

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Az érték bennünk van

Az iskola mint esély

Monitor '95

Helytanterv-fejlesztési tréningek

Helyi tantervek készítése számítógéppel

A jogorvoslat rendje a közoktatásban I.

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Július–Augusztus**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bábošik István</i>	tanázközvetítő egyetemi tanár (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp.)
<i>Bajomi László Péter</i>	egyetemi hallgató (Budapest)
<i>Bognár Mária</i>	tudományos munkatárs (OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest)
<i>Cs. Czachesz Erzsébet</i>	egyetemi docens (JATE, Pedagógiai-Pszichológiai Intézet, Szeged)
<i>Csenécs Éva</i>	tanár (Móricz Zsigmond Gimnázium, Budapest)
<i>Cserép Szilvia</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Czeizel Endre</i>	őorvos (Országos Közegészségügyi Intézet, Budapest)
<i>Észik Zoltán</i>	tudományos munkatárs (Oktatáskutató Intézet, Budapest)
<i>Falus Iván</i>	egyetemi docens (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp.)
<i>Gróf Andrea</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Hálász Gábor</i>	igazgató (OKI Kutatási Központ, Budapest)
<i>Horváth H. Attila</i>	tudományos főmunkatárs (OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ, Bp.)
<i>Horváth Zsuzsanna</i>	tudományos munkatárs (OKI Értékelési Központ, Budapest)
<i>Kálló Tamás</i>	ügyvezető (Mentor Informatika Kft., Budapest)
<i>Kolozs Barnabásné</i>	könyvtáros-tanár (Táncsics Mihály Építőipari Szki., Veszprém)
<i>Nagy Mária</i>	tudományos tanácsadó (OKI Kutatási Központ, Budapest)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Sósné Faragó Magdolna</i>	főtanácsos (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest)
<i>Szabó László</i>	tanár, vezető szaktanácsadó (Petrik Lajos Vegyipari Szki., Budapest)
<i>Szűdi János</i>	főosztályvezető-helyettes (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp.)
<i>Tompa Kátára</i>	tudományos munkatárs (OKI Értékelési Központ, Budapest)
<i>Trencsényi László</i>	igazgatóhelyettes (OKI Program- és Tantervfejlesztési Központ, Budapest)
<i>Vári Péter</i>	igazgatóhelyettes (OKI Értékelési Központ, Budapest)
<i>Vidákovich Tibor</i>	tudományos munkatárs (OKI Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged)

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

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pöcze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Gréppály 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.mtav.hu
Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELÍR, 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

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 fv). Táskaszám: 96192

- 3 *Czeizel Endre*: Az érték bennünk van
19 *Báhosik István*: A nevelés mint értékközvetítő tevékenység
28 *Halász Gábor*: Az iskola mint esély
39 *Soósné Faragó Magdolna*: A tanárképzés jövője és a minőségfejlesztés lehetőségei
52 *Cs. Czachesz Erzsébet-Vidákovich Tibor*: Olvasni tanítók
63 *Bognár Mária-Horváth H. Attila*: Hogyan készítsünk helyi tantervet?

Monitor '95

- 74 *Horváth Zsuzsanna*: A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata
91 *Tompa Klára*: A 8. osztályosok matematikai teljesítménye
109 *Vári Péter*: Számítástechnikai kultúra a 90-es évek közepén

Fővárosi melléklet

- 120 *Szabó László*: A helyitanterv-készítés tapasztalatai a Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskolában
129 Tantervfejlesztési tapasztalatok egy nagy múltú fővárosi szakképző intézményben

Látókör

- 138 *Káldi Tamás*: Helyi tantervek készítése számítógéppel
156 *Szűdi János*: A jogorvoslat rendje a közoktatásban I.

Nemzetközi Érettségi V.

- 165 *Cserép Szilvia-Gróf Andrea*: A természettudományok a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

Mentálhigiéné

- 178 *Csendes Éva*: Miért tanítsunk életvezetési ismereteket és készségeket?
187 „Minden ember király” – Részletek egy mentálhigiénés osztályfőnöki órából
192 „Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne” – Beszélgetés Árvai Józsefnéval (*Schüttler Tamás*)

Ezeréves a magyar iskola

- 201 *Nagy Mária*: Tanítói és tanáregyesületek Magyarországon

Világtükör

- 209 *Eszik Zoltán*: Iskola és communitas

Múltunkból

- 215 *Bajomi Lázár Péter*: Nemzeti ünnepek a tankönyvekben

Kritika-Figyelő

- 226 (Nép)hagyomány és modernitás (*Trencsényi László*)
231 1000 éves a magyarországi iskola (*Kolozs Barnabásné*)
233 Az új Pedagógiai Lexikonról (*Falus Iván*)

