásos megjelenésével foglalkozunk. Ebben a feladatban lefényképezzük vagy videóra vesszük azt, hogy az adott tárgy hogyan változtathatja a színét, állapotát, formáját, ha más-más karaktert jelenít meg. Ez egyéni munka, mindenki a saját figuráját alakítja annak a négy típusnak megfelelően, amelyet én határoztam

meg: bölcselkedő-magabiztos, jólelkű-ostoba, ijedt-szerény, mérges-dühös. (Animációs filmtörténeti példaként az órán kialakított figurákat később össze lehet hasonlítani a négy legkarakteresebb Disney-törpével, Tudorral, Kukával, Szendével és Morgóval.)

Ennél a feladatnál is fontos, hogy a kiválasztott tárgyból kellő mennyiség álljon a diákok rendelkezésére, de most nem lényeges, hogy mind ugyanolyan legyen. Volt rá példa, hogy ezt a feladatot az egyik tanuló nem úgy oldotta meg, hogy elvégezte a kívánt változtatásokat négy ugyanolyan tárgyon, hanem úgy, hogy egy kosár körtéből kiválogatta a neki megfelelő gyümölcsöket, és ezeket minden változtatás nélkül, a figura karakteréhez illő zenével együtt videóra vette.

Hogy hogyan lehet különböző emberi alaptípusokat ugyanannak a tárgynak más és más fizikai tulajdonságú példányával ábrázolni, jó animációsfilm-példa *Foky Ottó* Babfilm című műve.

Utolsóként szintén tárgyanimációs feladatot ismertetek. A tárgyak antropomorfizálása után most azt vizsgáljuk, hogy ezek a tárgykarakterek hogyan találkoznak egymással. A tárgyakból lett figurák konfliktusai segítségével a filmezés fontos területét, a különféle jellemek egymáshoz való viszonyba kerülését érintjük. Ennek a feladatnak kapcsán erre úgy van mód, hogy miközben a diákok a más-más természettel felruházott tárgyaik mozgatásán keresztül önmagukat játsszák, ez a kitarulkozás általában nem veszélyezi őket.

Általános iskolások között sok helyen ismert játék a „kő-papír-olló” vagy ennek valamilyen variációja. A két játzó gyerek a jobb kezével egyszerre mutat valamilyen egyszerű gesztust: ökölbe szorítja az ujjait, minden ujját kinyújtja, vagy a középső és a mutató ujjával V betűt formáz. Az első a „kő”, a második a „papír”, a harmadik az „olló”. A három tárgy közül bármelyik kettő közmegegyezéssel jelét mutatják, azok egyértelmű viszonyban állnak egymással: a kő kicsorbitja az ollót, a papír eltünteti (becsomagolja) a követ, az olló szétvágja a papírt. Ehhez a játékhoz hasonlóan a tárgyanimációval foglalkozó feladatsor utolsó része. A diákoknak most nem egyetlen tárgyból lett figura jellemének árnyalására kell figyelniük, hanem arra, hogy az adott tárgyhoz milyen más tárgy rendelhető, amely valamilyen konfliktust, valamilyen érdekes viszonyt teremt. Ez a viszony lehetőleg csak kétpólusú legyen, és láthatóvá lehessen tenni egyszerű, dramatizált formában. Ha kicsiben is, e feladat kapcsán már eljutunk a sztorihoz, a geghez.

Ha van lehetőségünk kockázni, az előző feladathoz hasonlóan most is csoportbontást javaslok. Ha kockázni nem képes videokamera áll rendelkezésünkre, akkor a mozgás megtervezésekor ismét az egyéni munka bizonyul praktikusabbnak. A felvétel aztán általában spontán csoportmunkában történik. Ebben az esetben a már megtervezett történet két szereplőjét rögzített kamera előtt a rövid sztori kitalálója és esetleg segítője – mintha báboznának a tárgyakkal – maga mozgatja, játssza el. A tanuló munkáját sokban segíti az, ha a képek beállításának megtervezésekor a kamera által érzékelt látványt monitoron nézhetik. Egy fotókarton háttér és egy pár fekete kesztyű pedig abban segít, hogy a képen csak maguk a tárgy-szereplők érvényesüljenek.

Fontos, hogy a szereplők közti viszony egyértelmű és minél árnyaltabb legyen. Úgy tapasztaltam, hogy a középiskolások szívesen és szellemesen kódolták tárgyakká azokat a személyeket, de még inkább érzelmeket és vágyakat, akik és amik valamiért különösen foglalkoztatták őket.

Egy nógrádi középiskolai szakkörben egy tizenhat éves lány például szépen, árnyaltan vallott e feladat kapcsán arról, hogy számára sokszor milyen nehezen

adja meg magát egyes tantárgyak anyaga. Az ő két szereplője egy nagy lánggal égő gyertya és egy vastag könyv volt. Előbb a könyv sétált be a képbe, nyitott volt és nagyon magabiztos. A kis gyertya izgágán igyekezett bepillantani a lapok közé, de a könyv újra meg újra elfordult. Végül a gyertya „orra előtt” becsapódott, és ezzel eloltotta a gyertya lángját.

Ha idáig eljutottunk, elértük azt, hogy a tanulók már nem csupán egy-egy figura vagy háttér megtervezésébe, hanem a történetírásba is belekóstoltak. Azt hiszem, a tárgyanimáció olyan műfaj, amely túl kevés lehetőséggel rendelkezik ahhoz, hogy igazán jó filmek születhessenek kizárólag ezzel a technikával. Bizonyára nem véletlen, hogy egy-két reklám vagy agitációs film kivételével ezt a technikát önmagában nagyon ritkán alkalmazzák. Az első animációs film stúdiókban viszont – véleményem szerint – ez a technika használható a legjobban. A diákok úgy ismerkednek fontos filmes fogalmakkal, hogy a gyakorlati munkájuk eredményét viszonylag gyorsan meglátják, a kudarccsal pedig kicsi. Ezzel együtt a csak tárgyakat szerepeltető önálló animációs film készítését az iskolában sem tartom jónak. Ha egész film készítésére van igény és lehetőség, a tanulóknak nagyobb élményt szerez és tanulságosabb a (tárgyakat is szerepeltető) kollázs- vagy pixillációs technika.



Pintér Patrícia, 10 éves
Budapesti Szlovák Általános Iskola és Gimnázium

Kritika-Figyelő

Játszanék Hellászt!

– Gondolatok *Szöcs Tibor* Játsszunk Hellászt! című szöveggyűjteményéről és munkáltató tankönyvéről –

Évezredünk végén minden, az emberiség sorsáért aggódó gondolkodó fejében megfogalmazódik a kérdés: hogyan vezethetik el a tudás szétszabdalt darabkáit, a tudományok tükörcserepei a felnövekvő generációkat az ember, önmaguk megismeréséhez. Lehetséges-e még egységet teremteni a szaktudományok ezernyi ága-boga között? Megtalálhatjuk-e rohanó életünk, szorító határidők és tantervek közepette a harmóniát? Jut-e idő az iskolákban a sokoldalú ember nevelésére?

Szöcs Tibor könyvei szellemi kalandra, kreativitásra buzdítanak. A fiatal tanító nem elégedett meg annyival, hogy elmélkedjen a fenti kérdéseken. Megismerésre, alkotásra csábít, játékra invitál. „Játsszunk Hellászt!” – szólítja meg az olvasót könyvei címében, mivel úgy feltételezi, hogy az ókori görögség kultúrájának alapos megismerése hozzásegíthet az EMBER megismeréséhez. A régebbi időkben oly nagyra becsült, mára már meglehetősen elfeledett görög évszázadok pillanatainak felidézése a szerző szerint az európaiság érzését is erősítheti, és napjaink kultúrájának gyökereit is felfedezhetjük az egykori poliszok életét vizsgálva.

A szerző meglehetősen érdekes és izgalmas módját választotta az egész tanévet betöltő – esetleg több tanéven át is játszható – „görögözésnek”. Az iskolai tanév hónapjaihoz – az ókori időbeosztásnak nagyrészt megfelelően – hozzárendelte a korabeli görög ünnepeket. A könyvek azonban sokkal többet nyújtanak, mint a régi ünnepek megis-

merését. A munkafüzet és szöveggyűjtemény lapjairól a görög hétköznapiak is élénk tárulnak a maguk színes forgatagával. Ünnepek és mindennapok bemutatása lehetővé teszi a diákok és érdeklődő olvasók számára a hozzájuk nagyon hasonló, időben mégis oly távolinak tűnő emberek örömeinek és küzdelmeinek átélését. A könyvek legnagyobb erénye – számos egyéb mellett – feltétlenül ez: a bemutatott ismeretek „emberközelsége”. *Szöcs Tibor* szíporakázó ötletei és kitűnően válogatott háttéranyagai segítségével a játék végére mindannyian kicsit göröggé válunk, és miközben ráébredünk képességeinkre, személyiségünk sajátos vonásaira, aközben megérezzük sorsközösségünket valamennyi emberrel, aki valaha is élt a Földön.

A munkáltató tankönyv elsősorban tizenéves (felső tagozatos kisgimnazista) gyerekek számára készült, de akár felnőttek is próbára tehetik tudásukat a kérdések segítségével. A benne található feladatok a személyiség lehető legteljesebb kibontakoztatására törekednek. Versírásra, modellezésre, rajzolásra, színezésre, színjátékszásra, barkácsolásra, testmozgásra, főzésre hívnak a képek és szövegek. A feladatok nagy része a többiekkel közösen oldható meg, így valódi élménnyé, jóízű társasjátékká, nemes vetélkedéssé alakul át a közösségi érzést erősítő ismeretszerzés.

Szöcs Tibor valamennyi tudomány köréből bőven merített a könyvek elkészítése során. A görög kultúra megismerése az ő felfogása szerint nem csu-

pán irodalmi és történelmi tájékozódás. Feladatai a régészet, a zene, a mitológia, a természettudományok (matematika, csillagászat, földrajz, biológia), a nyelv és a művészetek területeit érintik. A munkáltató könyv részleteinek sokaságánál a diákok kitekinthetnek a görög kultúra keretei közül napjaink (magyar) civilizációja felé, így megérthetik a mai ember kapcsolódását a múlthoz. Erre vonatkozóan több példát is kiemelhetnénk, többek között az ókori és újkori olimpiákat összevető sporttörténeti feladatokat; a görög verselés formáinak és tartalmainak továbbélését századunk magyar költészetében (József Attila, Weöres Sándor, Juhász Gyula és mások verseiben); szómagyarázatokat; mitológiai alakok bemutatását, akik napjainkban is gyakorta szerepelnek irodalmi művekben.

A munkafüzet készítője figyelmet fordított az értelmi és testi nevelés mellett az esztétikai nevelésre is. Számos fotó és rajz teszi teljessé a kötetet, és a feladatok jelentős része a vizuális neveléshez is kapcsolódik, a tér- és színlátáson kívül a manuális készségeket is fejleszt. A viselkedéskultúra, az öltözködési szokások, az egészséges életre nevelés (egészséges táplálkozás) érdekében beiktatott feladatok pedig valóban teljessé teszik e rendhagyó és hiánypótló könyvet. Függelékként kivágható táblákat és megoldásgyűjteményt találhatunk, melyek kétségkívül megkönnyítik a munkafüzet használatát.

Szőcs Tibor azokra a tanárookra és idősebb diákokra is gondolt, akik szeretnék felfrissíteni és bővíteni ismereteiket az ókori görög kultúrával kapcsolatosan, vagy nem érzik elégségesnek tudásukat ahhoz, hogy a munkafüzet játékos feladatait diákjaikkal megoldják. Nekik készült az a szöveggyűjtemény, amely valójában többet rejt, mint amire a kifejezés utal. Nem csupán görög és magyar nyelven közölt szövegek találhatóak benne ugyanis, ha-

nem kottával ellátott dalszövegek, ételreceptek és gazdag képanyag. Ezt a könyvet bárki haszonnal forgathatja a munkafüzet nélkül is, önálló kötetként is megállja a helyét azon olvasó kezében, aki az ókori Hellászt készülő megismerni. A szó legnagyszerűbb értelmében enciklopédiának nevezhetjük ezt a színes, gondolkodást serkentő és adatokat is bőségesen tartalmazó válogatást. A kötetben a munkafüzetben szereplő feladatok háttéranyagaként megtalálhatjuk a görög építészet és szobrászat, a vázafestészet és edénykészítés bemutatását, a görög-perzsa háborúk történetét, a görög viseletről, étkezésről, mitológiáról, irodalomról, kereskedelemről, színhátszászról, mértékegységekről, olimpiáról, zenéről és nővényekről szóló leírásokat, eredeti műrészleteket.

A szöveggyűjteményt olyan függelék egészíti ki, amelyben a szerző egy lehetséges tanmenet-javaslatot tár az olvasó elé; ennek segítségével a tanár sikeresen megszervezheti egy egész éven át tartó szakkör vagy tanóra minden lépését. *Szőcs Tibor* – aki ismeri az iskolák szűkös időkereteit, a tantárgyakkal kapcsolatos problémákat – azt is elképzelhetőnek tartja, hogy történelem-, irodalom- vagy rajzóra keretei között jusson némi idő a hellén kultúra segítségével az ember megismerésére. Úgy véljük, a NAT-ban szereplő „emberismeret” tanítása során is haszonnal forgatható lenne a két könyv, hiszen az emberrel kapcsolatos sok kérdés megválaszolható segítségükkel, igaz, meglehetősen sajátos módon. *Szőcs Tibor* könyveinek valódi hitelességét az adja, hogy 14 évnyi iskolai kísérletezés, tapasztalat áll megírásuk mögött, tehát a feladatokat nem csupán „megálmodta”, hanem gyermekekkel is kipróbálta. Talán a görög szavakat betűzgető vagy a világ hét csodáján megregő fiúkból és lányokból lesznek Földünk jövőbeni tudósai...

„Játsszunk Hellászt!” – hívogat a könyvek felirata. *Szőcs Tibor* valóban játékra hív, de a homo ludens mellett a bölcsesség, a művészet, a kíváncsiság, a kutatás emberben megbúvó területeit is célba veszi. A kihívásra, meghívásra és mindenfajta „hívásra” illik felelni. Mit válaszolhat a XX. század végének agyonhajszolt diákja,

ötleteiből kifogyott tanára, a problémák által szorongatott ember?

A magam nevében annyit mondhatok, hogy a sok érdekes ismeret mellett és a még több felesleges információ helyett, melyek felém áramlanak a világból, én bizony JÁT-SZANÉK HELLÁSZT!!

Szőcs Tibor: *Játsszunk Hellászt!* Calibra Kiadó, Budapest, 1996.

Ambrusné Kéri Katalin

A felnőttképzés tudománya¹

Az első összefoglaló munka a felnőttképzés tudományáról Magyarországon, magyarul 1937-ben jelent meg. Meglepő módon egy amerikai – *Vernon Hodge* – írta bölcsészdoktori értekezésésként a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen. A könyv az Amerikai Egyesült Államok felnőttoktatását mutatja be ugyan, de egyrészt korának andragógiai alapjaira építve, másrészt önálló fejezetekben is tárgyalva a felnőttképzés tudományának eredményeit. Ily módon valóban összefoglaló munkává válik. (Az andragógiának ekkor már tág terű szakirodalma van, favoritja *Thorndike*, akinek meghatározó jelentőségű könyve, az *Adult Learning* mindössze kilenc évvel korábban, 1928-ban jelent meg.) Egyelőre nem találok a nyomát annak, hogy *Vernon Hodge* valamennyire is hatott volna a felnőttképzés hazai tudományosságára – holott a magyar neveléstudomány egyik előkelő egyetemi műhelyében dolgozott –, és nem találok nyomát a harmincas évek végén, de ezután még hosszú ideig a felnőttképzés tudományának sem Magyarországon: a tudománynak mint körülhatárolt, viszonylag autonóm

és szuverén módon szerveződő diszciplínának. A tudományosság részletei azonban lassan gyűlni kezdtek.

Három évtized múltán, 1968-ban aztán megjelent a magyar alapmű, *Durkó Mátyás* könyve, a *Felnőttnevelés és népművelés*. Jelentősége abban van, hogy áttekinti és összefoglalja, rendszerezi a felnőttképzésre vonatkozó tudományos eredményeket, mégpedig a lehető legtágabb nemzetközi összefüggések között, hozzájuk rendelve a még szerény, de mégsem jelentéktelen hazai részleteket. Ezzel *Durkó* szilárd és egyetemes alapjait vetette meg a felnőttképzés itthoni tudományosságának, s tudományelméleti-rendszertani helyét, saját belső szerkezetét meghatározva, életre hívta Magyarországon a felnőttképzés (felnőttnevelés, felnőttoktatás) viszonylag autonóm és szuverén módon szerveződő tudományát, amit ma már (nálunk és más országokban is) eléggé elfogadottan *andragógiának* neveznek. A kifejezés eredete a görög 'aner'-'androsz'=felnőtt férfi + 'ago' = vezetni. Felfedezhető a szóalkotás párhuzama a pedagógiával, amely gyermekvezetést jelent. Az and-

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

ragógiát mint elnevezést a pedagógiától való megkülönböztetés, az elkülönülés és önállósulás kifejezésének igénye szülte, valamint az a felismerés, hogy a nevelés (oktatás, képzés) egy idő óta a felnővekvő és a felnőtt nemzedékeket egyaránt érinti, s a neveléstudomány nemcsak pedagógia, de – mondjuk így: andragógia is.

A felnőttképzés tudománya végre itthon is fejlődésnek lendült. Létrejötték műhelyei, szakirodalma megsokszorozódott, művelői az andragógiát, sőt immár egyes szakágait önálló szakterületként tudják kezelni. Szakági alpművek jelentek meg például az andragógiai pszichológiában, az andragógiai didaktikában, az andragógiai metodikában, illetve a felnőttképzési gyakorlat különböző területeinek, így az iskolai felnőttoktatás, a felnőttek szakképzése, az ismeretterjesztő felnőttoktatás, a felnőttek politikai képzése stb. tudományos megalapozása érdekében, rendszerint tankönyvként a leendő és a működő felnőttoktatók számára.

1987-ben *Csiby Sándor* főszerkesztésével megjelent a *Felnőttoktatási Kislexikon*. Ennek előszavában írja *Szarka József*, hogy lexikon „...akkor születik, amikor egy szakterületnek, tudománynak, ismeretkörnek van annyi kiérlelt mondanivalója, hogy a legnagyobb fokú tömörítésen is átelve megtölt egy ... kötetet”.

A tudománnyá szerveződés jele, hogy 1976 óta andragógiai munkabizottság működik a Magyar Tudományos Akadémia II. osztályának Pedagógiai Bizottsága keretei között. És az is, hogy rövid ideig, 1984-től 1988-ig *Andragógia* címen periodikával is rendelkezett, amely 1990-ben még egy évig *Felnőttképzés* címen élt tovább.

Mindez hozzátartozik *Zrinszky László* könyvének bemutatásához.

A felnőttképzés tudománya című munka új összefoglalás. Háttérben az andragógia magyar történetének, fejlődésének három évtizede áll.

Mondhatnánk úgy is, hogy megérett az idő az újabb, a korszerű szintetizálásra. (Bizhatunk benne, hogy néhány évtized múltán újra megérik.) Az andragógia nemzetközi mezőnye ez idő alatt előrelendült, megközelítési módokban, szemléletben és ismeretekben sok újat talált, mind újabb problémákkal került szembe s jutott el a megoldásukig. A hazai andragógiai gondolkodás elég frissen, elég pontosan követte ezeket a változásokat, beépítette önmagába, feldolgozta és alkalmazta. Olykor pedig a saját képiére alakította. Erről szól történetének egyik része. De eredet is alkotott. Ez a másik része történetének. *Zrinszky László* az egybefüggő kettősséget ragadta meg. Összefoglalása így egyesíti a nemzetközi és a nemzeti. Együtt van jelen könyvében az andragógia egyetemes tudományossága és annak hazai vetülete. S ez mindenképpen új minőséget jelez a felnőttképzési tudomány itthoni fejlődésében. *Zrinszky* ébreszt rá minderre könyvének szemléletével, kifejtési módjával és szerkezetével.

Mint összefoglaló, szintetizáló munka a könyv természetesen egységbe foglalja és általánosítja az andragógia szakágainak eredményeit, az időálló régebbieket és az újabbakat. Mindazt, ami a felnőttképzés tudományának legegységesebb vonulatába beleillik. *A könyv ugyanis a felnőttképzés alapkérdéseit tárgyalja.* Túllépve az andragógiai szakágak specializált körén, a felnőttképzés alapkérdéseit az andragógia tudományos környezetébe helyezi. A szükségleteknek megfelelően, konkrétan, helyi értékűen jelen vannak az ismeretelméleti, kultúrantropológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, fejlődéslélektani, általános nevelésméleti és didaktikai, tanuláslélektani, politikátörténeti stb. szempontok, indoklások és áttekintések. Mindez önmagán túlmutató, egyetemesebb összefüggések közé helyezi a fel-

nőttképzés egész tudományát. Ebből nő ki a tudomány kezelésének, áttekintésének autonóm koncepciója. Egy látásmód, amely új, és amely új viszonyításokat s következtetéseket tesz lehetővé az andragógia helyét, helyzetét és sorát továbbgondolók számára. Annál inkább, mivel az andragógiai gondolkodás kialakulásának és fejlődésének, valamint ezredvégi állapotának nagy ívű bemutatásakor a természetesen jelen lévő tudományos irányzatok, „iskolák”, ideológiai vagy csak a némely részleteket érintő nézetkülönbségek – amelyek olykor a „posztmodern” andragógiai elbizonytalanodás kiváltói lesznek – meg nem szokott módon összeköttetésbe kerülnek az andragógián túli világgal. Kiderül, hogy milyen hatásokat hordoznak, hová tartoznak, milyen gondolkodási tendenciák részesei. Es mindjárt összetettebb értelmezést nyerne.

A könyv eddigi általános jellemzése minden fő- és alfejezetre érvényes, ahogyan tárgyuk és karakterük lehetővé teszi és megkívánja. Maga a makroszerkezet inkább az andragógiai gondolkodás életszerű (szinte hétköznapi) logikáját követi, az andragógiai probléma belső logikáját, amely többé-kevésbé gondolkodástörténeti (s nem feltétlenül tudománytörténeti) logika is, mintsem az andragógia kialakult belső szerkezetének logikáját. *Zrinszky* a könyv makroszerkezetével, s így logikai rendjével adott módot magának arra, hogy ne csak az andragógia mint szaktudomány belső szakági sorompóit lépje át, hanem a szaktudomány külső határait is, mint szó volt róla, az andragógia tág tudományos környezete felé.

A kifejtés választott logikája értelmében a felnőttképzés tudománya a felnőtt ember bemutatásával kezdődik. (*A felnőtt ember.*) Az első főfejezet tekinti át azt a sokágú problémát, amit a felnőttég, „mint olyan”, mibenlétének értelmezési lehetőségeivel állított az and-

ragógia és az andragógia tudományos környezete elé. Azokról van szó, akiket a felnőttképzés képez, képezni akar. Úgy tűnhet, hogy nem is lehet egyébbel kezdeni. S az andragógiai problematika kialakult belső logikája szerint valóban nem. De azért érdemes emlékezni rá, hogy a *pedagógia* – az andragógia előzménye és társa a nevelésben-képzésben – nem oly régen, a XIX. és a XX. század fordulójának tájékán kezdte felfedezni és értelmezni igazán tudományosan a gyermeket („mint olyat”) az úgynevezett reformpedagógia áramlataiban és a *pedológiában*, de kifejtési rendje e téren még mindig nem elég következetes. Kiindulópontjának megválasztásával tehát *Zrinszky* könyve túllépteti az andragógiát a pedagógián, s ez akkor is igaz, ha tudjuk, hogy a felnőttképzés tudományosságának kezdetei nagyjából a reformpedagógia és a *pedológia* kibontakozásának idejére esnek, s ezért az „ifjabb testvérnek” módja lehetett mintát venni. Csakhogy a felnőttképzés tudományosságának első kérdése még nem arra vonatkozott, hogy átfogóan *micsooda? s milyen?* a felnőtt ember, hanem inkább arra, hogy *képes lehet-e egyáltalán tanulni?* (*James, 1983.*) Ami természetesen nem mentesülhetett a felnőttég némi – szűkebb – értelmezésétől. Ha pedig az ilyen furcsa distanciáknak ma már a helyét sem találjuk, el kell tudnunk képzelni a tudomány, a tudományos kérdésfeltevéshez hozzánk vezető sajátos útját.

Az első fejezetben a felnőttég problémája mindenekelőtt az életkor-kritériumok mibenlétének és értelmezésének problémája. Ezt – mivel oda torkollik – az érettség, az érettségről kialakult felfogások áttekintése követi, majd a felnőtt életkor szakaszolásának, pontosabban különféle szakaszolásainak bemutatása. A felnőtt életkor mindent egybefogó, statikus képe, amely régóta közismert volt, a legszembélethebben itt változik differenciálttá és di-

namikussá. És egyben szemléletessé válik a klasszikus fejlődésértelmezés (kifejlődés, felnőtté fejlődés) kitágítása a felnőttkori fejlődés (továbbfejlődés) értelmezési lehetőségeivel. Igaz, ebben a változásban az andragógia tudományos környezete játszik főszerepet, de – amint ebből a fejezetből kiderül – mindez az andragógia fókuszában koncentrálódik. A záró témák: az úgynevezett életkorváltások és életdöntések, majd a felnőtt szocializáció. Mindkettő úgy jelenik meg, mint a felnőtté válás problémájának átfogó vonulata.

Az előbbiekre építve, a második fejezet tárgyalja a felnőttkori tanulás egyetemes sajátosságait. (A *felnőttek tanulása*.) Mégpedig a tanulás, jelesül a felnőttkori tanulás kompetenciájának ugyancsak egyetemes érvényű vázlata alapján. A fejezet tartalmaz a felnőttkori tanulási motiváció, a tanulási képességek felnőttkori változásai, a figyelem és a felnőttkori érdeklődés sajátosságai, az emlékezet és átfogóan a gondolkodás, illetve a gondolkodás és tanulás összefüggései adja. Ez utóbbi kapcsán ki kell emelnem a problémamegoldó gondolkodás-tanulás erősen hangsúlyozott tárgyalását, mivel általános tanítási-tanulási jelentősége van napjainkban, s a felnőttek képzése szempontjából különösen is sorsdöntő lehet a hazai képzési stratégiák átállítása a modern problémaközpontú tanításra, amelynek indokai szinte a könyv egészében nyomon követhetők.

Bár az andragógia nagy, történelmi kérdése most sem vált megkerülhetővé, végre elmaradt a téma apologetikus irányú vezérlése: a felnőttek tanulása nem a felnőttkori tanulás lehetőségének polemikus bizonyítását helyezi előtérbe. (A felnőttképzés tudományosságának fejlődési menetében ez hosszú ideig nélkülözhetetlen volt.) Ebben a fejezetben már nem az a fő kérdés, hogy képesek-e a felnőttek tanulni, inkább az, hogy mi jellemzi tanulása-

kat. Kár, hogy itt nem kap hangsúlyt az a társadalmi (szociológiai), illetve szociokulturális összefüggésrendszer, amelyben a felnőttkori tanulás lejátszódik, és amely az életkori komponensek mellett működik.

Ezután három összefüggő és egymásnak felelgető fejezet következik (A *felnőttképzés történetéből és elméleteiről*, *Felnőttképzés hazánkban* és *A felnőttképzés elmélete*), s képet kapunk az intézményes felnőttképzés kialakulásának és haladásának jellemző vonulatairól, az ezt kísérő és gerjesztő teóriákról, illetve részletesebben az újabb kori andragógiai elméletekről. A tömör általános áttekintés után a felnőttképzés világtörténete egyrészt az európai fejlődés három mintáját ismerteti: átfogóan Németországot a Weimári Köztársaságtól 1995-ig, a franciaországi felnőttképzés egy elemét, az úgynevezett szociokulturális animációt, valamint egy olasz kísérletet, az úgynevezett 150 órát. Másrészt a világtörténet valóban átfogó (globális!) irányait ott, ahol ez valóban a legjobban megragadható: a felnőttoktatási világkonferenciák (Helsingör, 1949; Montreal, 1960; Teherán, 1965; Tokió, 1972; Párizs, 1985) alapos ismertetésével. Kítűnő, tömör összefoglalás jeleníti meg a magyarországi felnőttképzés történetét, amely itt négy korszakra oszlik: a XVII. századra tehető kezdetektől a reformkorig, a XIX. század hatvanas éveitől az első világháború (illetve a forradalmak) végéig, a két világháború közötti és az 1945-től 1989-ig terjedő korszakokra. Külön alfejezetek foglalkoznak az 1990-es években beköszöntött felnőttképzési fordulattal és az andragógiai kutatások magyar történetével. Ami pedig a felnőttképzés újabb kori elméleteit illeti: a névhasználati (miért andragógia?) és a tudományrendszertani problémák egybekapcsolt bemutatása után (amelyek

a felnőttképzési teória lényegéből fakadnak), a XX. század második felének legjellemzőbb és a felnőttképzés körén túlmutató, nála egyetemesebb, de a felnőttképzés értelmezését meghatározó eszméje (szükséglete, gyakorlata), az egész életen át tartó tanulás tárgyalása következik. Jelentőségéhez képest leszűkítve, terminológiai-értelmezési vonatkozásait megragadva, s nem a maga átfogó (és tömöríthető) elméleti konvergenciájában. Annál gazdagabb viszont az andragógiai irányzatok ábrázolása. És hiányt pótlóan új is a hazai szakirodalomban. Ennek kapcsán *Zrinszky* feltáró és rendszerező munkát végzett, átvizsgálva az andragógiai gondolkodás egész tereumát. A feltárt irányzatok a következők: a felnőttképzés mint minőségi fogalom, a rendszerszemléletű andragógia, a társadalomkritikai andragógia, a szellemtörténeti, életvilágra orientáló andragógia, a felnőttképzés életrajzi, pályafutási megközelítése és a multikulturális felnőttnevelés.

A folytatás két lépés, két fejezet (*A felnőttképzés valósága és A felnőttképzés szervezeti formái és módszerei*) a felnőttképzési gyakorlat felé. Természetesen a felnőttképzési tudomány elvonatkoztató és általánosító eszközeivel, valamint a feldolgozott elméleti előzmények konzekvenciáiként, s ily módon a szintetizálható lényeg átvilágítására törekedve. Karakterük szerint ezeket a fejezeteket leginkább didaktikaiaknak-metodikaiaknak nevezhetnénk, de abban a mértékben és kifejtésük módját, rendszerét illetően akként ilyennek, amiként ez az andragógia legáltalánosabb szintjén és átfogó összefüggései között szükségessé és lehetsé-

gessé válik. Mindazonáltal gazdag tartalmuk van. Foglalkoznak a felnőttképzés szereplőivel: a felnőttképzőkkel (felnőttoktatókkal) avagy az andragógusokkal), a résztvevőkkel, a fenntartókkal és irányítókkal, a programok tervezésével és szervezésével, az úgynevezett jelenléti oktatással és az úgynevezett távoktatással, a tanítási módszerekkel, illetve ezek jellegzetes csoportjaival és fajtáival. Részletesen tárgyalja a felnőttképzés egyik frekvenciát területe, a teljesítmények vizsgai értékelését, amelynek nehézségei és nem mindig látható következményei valóban általános andragógiai problémák. Elmaradt viszont a teljesítményértékelés problémakör átfogó andragógiai megközelítése. Szemléletes kiegészítése ezeknek a fejezeteknek három andragógusképző program bemutatása. A felnőttképzési szakirodalomban jól ismert (s a könyv fejezeteiben többször is szereplő) *Pöggeler* andragógiai curriculumja (1976), valamint a Janus Pannonius Tudományegyetem humánszervező szakának és a Kossuth Lajos Tudományegyetem művelődési menedzser szakának újabb keletű képzési programja. Ez utóbbiak némileg illusztrálják az 1990-es években bekövetkező hazai felnőttképzési fordulatról leírtakat a magyar felnőttképzés történetéről szóló fejezetben.

A könyv függeléke egy ajánló bibliográfia a felnőttképzés magyar nyelvű irodalmából. A hatvanas évektől napjainkig, de zömmel a hetvenes, nyolcvanas, kilencvenes évek munkáiból válogatva, s jelezve, hogy az andragógia magyarországi útja immár egyre szélesebb és beláthatóbb.

Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. OKKER Oktatási Iroda kiadása, Bp., 1996.

Fővárosi Melléklet

Pálinszki Antal

A szakképzés jelene és jövője a fővárosban



Budapest Főváros Közgyűlése a főváros gazdasági-társadalmi átalakulásának folyamatában meghatározónak tartja a közoktatás, a szakképzés, az át- és továbbképzés rendszerének megújulását, a munkaerőpiac elvárásaihoz igazodva önálló, alkotó és teljesítményképes fiatalok szakmai képzését. Ennek érdekében Budapest Főváros Közgyűlése Oktatási Bizottsága elkészítette a főváros szakképzési rendszerének fejlesztésére egy rövid távú koncepciót.

Helyzetelemzés

A főváros közoktatása a magyar oktatásügy meghatározó része, hiszen a kétmillióس világváros a középfokú oktatás legnagyobb bázisa, itt működik a hazai szakképzés döntő hányada, a speciális nevelést, oktatást, a fogyatékosok nevelését biztosító intézmények széles köre. Minden fontos változás, ami Budapest közoktatásában történik, a főváros lakosságának nagy részét érinti, szinte minden család életét befolyásolja.

1991–1995 között a főváros iskolarendszere sokszínűvé vált, pluralizálódott. Átalakult a hagyományos (8+4-es) iskolaszervezet a szakképző iskolákban is. A fővárosban a hagyományos tiszta profilú szakközépiskolák, szakmunkásképzők és szakiskolák mellett létrejöttek a szakközépiszkolai képzést folytató szakmunkásképzők, és bővült a gimnáziumi tagozatokkal rendelkező szakközépiszkolák száma is.

A fővárosi önkormányzat fenntartásában 21 közgazdasági-külkereskedelmi-számítástechnikai, négy kereskedelmi, 12 egészségügyi, egy pedagógiai, 25 ipari szakközépiszkola, 39 közös igazgatású ipari intézmény (szakközép-, szakmunkásképző, gimnázium és szakiskola), négy szakmunkásképző, egy speciális szakiskola és hét dolgozók önálló szakközépiszkolája működik (összesen 114). (Lásd a mellékletben.)

A szakképző iskolák 32%-a összesen 37 intézmény szakközépiszkolai tevékenysége mellett gimnáziumi oktatást is folytat. A világbanki programban Budapesten 13 szakképző iskola (úgynevezett „világbanki modelliskola”) vesz részt. A világbanki programhoz követő iskolaként csatlakozott 14 intézmény. A PHARE segélyprogram keretében 11 iskola működik.

A főváros a szakképzés területén, az övezetéhez tartozó hat várost és 37 községet magában foglaló agglomerációt tekintve regionális, egyes szakmákban pedig országos kiterjedésű feladatokat lát el. A fővárosi szakképzés tehát háromszintű: országos, regionális és budapesti kerületi. A szakképző iskolák működési területét tekintve 33 budapesti, Pest megyei, 82 pedig országos beiskolázású intézmény.

A fővárosban ugyanúgy, mint a megyékben, problémát okoz az, hogy az oktatási intézményhálózat különböző szintű fenntartói irányítás alatt működik, s

így ütköznek a helyi és a regionális érdekek, nehezebb a regionális áttekintés, nincs egységes információs rendszer, mivel sajátos helyzete nemcsak országos, regionális feladatok ellátásából adódik, hanem abból is, hogy az egyes budapesti kerületi önkormányzatok saját hatáskörű tevékenysége közvetlen hatással van a többi kerületre, így a főváros egészére is.

A szakképző intézményeket fenntartó gazdálkodó szervezetek között a fővárosi önkormányzat a döntő szerep. 1995-ben a főváros területén működő szakközépiskolák 87,7%-ából 83,7%-ot a szakmunkásképző iskolák, 89%-ából 85,2%-ot a fővárosi önkormányzat tartott fenn. A kerületi önkormányzatok a fenntartói feladatokat a szakképzés terén csupán az intézmények 4%-ában látják el. A szakképző iskolák között átlagosan 7,5%-ot képviselnek az alapítványi, illetve magánszemélyek által fenntartott intézmények.

A tanulólétszám a fővárosi középfokú oktatási intézményekben az 1992–93-as tanévben 118 ezer, az 1994–95-ös tanévben pedig 113 ezer volt. A tanulólétszám összességében a két tanév alatt mintegy ötezer fővel csökkent. (Részletesebben lásd a mellékletben.)

A demográfiai tényezőkön túlmenően is különösen jelentős volt a szakmunkás-tanulók létszámcsökkenése, mivel a gazdasági környezetben végbemenő változások hatásaként az érettségit adó szakközépiskolák vonzóbbá váltak. Nőtt a fővárosban a gimnáziumban továbbtanulók száma is, legnagyobb mértékben a fővárosi önkormányzat által felügyelt gimnáziumokban, melynek oka egyrészt az, hogy a kerületektől átvett intézményeket, másrészt pedig a szakközépiskolák a gimnáziumi igények kielégítése, az átjárhatóság biztosítása, valamint a szakképzés és a gimnáziumi képzés közös alapozása érdekében gimnáziumi tagozatokat hoztak létre. Az összes intézményen belül a szakképző intézmények iránt fokozódó igény következtében elsősorban a szakközépiskolák, illetve a többprofilú oktatási intézmények (gimnáziummal közös igazgatású szakközépiskolák) száma növekedett.

A szakmunkásképzés ágazati struktúrájában nem következett be jelentős változás az elmúlt években. Az utóbbi három évben a létszám 40%-a körül volt a gépgyártás és karbantartó, szerelőipari, műszer-, valamint építőipari szakmákat tanuló, míg 22–24% volt a kereskedelmi szakmákat tanuló aránya. Az előbbi szakmacsoportra jellemző, hogy az előzetesen jelentkezőknel magasabb a felvételki száma. Ez arra utal, hogy az átlagosnál rosszabb eredményű, más továbbtanulási lehetőségekből kiszorult, nem elsősorban e szakmák iránt érdeklődő fiatalokat vettek fel. Az általánostól eltérő tendencia fedezhető fel a ruhaipar, a vegyes- és szolgáltatóipar, valamint a vendéglátás területén, ahol nemcsak arányában – 15%-ról 24%-ra –, hanem abszolút számban is nőtt a képzésben részt vevők köre. A fővárosi szakmunkásképzést mint a szakképzés jelenleg legkritikusabb területét alapvetően a képzési és nem a felhasználói igény teljesítése jellemzi.