A majdani neveléstörténések jelenünket, az ezredforduló előtti utolsó évtizedet minden valószínűség szerint az iskolai autonómia meghonosodásának korszakaként fogják jellemezni. A közoktatás mai történéseiről az utókor számára fennmaradó dokumentumok mindenben alá fogják támasztani ezt a megállapítást. Hiszen ebben az évtizedben megalkotott – és alig három év után módosított – közoktatási törvény, az elfogadott Nemzeti alaptanterv, az iskolai irattárakban, a központi adatbankokban fennmaradó megannyi helyi iskolai tanterv, az iskolafenntartók és az iskolák kapcsolatairól árulkodó levelezési anyagok, az iskolai önállóságért folytatott helyi politikai küzdelmek dokumentumai, a pedagógiai sajtóban és a napilapokban közreadott írások – sorolhatnánk tovább a majdani lehetséges forrásokat – mind azt igazolják, hogy a kilencvenes évek magyar közoktatása karakterisztikusan eltér a megelőző évtizedek oktatásügyi jellemzőitől. A különbözőes lényege: az iskola deklarált és tényleges szabadságának, függetlenségének megteremtődése.

S ez az a pont, ahol elgondolkodhatunk azon, hogy egy korszak pedagógiai valóságának lényegét utólag mennyire lehet megragadni az említett dokumentumok által. Vissza lehet-e idézni majd az iskola, a pedagógia világának mikrotörténéseit a neveléstörténeti kutatás által hagyományosan használt források alapján? Vajon érzékel-e majd valamit a jövőbeli kutató abból a fejlődési, átalakulási – talán nem patetikus a kifejezés –, átlényegülési folyamatból, amelynek során a tradicionálisan végrehajtott, alattvalói szerepre szocializált pedagógus lassan szabad, autonóm polgárrá, belülről vezérelt értelmiségivé válik? S hogyan tárulnak majd fel ennek az átalakulásnak az egyes ember személyiségében, közérzetében, szakmai tevékenységében tetten érhető konkrét megnyilvánulásai? Érzékeli-e majd évtizedek múltán a kutató azt az ambivalenciát, amellyel a kétszintű tartalmi szabályozást, az önállóan kialakítható helyi programok és tantervek rendszerének lehetőségét fogadták a pedagógusok?

Tartok tőle, hogy ez a sok vonatkozásban szubjektív történéssor kevéssé kap majd helyet a korszakról szóló évtizedek múltán megszülető elemzésekben. A neveléstörténeti – de tegyük hozzá általában a történeti – vizsgálódásban a folyamatokat átélő ember személyiségében, attitűdjeiben, beállítódásaiban bekövetkező változások nem vagy alig-alig jelennek meg fontos kutatási szempontként. Pedig a korszakosnak minősülő történések egyik legfontosabb eleme, hogy azok lényegét, az abból következő mindennapi feladatokat hogyan élik meg az érdekelt emberek, esetünkben a pedagógusok. Azonosulnak-e az új, az eddigi szakmai beidegződésektől gyökeresen eltérő feladatokkal, felismerik-e, hogy emberi, szakmai érdekeik fűződnek a feladatok végrehajtásához nélkülözhetetlen tanulási folyamathoz, vagy a változásokat ugyanolyan felülről rájuk erőltetett kényszerként élik meg, mint a legtöbb eddigi reformot, kísérletet?

Jó lenne, ha ezekről az egyes ember személyiségében lejátszódó folyamatokról is maradnának források a jövőbeni kutató számára, ezért törekszünk – amennyire egy folyóirat keretei között ez lehetséges – tetten érni azt, hogyan élik meg a történések alanyai mindazt, ami ma lejátszódik a közoktatásban.

Bízunk persze abban, hogy a majdani kutatónak szánt forrásanyag egyben tükör – néha talán példa – a jelenben élő, dolgozó pedagógusok számára is.

Czeizel Endre

Az érték bennünk van¹

A szerző a Minden ember érték című témakörön belül a tehetség problémájával foglalkozik. Nem azért teszi ezt, mert nem tartja értékesnek azt az embert, akiből nem sugárzik rögtön a tehetség. Az vezeti, hogy az új utakat kereső és megmutató tehetség a magyar pedagógiában olyan probléma, amellyel szükséges foglalkozni.