Az 1993–94-es tanévben a fővárosban az általános iskolát eredményesen végzett továbbtanuló fiatalok 37%-a gimnáziumban, 34%-a szakközépiskolában, 21,7%-a szakmunkásképzőben és 7,3%-a különféle szakiskolákban folytatta tanulmányait. A szakmunkásképző és szakiskola iránt tovább csökkent a továbbtanulási kedv. Míg a gimnáziumokban tovább tanulóik százaléka az 1990–91-es tanévinél (30%) 7%-kal magasabb, a szakközépiskolában alig változott (33,4%), addig a szakmunkásképző és szakiskola iránti kereslet 36,6%-ról 29%-ra csökkent. A szakmunkásképzésben az évek óta tapasztalható létszámcsökkenés elsősorban az ipari szakmákban jelentkezett, mivel itt oktatják a legnagyobb létszámokat.

A fővárosi szakképző iskoláiban tovább tanulóok közel 30%-a nem fővárosi lakosú szülők gyermeke. Legtöbben (a vidéki tanulók 80%-a) Pest megyéből járnak a főváros iskoláiba. Több mint 20 ezer tanuló naponta jár be vidékről, számuk folyamatosan emelkedik minden intézménytípusban.

Az iskolatípusok közötti létszámmegoszlás az érettségít (is) adó középfokú intézmények, ezen belül is inkább a szakközépiskolák irányába tolódott el.

A fővárosban a gimnáziumi oktatás feltételei javultak, az átlagos osztálylétszámok 1990-hez képest 31 főről 30,6 főre mérséklődtek, az osztályterem-fejlesztések következtében 31-ről 28 főre csökkent az egy osztályteremre jutó tanulólétszám, és az egy pedagógusra jutó létszám is 12-ről 11 főre mérséklődött. A szakközépiskolai osztályokban 1994-ben átlagosan 29 fő járt (1990-ben 32). Egy osztályteremre 34 tanuló jut a négy évvel korábbi (36 fő) helyzethez képest jobbak a feltételek.

A szakmunkásképző iskolában egy osztályra 1990-ben 29, 1994-ben 28, egy osztályteremre 56,5, illetve 42 fő jutott. Itt az osztályterem zsúfoltságát a hetes váltással működő képzési szerkezet oldja, ami azt jelenti, hogy egy időben a létszám fele igényli csak az elhelyezést. Az egy pedagógusra jutó tanulók létszáma mindkét szakképző intézménytípusban mérséklődött, jelenleg a szakközépiskolában 13, a szakmunkásképző iskolában 15 fő (ez utóbbinál 17,4 főről). A fővárosban a fajlagos mutatók mindhárom intézménytípusban és minden területen minőségi javulást jeleznek. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma mindhárom intézménytípusnál az országos átlaggal megegyezően alakult, 11-12,6, illetve 15 fő.

A szakképzés a világban mindenütt az oktatás és a munka világának komplex összefüggésrendszerét hivatott intézményesíteni, strukturálkává és programokká alakítani. Így van ez hazánkban is, a fővárosban is.

A 90-es évek elején a magyar szakképzés fejlődési pályáját tekintve struktúrájában, szerkezetében a 70-es évek nyugat-európai helyzetének felel meg. A kedvezőtlen külső feltételek és a demográfiai hullám ellenére a szakképzési rendszer 1991-1994 között nagyjából stabilizálódott, megőrizte intézményi kereteit. Ennek ellenére is nyilvánvaló, hogy számottevő funkcionális – elsősorban finanszírozási, intézménykoordinálási és tartalmi – válság kíséri az átalakulást.

A piaczgazdasági folyamatok megindulása, a munkanélküliség megjelenése versenyhelyeztet teremt a szakképzés egészében és ezen belül az iskolarendszerű oktatásban.

A főváros szakképzési koncepciójának alapelvei

Budapest Főváros Közgyűlése Oktatási Bizottsága 1994-ben elfogadta a szakképzési koncepció alapelveit.

Nyilvánvaló, hogy egyetlen oktatási rendszertől (még a legjobban szervezettől) sem várható el, hogy az teljes mértékben megfeleljen a munkaerő-piaci igényeknek. A középfokú szakképzés 3-4-5-6 év alatt történik, ennyi időre lehetetlen előre jelezni a változó gazdaság változó munkaerőigényét. Erre nincs is szükség. Az iskolarendszerű szakképzésnek lehetőség szerint biztosítania kell azt, hogy olyan képesítés megszerzéséhez juttassa a beiskolázott tanulókat, amellyel munkába állásukat segíti. A főváros helyzetéből adódó sajátosságok, a privatizálódó gazdaság igényei, valamint a munkaerő-piaci kereslet előrejelzései alapján három kategóriát állítottak fel a Fővárosi Munkaügyi Központ szakemberei:

Keresett képzési irányok, szakmák: közgazdasági, bankforgalmi, külkereskedelmi, vendéglátóipari, idegenforgalmi, szállítmányozási (belföldi és nemzetközi), informáciotechnikai, egészségügyi, nyomdaipari, ruhaipari.

Mérsékelt keresletet mutató képzési irányok, szakmák: építőipari, műszaki, épületgépészeti, híradástechnikai, távközlési, postaforgalmi, közlekedésgépészeti, gépjárműtechnikai, pedagógiai.

Nem keresett képzési irányok, szakmák: élelmiszeripari, gépipari, fémipari, műszeripari, mechanikai, vegyipari, mezőgazdasági, textilipari.

A fővárosi szakképzés működésének és modernizációjának elengedhetetlen feltétele az átalakítás. Ennek a kilencvenes évek második felében négy fő kritériuma határozható meg:

- a gazdasági kamarákkal történő együttműködés kialakítása,
- a szakképzés pedagógiai kultúrájának fejlesztése és minőségbiztosításának ellenőrzése,
- alkalmazkodás a munkaerő-piaci előrejelzéseknek,
- érdekérvényesítés, a munkaadók és a munkavállalók hatékony érdekképviselete.

A koncepció a szakképzés alapfunkcióinak megerősítését tűzi ki célul, ennek keretében:

- Szakképzettséget mindenkinek, aki készséget érez és képes is azt megszerezni, mert a piaczgazdaság, s különösen a fejlett technológiák, magas szintű szolgáltatások egyik alapfeltétele a munkaerő minősége, szakképzettsége.
- A főváros szerepvállalása, gondoskodása érvényesüljön a fizikailag vagy szellemileg sérült emberek szakképesítéséhez juttatásában is.
- A versenyképesség lehetőségének elősegítése a szaktudás javításával, a szakmai képzés tartalmának és szervezetének a korszerűsítésével. A gazdasági fejlődés szempontjából különösen fontosak a kis- és középvállalkozások munkakultúráját hordozó (élelmiszer-feldolgozás, idegenforgalom, vendéglátás, szoftverfejlesztés és számítógépes programozás, pénzügyi tevékenységek, informatika, távközlés, környezetvédelem, gyártástechnológia, mikroelektronika, minőség-ellenőrzés) szakterületek.

- Az iskolai alapozás a szakképzésben meghatározó a képzés kezdő szakaszában. Ez azt jelenti, hogy a közoktatási rendszerben folyó általános képzés utolsó éveiben a szakképzésre történő felkészítést integrálni kell.

A szakképesítés tartalmát a gazdaság határozza meg, ezért erősíteni szükséges a szakmai követelmények és tartalmak meghatározásában a gazdaság igényeire épülő specializációban a vállalkozások szerepét és felelősségét. Fontos, hogy a szakképzési érdekegyeztetés hatékony mechanizmusa kiépüljön.

Az alapvizsgára épülő Országos Képzési Jegyzék (OKJ) szerinti szakmák képzését az érvényes jogszabályok szerint kell átalakítani. Az átalakítás során figyelmet kell fordítani arra, hogy ez a képzési forma ne legyen zsákutca a tanulók számára. Létre kell hozni azt az intézményhálózatot, amely a törvényeknek megfelelő, és amelyben a tanuló eljuthat az iskolákban az érettségiig.

A gyakorlati képzés nem vesztet el a struktúraváltás során. Minden oktatott szakmacsoport, illetve szakma adott mennyiségű és minőségű gyakorlati képzést kíván. A gyakorlati helyek felszereltsége és a gyakorlati szakoktatók felkészültsége meghatározó a szakképzésben. A tanműhelyek státuszát (iskolai, vállalati, magán) az eredményesség és a takarékoság figyelembevételével kell kialakítani, átszervezni, megszüntetni.

Összességében az átmeneti időszakban, melynek problémái egyik oldalon a gazdaság állapotából, másik oldalon a demográfiai helyzetből fakadnak, *nem szabad olyan átalakítást végrehajtani, mely később a szakképzés területén visszafordíthatatlan helyzetet terem, az infrastruktúra leépüléséhez vezet.* Meg kell őrizni az értékes feltételrendszert, mely kisebb átalakítással a jövőben is meg fog felelni, hiszen az érettségit adó képzés arányának növelése, a 9–10. osztályok bevezetése, a szakképzés kiterjesztése a peremcsoportokra, a középfokú képesítéshez kötött szakképzési időnek öt- vagy hat-, illetve hétévesre növelése feltételezhetően férfelybővítést igényel. Mindez azonban azt is jelenti, hogy szükséges és meg kell oldani a jelen helyzet anomáliáit, az ésszerűség keretein belül fel kell készíteni az intézményeket jelenlegi feladatrendszerük hatályos jogszabályokon alapuló áttekintésére, a fenntartókat beiskolázási területük újragondolására.

A szakképzés intézményeinek átalakulása 1989 és 1995 között

A szakképző intézmények a rendszerváltáskor

A középfokú szakképzésnek a fejlett ipari országokban három alapmodellje alakult ki: *piaci* (betanítás, tanfolyamok), *iskolai* és *duális*. A munkaerőpiacokon a szakmai képzés a három modell kombinációjával valósul meg. Azt, hogy a munkaszervezetekben a szakmunkásszinten az iskolai, a duális és a piaci képzés közül melyiket alkalmazzák, elsősorban az határozza meg, milyen volt az árupiacok nagysága, nyitottsága, valamint a gazdasági és a társadalmi feltételek együttese az iparosítás különböző szakaszaiban és a szakképzés intézményeinek létrehozásakor. A szakképző rendszerek fejlesztése ezért csak a piaci, kulturális, intézményi, technológiai feltételek elemzése alapján lehetséges.

Az egyes szakképzési típusokhoz hozzárendelhető egy-egy *irányítási modell* is: az iskolai modell működési feltételeinek meghatározásában a központi, állami beavatkozás a jellemző, a duális modellben a munkaadók és a munkavállalók kompromisszuma, ahol az állam bizonyos „játékszabályok” betartását ellenőrzi, a piaci modellben az állami beavatkozás viszonylagos gyengesége.

Magyarországon mind a három típus jelen volt. 1989-ben iskolai típusú képzést – szakiskola, szakközépiskola, főiskola, egyetem – kapott a munkaerőpiacra lépő ifjúsági munkaerőforrás 28,4%-a, duális jellegű szakképzésben részesült 33,7%, és nem rendelkezett szakképzettséggel, tehát a munkavégzésre piaci típusú, betanító, tanfolyami stb. keretek között készült fel 37,9%.¹

1989-ben a magyar szakképzés intézményei: a szakmunkásképző iskola, a szakközépiskola, a szakiskola és a speciális szakiskola.

Szaktanulmányok

A szakmunkásképző iskola a hagyományos szakmunkásképzés színhelye. Belépési feltétel az általános iskola elvégzése. A képzési idő három év. A szakmunkásképző iskolában 223 szakmát oktatnak.

A magyar szakmunkásképzés jól összevethető a közép-európai régió osztrák, német szakképzési modelljeivel. A fejlődés párhuzamos volt. 1945 előtt a kisipari

¹ Az ifjúsági munkaerőforrás képzettség szerkezete. Statisztikai évkönyv, 1989. KSH. Bp., 1990.

képzés dominált. Ugyanakkor a nagyüzemekben is, bár kisebb létszámot érintő, de európai színvonalú képzés folyt. 1949 után minden feltétel megváltozott. A kispár szinte teljesen eltűnt. Az ötvenes években kiépült az ipari szakmunkásképzés intézményrendszere. A duális képzés jellemzője, hogy elsősorban a kisüzemek végezhetik hatékonyan. A duális képzés ugyanis a termelés és a szakmatanulás integrálására épül, s ez elsősorban az egyedi termelést vagy szolgáltatást végző kisvállalkozásokban lehetséges.

A magyar szakmunkásképzés a német és osztrák modellektől abban tért el, hogy míg ott a tanuló képzési szerződést kötött az üzemmel, s iskolai tanulói jogviszonya csak másodlagos volt, Magyarországon az iskola dominált. A gazdaság azonban Magyarországon is kulcsszerepet játszott a gyakorlati oktatásban. Az elterjedt gyakorlat szerint a szakképző iskola keretmegállapodást kötött az együttműködő vállalatokkal. A nyolcvanas évek végén a hagyományos szakmunkásképzésben a gyakorlati képző kapacitás 84%-a volt a gazdaság kezében.

1977-ig a képzési idő két és három év volt, 1977-ben egységesen három évre növelték azt. Többé-kevésbé egységes közismereti oktatást vezettek be minden szakmában. A kevésbé elméletigényes szakmákat az úgynevezett Vállalati szakmajegyzékbe (VSZJ) helyezték át. Ide kerültek egyes kis létszámú kispári szakmák is. Míg az Országos szakmai jegyzék (OSZJ) módosításához a munkaügyi, művelődési és az érintett szakminiszterek bonyolult egyeztetésére volt szükség, a VSZJ-szakma elfogadtatása az adott ágazati miniszter hatáskörébe tartozott.

A VSZJ-szakmákban a nyolcvanas években munkavégzés mellett, esti formában 2-400 órás tanfolyamokon folyt a képzés, s a vizsgára bocsátás feltétele egy-két éves munkaviszony volt az adott területen. Ez a szabályozás a nyolcvanas évek végén lazult, az oktatási törvény 1990-es módosítása pedig fiatalokúak képzését is lehetővé tette VSZJ-szakmákban.

Szakközépiskola

A középfokú képzési célú szakközépiskola 1969-ben indult. A magyar szakképzés történetének legmerészebb modernizációja volt, amely 37 szakmacsoportban középfokú szakmai végzettséget kívánt adni, elszakadva a hagyományos szakmakategóriáktól. Erre a végzettségre épült az esti formában, munkaviszony mellett végzett technikusképzés (1969-ig a technikusképzés nappali formában történt). Az 1971-es felülvizsgálat eredményeként a középfokú képzési célú szakközépiskolák az ipari területeken megszűntek, továbbra is fennmaradtak azonban egy sor kulturális, szolgáltató és gazdasági szektorban. (Közgazdasági, pénzügyi, egészségügyi, óvónőképző, művészeti stb. szakközépiskolák.) Jelenlegi formájában 1976-ban vezették be. A rendszerváltáskor 79 középfokú szakma volt.

A szakközépiskola a magyarországi szakképzés legszínesebb intézménye. Négyéves képzési idejű, érettségit és különböző struktúrájú szakképzettséget adó intézmény. A szakmunkásképzést folytató szakközépiskola igényes szakmákat oktat, részben a szakmunkásképző iskoláival megegyező szakmai tantervek szerint, s felkészít a felsőfokú továbbtanulásra.

A nyolcvanas évek fejlesztése a műszaki szakközépiskola. Az első két évben széles szakmai alapképzést ad, s a tanulók ezután több lehetőség között választhatnak. Egy év alatt szakmunkásképesítést, két év alatt érettségit és szakmunkásképesítést, három év alatt technikusképesítést szerezhetnek. 1989-ben 89 technikus szakképesítés volt.

Szakiskola

A szakiskola két- és hároméves képzési idejű gép-gyorsíró és egészségügyi irányban. Egyre kevésbé versenyképes az azonos irányú szakközépiskolákkal, modernizációja elkerülhetetlen.

A speciális szakiskolát az 1985-ös oktatási törvény hozta létre, a fogyatékoságuk miatt a többiekkel együtt nem képezhető fiatalok szakmai képzésére. A képzési idő két év, a gyerekek betanító képzést vagy VSZJ-képzést kapnak. A speciális szakiskola a magyar oktatásügy legellentmondásosabb intézménye. Alapvető feltételek hiányoznak: a gyógypedagógiai szakképzés legitim modellje, nincs gyógypedagógiai szakoktatóképzés, nincsenek a fogyatékosok lehetőségeit figyelembe vevő programok, speciális tantervek. Hiányos az eszközrendszer.

Az oktatási törvény 1990-es módosítása lehetővé tette, hogy a nem fogyatékosok is a speciális szakiskolába léphessenek. Létrejött a nem fogyatékosok speciális szakiskolája.

A magyar szakmarendszer nagyon tagolt volt. 223 szakmunkásszakmát, 89 technikusképesítést, 79 középfokú szakmát, összesen tehát 391 teljes értékű végzettséget és körülbelül 200 VSZJ-szakmát, összesen közel 600 kvalifikációt tartalmazott. Ez a differenciált rendszer megfelelt a gazdaság nagyon differenciált igényeinek, az egyes foglalkoztatási területek hagyományainak.

A szocializmus évtizedeinek szakképzés-politikáját az expanzió és a modernizáció jellemzi. A modernizáció alapvonása az iskola súlyának növekedése volt. A háttérben a duális modellel szembeni bizalmatlanság húzódik meg. A szakképzés expanzióját nem követte a pedagógiai eszközrendszer differenciált fejlesztése, az iskola alkalmazkodása a lassan megváltozó célcsoportokhoz. Részben ennek, részben az általános iskola hiányosságainak és a nyolcvanas években szinte teljesen leépülő pályaeorientációnak köszönhető a lemorzsolódás növekedése a középfokú oktatási intézményekben. A lemorzsolódás a gimnáziumban a nyolcvanas években 12-14%, a szakközépiskolában 16-18%, a szakmunkásképzőben körülbelül 24% volt. Így, bár a továbbtanulási arány nemzetközi összehasonlításban is magas volt, a szakképzésnélül kilépők aránya elérte az ifjúsági munkaerőforrás körülbelül 1/3-át. (5-6% nem rendelkezett általános iskolai vég bizonyítvánnyal, 5-6% az általános iskola befejezése után nem tanult tovább, 15-15% lemorzsolódott a különböző oktatási intézményekből, 6-7% gimnáziumi érettségivel rendelkezett.)

Az 1989 utáni válságjelenségek a szakképzésben

1989 után alapvetően megváltoztak a magyar munkaerőpiac feltételei. A magyar szakképzés, amint utaltunk rá, be volt ágyazva a munkaerőpiacba: az oktatási rendszerből kilépő ifjúsági munkaerőforrás kevesebb mint 30%-a rendelkezett iskolai szakképzéssel, a nyolcvanas évek közepén is körülbelül 37% volt a duális-kooperatív és körülbelül 33% a betanító-tanfolyami piaci szektor aránya. Megalapozottnak tűnt tehát az a feltételezés, hogy a munkaerő-piaci válság a szakképzés általános válságát vonhatja maga után. A szakképzés-politika azonban elérte, hogy 1988 és 1991 között a középfokú oktatásban részt vevők száma 18,9%-kal növekedett.

A kilencvenes évek első felében Magyarországon a szakképzés-politika legitimációs, strukturális, intézményi válságba került. Indokolttá vált a jelenségnek és okainak elemzése.

A legitimációs válság végigkísérte az elmúlt húsz év szakképzés-politikai harcait, a szakközépiskola és a szakmunkásképzés modernizációjának történetét. Az elmúlt két évtizedben kevés oktatáspolitikus ismerte fel, hogy a szűk, szakmaspecifikus szakképzés és a széles, általános képzés nem egymást kizáró, hanem kiegészítő, egymást feltételező alternatívák.