A tehetséggel kapcsolatban *három témát* fogok felvázolni. Elsőként az alapfogalmakról – a nyugati társadalmakban kreatológiának nevezett új szakterületnek a legfontosabb alapelemeiről – fogok szólni. A második részben a tehetség eloszlására vonatkozó tényeket mutatok majd be saját vizsgálataink és a nemzetközi szakirodalom alapján. A harmadik, a legmerészebb és nyilvánvalóan a legingoványosabb részben arra térek rá, hogy mit érzek ma, Magyarországon, ezen a területen a legnagyobb problémának.

Az alapfogalmak

Ebben a részben az alapfogalmakat kellene definiálni, elsősorban a tehetség terminust. Megjegyzem, hogy definíciójára még a magyar nyelv sincs igazán felkészülve. Azért mondom ezt, mert azt gondolom, hogy a pedagógus számára is ígéret a tehetséges gyerek. Ígéret, akiről sejteni lehet, hogy valami átlagot meghaladó, kivételes dolog van benne.

Amikor *Bartók Béla* az első hangversenyét adta – 11 éves volt –, zongorázott és saját műveit mutatta be, akkor az újság azt írta, hogy egy új, nagy magyar zenei muzsikustehetség jelent meg. Nekem az a gondom, hogy miként nevezzük azt a *Bartók Bélát*, aki már megírta A csodálatos mandarint és a II. zongoraversenyt, tehát aki már bebizonyította azt, hogy tehetséges. Az angol nyelv nagyon szépen fogalmaz: van a potenciális tehetség, a „giftedness”, azaz az ajándék, és van a megvalósult tehetségre külön szavuk, a „talent”. Arra mondják ők, hogy tehetséges, aki be is bizonyította a képességeit, ő a „talented”. Több emberben ott az ígéret, és igen sokan valóra is váltják azt, nem kevesen azonban nem. A magyar nyelvben erre nincs két kifejezés. Miként nevezzem *Bartók Bélát* A csodálatos mandarin megírása után? Nem mondhatom rá, hogy „de tehetséges!” – biztosan meg is sértődött volna –, mert ez az állítás azt tartalmazza, hogy mutogatja az „oroslánckörmeit”, de azért ez még nem az igazi, mert még nem váltotta valóra a benne lévő értéket. Mondhatjuk, hogy *nagy* zeneszerző, de azért a magyar nyelv gazdagabb annál, minthogy egy ilyen általános szóval jelöljem őt, hiszen a súlyemelő is *nagy*, és *Bartók Béla is nagy*.

Tanulmányoztam a régi magyar nyelvemlékeket, és azokban volt egy „talentum” szavunk; talentumos embernek nevezték a magyar nyelvben azt, aki már bebizonyította tehetségét. Érdemes lenne azon gondolkodni, hogy ezt a szót ne hozzuk-e vissza a tehetségükről bizonyosságot adott emberekre, mert segítene

¹ A Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet Társadalom-emberi minőség-jövő című, 1996. április 22-24-én megtartott konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.

abban, hogy megkülönböztessük azokat a fogalmakat, amelyeket érdemes a tehetségprobléma elemzésekor szétválasztani.

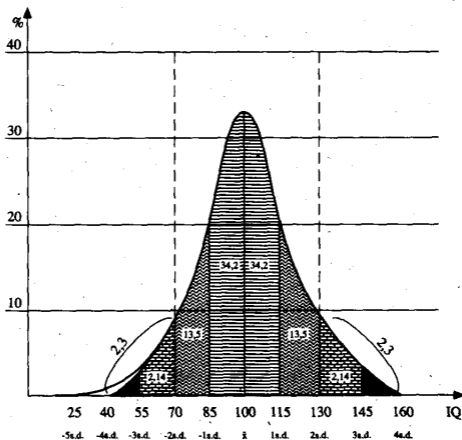
A tehetség *kivételes, az átlagot számottevően meghaladó adottság*, amely jelentős társadalmi teljesítményben valósulhat meg. De ez még nem elégséges a fogalom tartalmának teljes kibontásához. Ahhoz, mindenekelőtt, ismerni kell a kivételes adottság négy komponensét.

A kivételes adottság összetevői

Az általános értelmesség

Az osztályban tanító pedagógusnak az első, ami feltűnik az, hogy kik az „okos”, jó *értelmi képességű* gyerekek. Az értelmi képesség intelligenciatesztekkel mérhető. Ha Budapesten az összes iskolába belépő kisgyerekeknek az értelmi képességét megvizsgálánk, akkor ugyanúgy, mint bármilyen más emberi jelleg esetében, egy harang alakú görbét kapnánk (1. ábra). Ez a harang alakú görbe fontos nekünk, mert Gauss, a nagy matematikus megfejtette a matematikai hátterét. Nevezetesen azt, hogy ha ismerjük az átlagot, és ismerjük a szórást, vagyis az attól való eltérést,