A szakképzés intézményi válsága azt jelenti, hogy az üzemek, amelyek az elmúlt évtizedekben a szakképzés háttérét biztosították, a gazdasági feltételek romlására a képzőfőhelyek leépítésével válaszolnak. Ez a folyamat az elmúlt években mérsékelt ütemű volt. A szakképző kapacitások leépülése természetes az olyan ágazatokban, amelyek maguk is visszafejlődnek. A szakképzés strukturális válsága egyrészt azt jelenti, hogy tovább működnek a munkaerőpiacon irreleváns képzési formák, fiatalok ezreit képezik olyan ipari szakmákban, amelyekben biztosan nem tudnak elhelyezkedni, másrészt azt, hogy a munkaerőpiac betanító szektora nem tart igényt a fiatalok szakképzésen pályakezdőkre.

A modernizációs válsága szorosan összefügg a centralizáló politikával. A múltban 10-15 évenként került sor a szakmarendszer és a tantervek központi módosítására. Ekkor egy-két év alatt több mint kétszáz tantervet dolgoztak át. Ez a modernizációs modell költséges, ugyanakkor alacsony hatékonyságú. Minthogy azonban a ma érvényes szakmajegyzéket 1977-ben adták ki, 1990 után nagyon nagy volt a nyomás, hogy ismét a régi modellt követve módosítsuk a teljes szakmarendszert.

Utolsó válságterületként ki kell emelni a szakképzés pedagógiai válságát. Az elmúlt harminc évben lezajlott expanzió eredményeképpen olyan fiatalok ülnek ma a szakképző iskolákban, akik korábban hagyományos szakmát tanultak volna, s a szakmunkásképzőben rengeteg a halmozottan hátrányos helyzetű fiatal. A magyar szakképzés ma iskola- és ismeretközpontú. A gyakorlati oktatást az elmúlt évtizedben elhanyagoltuk. Mind az iskolai és vállalati tanműhelyekben, mind a munkahelyeken hiányoznak azok a mesterek, akik ismerik, alkalmazni és oktatni tudják az új technológiákat, s ismerik azokat a pedagógiai eszközöket, amelyek az új munkahelyeken szükséges kulcskvalifikációk, az önállóság, a felelősségvállalás, a rendszerben gondolkodás, a teammunkaképesség átadásához szükségesek, illetve a hátrányos helyzetű csoportok oktatásában alkalmazhatók. A szakképzés-pedagógia válsága azt jelenti, hogy néhány helyi próbálkozástól eltekintve még a problémák megfogalmazására sem került sor, nem beszélve az elemzésről vagy a megoldások kereséséről. Kivételt az 1991 után indult hátrányos helyzetű programok jelentenek, bár itt is csak a legelső lépések történtek meg.

A fővárosban a felső középfok tanulóinak kétharmada középiskolába jár. A főváros ezen a téren öt-hat évvel megelőzi a vidéki városok beiskolázási struktúráját. A fővárosi oktatáspolitikai így olyan innovációkra kényszerül, amelyek az ország más régióiban középtávon valának aktuálisak. Ez indokolja, hogy a főváros közoktatásának és szakképzésének fejlesztésére modellkísérleteket indítson. Ebben a modellkísérletekben javasolható az együttműködés a Munkügyi Minisztériummal, a Nemzeti Szakképzési Intézettel, a Művelődési és Közoktatási Minisztériummal, az Országos Közoktatási Intézettel. A modellkísérletek szervezését azonban a Fővárosi Pedagógiai Intézetnek kellene ellátnia. A modellkísérletek súlypontjai:

- Pályaorientációs, szakmai alapképző, rehabilitáló programok peremcsoportok részére.

- Szakmai alapképzést különböző általános képző modulokkal kombináló programcsomagok szakmunkásképző iskolák részére (általános iskolai végzettség pótlása, felkészítés az alapvizsgára).

- Fogyatékosok szakképzésének fejlesztése a speciális szakiskolákban. (Ezt a fejlesztést a munkaerő-piaci feltételek átalakulása és az OKJ bevezetése teszi szükségessé.)

- A lemorzsolódás csökkentése a szakmunkásképzésben.

- A korszerű technikák és a hatékony gyakorlati oktatási modellek alkalmazása a kisipari képzésben. A termelés és az oktatás integrálásának problémái. A szakoktatást vállaló mesterek pedagógiai képzése.

- Alternatív képző szervezetek, a képzést a termeléssel összekapcsoló non-profit vállalkozások megeremítése.

- A világbanki szakközépiskolai modell záró szakaszában a gazdaság aktivitásának növelése.

- Szakképzett munkanélküli pályakezdekők specializáló képzése.

- Gimnáziumi érettségizettek post secondary képzési formái informatikai, idegen nyelvi, külkereskedelmi, felsőfokú továbbtanulást megalapozó súlypontokkal.

- Rugalmas struktúrák kialakítása a gimnáziumi képzés záró szakaszában.

- Rugalmas oktatási szervezetek kialakítása, amelyek szakmatanulásra előkészítő, szakmai alapképző, szakképző, érettségire felkészítő, érettségi után szakképző programokat nyújtanak, illetve bekapcsolódnak a Regionális Átképző Központ munkájába. (Felső középiskolai központok.)

A modellkísérletek eredményeinek közzétételével, iskolavezetők számára rendezett továbbképzéseken való megismertetésével az önkormányzat intenzíven befolyásolhatja a szakképző intézményhálózat szerkezetének átalakulását.

A Fővárosi Önkormányzat számára az új Országos Képzési Jegyzék bevezetése összetett feladatot jelent. A fenntartó feladatai közé tartozik az önkormányzati iskolákban oktatott szakmák meghatározása, azaz alaptevékenységük módosítása. Az új előírások szerint a szakmai képzés csak a feltételek megléte esetén indítható. A szakképzés folytatása tehát az OKJ hatályba lépése, 1998. szeptember 1. után súlyos beruházásokat feltételez, illetve új együttműködés kialakítását más szervezetekkel.

Ma még nehezen határozható meg, milyen OKJ-szakmák oktatása lehetséges a fővárosi intézményekben. Az OKJ közel 900 államilag elismert képesítést tartalmaz, a specializációkkal együtt ezernél is többet. A képesítések között vannak duális képzésben és iskolarendszerben oktatható „első” szakmák, továbbképzési szakmák, technikus, szaktechnikus képesítések, s rövid képzési idejű, a korábbi VSZJ-szakmákkal összevethető kvalifikációk is. Első lépésként javasolható az OKJ képesítéshalmazának elemzése, az „első” képesítések és a „továbbképzési szakmák” elválasztása, az iskolai jellegű és a tanulószereződés keretében tanítható szakmák csoportosítása, és csak ez után a lépés után kezdhető el az új szakmastruktúra bevezetésének tervezése.

A fővárosi szakképzés-politika egyik legfontosabb feladata az lesz az előttünk álló évtizedben, hogy a felzárkóztató, pályaorientáló, szakmai alapképzést nyújtó, moduláris felépítésű programok segítségével a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalokat is képessé tegye a duális képzésbe való belépésre és helytállásra. (A nemzetközi tapasztalatok szerint azonban a peremcsoportok szakképzése általában iskolarendszerű vagy azzal összevethető szervezeti formákban valósul meg.)

Feladata továbbá az intézményrendszer működőképességének és eszközeinek megőrzése. A jogszabályi előírások betartása mellett olyan fejlesztések előkészítése és indítása, amelyek az érettségit adó képzés kiterjesztését, a peremcsoportok igényes szakképzésbe való bevonását, a szakképzés hatékonyságának és versenyképességének javítását, a széles alapú szakképzés megvalósítását, a gazdaság bevonását szolgálják. Fontos feladat a szakképzésben dolgozó pedagógusok megnyerése a modernizációs program támogatására.

A munkaerő-piaci és a lakossági kereslet átalakulása azt eredményezte, hogy egyes ipari ágazatokban – vegyipar, gépgyártás, textilipar stb. – az iskolai kínálat meghaladja a keresletet. Ugyanakkor más területeken – közgazdasági szakközépiskolák, informatikai képzés, gimnáziumi képzés – korlátozott a képzőkínálat. A szakképző intézményekben elkerülhetetlenné vált a racionalizálás. Ennek során a Fővárosi Közgyűlés Oktatási Bizottsága által 1994-ben elfogadott következő alapelvek követését javasoljuk:

Részletek a rövid távú szakképzési koncepció alapelveiből

A társadalmi, politikai és gazdasági pluralizmus, az oktatási rendszer megújítása, a fenntartók sokszínűsége, az állami feladatvállalás változása nyomán a fővárosi önkormányzat nem elégedhet meg azzal, hogy megtörtént az oktatás országos törvényei szabályozása. A főváros nyitott iskolarendszerrel rendelkezik, azaz intézményeinek jelentős részében nemcsak helyi, hanem országos és Pest megyei igényeket is kielégít. Budapest Főváros Önkormányzata ezért szükségesnek tartja saját oktatási szervezetének, oktatási-nevelési intézményei működésének önálló rendezését, a fővárosi sajátosságok figyelembevételével egy önálló szakképzési koncepció kidolgozását.

Az ifjúsági és felnőtt szakképzés komplex és együttes kezelést igényel, felhasználva mindazokat az adottságokat, amellyel a fővárosi szakképzés rendelkezik, ugyanakkor figyelembe véve azokat a sajátosságokat, amelyeket az ifjúsági munkanélküliek és felnőttek szakképzése igényel. Ezért a szakképzési koncepció lényegi eleme, hogy az aktív foglalkoztatáspolitikai keretén belül a mainál lényegesebb, hatékonyabb összhang teremődjön az iskolarendszerű és a munkaerő-piaci szakképzés között.

A főváros ifjúsági szakképzése úgy segítheti elő a munkába állási esélyek javítását, az ifjúsági munkanélküliség újrateremtődésének megelőzését, ha növekvő arányban középiskolai érettségit is magában foglaló, általános képzésre építő, a szakmacsoportos alapozással együttesen megvalósuló, a későbbi szakmai specializációt előkészítő középiskoláztatást biztosít, ha a szakmai gyakorlati oktatást a gazdálkodó szervezetekkel, különösen a kis- és középvállalkozókkal együttműködve végzi, továbbá ha speciális képzési programokat kínál a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, a szakképzés normál rendszerébe bekapcsolódni nem tudó fiatalok számára, ha a szakmai specializáció irányait a munkaerőpiac igényei szerint alakítja.

A gimnáziumi képzés két tanítási nyelvű, speciális tantervű vagy normál tantervű osztályok működtetésével a tehetséggondozás, a továbbtanulásra előkészítés és a pályaválasztás későbbi időpontra történő késleltetéseig gyakorlatilag minden igényt teljesít. A felvehető tanulók száma azonban évek óta a szülők igénye alatt marad. Sok gimnáziumot választani szándékozó gyerek kényszerül szakképző iskolába, illetve iskolatípus módosítására. Fontos a gimnáziumokban tovább tanulni

szándékozók számára bővíteni a férőhelyeket, mégpedig azon szakképző iskolákban, ahol az a képzéshez szükséges feltételek rendelkezésre állnak.

Középtávon célszerű növelni azon szakközépiskolák képzési kapacitását, amelyek a világbanki „Emberi erőforrások fejlesztése” programba bekapcsolódtak vagy követőként társultak, illetve a PHARE-segély által támogatott programban részt vesznek. Ugyanis ezek a fiatalok később jelennek meg munkavállalóként a munkaerőpiacon, emellett a specializációs szakasz időbeni eltolásával és lerövidülésével erősödnek a munkába állás esélyei, a széles szakmai alapok birtokában javulnak az életpálya során szükségessé váló szakmaváltások, átképzések esélyei.

Bővíteni kell azon szakiskolai férőhelyek számát, amelyek lehetőséget nyújtanak a középiskolai oktatásból tanulmányi vagy egyéb más okból „lemorzsolódók”, tanulmányaikat be nem fejezők, testi, érzékszervi fogyatékossgal rendelkezők speciális képzésére. Tekintettel arra, hogy ezek a fiatalok a hagyományos képzési módszerekkel csak igen nehezen és csak kis hatásokkal képezhetőek, a képzésből kimaradva az ifjúsági munkanélküliek többségét adják, számukra speciális közismereti szocializációs és szakmai programok olyan széles választékát kell kínálni, amely elősegíti a szakképzés normál rendszerébe történő beilleszkedésüket, egyszerű szakképesítések megszerzését, az önálló életkezdés feltételeinek részbeni megteremtését.

Az ipari szakképzés szinte minden olyan területén, amely nagyüzemi keretek között gyakorolható foglalkozásokra képez, lényegesen csökkent a tanulók érdeklődése, a munkáltatói igény. Az, hogy mely szakmacsoportok fővárosi képzését szükséges fenntartani, s hogy melyekre épül foglalkoztatási szándék, csupán körvonalazható. Bizonyosnak látszik, hogy a szolgáltatási, informatikai, korszerű gyártási és automatizálási, számítástechnikával támogatott bármilyen elektronikai képzés iránt társadalmi és munkaerő-pótlási igény egyaránt mutatkozik fog.

A fővárosi szakmunkásképzés struktúrája és intézményhálózata erőteljes racionalizálásra szorul. Az általános képzési tartalom közelítésével, a szakmai alapozás szélesítésével és a speciális szakmai ismeretnyújtás, az oktatás differenciálásával rugalmasabb képzési rendszere kell átalálni. Mindaddig, amíg a működő gazdaság a gyakorlati képzést át nem vállalja az iskolától, gyakorlati oktató bázisok létrehozása szükséges. A szakmunkásképzés területén prognosztizálható, hogy a gazdasági környezet változásaitól kevésbé függő tradicionális (például asztalos, kőműves, járműszerelő, villanyszerelő, cipész stb.), valamint az úgynevezett stabil gazdasági ágazatok (például posta, hírközlés, banki szféra, egészségügy, idegenforgalom, kereskedelem) szakmáinak képzési feltételeit hosszabb távon is biztosítani szükséges.

Egy piaci mechanizmusra törekvő gazdaságban jellemzőnek tekinthető, hogy a dinamikus változások következményeként kiéleződik a gazdaság igényei, az egyéni képességek, igények és az oktatási rendszer adottságai közti diszharmónia. E kölcsönhatás közvetítése és oldása érdekében kezdeményezni szükséges, hogy a fővárosi gazdálkodó szervezetei, termelő- és szolgáltatóvállalkozásai, a főváros környéki gazdasági szféra aktívabb szerepet vállaljon a szakképzés gyakorlati oktatási feltételeinek megteremtésében, a várható munkaerőigények kialakításában. Ezzel elősegíthető a fiatalok piacgazdaságban való tájékozódási képességének javulása, az új gazdasági tevékenységekhez szükséges szakmai fogások elsajátítása, a túlképzés mérséklése, a munkába állás viszonylagos biztonságának megteremtése.

A főváros szakképzési rendszerének, a nevelés-képzés sikerének lényegi meghatározója továbbra is a pedagógus. A szakmai képzésben részt vevő mintegy hatezer tanár és oktató képzése és továbbképzése legalább annyira fontos, mint a szakképzés tartalmi korszerűsítése, a tárgyi feltételek megújítása. A szakmai elméleti és a gyakorlati oktatás területén a nem a jogszabályokban előírt végzettséggel rendelkező pedagógusok át- és továbbképzését azzal kell elősegíteni, hogy a célra kezdeményezni kell központi pénzügyi alap létrehozását.

A főváros önkormányzata a szakképzés elméleti oktatásának feltételeit elsősorban saját fenntartású intézmények működtetésével, a gyakorlati oktatás feltételeit részben önálló „iskolai tanműhelyek” fenntartásával, részben az iskolák és a gazdálkodó szervezetek együttműködésével, kölcsönös anyagi felelősségvállalás mellett biztosítja.

Az eredetileg egyházi tulajdonú s jelenleg a szakképzés céljait szolgáló ingatlanok kártalanítás ellenében történő visszaadását úgy kell elősegíteni, hogy az ne sértse a világnézeti semlegesség biztosítását az önkormányzati fenntartású iskolákban.

Összegzés

A közoktatásban és szakképzésben a képzési idő növelése, az érettségit adó oktatás kiterjesztése és a peremcsoportok bevonása a tanulólétszám (demográfiai hullámvölgy) csökkenése ellenére a kapacitások bővítését fogja megkövetelni, ezért az alacsony kihasználtságú intézményeket nem szabad megszüntetni, képzési profiljukat ezzel szemben a piaci és lakossági igényeknek megfelelően szükséges módosítani.

- A profilok módosítása során célszerű törekedni a folyamatos, felmenő rendszerű átalakításra és a pedagógusok foglalkoztatásának biztosítására.

- A források beszükülése miatt indokolt a bérelt ingatlanokon működő szakképző intézmények átadásának vagy áthelyezésének mérlegelése.

- Rendezést igényel az egyházi tulajdonú ingatlanok jelenlegi helyzete. Az egyházi ingatlanban működő szakképző intézményeket a feltételek biztosítása után megszűnő profilú intézményekbe javasolt áthelyezni.

- Az alacsony kihasználtságú középiskolai kollégiumi hálózatot az érettségizettek post-secondary szakképzésben, a pedagógusátképzésben és -továbbképzésben lehetséges hasznosítani.

- A szakképző intézmények szabad kapacitása a munkanélküliek átképzésében hasznosítható. Ennek érdekében erősíteni szükséges az együttműködést a Budapesti Munkaerőpiaci Intervenciók Központtal, a Fővárosi Munkaügyi Központtal.

A fővárosi szakképzés rövid távú koncepciója elfogadása után, az új jogszabályok hatályba lépésével párhuzamosan fejlesztési programokat célszerű indítani:

- a szakmatanulásra felkészítés,
- a szakmai alapképzés,
- a peremcsoportok speciális szakképzése,
- az OKJ és a NAT bevezetése,
- a gazdaság szakképzésben való aktivitásának élénkítése,
- az érettségizettek szakmai képzése területén.

(A programok a közoktatási törvény módosításában szereplő [88. paragrafus] fejlesztési terv részét képezik.)

A főváros szakképzésének fejlesztésében indokolt a nemzetközi együttműködés erősítése.

Melléklet

Az 1994–95-ös tanévben a fővárosban 313 középfokú oktatási intézmény működött, számuk az 1990. évi 235-ről emelkedett (összességében 33%-kal). Közöttük a szakképző intézmények együttes száma, illetve a gimnáziumok száma közel azonos mértékben, 32, illetve 35%-kal nőtt.

A középfokú oktatási intézmények között a fővárosban a gimnáziumok fejlesztése és létesítése magasán meghaladja a szakközépiskolákét, eltérve az országosan tapasztaltaktól. Ezt jelzi az a tény is, hogy 1990 és 1994 között a gimnáziumok száma 35,4%-kal, míg a szakközépiskoláké 4,5%-kal emelkedett. A látszólagos háttérbe szorulást enyhíti a közös igazgatású, gimnázium-szakközépiskola intézménytípus előretörése. Ezen intézmények száma a négy év alatt közel két és félszeresére, 12-ről 29-re nőtt.

A szakmunkásképző iskolák számának 1990-hez képesti 20%-os emelkedése is lényegesen meghaladja az országosan jellemző 8,8%-os növekedési mértéket, ezzel együtt a szakmunkásképző iskolák népszerűsége az országosan is tapasztaltakkal megegyezően visszaszorult, amit az intézménytípus tanulólétszámának alakulása bizonyít leginkább.

Meg kell említeni a középfokú szakiskolákat, hiszen számuk igen jelentős mértékben, 25-ről 50-re emelkedett négy év alatt. A szakiskolák túlnyomó többsége önkormányzati fenntartású alap- vagy középfokú intézményhez kapcsolódik. Kisebb számban található közöttük nevelőotthonhoz, ifjúsági központhoz, művelődési házhoz kapcsolódó intézmény, ezenkívül magán- és egyházi iskola is. Az intézménytípus gyűjtőnéven belül megkülönböztetjük a gép- és gyorsíróiskolákat, az egészségügyi szakiskolákat, a fogyatékos gyermekek oktatását végző speciális szakiskolákat, valamint az úgynevezett „egyéb” szakiskolákat, melyek egészséges, többnyire hátrányos helyzetű gyermekek oktatását végzik. Ez utóbbi fejlődött leginkább. Az intézménytípus 1987-től működik, többségük inkább csak egy-egy osztályból áll, mégis fontos szerepet töltenek be a más középfokú oktatási intézménybe bekerülni nem tudó, 14–17 éves fiatalok iskolarendszerben tartásában, segítséget nyújtanak a szakképesítést is adó intézményekben történő továbbtanulásra való felkészülésben, esetleg egyszerű szakmákra, illetve az életkezdesre való felkészítéshez.

Míg 1990-ben a fővárosi intézmények 93%-a önkormányzati fenntartásban működött, és az egyházakon, illetve a központi költségvetési szerveken kívül más fenntartó szinte alig képviseltette magát, addig 1994-re ez az összetétel jelentősen átalakult. Az önkormányzatok által fenntartott intézmények aránya a fővárosban 80–82%-ra esett vissza, általánosságban jellemző, hogy minden intézménytípusban előtört az alapítványi, illetve a magánszemélyek iskolafenntartói vállalkozása az önkormányzati rováására, és minimális mértékben mérséklődött (1% alatt) a központi költségvetési szerveké. Az intézményfenntartók körének bővülése intézménytípusonként jelentősen eltér.

A fővárosi gimnáziumok fenntartói között az 1990. évi és 86,2%-kal szemben jelenleg 74%-os az önkormányzati fenntartásban működők aránya, ebből a fővárosi önkormányzaté 11,4% (négy évvel ezelőtt 3,1% volt!), az 1990. évi 1,5%-ról 11,4%-ra emelkedett az alapítványi, illetve magángimnáziumok aránya, és néhány intézménnyel gazdálkodó szervezetek is jelen vannak az intézményfenntartók

között. Az egyházak és a központi költségvetési szervek által fenntartott intézmények aránya évek óta 4% körüli, nem változott számottevően.

A szakközépiskolákat és a szakmunkásképző iskolákat fenntartó gazdálkodó szervezetek között az önkormányzatoké a döntő szerep, a gimnáziumokéhoz képest sokkal nagyobb súllyal szerepelnek, mint más fenntartók. Jelenleg a szakközépiskolák 87,7%-a (1990-ben 95,5%-a), a szakmunkásképző iskolák 89%-a (az 1990. évi 95,7%-kal szemben) működik önkormányzati fenntartásban. Ezen belül a kerületi önkormányzatok a fenntartói feladatokat csupán az intézmények 4%-ában látják el. A szakközépiskolák és a szakmunkásképző iskolák között átlagosan 7,5% az alapítványi, illetve a magánszemélyek által fenntartott intézmények aránya. Ez a változás azért is jelentős, mert 1990-ben még egyetlen alapítványi fenntartású szakképző intézmény sem működött a fővárosban.

A kerületi önkormányzatok intézményfenntartói szerepköre egyre szűkülő pénzügyi lehetőségeik következtében még a döntően az ő fenntartásukban működő gimnáziumok között is jelentősen mérséklődött, részvételi arányuk 1990-hez képest több mint 20%-kal esett vissza (83%-ról 62,5%-ra). Ezt kevéssé enyhíti az a tény, hogy ebben az időszakban két szakközép- és egy szakmunkásképző iskola került kerületi önkormányzat fenntartásába.

Az iskolarendszerű oktatásban való részvétel igénye és szorgalmazása miatt a fővárosi önkormányzatnak folyamatosan egyre több, korábban a kerületi önkormányzatok által ellátott közoktatási feladat átvállalásával kell szembenéznie annak ellenére, hogy várhatóan egyre több feladat ellátása oszlik meg a különböző intézményfenntartók között. Ezt mutatja például, hogy 1990 és 1994 között kettőről tízre emelkedett a főváros önkormányzati fenntartásba került gimnáziumok száma.

A szakképzés területén a képzési kínálat és lehetőségek intenzív bővülését jelzi, hogy az 1990. évi 20 intézménnyel (képzési hellyel) szemben 1994-ben 48 intézményben működik (illetve önálló) műszaki szakközépiskolai képzés, a szakmunkásképzést folytató szakközépiskolák (képzési helyek) száma 32-ről 40-re emelkedett, és a középfokú szakmai képzés szakain közel 100 szakközépiskolai intézményben (képzési helyen) tanulhatnak a fiatalok. Ez utóbbi intézménytípusban a szakok közül legtöbb lehetőség a közgazdasági (32), a kereskedelmi és a külkereskedelmi ügyintézői (13-13) szakok tanulására áll rendelkezésre.

A gimnáziumokban 1990–94 között 13,7%-kal, a szakközépiskolákban 16,3%-kal növekedett a tanulólétszám, a szakmunkásképző iskolákban viszont az 1990. évi csúcslétszám után 22%-kal esett vissza. Az összlétszám az 1992–93-as tanévben 540 ezer fővel érte el csúcspontját, ezt követően a magas létszámú évfolyamoknak a középfokú oktatásból történő folyamatos kilépésével megkezdődött a létszámcsökkenés.

A főváros középfokú oktatási intézményeiben nappali tagozaton az 1994–95. tanévben együttesen 119,7 ezer fiatal tanul, közöttük 26 ezren nem állandó fővárosi lakosúak, illetve hatezren 18 évesek és idősebb korúak. A velük csökkent létszámmal számolva a középfokú oktatási intézmények nappali tagozatán a fővárosi 14–17 éves korú népesség 64%-a tanul.

Az iskolarendszerű felnőttképzés szerves részét képezi a magyar oktatási rendszernek. Az utóbbi években fokozódott az érdeklődés a tanulni vágyó felnőttek között az iskolarendszeren belüli oktatási-szakképzési lehetőségek felé, s egyre nőtt a munka mellett tanuló, érettségít, szakképesítést, szakmát szerezni kívánó felnőttek száma. Az iskolarendszerű középfokú felnőttképzésben részt vevő 58 ezer felnőtt csaknem fele fővárosi intézményekben tanul.

Ezt a lehetőséget teremti meg 70, esti-levelező tagozaton (is) oktató középiskola, ahol a gimnáziumi és szakközépiskolai képzésben együttesen 25 ezer fő vesz részt. Számuk évek óta alig változik. A dolgozók középiskoláiban tanulók között folyamatosan csökken a tanköteles korú fiatalok száma, 1990-ben még közel 3,5 ezer 16 éves és fiatalabb tanulója volt az intézményeknek, ez 1994-re 2,1 ezerre csökkent. Ez a korosztály az összlétszámnak 1990-ben a 14%-át, 1994-ben a 8,3%-át képezi. A tanulók döntő többsége 17–25 éves, e korcsoport aránya a négy évvel ezelőtti 68,9%-kal szemben 79%-os.

A tanulók egyharmada gimnáziumi érettségit, kétharmada pedig szakközépiskolai, illetve technikus végzettséget kíván szerezni. Az összlétszám 9%-a rendelkezik már érettségivel, és csaknem a felének van már szakmája. Évente átlagosan négy-ötvezren tesznek sikeres érettségi vizsgát.



Polgár Katalin, 13 éves
Mátyás Király Általános Iskola, Kecskemét

TÁJÉKOZTATÓ A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TEVÉKENYSÉGÉRŐL

1996. ősz

Az 1001. tanév

Mértéktartó, de méltó ünnepi események kísérték az elmúlt-elmülő ünnepi esztendőt. Ebből az ünnepelésből a patinás szakmai szervezet, a Magyar Pedagógiai Társaság is kivette részét. Alkalmat adott az ünnepi év arra, hogy szakmánk átgondolja hosszú múltjának megannyi üzenetét, erőt gyűjtson, merítsen az előtt álló feladatokhoz.

A soron lévő feladatokról az év során több ízben is kérte az oktatáspolitikai a szakma véleményét. A Magyar Pedagógiai Társaság – mint korábban, a NAT-íták idején – szót kért a dialógusban, s testületi véleményt fogalmazott meg az érettségi, az alapműveltségi vizsga tervezeteiről. A vélemények rendre nyilvánosságra kerültek. Olyan árnyalt, megfontolt állásfoglalások voltak ezek, amelyek tükrözték azt is, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság széles körű tagsága nem egyetlen álláspont elkötelezettje, a szakmai vélemények különböznek; a leglényegesebb, az iskola humanista küldetésének kérdéseit illetően a konszenzus tekinthető normának.

Részletek Köpeczi Béla akadémikusnak, az MPT tiszteletbeli elnökének a társaság ünnepi választmányi ülésén elhangzott előadásából (1996. május)

Az ezeréves magyar iskola

Ünnepeljük a magyar iskola ezredik esztendejét, s ezt joggal tesszük, hiszen az oktatás megérdemli az egész nemzet figyelmét.

A Magyar Pedagógiai Társaság a rendszerváltás után, az 1993-ban megtartott Nevelésügyi Kongresszussal kellő időben figyelmeztetett a kontinuitás és az újítás szükségességére. Természetesen hosszú időnek kell eltelnie addig, míg a javasolt változtatások végbemennek magában az oktatásban, de – azt hiszem – örömmel állapíthatjuk meg, hogy a pedagógusokat tömörítő kongresszus hozzájárult a kezdeti tervek módosításához, még ha tudjuk is, hogy akkor sokan fenntartásokat hangoztattak megrendezéséről. Más kérdés az, hogy ma ke-

Az utazás, a rendezvényszervezés megannyi nehézségével dacolva, több szakosztályunk, tagozatunk kínált színes, gazdag társasági-közéleti programot tagjainak.

Az 1996/97. tanév a dolgos hétköznapok tanéve. A Magyar Pedagógiai Társaság tagjai számára ezúttal azért különleges, mert a tanév során lejár a legutóbbi küldöttközgyűlésen választott vezető testületek mandátuma, lezárul egy középtávú szakasz a Társaság életében. A szakosztályok, tagozatok, munkabizottságok még a télen, kora tavasszal értékelik munkájukat, kialakítják elképzelésüket autonóm szervezetükről és küldötteket választanak.

A küldöttközgyűlésről – ennek várható tavaszi időpontjáról – folyamatosan tájékoztatjuk az érdeklődő közvéleményt. A Magyar Pedagógiai Társaság választmányának decemberi ülése tárgyalja és fogadja el az erről szóló elnökségi előterjesztést.

Jelen hírlevelünk a visszatekintésé, benne egy eseményekben, szakmai programokban gazdag időszakról adunk számot.

vesen hivatkoznak a kongresszus vitáira és javaslataira, de hát – úgy tűnik – ez az ilyen kongresszusok sorsa.

Tekintsünk vissza az ezeréves múltra. Ekor alapították meg a pannonhalmi apátságban az első latin nyelvű magyar iskolát, amely a papság képzését szolgálta. Európa ebben az időben egységes volt, a két egyház közötti szakadás még nem történt meg. A hittérítők délről és nyugatról egyaránt jöttek, és hozzájárultak egy olyan Magyarországhoz kialakításához, amely elfogadta a kereszténységet, és ezzel együtt azt a társadalmat, amely a feudalizmusban a lassú progressziót képviselte. Hogy ebben a változásban milyen szerepet játszott az egyház, mely az oktatást irányította és ellenőrizte, és az a nemesség, amely az új államot és a kapcsolato-

kat Európával kialakította, a magyar történelem alapvető kérdése. A Kárpát-medencében honfoglaló és megtelepedett magyarok annyi más nép után megmaradtak ezen a tájon, nem olvadtak be más közösségekbe. Ezt akár magyar csodának is nevezhetjük. Az egyházi emberek az iskolán keresztül nemcsak a katolikus vallást, hanem a feudális rendet is meghonosították. A reneszánsz idejére Magyarország az európai kultúra egyik jelentős képviselője, sőt, bizonyos mértékig mérceje lett, s ebben jelentős a külföldön tanult egyháziak és világiak tevékenysége. A középkori iskola a kezdetektől a keresztény műveltség alakítója volt. Az oktatás és a magyar nyelvű kultúra szempontjából újat hozott a reformáció, amely bevezette az anyanyelvű vallásgyakorlást. A jezsuita iskolák mellett lutheránus, református, unitárius kollégiumok és iskolák jöttek létre. Megkezdődött a küzdelem a katolikus egyház és a reformáció között, amely sok szempontból új kultúrát teremtett. Mindez történt a Magyarország középső részét elfoglaló török hatalom árnyékában, a több mint 160 évig tartó harcok közepette. Sokszor szoktuk mondani, hogy Magyarország két évszázadon át a kereszténység védőbástya volt. Ez súlyos terhet jelentett, de ilyen körülmények között is folyt az oktatás, és nemcsak a nemesség, hanem a városi polgárság körében is. A jezsuita iskolák a Ratio Studiorum szellemében szolgálták a kulturális felemelkedést és az ellenreformációt, a piaristák ugyanezt más szellemen tették. A protestáns iskolák fejlesztették az anyanyelvű kultúrát és az európai műveltséget a német, holland, angliai egyetemekkel való szoros kapcsolatban. A XVII. század második felében és a XVIII. század elején az új szellemi irányzatok mellett a református kollégiumokban Descartes eszméit hirdették, a lutheránus iskolákban a pietizmust, s az unitáriusok saját vallási radikalizmusukat képviselték. A reformáció és az ellenreformáció iskolája teremtette meg a magyar nyelvű elemi oktatást és a latin nyelv segítségével az Európával párhuzamosan fejlődő és azonos színvonalú kultúrát.

A Mária Terézia által vezetett Ratio Educationis képviselte a felvilágosodást, a racionalista és a természetudományos gondolkodás kiterjesztését, az egyházak mellett a világi elemi és középiskolai rendszer kialakítását. A következő század a polgári modernizációt szolgálja, olyan nevelési eredménnyel, amely a nemzeti eszmét helyezte előtérbe, s amelynek hatása a reformkorban és 1848/49-ben bontakozott ki. Új korszak kezdődött, amely a liberalizmus és a nemzeti eszme útjára terelte az oktatást és a nevelést.

A kiegyezés után az 1868-as, *Edvös József* által megfogalmazott oktatáspolitikai ad új perspektívát, az egyházi mellett törvénybe iktatja az állami oktatást, létrehozza az elemi, a középfokú és a felsőfokú intézményeket. Ennek az időszaknak a jelentőségét mindnyájan ismerjük, tudjuk eredményeit, s látjuk szokot a nemzetiségi ellentéteket, amelyek a későbbiekben bonatkoztak ki, s amelyek ma is hatók.

A két világháború között a trianoni Magyarországon az újat *Klebsberg Kunó* oktatáspolitikája képviselte azzal, hogy kiterjeszti a népiskolát, fejleszti a felsőoktatást és a nyugati tapasztalatok átvételével hozzájárul az elitképzéshez.

1945 után a hatosztályos elemi iskola nyolcosztályos általános iskolává válik, fejlődik a szakmunkásképzés és a szakoktatás, négy éves a gimnázium, újabb felsőoktatási intézmények jönnek létre, mindezek állami intézményként. Az egyházi oktatás szűk területre szorul. Az államszocialista rendszer nevelése, oktatása a vulgáris marxizmus elvi alapján áll, amely ideológiai egységet hirdet, s amelyet a valóság megcáfol. Ebben az időben az állam magára vállalja az iskolák finanszírozását, még ha nem is olyan mértékben, mint amilyenre szükség lett volna. Évtizedek szívós tevékenysége eredményeképpen oktatási reformok érvényesülnek, számos helyi kísérlet indul, tantervi, tartalmi és metodikai újítás, jobbítás törekvések járnak át az iskolákat, s ezek nyomán megszületik az 1985-ben hozott oktatási törvény. Ha ezt az időszakot tekintjük át, megállapíthatjuk, hogy szép számmal kerültek ki az iskolákból jeles szakmunkások és szakemberek, akik most, a rendszerváltás után az új feladatok megoldásán fáradoznak, és talán nem is eredménytelenül. Az 1989-et követő időszak eszmei és tartalmi változásokat hozott az iskolarendszer tekintetében egybeként az egyházi oktatás kiszélesítésével és a magániskolák finanszírozásával. A változás kezdetén vagyunk, és sok új feladatot kell a közeljövőben megoldani.

A nagy kérdés most az, hogy a nevelés tud-e olyan értékeket terjeszteni, amelyek a jelenlegi társadalmat és kultúrát, s benne az embert kifejezik. A kulturális életben ma sokan szólnak a posztmodern szellemiségéről, amelyet az indeterminizmus, a befeszítettség, az eklektizmus vagy éppen a játékoság jellemez. A kérdés az, hogy az új társadalom nem követeli-e továbbra is az évszázadokon keresztül elfogadott erkölcsi érvények érvényesülését. Nem valamiféle erkölcsi rigorizmust kívánnak, hanem egy olyan humanista értékrend-választást, amely a szabadságra, a demokráciára,

s ezzel együtt a szabályozott rendre épül. Az új világ olyan embereket kíván, akik a mai technológia követelményeit ismerik és érvényesítik. Vajon háttérbe szoríthatja-e ez a humanista értékeket? Ha nem akarunk az értelmet és az értelmet egyaránt kizáró barbarizmushoz eljutni, úgy érzem, feladatunk hozzájárulni a nevelés újat és régít összefogó humanizmusához a család és az iskola útján.

Neveléstörténet és neveléstörténet-írás

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp., 1996. 120 o.

A magyar iskola ezeréves évfordulója alkalmából rendezett első országos neveléstörténeti tudományos konferencián elhangzott előadásokat öleli fel a kötet. Gazdag tematika, igényesen kidolgozott tanulmányok, bőségesen hivatkozott forrásirodalom teszik alkalmassá a könyvet arra, hogy kutatók, a pedagógusképzésben és -továbbképzésben részt vevő, a neveléstörténet iránt érdeklődő olvasók haszonnal vegyék kezükbe és tanulmányozzák. A neveléstörténet-írás hagyományait és közoktatási rendszerünk átalakulásának kérdéseit, a hazai neveléstudomány történeti kutatásait, az észak-dunántúli és a délnyugat-dunántúli régióban folyó neveléstörténeti kutatásokat, a hazai tantervtörténeti és felsőoktatás-történeti kutatások jellemzőit elemző és összegező írások mellett, a katolikus egyházi iskolák 1945 utáni történetéről szóló irodalom áttekintését, a korszak egyháztörténetét tárgyaló munkánkban az iskolatörténetet feltáró, majd a protestáns iskolakultúra és neveléstörténet-írás kérdéseit boncolgató írások adnak újszerű és átfogó tájékoztatást. A felnőttoktatás helye a magyar neveléstörténet-

Legyen ez a megemlékezés figyelmeztetés a mi számunkra, hogy a múlt jó hagyományait csak akkor tudjuk tovább vinni, ha olyan politikai, gazdasági és kulturális élet alakul ki, amely támogatja a humanista értékeket őrző és továbbító oktatást és nevelést. Úgy vélem, hogy a Magyar Pedagógiai Társaságnak mint szakmai szervezetnek kötelessége mindezekre felhívni a figyelmet.

ben címmel zárótanulmányt sürgeti leginkább a témakörben a történeti kutatások szervezett és rendszeres megindítását.

Az országos konferencia eredetileg a Magyar Pedagógiai Társaság elnöksége és választmánya által jóváhagyott, több évre szóló rendezvényprogram egyik eseményeként szerepelt. A honfoglalás 1100. és a magyar iskola ezeréves évfordulója alkalmából azonban beépült az ünnepi rendezvények sorába, illetve annak első és sikeres tudományos ülése lett. A rendezők – a Honfoglalás 1100. Évfordulója Emlékbizottság, az Iskolatörténeti Emlékbizottság, a Magyar Pedagógiai Társaság, az MTA Pedagógiai Bizottsága és Neveléstörténeti Albizottsága, a Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság, valamint Veszprém Megye és Veszprém Megyei Jogú Város Önkormányzata – biztosították a kétnapos tanácskozás (1995. szeptember 29-30.) eredményességének minden feltételét. A szervezőmunkában és a konferencia lebonyolításában kiemelkedő szerepet vállalt *dr. Tölgyesi József*, az MPT Veszprém Megyei Tagozatának titkára.

Balogh László

Iskolák és tanítók a végeken

Abauji iskolák és tanítók. Szerk.: Sváb Antal. Kiadja a Magyar Pedagógiai Társaság B-A-Z Megyei Tagozata, 1996. 205 o.

A honfoglalás 1100. és a magyar iskola 1000. évfordulójára jelent meg a tudományos értékű és olvasmányos, szép kiállítású kötet. A tartalmi ismertetés előtt emlékezzünk meg a kiadásban közreműködők érdemeiről, mert mindannyian tudjuk, milyen nehéz értékes könyvet kiadni napjainkban. A kiadó egy társadalmi szervezet megyei tagozata. Támogatta a millenáriumi emlékbizottság, tíz város és község önkormányzata, egy másik társadalmi szervezet, két részvénytársaság és egy kft. Bizonyára sokat kellett kilincselnie *Kristóf Lajos*-

nének, a tagozat vezetőjének, míg ezt összehozta. De összehozta kollégáival együtt, mert jó néhányan közreműködhettek a szponzorok megnyerésében. A meggyőzésben bizonyára nagy szerepe volt a szerkesztők és szerzők, valamint a lektoráló *Mészáros István* professzor szakmai tekintélyének. Azt is bizonyítja ez a könyv, hogy lehet a mai Magyarországon támogatókat találni egy jó ügy érdekében, lehet összefogással egy-két lépést előre haladni. A kötet oldalszáma, a szerkesztés és a közzététel irások igen szigorú, lényegre törő tömörsége elárulja, hogy a szerzők és a szerkesztők két ekkora kötetet is meg tudtak volna tölteni tartalommal, de ennyit engedtek meg az anya-

gi lehetőségek. „*Ahogy lehet.*” De céljukat így is elérték: értékeket mutatnak fel, értékeket adnak át az ország szélesebb közvéleményének és az utókornak, és emléket állítanak száz-száz-húsz név szerint is megemlített, a több ezer névtelen tanítónak, akik a huszadik században előrevittek Abaújban az iskola, a nevelés, a művelődés ügyét.

Abaúj vármegye már az Árpád-ház idején jelentős közigazgatási egység volt. Trianon kétévátga a II. József óta Torna vármegyével egyesített megyét, a településnek fele maradt csak Magyarországon, elvágvá a szervesen kialakult regionális központtól, Kassától. Így vált végvidékké, és maradt az ma is, a jelenlegi északkeleti válságövezet periferiájaként. 1945 után a csonka Abaújban három járás alakult, majd ezek egyesítésével az Encsai járás jelentette a táj közigazgatási keretét. Jellemző az aprófalvas település, a mező- és erdőgazdaság túlsúlya és a dél-borsodi iparvidék (közelmúltbeli) vonzása. Mivel a század első felében a falusi iskolák többsége egyházi iskola volt, fontos a lakosság vallási megoszlása is. Domináns a református vallás, mellette jelentős római katolikus, kisebb görög katolikus és evangélikus közösségek voltak. Iskolafenntartó volt az izraelita felekezet is. A vallási „különbségek régebbi vagy most is megéltvő etnikai különbségre is utalnak.

Sváb Antal bevezető tanulmánya (Abaúj iskolatörténete századunkban) igen helyesen indul ki az iskolaügy fejlődését meghatározó településtörténeti tényekből. Objektív szemlélettel, a lényegyet kiemelő markáns, számszerű adatokkal és gondosan szerkesztett térképpel mutatja be az iskolaügy XX. századi fejlődését Abaújban. Nagy érdeme a tömörség (egy évszázad iskolatörténete mindössze 18 oldalon!), mely azonban nem álcáz elnagyoltságot. Az olvasó úgy érzi, hogy minden lényeges információt megkapott. Jól követhető a fejlődés: egy-egy korszak jellegzetes iskolatípusairól leírásuk képet kapunk, és minden korban találkozunk az újítók, a modernizálók, a szervezők, a tudás és az emberiség, az igazi kultúra fátylavívóinek személyiségével. A politikai történetre utaló részeknél célszerű volna néhány terminológiai és kronológiai hibát kijavítani.

A kötet második fejezete a helységek betűrendjében „leltárt” ad az abaúji iskolák mai helyzetéről, visszatekintve múltjukra, megemlítve kiváló pedagógusait és tanítványait. A rövid, tömör ismertetések nem csak pedagógusok számára érdekesek. Ha valaki turistaként kíván ezzel a vidékkel megismerkedni, a fejezet kitűnő kiegészítés lehet az útikönyvek mellé. A harmadik fejezet az egykori Abaúj

megye szlovákiai részének magyar iskoláit mutatja be. Indokolt ez a fejezet, mert több évszázados szerves egységről van szó, emellett kifejezi azt a demokratikus európai elvet, hogy a politikai határok nem szabhatnak határt a művelődésnek. A negyedik fejezet: *Iskolatörténetek.* A Hernád mentén, Abaújtól Szikszóig haladva, tizenegy jelentősebb helység iskoláiról és ezek múltjáról ad színes, olvasmányos, de hiteles mozaikképet. Az ötödik fejezet: *Életpályák-tanítóorsók.* *Gárdonyi* „lámpásának” utódait, követőit mutatja be: őszinte és sokszor önkritikus visszaemlékezések saját pedagóguspályájukra, tiszteletteljes emlékezés egykori idősebb kollégákra, igazgatókra, akiknek példája, személyisége nagy hatást gyakorolt az emlékező pedagógus karakterére, s emlékezés arra, milyen volt gyerekkorában egy-egy magas szellemi szintre jutott híres ember, milyen volt vele a tanító kapcsolata. Ennek a fejezetnek az írásai szükségképpen szubjektívak, de képmutatással, magakelletéssel nem találkoztam bennük olvasás közben.

Sajátos az az egybecsengés, mely az összefoglaló tanulmányok és iskolatörténetek, illetve életpályák emlékezései között megfigyelhető. A részemlékek általában alátámasztják, illetve árnyalják a tanulmányok megállapításait, megismerhetjük belőlük az általánostól eltérő jelenségek okait is.

A kötet neveléstörténeti munka, de lényegre törő tömörséggel kiemeli az iskolaügy huszadik századi történetének azokat a kritikus pontjait és problémáit, melyekről napjainkban is sok vita folyik közéletünkben. Sajnos, többnyire pártpolitikától sugallt egyoldalú és elfogult beállítással, végtelen és kompromisszumképtelen állásfoglalásokkal, gyakran – főleg a sajtóban – a szakember számára az első pillanatan felismerhető, de a laikusok alaposan félrevezető, hamisító manipulációkkal. A kötet írásainak szerzői tisztességgel mutatják „az érem mindkét oldalát”, sikereket és kudarcokat egyaránt. Állásfoglalásaik nemegyszer különböztek, de mindegyikükre jellemző, hogy a gyerekek érdekét tekintik elsődlegesnek. Eppen ezért mélyen elgondolkodtatók azok a részek, melyekben a szerzők – közvetlen tapasztalatok alapján – leírják, hogyan váltak helyes célok érdekében hozott rendelkezések – a megfelelő feltételek hiányában – az emberek megnyomorítóivá. A kötet szerzői a *népiskolát*, majd az általános iskolát és az iskolai oktatás-nevelés mellett az egész falu művelődésének irányítását is vállaló néptanítót állítják a középpontba. Maguk is azok voltak pályájuk hosszabb-rövidebb szakaszán. Voltak közöttük szép számmal, akik magasabb képesítést szereztek, járási, megyei vagy

minisztériumi szinten vettek részt a tanügyi-gazgatásban, de írásaik szelleme és jó néhány visszatérése az iskolába azt látszik igazolni, hogy a „magas íróasztalok” mellett sem váltak olyan „tanügyi bácsikká”, mint amilyenek felett *Mikszáth* oly sokat ironizált. Amint azt az egyik szerző megállapítja, a kötetben központba állított *néptanító* egy adott történelmi korszak embere. A mai bonyolultabb viszonyok, és az oktatás fejlődése már más pedagógustípusokat követel meg, de az egykori néptanítók embersége és elhivatottsága ma is követésre méltó példa a nevelők új nemzedéke számára.

A kötetet záró dokumentumválogatás iskolapéldája lehet egy tankönyv illusztrálását szolgáló forrásválogatásnak. A század iskola-történetének csomópontjaihoz egy-egy dokumentumot közöl a szerkesztő, olyat, amely sok-

oldalúan, több összefüggésben jellemzi az adott időszakokat és azok problémáit. A kötet szakszerűsége, olvasmányossága és kis terjedelme miatt nagyon alkalmas a pedagógusok mellett a régió civil szervezeti aktivistáinak tájékoztatására, turisták informálódására, és nem utolsósorban igen jó segédanyag, kiegészítő olvasmány a pedagógusképző egyetemek, főiskolák neveléstörténeti stúdiumai ismereteinek bővítésére és elmélyítésére.

Hadd zárjuk ezt az ismertetést *Mészáros István* professzornak a könyv bevezetőjében is idézett szavaival: „Történelmünk bizonyítja: millió névtelen tanító formálta a jövőt, akik előtt az utókornak legalább úgy illik tisztelnie, mint legnagyobb személyiségei előtt.”

Laurenszky Ernő

A Kisgyermeknevelési Szakosztály új kötetek

Ahhoz, hogy egy könyv olvasottá váljon, elsősorban az szükséges, hogy az olvasónak valamely szükségletét elégítse ki, kapcsolódjon gondolataihoz, kérdéseire adjon választ, találjon benne új ötleteket, erősítse meg elgondolásaiban. Másodsorban reprezentálnia kell a szakma időseit, objektív igényeit. Segítenie kell az eligazodást a jelenlegi átmeneti időszak nevelési elveinek sokszínűségében.

Ennek jegyében tette közzé a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya tagjainak, barátainak gondolatait a kisgyermeknevelésről. A személyiség alakulása e páratlan gazdag életrészeknek pedagógiai kérdéseit többfajta elméleti és gyakorlati megközelítéssel fejtik ki a szerzők. A nevelés egy-egy szempontját, területét vázolják felkülönböző lehetőségek felvillantásával. Ennek megfelelően a tanulmány tartalma igen változatos. Különböző színekkel gazdagítják az olvasó ismereteit, esetleg a már tudottakat elevenítik fel. A kötet szerzői is különböznek egymástól hivatásuk, végzett munkájuk, jelenlegi foglalkozásuk szerint. A tanulmányok közötti különbség nem is csupán a témaválasztásban mutatkozik meg, hanem abban is, hogy némelyikük a nevelés problémáit az elmélet felől közelíti meg, mások pedig a nevelés gyakorlati tapasztalatait vagy *felmerülő problémáit* vetik fel.

Tardos Anna írásával kezdődik a kötet. Nem véletlenül. A kisgyermekkor kiegyensúlyozott, öntevékeny légköre meghatározó szerepet játszik az ember életében. Segít a tanulmány az aprólékos, finom megfigyelés alkalmazásának lehetőségeire, a szép, az egészséges fejlődés folyamatára irányítani az olvasó fi-

gyelmét. Az érzelmi biztonság a gyermeknevelés legfontosabb bázisa. Az óvodai nevelés tartalmát irányító dokumentumban, az országos alapprogram téziseiben ez hangsúlyozottan meg is fogalmazódik. *Bakonyiné Vincze Ágnes* a gyermek érzelmeinek néhány sajátosságát, ezek megnyilvánulásait és várható következményeit írja le, továbbá ismerteti a kívánatos óvónői attitűdöt, amely a gyermek érzelmi biztonságát segíti. Ezek után néhány konkrét nevelői magatartást, körülményt mutat be, amelyekkel illusztrálja az eredményesnek tartott nevelési szituációkat. *Bence Bernadett* a játékirányításról írt tanulmányában a legfontosabb – és ma is a legvitatottabb – kérdésekre keresi a választ. Mit kell tennie az óvónőnek, hogy a játék létrejöhessen, de úgy, hogy az gyermeki kezdeményezésből induljon ki és önálló maradjon? Hogyan érizhető meg a játék helyzetek váratlansága, egyedisége? *Ipacs Anikó* írásában a valóság és a fantázia megjelenésével foglalkozik a játékban. Szintén játéksztuációt tár az olvasó elé. Megerősít bennünket abban, hogy a nevelőmunkában a játék megfigyelése és tudatos elemzése milyen nagy jelentőségű. *Vitkovits Györgyi* kérdéseket vet fel a tanulás értelmezéséről és helyéről az egész napos óvodai élet folyamatát vizsgálva. A kétélyek őszinte feltárásával ejt ut feladatokat megfogalmazásáig. *Pintér Attiláné* a játék és tanulás helyét, szerepét fogalmazza meg a személyiségfejlődés szemszögéből az óvodai életben, majd gyakorlati megközelítésben a saját óvodájában folyó nevelőmunkáról ad számot. *Vilányi Györgyné* a gyermekkori megismerési folyamat tükrében fejt ki véleményét a korosz-

tály tanulási folyamatának specifikumairól. Egy másik tanulmányában a társas kapcsolatok elemzésének pszichológiai jellemzőit sorolja fel. A kortársi nevelő hatás fontosságára és hatékonyságára hívja fel a figyelmet. A megfigyelések leírásával, értékelt megállapításokkal részletesen elemzi a páros tevékenységet. *Kovácsnai Kató* írása bemutatja a kapcsolatok alakulásának fejlődési szakaszait, amelyek ismerete szociális tanulás szempontjából fontos. *Gerő Zsuzsa* írásában újszerű megvilágításban vázolja a kisgyermekkorú éneklődés szakaszát, a személyiségfejlődés jelentős állomásait vetíti az olvasó elé. Leírt példái az analógiás helyzetek megteremtésére adnak mintát, melyek a nevelői beállítódás alakítását segítik elő. Másik tanulmánya az élményfeldolgozás különböző módjairól foglalkozik. A játék és rajzolás „összehasonlítása” más megvilágításban tárja elénk mindkét tevékenység szerepét a gyermek életében. A végigélés és megfogalmazás jellemzőinek elméleti és gyakorlati megjelenítése a pedagógus tudatos nevelőmunkáját segíti. *Petrolay Margit* gondolatai a meséről tükrözik életének hitvallását. A motívumok, mesehősök felsorakoztatása, egy-egy lényeges motívum idézése a ma írónőjének színes, gazdag, gyermeket, embert szerető humanista életszemléletét tükrözi. A mese szerepét a gyermekkor személyiségfejlődésében, a lehetőségeket a személyiség alakítására a mesével minden pedagógusnak ismernie kell. *Petőné Gulyás Márta* az alkotótevékenységek közül a nyelvi és a zenei improvizációval foglalkozik. Az élménynyújtás szerepéről szól. Gyakorlati tapasztalatainak leírásával, példákkal támasztja alá mondanivalóját. *Zadravec Teréz* tanulmánya a néphagyomány-ápoló szokások óvodai megjelenítéseit tárja az olvasó elé. A felkészüléstől a megvalósításig részletesen bemutatja ünnepkörönként a tevékenységeket, feladatokat, foglalatosságokat, a játékokat, a monódrákákat, a

verseket. *Faust Dezsőné* drámapedagógiával foglalkozó tanulmánya rávilágít azon találkozási pontokra, amelyek a dramatikus játékot jellemzik. A gazdag tapasztalatokon kiértelt munka a téma szeretetéről szól. *Döbrentey Il-dikó és Levente Péter* korunk jellemzőinek tö-mör, elgondolkodtató megállapításait tárják az olvasó elé. Az elhivatott emberszeretet, a mű-vész-gyermek együttes aktív szerepének pozitív tendenciái uralképző mondanivalójukat. A gyermekközpontú színház az olvasó szeme előtt valósul meg teljességében. *Bakonyi Anna* Irányzatok, alternatívítás az óvodai nevelés területén című könyvéből gondolatokat emel át ez a tanulmánykötet. Ezt az aktualitás és a terület ismeretének szükségessége tette indokolttá. A történeti áttekintés konkrétan és részletesen bemutatja a kisgyermekkorú neveléssel kapcsolatos közelmúltbeli vélekedéseket. A sokszínűség kialakulását jól érzékelteti a szerző az indítékok feltárásával. A reformpedagógiai irányzatok három, nálunk ismert és terjedő nézeteit összehasonlítva, elemelve, az olvasó képet kap a jellegzetességekről, az azonososságokról és különbségekről. *Körösné Mikis Márta* felvázolja a mai kor jellegzetességeit, és erre építve fejti ki álláspontját a jelek, jelrendszerek, az informatikai alapismeretek szerepéről a gyermeki fejlődés tükrében. Gyorsan változó világunkban – a gépek korszakában – komoly dilemmát jelent a pedagógusnak, hogy mikor, mit, mennyit, hogyan és milyen módon ismertessen meg a gyermekekkel.

Más-más szerzők különböző írásaiban közös az az alapelv, hogy a jó nevelő a gyermekek szükségleteiből indul ki, a gyermek életkori sajátosságait veszi figyelembe. A kötet írásain átút a gyermeki személyiség tisztelése és szeretete.

Villányi Györgyné

Új szín – A Hajdú-Bihar Megyei Közlekedéspedagógiai Füzetekről

Új színfolttal gazdagodott a hazai pedagógiai szakajtó. Néhány éve a motorizációs fejlődésre reagálva, az ország keleti felében, Debrecenben közlekedéspedagógiai egyesület jött létre. *Ungvári János* szervező munkájának eredményeként, ma már országos hatókörű az egyesület, tagszervezetként tagja a Magyar Pedagógiai Társaságnak is. Munkájuk középpontjában a közlekedési kultúra fejlesztése áll. Számos konferenciát, szakmai bemutatót, versenyt szervez-

tek, speciális nevelési feladatot vállalva jelen vannak a pedagógiai közéletben.

Most új munkaformával próbálkoztak, közlekedéspedagógiai periodika kiadását kezdeményezték. A karsúv kiadványban a közlekedésre nevelés óvodai és általános iskolai gyakorlatát mutatják be, ötletet adva a szakterületen tétova lépésekkel próbálkozó olvasóknak. *Ungvári János* bekozásöntőjében azt írja, hogy tevékenységük során nem látványos munkáról van

szó, hanem céltudatos és mindennapi erőfeszítésről.

Kívánjuk, hogy mutassa be ez a lap sokáig erőfeszítéseiket, szolgálja eredményesen törekvéseiket.

A kiadvány megrendelhető: Közlekedéspedagógiai Egyesület, Ungvári János elnök, 4001 Debrecen, Pf. 40.

F.B.

50 éves a NÉKOSZ

Az emlékülésen, amelynek védnöke *Göncz Árpád* volt, az 50 éves mozgalom tapasztalatainak újrahasznosítására hívták fel a résztvevőket. A hagyományos dalolás után *Göncz Árpád* köztársasági elnök köszöntő levelét olvasták fel az egybegyűlt több száz egykori népi kollégista és mai kollégiumi szakember előtt a jubileumi konferencián. A magyar kollégiumi hagyományoknak több évszázadra visszatekintő idézése után *Pataki Ferenc* a népi kollégisták életútjának drámáira hívta fel szívettedlyes hozzászólásában a figyelmet. A visszaem-

lékezések napjaink alkalmazási lehetőségeit, analógiákat kerestek. *Széchy Éva*, a Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke beszámolt a Kollégiumi Nevelés Megújulásáért mozgalom sikereiről, *Rétei Prikkel Lajos* a létrehozandó Kardos László Alapítvány támogatására szólított fel. Már a helyszínen több százezer forint felajánlás tétetett napjaink kollégiumi nevelése számára. Gyakorló kollégiumi nevelők a kollégiumi nevelésre mint a leszakadás előli utolsó esélyre hívták fel drámai hozzászólásaikban.

A hajdúhadházi gyermekváros 50 éve

1996. augusztus 22–24. között Hajdúhadházan és Tiszadobon két emlékülést, két kiállítást és több baráti találkozót szerveztek az első magyar gyermekváros megnyitásának 50. évfordulója alkalmából. A rendezvényen több mint háromszázan vettek részt. A nívós összefüggésben a Magyar Pedagógiai Társaság tagjai is szép számban képviseltették magukat az ország különböző részeiről. Több megyei szervezet részéről is megjelentek vendégek. Az országos szervek részéről többen levélben, táviratban köszöntötték a jubilálókat. A rendezvényről a Magyar Televízió és a Magyar Rádió hosszabb felvételt készített, és még ez év őszén a bemutatásra, adásra is sor kerül. Korabeli anyagokból Hajdúhadházan és Tiszadobon nagyszabású kiállítást rendeztünk.

Hajdúhadházan, a helyi emlékházban az országban elsőként külön állandó gyermekvédelmi emlékszobát rendeznek be még ez év őszén, a hajdúhadházi gyermekváros korabeli, pótolhatatlan fotóiból és egyéb emléktárgyaiból. Az MPT Gyermek- és Ifjúságvédelmi Szakosztálya folyamatosan bővíti az itt kiállított anyagot. *Sarkai László*, Hajdúhadház város polgármes-

tere az 50 éves évfordulón ajánlotta fel az emlékszobát. A régi és az új intézet munkatársai, növendékei nagy örömmel fogadták a bejelentést. Ezen a napon megalakult az emlékszobával kapcsolatos baráti kör is. A régi hagyományokhoz híven – felújítva az 1947-1950 közötti gyakorlatot –, ünnepélyes keretek között megválasztották a gyermekváros új díszpolgárait is.

Gyermekvárosi DÍSZPOLGÁR kitüntetésben részesültek: † *dr. Ádám Zsigmond* alapító igazgató; *dr. Ádám Zsigmondné* munkatárs; † *Kelemen Lajos* gyermekvárosi igazgató; *Kelemen Lajosné* gyermekvárosi nevelő; *Kállai József* és neje (a Gyermekvárosi Baráti Kör szervezőmunkájáért); *Bugya Józsefné* volt intézeti dolgozó; *Tóth László* (a Gyermekvárosi Baráti Kör publikációs tevékenységéért és találkozó szervezéséért).

Külön kiadvány is készült az 50 éves évforduló alkalmából. A négy napig tartó, érzelmekben gazdag rendezvény minden vonatkozásban kitűnően sikerült.

D. Tóth László,
a Gyermekvédelmi Szakosztály társelnöke

Gyermek- és ifjúsági szervezetek az ezredfordulón

A fenti címmel került sor – a magyar iskola milleniumi ünnepeinek sorába iktatva – reprezentatív kiállítással egybekötött országos szakmai konferenciára Zánkán (a gyermek-üdülő-centrumban). A konferencia a vendéglátók szervezésében, több ifjúságpolitikai és közoktatási alapítvány támogatásával, a Magyar Pedagógiai Társaság (elsősorban a Mozgalom-pedagógiai Szakosztály) tevékeny részvételével június 7–9. között zajlott le. A szakmai konferencia előadói, illetve résztvevői az országos gyermek-, serdülő- és ifjúsági szervezetek aktivistái (fiataljai és „veteránjai”), egyetemi, főiskolai oktatók (Miskolcra, Debrecenből, Szegedről), kutatók (történészek, szociológusok, pszichológusok), ifjúságpolitikusok voltak.

Az együttműködés konstruktív légkörben lezajlott tanácskozáson a magyarországi gyermek- és ifjúsági mozgalmak történetének – különösen a XX. századi – áttekintése, elemzése nyomán megállapították a résztvevők, hogy az új generációk szocializációja érdekében a következő évtizedekben is szükség lesz a civil világ szabályai szerint szervezett-szerveződő, öntevékeny, demokratikus közösségekre, melyek a család és az intézményrendszer (elsősorban az iskola) mellett sajátos eszközrendszerükkel pótolhatatlan hatást gyakorolnak a gyerekekre és a fiatalokra. A pluralizmus viszonyai közepette a szerveződések megannyi minősége jött létre. A nemzedék teljes „behajó-

zása” semmiképpen nem lehet cél, de a mai szervezetségi arányok elégtelenek, különösen olyan helyzetben, amikor vákuum képződve, jól szervezett mozgalmak „ordás eszméi” vonhatják magukra az ifjúság figyelmét. Az etnikai előítéletek feloldása ma minden gyermek- és ifjúsági mozgalom legaktuálisabb feladata – vélték többen, mások az állampolgári nevelésben betöltött szerepét emelték ki. Szó esett a szakmai kérdések mellett a gyermek- és ifjúsági szervezetek finanszírozásának, támogatásának méltatlan rendezetlenségéről.

Egybehangzó volt az az értékelés, hogy ezen mozgalmak nyilvánossága elmarad a kívánatosól, meg kell keresni a média meghatározó személyiségeit, meggyőzni őket a téma fontosságáról. Szükség van a gyermek- és ifjúsági mozgalmak értelmiségének megerősödésére. Mindez egyúttal különösképpen indokolja a problémakör feltárásával foglalkozó, teljességre törő, szisztematikus, a történelmi tudományok, a szociológia, szociálpszichológia, pedagógia, pszichológia stb. interdiszciplináris eszközrendszerrel folytatódnak rendszeres kutatásokat, kutatói műhelyek kialakítását, támogatását.

A konferencia anyagát a rendezők meg kívánják jelentetni, tapasztalatait az ifjúsági munkában folyamatosan feldolgozni, hasznosítani.

A konferenciát levélben köszöntötte a miniszterelnök.

Események, rendezvények

Tudományos konferencia Szekszárdon

Az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola és a Magyar Pedagógiai Társaság Tolna Megyei Tagozata – a Társaság Elnökségének kezdeményezésére és támogatásával – szeptember 26-án csaknem száz érdeklődő részvételével tudományos konferenciát szervezett Szekszárdon. A magyar iskolatípus ezeréves története főiskolai rendezvényként a résztvevők az iskolai reformtörékvések történetét, a reformpedagógia történeti vonatkozásait és a szabadság-fegyelem a nevelésben témákat előadások, szakmai viták formájában dolgozták fel.

Mészáros István a magyar iskolaügy reformjait felidézve kiemelte, hogy a nagy megújulási törekvések, a jelentős iskolai reformok a kezdetektől máig európai pedagógiai törekvésekhez kapcsolódtak. Igaz ez az iskolai oktatás tartalmi elemeire éppúgy, mint az iskolasz-

kezeti változásokra és az oktatás-nevelés módszertani reformjaira. Az iskolatípus tekintetében történelmi tényekre alapozva elmondhatjuk, hogy európaiságunk ezer éve, a szellemi honfoglalástól számítva megkérdőjelezhetetlen. *Mészáros* professzor a magyar iskolatípus legújabb kori története egyik fontos reformértékű elemeként a reformpedagógia megjelenését és térhódítását jelölte meg. *Németh András* ezt a gyermeki személyiség sajátosságából kiinduló iskolaszervezési, tanulás-módszertani és a pedagógiai kultúra szinte minden elemében megnyilvánuló irányzatot előadásában történelmi megközelítésben elemezte. A XIX. század vége iskoláinak kritikájaként megjelenő, a kor tudományos eredményeire támaszkodó alternatív pedagógia középpontjában két olyan elem található – emelte ki *Németh András* –, mely máig és minden pedagógusnak egyaránt szóló üzenetet hordoz. Az egyik az, hogy a pedagó-

giai folyamatok tervezésekor, legyen szó akár szervezeti, tartalmi vagy módszertani változásokról, a gyermekből kell kiindulni. A másik a pedagógiai munka gyakorlati követelményeként fogalmazódik meg: tancelekvések helyett maga az élet jelenjen meg az iskolákban.

Deli István polemikus-moralizáló vitaindítóban egy, a reformpedagógiában fókuszált problémát járta körül: miként érvényesül a szabadság biztosítása és a fegyelem követelménye a nevelésben. A hétköznapi nevelőmunkában napról napra, különböző formákban felbukkanó kérdésre kutatva a választ, a filozófia-nevelés-filozófia legáltalánosabb fogalmához jutott el. Mit értettek a történelmi korokban a szabadságon, mit jelentett a fegyelem követelménye tegnapelőtt, tegnap és ma, mi is az az összetett tevékenység, amit nevelésnek nevezünk? E kérdésekre keresték a választ a szakmai vita résztvevői is. *Bús Imre* korreferatúrájában a gyermeki jogok, *Szente István* az értékközvetítés folyamata, *Schleierne dr. Szányiel Erzsébet* egy vizsgálat tükrében a pedagógusszemélyiség felől közelítette a témával kapcsolatos osztálytermi, iskolai pedagógiai eseményeket. A vita résztvevői egyetértettek abban, hogy – filozófiai iskolától függetlenül – a gondolatok, a tevékenységek, az érzelmek, az emberi kapcsolatok, a személyiség egészének rendezettségére szükség van, ez a rendezettség, az írott és íratlan szabályok által az egyén és a közösség érdekében szabályozott magatartás tanulható, s a tanulás folyamatában – e vonatkozásban is – kulcsszerepe van a pedagógusnak.

Fábrý Béla

Társasági NAT-hétvége Fóton

A Kózzoktatási Modernizációs Kózzalapítvány a Nemzeti alapanterv bevezetéséhez kapcsolódó feladatokra hirdettet az év elején pályázatot. A Magyar Pedagógiai Társaság fontosnak tartva a pedagógiai modernizációt, ezen belül a NAT-ot mint a tartalmi szabályozás egyik elemét, megfogalmazta pályázatában azokat a feladatokat, melyeket civil szervezetként vállalhat. Az alapítvány kuratóriuma felismerte, hogy a NAT eredményes bevezetése nem kézzel lehet el a kózzoktatás civil szervezeteinek közreműködése nélkül, s támogatást adott a pályázatban megfogalmazott feladatokra. Ezek egyike az iskola világának megújításában már korábban is aktív szerepet vállaló pedagógusok bekapcsolódása a NAT bevezetésével összefüggő munkálatokba.

A 80-as évek közepétől, az OPI Iskolakutatási és -fejlesztési Központjának munkatár-

sai *Loránd Ferenc* vezetésével a pedagógiai innovációra vállalkozó tanítók, tanárok, iskolavezetők részére Megújuló Iskola néven, szüni-dei szakmai táborokat, ma divatos kifejezéssel, tréningeket szerveztek. Ezek a programokon, amelyeken komoly munkát kellett felmutatni – már a jelentkezéshez is adott témákban pályamunkát kellett készíteni –, az évek során négyszáznál több pedagógus fordult meg. Igazgatók, akik iskoláikban a nevelés helyi rendszerének kialakításával próbálkoztak, tanárok és tanítók, akik részesei voltak a legkülönbözőbb iskolai innovációknak, érdeklődő kollégák, akiket megérintett az iskola felszabadulása, és kapaszkodókat, orientációs pontokat kerestek a pedagógiai önállósághoz, saját pedagógusegységük formalizált keretek közötti kibontakoztatásához.

A pedagógusoknak ebből a csoportjából a MPT hívására csaknem nyolcvanán érkeztek 1996. szeptember 20-án Fótra, a Károlyi István Gyermekközpontba, hogy a NAT-tal kapcsolatos feladatokat előadások, konzultációk, viták keretében értelmezzék ezen a hétvégen.

Loránd Ferenc az elmúlt évtizedek konfliktusainak változásait és változatosságait felidéző előadásában kiemelte: a kózzoktatásban a 80-as évek közepének fejlesztési stratégiáiváltása – áttérés a reformstratégiáról a folyamatos fejlesztésre – megváltoztatta a pedagógusszerep iránti elvárásokat. Míg korábban végrehajtott típusú pedagógust követelt az iskolaügy egyszínű és egyirányú meghatározott rendszere, addig ma, a helyi nevelési rendszerek, az iskolára szabott pedagógiai programok, a helyi tantervek kialakításának idején, alkotó típusú pedagógusokra van szükség. Az alternatívitás, a pedagógia pluralizálódása választási helyzetet teremt, döntést követel szinte minden egyes pedagógustól. Felhívta a figyelmet, hogy bár a NAT értékesleges, egy iskolai program, egy helyi tanterv nem nélkülözheti az értékelemeket. S ez szükségszerűen döntést, tudatos értékválasztást jelent. Az értékközvetítés kapcsán is megfogalmazta a pedagógusi attitűdváltás szükségességét. Míg az uniformizált iskolai világban a pedagógusnak az volt a dolga, hogy az egyetlen igaznak tételzett értékrendet – vonatkozson az természettudományos elméletre, az irodalomra vagy filozófiára – elfogadtassa diákjaival, addig a pluralizmus viszonyai között az iskolának, az egyes pedagógusnak is – az alapvető kultúrtechnikák megtanításán túl – az értékeket kell felmutatnia, s a gyerekeket, fiatalokat meg kell tanítania a választásra. Nem a helyes utat kell megmutatni, hanem a helyes útra való

rátalálás képességét kell kifejleszteni a gyerekekben. Lényeges különbség a 80-as évek közepe és a ma világa között – emelte ki végül –, hogy míg korábban a helyi nevelési rendszer iránti érdeklődés a szabadságélményből táplálkozott, addig ma, a NAT alapján, a helyi tanterv készítése minden iskolának törvény által előírt kötelezettsége. Ez veszélyhelyzet is. Elkérülni a veszélyt csak úgy lehet, ha a pedagógusok az iskolafenntartó önkormányzatokkal, az iskolahasználó szülőkkel és gyerekekkel együttes munkában – szakértői segítséget igénybe véve – hozzájárulnak az adott helyen, egyszeri és megismételhetetlen módon létező iskola pedagógiai programját és ebből kiindulva a helyi tantervet.

Gáspár László keserűen állapította meg, hogy a 90-es években – mind a mai napig – az iskola rovására alakult a világ. E folyamat kárvallottjai a gyerekek, a szülők és a pedagógusok, végső soron, már most is érzékelhető módon, de még inkább hosszú távon, az egész társadalom. Ebben a helyzetben a NAT és az ezzel kapcsolatos munkák nem hoznak az iskolai ügy egészére nézve alapvető fordulatot, de megadják a lehetőséget a változásra, egy, a gyerekek számára kedvezőbb és talán eredményesebb munkafeltételeket biztosító iskola létrehozására. A kísérletező pedagógus ugyanakkor megfogalmazta felemelt is. A NAT-konformitás ugyanis szükségszerűen korlátoz. Ez legelősebben a hazai és külföldi alternatív pedagógiák esetében szembetűnő. Az elfogadott, Magyarországon is létjogosultságot szerzett pedagógiai iskolák, műhelyek most arra kényszerülnek, hogy gyakorlatukat a NAT-tal hozták összhangba. Végül, a tantervszerkesztő gyakorlati szakember tapasztalatainak birtokában felhívta a figyelmet a helyi tantervekkel szemben megfogalmazódó minőségi követelményekre. Álláspontja szerint a nevelésfilozófiai megalapozottságú iskolai pedagógiai programra épülő helyi tanterv csak akkor lesz az iskolai pedagógiai munka szabályozásának a gyakorlatban is használható eszköze, ha az a tudományosság próbáját minden összefüggésben kiállja. Ez soha nem látott követelményt támaszt az iskolai ügy szereplőivel szemben. Megfelelni ennek a követelménynek: ez lesz a magyar iskolai ügy érettségének vizsgálója.

Mihály Ottó előadásában a közoktatás modernizációjának perspektíváit vázolta fel. Napjainkban a modernizáció anyagi és szakmai problémaként jelenik meg. Anyagi, amennyiben a fejlesztés befektetés. Nem a szinten (sem) tartó napi működés biztosítása, hanem olyan

minőségi átalakulás, mely áthatja a közoktatás minden elemét, s eredménye az ezredforduló évszázada követelményeinek is megfelelni képes generációk kibocsátását biztosítja. A módosított oktatási törvény a fejlesztésekhez az anyagi feltételek egy részét biztosította, illetve a mindenkori költségvetésben normatív módon biztosítja. A magyar társadalom meghatározó társadalmi csoportját kivétel nélkül elfogadják a közoktatás modernizációjának szükségességét. Most már csak arra van szükség, hogy a modernizációs programhoz az oktatási törvényben szabályozottakon túli forrásokat is biztosítsák a döntéshozatalban. Mert minden szakmai vita ellenére, a legfontosabb kérdésekben egyetértés van a modernizáció fő tételeit illetően. Ezek sorában első helyen, a modernizáció stratégiai céljaként fogalmazódik meg a teljes körű és teljes értékű középiskolai képzés mindenkire kiterjedő megvalósítása. Ma ez az adott korcsoport 56 százaléka, az ezredfordulón – nem utolsósorban a demográfiai változások miatt – 70 százalék körüli lesz. Ennek alapján van realitása annak a célnak, hogy belátható időn belül minden magyar gyerek eljusson a középiskoláig, és be is fejezze azt. Ez kézzelfogható módon mint iskolaszervezeti kérdések jelenik meg, de korántsem szűkíthető le 8+4, 6+6, 4+8 vagy x+y aritmetikájára. A munkaerőpiac ugyanis könnyörtelenül szelektál, s nem aszerint, hogy ki-kik hány-hányas iskolában szerezte meg az érvényesüléshez szükséges tudást. Hogyan tud alkalmazkodni a középiskola ehhez a helyzethez? Ez a pedagógiai modernizáció egyik legégetőbb kérdése, s ebben még nem jutottak nyugvópont-ra a szakmai viták. Az elmúlt évek változásai és a nemzetközi tapasztalatok alapján állítható, hogy a középiskola nem maradhat az, ami eddig volt, a magyar középiskolák belső átalakulása szükségszerűen be fog következni.

Természetesen, a közoktatás modernizációja a szerkezeti kérdésekkel szoros összefüggésben, a tanítás-tanulás tartalmi modernizációjának problémája is. A NAT előkészítésének felértékes munkálatai elfogadták tették azt a szűkebb szakmai körökben régóta hangoztatott véleményt, mely szerint a mai kor követelményeinek megfelelő tanterv készítése a tananyagbővítés módszerével nem képzelhető el. Ezzel egyidejűleg le kell számolni az ún. általános műveltség egyedi reprodukciójának illúziójával is. Az ezredfordulón új műveltségkép kialakulásának a tanúi lehetünk, ahol a műveltség alapja az egyes emberekben azonos, de maga a műveltség tartalom egyedi, egyszeri és megismételhetetlen módon jellemzi az egyént.

Ez a műveltségkép, illetve ennek kialakítása, új műveltségátadási technológiát és technikákat követel. A tanítási-tanulási tartalom kiválasztása és elrendezése szükségszerűen egyre sokszínűbb és egyre differenciáltabb lesz. E kívánatos sokszínűségnek és differenciáltságnak jogszabállyal megerősített tantervi alapja a Nemzeti alaptanterv. A NAT és az ennek alapján készülő helyi tantervek a közoktatás modernizációjának első olyan gyakorlati lépései, melyek az iskolák életét alapvetően módosítják és fejlődésüket hosszú távon meghatározzák. A helyi tantervek készítésének sikere ezért a közoktatás modernizációs programja sikerének egyik kulcsa, mindannyiunk felelőssége.

A találkozón az egybegyűlteket az együttműködés felújításáról döntöttek, létrehozván a „Megújuló Iskola” szakosztályt, melynek elnökül *Bordi István* berettyóújfalui kollégánkat választották meg.

Fábry Béla

Mozaikok szervezeteink tevékenységéből

Egységes Iskola

Magyar pedagógusok egy csoportja tanulmányozta ez év tavaszán Németországban a Gesamtschule gyakorlatát. Tapasztalataikat – a Nőgrád és Békés megyei tagozatok, illetve az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály szervezésében októberben és novemberben Budapesten, Békéscsabán és Salgótarjánban osztották meg az Egységes Iskola iránt érdeklődő kollégáikkal.

Makarenko-hagyaték ma

Október 18–19-én a Makarenko Munkabizottság tagjai kétnapos munka keretében Egerben, a mai magyar általánosan nevelő-képző iskola fejlesztésének szemszögéből értelmezték az iskolateremtő pedagógus munkásságát.

Kisgyermeknevelés '96

A Kisgyermeknevelési Szakosztály az óvodás, kiskisiskolás gyerekek nevelésével foglalkozó pedagógusok szemléletének alakítása érdekében az oktatási törvény módosításának ismertetését, az óvodai nevelés országos alprogramjának feldolgozását célként megfogalmazva, ez év őszén több konzultációt, vitát szervezett.

KOMA-támogatás

A Társaság a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány pályázatán támogatást nyert a NAT-tal kapcsolatos, egy civil szervezet által vállalható feladatok megoldására.

Ennek keretében sor kerül vezető szakemberek a NAT műveltségi területeihez kapcsolódó előadásaira, a helyi oktatási-nevelési rendszerek kidolgozásának szakmai előkészítő foglalkozásaira, az iskolafenntartó helyi önkormányzatok munkatársainak felkészítésére, az alternatív pedagógiai irányzatok tapasztalatainak bemutatására, a civil szervezetek NAT-tal összefüggő feladatai megbeszélésére.

A rendezvények, előadások, foglalkozások megrendezésének időpontja 1996 negyedik negyedévé. Az Új Pedagógiai Szemle a Társaság NAT-rendezvényeinek összefoglalóját, az elhangzott előadásokat, a lap 1997. márciusi számában ismerteti.

Gyermekszervezeti vezetőképzés

A gyermekszervezetek vezetői részére a szakmailag megalapozott, speciális ismereteket biztosító képzés hiányát felismerve, a Mozgalompedagógiai Szakosztály októberben és novemberben Csillebércen továbbképző tanfolyamokat szervezett.

A neveléstörténeti kutatásmetodika új útjai

A Neveléstörténeti Szakosztály társrendezőként október 18-án Szegeden tudományos konferenciát szervezett. A konferencia középpontjában a neveléstörténeti kutatás helyzetének és a kutatásmetodika új útjainak vizsgálata állt.

A nemzetiségi nevelés helyzete Magyarországon

Bólyban rendezett nemzetiségi oktatási fórumot a Nemzetiségi Nevelési Szakosztály egy Baranya megyei nemzetiségi szervezettel és két intézménnyel közösen október 18–19-én. A résztvevők a nemzetiségi oktatás feltételeiről, körülményeiről tárgyaltak, perspektíváját a NAT követelményeinek összefüggésében vitatták meg.

A felnőttoktatás elmúlt tíz éve

Az UNESCO V. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferenciája számára összeállított dokumentumot vitatta meg a Felnőttnevelési Szakosztály október 22-én. A dokumentum összeállítói az 1985 óta bekövetkezett változásokat elemezték, s a felnőttoktatás jövőjének lehetséges útjait vizsgálták.

György Júlia Emlékezés

Orvosok, pszichológusok, pedagógusok, gyermekvédelmi szakemberek emlékeztek *György Juliára*, a hazai nevelési tanácsadás úttörőjére születésének 100. évfordulóján, október 3-án. A Gyermek- és Ifjúságvédelmi Szakosztály társrendezésében megtartott emlékülésen az előadók a gazdag életmű szinte minden metszetét felvillantották, majd a Faludi utcai rendelőintézet falán emléktáblát avattak fel.

Település-iskola-társadalom

A Győr-Moson-Sopron Megyei Tagozat könyvbemutatót tartott október 15-én. A fenti címen a régió (Burgerlandot is beleértve) 1777 és 1996 közti iskolatörténetéből készült tanulmányokat gyűjti egybe a jubileumi kiadvány.

Kollégiumok

A Kollégiumi Nevelési Szakosztály szervezésében, a Soros Alapítvány anyagi támogatásával konferenciát rendezett november 23-án, Kollégiumi tanárok képzése és továbbképzése címmel.

NAT-Fót

A Magyar Pedagógiai Társaság meghívásának eleget téve a közoktatás mintegy harminc civil szervezetének képviselője tanácskozott október 18-20-án Fóton.

Az 1993-as Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait a jelen oktatáspolitikai feladatainak

tükrében elemezve ennek egykori prominens személyiségei megállapították, hogy az ajánlások nem veszítettek aktualitásukat, az ezredforduló kihívásainak csak egy dinamikus és minden elemében egyaránt modernizálódó oktatási rendszer lesz képes megfelelni.

Szabó Zoltán, a kultuszterga politikai államtitkára szerint ezt a célt szolgálta a közoktatási törvény módosítása, a Nemzeti alaptanterv bevezetése, a közoktatás költségvetési pozícióinak javulása.

Trencsényi László szerint az iskolák jövője a kormányzati döntések után ma a tanári szobákban és a fenntartó helyi önkormányzatok képviselőtestületi vitái során fog eldőlni. A közoktatás civil szervezetek felelősségét abban látja, hogy e szervezetek szakterületüknek megfelelően adják meg a nevelőtestületeknek azt a segítséget, melynek birtokában szakmailag támadhatatlan, a gyerekek mindenek felett álló érdekeit képviselő iskolák formálódnak. Kifejtette, hogy ma ennek megfelelő az iskolák arculatát tükröző pedagógiai programokban illeszkedő, egyben NAT-konform helyi tantervek készítése szakértői bírálata a feladat. A tantervkészítés fontossága mellett felhívta a figyelmet a módszertani kultúra megújításának fontosságára is.

Harsányi László, a civil társadalom kutatója a készülő non-profit törvény kapcsán a pedagógustársadalom szervezeteinek helyzetét elemezte. Kutatásokra alapozva megállapította, hogy az emberek az iskolákkal összefüggő szervezeteket, alapítványokat, kezdeményezéseket a fontosságai rangsorban előkelő helyen jegyzik s ez alapját képezheti egy eredményesebb szakmai érdekérvényesítő tevékenységnek.

A tanácskozáson megjelentek egyetértettek abban, hogy az iskolák, az iskolai munka modernizálása nem csak kormányzati, nem csak iskolafenntartói feladat, hanem a munkamegosztás rendjéből adódóan a pedagógia, a pedagógusok szakmai szervezeteinek feladata is.

Fáby Béla

TANTERVI ADATBANK

Az Új Pedagógiai Szemle decemberi számában jelenik meg először információ a tantervi adatbank szolgáltatásairól.

Az adatbank műveltségi területenként és részterületenként szolgáltatja a tanterveket, de teljes iskolai tanterveket is tartalmaz.

Az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjában minősített tantervek forgalmazására kerül sor. Ez azt jelenti, hogy e tantervekről szakértők állapítják meg, hogy általuk valamennyi NAT-követelmény teljesíthető.

Ez év végére műveltségterületenként, illetve a leggyakrabban tanított idegen nyelvenként 3–7 tanterv készül el, s kerül be az OKI adatbankjába.

1997 végére várhatóan ötszáz különböző tantervet fog tartalmazni az adatbank.

Hogyan juthatnak ezekhez a tantervekhez?

A különböző helyi tanterveket készítő iskolák számítógépes informatikai hálózat segítségével, 40 szolgáltató ponton (20 megyei pedagógiai intézetben és további 20 helyen) férhetnek hozzá a tantervi adatbank állományához.

Miből tájékozódhatnak az érdeklődők az adatbank állományáról?

Az Új Pedagógiai Szemléből, amely 1997 januárjától rendszeresen tantervi ismertető melléklettel jelentkezik, és ezzel segíti a felhasználók tájékozódását.

Milyen információkat adnak az ismertetők?

Többek között: a tantervi célokról; a tanterv kidolgozottsági szintjéről; a tantervben előzetesen feltételezett ismeretekről, képességekről; a tanterv alkalmazásához szükséges tárgyi és személyi feltételekről; a tantervhez használandó tankönyvekről, taneszközökről; a tanterv kipróbálásának tapasztalatairól; a tanterv alkalmazásához felkínált szakmai segítségről és számos más, a tanterv választásához szükséges szempontról.

Fontos!

Az Új Pedagógiai Szemle a tantervi adatbank feltöltésével párhuzamosan közli a bekerült tantervek rövid ismertetőit, ezzel is megkönnyítve az érdeklődők választását, a felhasználásra kész információhoz való gyors hozzájutást.

Egységes iskola: a különbözősés esélye

- A KOMP-csoport felhívása -

A középfokú oktatás tömegessé válásával a magyar iskolarendszer is válaszúthoz érkezett. Magyarország demográfiai és gazdasági helyzete egyaránt arra ösztönzi a középiskolákat, hogy hovatovább az adott korosztály 75–80%-át befogadják. Ez azzal jár, hogy a tanulásra kevésbé motivált gyerekek is a középiskolák tanulói lesznek, akiknek iskolai teljesítményei az átlagnál gyengébbek. A magyar iskolarendszer számára ez teljesen új helyzetet teremt. Hogyan készüljön fel rá?

Az egyik út az „elit” és a „tömeg” képzésének különválasztása. Ez a folyamat valójában már régen megkezdődött, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok létrejöttével intézményesült, és már rövid távon is az általános iskola lerombolásával fenyeget. Meggyőződésünk, hogy ez az út a társadalmi és kulturális egyenlőtlenség végletes kiéleződéséhez vezet, ami egyszerre veszélyezteti a gazdaság adaptivitását és fenyegeti a társadalmi békét.

A másik út olyan iskolák létrehozása, amelyek minden gyereket befogadnak, és közös fedél alatt biztosítják, hogy valamennyien megkapják a fejlettségükhöz igazodó és a fejlesztésüket biztosító oktatást és nevelést. Az ilyen iskolákat nevezik világszerte *komprehenzív iskoláknak*, és nevezzük mi – a közoktatási törvény szóhasználatát követve – *egységes iskoláknak*.

A KOMP-csoport az egységes iskolák elterjesztését alapvető társadalom- és oktatáspolitikai feladatnak tartja, a középiskolázás területén prioritást igényel a számára. A komprehenzív típusú egységes iskola jellemzői:

– Olyan középiskola, amelynek 12 évfolyamos iskola esetében kezdőszakasza is van.

– *Szelekció nélkül* engedi be falai közé a jelentkező gyerekeket, mert célja, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek kulturális hátrányát csökkentse, valamint az is, hogy biztosítsa az átlagon felüli képességek kibontakozását. Amennyiben – túljelentkezés esetén – mégis előnyt biztosít némelyeknek, ez csak a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek javára történhet.

– Pedagógiai alapelve a *mozgékony belső differenciálás*, mert célja, hogy mindenkinek azt nyújtsa, amire éppen szüksége van, ezért nem sorolja mereven elkülönülő teljesítménycsoportokba tanulóit. Tanulócsoportjainak tipikus szerveződési elve a *heterogenitás*.

– A tanulás szervezésének alapvető formája nem a frontális, hanem a *csoportos és az egyéni munka*, mert ez teszi lehetővé a belső differenciálást, és mert az együttműködés megtanulása maga is oktatási-nevelési cél.

– Kész befogadni *fogyatékos, sérült, eltérő fejlődésű* gyermekeket is, mert célja, hogy elősegítse a társadalomba való beilleszkedésüket, és hogy az együttélés természetes közegében minden tanulóját együttműködésre, szolidaritásra, kölcsönös segítségnyújtásra nevelje.

– Minden tanulóknak biztosítja a részvételt saját *képzési tartalmainak meghatározásában*, választási lehetőségeket a tanórán és választható tantárgyakat a képzési folyamatban.

– Idegen tőle a bukztatás gyakorlata, mert a kudarccal kapcsolatban preventív stratégiát folytat.

- A jelenlegi osztályozási gyakorlatnál *árnnyaltabb* (pl. szöveges vagy tantárgyanként több érdemjeggyel történő) *értékelést alkalmaz*, mert az egyéni teljesítmények és értékek világosabb megjelenítésére törekszik.

- Alapfeladatai közt tartja számon, hogy a *szabadidő* eltöltéséhez is változatos lehetőségeket biztosítson.

- Mindennapi életét úgy szervezi meg, hogy az gyermekeknek és felnőttek egyaránt *érzelmi biztonságot* nyújtson.

- Tág teret biztosít a *tanulói és szülői részvételnek* az iskola életének megszervezésében.

- A 10. évfolyam után – többnyire más iskolákkal együttműködve – *eltérő tanulási-képzési lehetőségeket* biztosít diákjai számára, és biztosítja annak feltételeit, hogy tanulói közül *minél többen tegyenek érettségit*.

Az egységes iskola megteremtése a mai közoktatás-politika legfontosabb feladata.

A KOMP-csoportba tömörült fejlesztő pedagógusok ezért felhívással fordulnak:

- a *döntéshozókhöz, az oktatás irányítóikhoz*, hogy a rendelkezésre álló anyagi és szellemi erőforrásokat koncentrálják az *egységes iskolák* hálózatának kiépítésére, és jogi eszközökkel is törekedjenek az 1–10. évfolyam alapjaiban egységes jellegének megőrzésére, a korai szelekció visszaszorítására;

- az *iskolafenntartókhoz*, hogy kiemelten támogassák azokat az iskolákat, amelyek magukat egységes iskolává kívánják fejleszteni;

- a *pedagógusokhoz, az iskolák igazgatóihoz*, hogy szervezzenek vitákat tantestületükben az *egységes iskoláról*, törekedjenek a megvalósításához szükséges pedagógiai kultúra elsajátítására;

- a *szülőkhöz*, hogy ne nyugodjanak bele az őket hátrányosan érintő iskolai szelekcióba: igényeljék az *egységes iskolák* kialakítását.

A KOMP-csoport várja azon iskolák és egyéb intézmények, valamint magán-személyek jelentkezését, akik nyilvánosan csatlakozni kívánnak a fenti felhíváshoz. Vállalja, hogy időről időre közzéteszi a jelentkezők nevét, és megszervezi együttműködésük közösen elhatározott formáit és alkalmait.

A jelentkezéseket az alábbi címre kérjük postázni

Országos Közoktatási Intézet, KOMP-csoport

1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Postacím: 1364 Budapest, Pf. 120.

Contents

István Bessenyei: The Unity of Fragments, or the New Postmodern Paradigm in Education (Page 3)

Gábor Pócz: Why Need Experts? (Page 13)

Gyula Gergely: The National Core Curriculum Requirements on Promoting a Healthy Lifestyle (Page 24)

Horizon

Erzsébet Kiszida: Legal Protection for the Youth (Page 30)

Mental Hygiene

Teachers' Awareness of Mental Hygiene as Reflected by a Questionnaire Survey (*Tamás Schüttler*) (Page 36)

Environmental Education

Péter Havas: National Action Plan in Environmental Health (Page 43)

Ágnes Pethő: Wildlife Preservation in the National Core Curriculum (Page 51)

International Baccalaureate VIII.

Éva Sándor: Thesis in the International Baccalaureate Programme (Page 59)

World View

The Colourful Variety of Moscow Schools (Translated and edited by *Mrs László Majzik*) (Page 63)

Mrs Lajos Gyóni: Polish Schools and the Transition to Democracy (Page 74)

Hungarian schools - the first one thousand years

Sándor Györiványi: Chapters from the History of Hungarian Vocational Training (Page 78)

Éva Szabolcs: The Child As Seen by the Old School -- Browsing 18th and 19th Century Sources (Page 84)

Anna Bakó-Erzsébet Szilágyi: School History Data Base (Page 92)

Forum

Géza Tóth: Teaching Animated Cartoon Technique in Secondary Schools (Page 97)

Critics-observer

Can I Play Ancient Greece? (*Katalin Ambrus-Kéri*) (Page 107)

László Zrinszky: The Science of Adult Education (*Gyula Csoma*) (Page 109)

Budapest Supplement

Antal Pálinszki: Vocational Training in Budapest - the Present and the Future (Page 114)

Inhalt

István Bessenyei: Die Einheit des fragmentarischen oder der postmoderne Paradigmenwechsel des Bildungswesens (S. 3)

Gábor Pöcze: Wozu dient der Experte? (S. 13)

Gyula Gergely: Die Erziehung zur gesunden Lebensführung in den Anforderungen des Nationalen Grundlehrplans (NAT) (S. 24)

Blickfeld

Erzsébet Kísida: Der gesetzliche Schutz der Jugend (S. 30)

Mentalhygiene

Die mentalhygienischen Kenntnisse und Attitüden der Pädagogen im Spiegel einer demoskopischen Untersuchung (*Tamás Schüttler*) (S. 36)

Umwelterziehung

Péter Havas: Nationales Umwelthygienisches Aktionsprogramm (S. 43)

Agnes Pethő: Die Einordnung der Erziehung zum Tierschutz im Nationalen Grundlehrplan (NAT) (S. 51)

Internationale Reifeprüfung VIII.

Éva Sándor: Das Elaborat im Programm der Internationalen Reifeprüfung (IB) (S. 59)

Weltspiegel

Das Meer in einem Tropfen – Vielfalt in der Moskauer Schullandschaft (Übersetzt und redigiert von *Frau László Majzik*) (S. 63)

Frau Lajos Gyóni: Über die Schule in Polen der Wende (S. 74)

1000 Jahre alt ist die ungarische Schule

Sándor Győriványi: Kapitel aus der Geschichte der ungarischen Fachbildung II. (S. 78)

Éva Szabolcs: Die Kinderbetrachtung der ungarischen Schule in den 18-20sten Jahrhunderten – Quellennachlese (S. 84)

Anna Bakó–Erzsébet Szilágyi: Die Datenbasis der Schulgeschichte (S. 92)

Werkstatt

Géza Tóth: Der Unterricht der Verfertigung von Animationsfilmen in der Oberschule (S. 97)

Kritik-Beobachter

Ich möchte Hellas spielen! (*Frau Ambrus Katalin Kéri*) (S. 107)

Zrinszky László: Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung (*Gyula Csoma*) (S. 109)

Beilage der Hauptstadt Budapest

Antal Pálinszki: Die Gegenwart und die Zukunft der Fachbildung in der Hauptstadt (S. 114)



Sánta Katalin, 9 éves
Eötvös Loránd Általános Iskola, Balatonfüred