1. ábra — Gauss-féle „normális” eloszlás



Forrás: Czeizel Endre–Erős Erika: Számadás a tálentomról. A Karinthy család genetikai elemzése. Corvina, Budapest, 1995. 94. o.

akkor a vizsgált sokaság tagjait besorolhatjuk az átlagosak, illetőleg az attól pozitív vagy negatív irányban eltérők közé. Egy intelligenciatesztet általában úgy kalibrálnak, hogy az átlag 100 pont és a szórás 15 pont legyen. Ebben az esetben a vizsgált egyedeknek mintegy a 95%-a a Gauss-féle normális eloszlásban két szórásos belül, a 70–130 pontos intelligenciahányados (IQ) között van: átlagos. Ők alkotják azt a nagy tömeget, akikkel a pedagógusok munkájuk során elsősorban találkozhatnak. A görbéből az következik, hogy 95% a normális; 5% van a két oldalon, ami 2,5-2,5%, a gyakorlatban 3-3% körül van. Nem illik az átlagosakra azt mondani, hogy ők a normálisak, bár a Gauss-görbe logikájából az következik, hogy akik a két szélén vannak, azok – mintegy – abnormálisak.

A görbe bal oldali részén az értelmi fogyatékosok helyezkednek el, és ezzel kapcsolatos az értelmi fogyatékosok egyik jellemzője, a 70 alatti intelligenciahányados. De ez nem elég a definíciójához, ahhoz szükséges a második kritérium, az önálló társadalmi tevékenységre való képtelenség. Van az értelmi fogyatékosoknak egy harmadik jellemzője is: fejlődési zavar következménye. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert végül is ismerünk olyan embereket, akik nagyon okosak voltak, majd elbutultak; tehát a demenciától el kell a fogyatékosokat különíteni. Az értelmi fogyatékos gyerekek iskolás korú prevalenciáját, vagyis gyakoriságát valamikor 3%-nak találtuk, ami nem több és nem kevesebb, mint mondjuk Skandináviában.

Minket a tehetség szempontjából a Gauss-görbének a jobb oldali, felső része érdekel. A tehetségesek is a lakosság 3%-át teszik ki. Aztán meg lehetne nézni, hogy kik vannak az ezen belül elhelyezkedő három, négy, öt szórás felett, és ebből még azt is le lehet vezetni, hogy Magyarországon, ha az intelligenciahányadosot nézzük, akkor az ötödik szórás fölött már csak három ember van. Nemrégiben szerepelt a televízióban *Szász Marci*, akiről lehet tudni, hogy az IQ-ja 185-ös. Meg lehet kérdezni, hogy jó-e az vagy nem jó, ha az ilyen gyerekek reflektorfénybe kerülnek. A válaszom: igen, mert ez minden gyerek számára kihívást jelent, vagyis azt, hogy tehetséggel is ki lehet tűnni. A múlt évben a diákolimpián a kémiai díjat megnyerte egy *Rosta Edina* nevű kislány. Én oda vagyok az örömtől, attól, hogy ebből a tízmillió magyarból kijön egy olyan kislány, aki a korosztályából a világ legjobb kémikusa. És ha megkérdeznénk Budapesten az emberektől, hogy hányan tudják ezt, kiderülne, hogy senki. Ez is azt mutatja, hogy a magyar média nem feltétlenül az igazi jó célokat követi.

A kivételes adottság első komponense legyen ez, amit most kifejtettünk, és ezt nevezzük *általános értelmességnek*. Ennek az összetevőnek a megjelölésére az intelligencia szót nem találok a legpontosabbnak, a magyar nyelvben ugyanis az intelligencia egy kicsit mást jelent. Az értelmesség azt tartalmazza, hogy képesek vagyunk tanulni, a megtanultat elraktározni és a szükséges helyzetekben fölhasználni. Ez nagyon fontos képesség, hiszen az értelmesség mindenhez szükséges. Kell a pedagógiához, kell a politikához, kell az asztalosnak is, mert végül is ez az, ami a társadalomban való eligazodást segíti.

A speciális mentális adottság

A pályaválasztás szempontjából fontosabb a *második tényező*, amit úgy nevezünk, hogy *speciális mentális adottság*. Az általános értelmesség mindenhez szükséges, de hogy egy gyerek milyen pálya irányába induljon el, azt lényegében a speciális mentális adottsága határozza meg, amelyet a pedagógusnak kell megtalálnia, felismerve, hogy kiben mutatkozik kivételes matematikai, kiben kivételes nyelvi,

kiben kivételes zenei adottság. *Bartók Béla* példájánál maradva, ő biztosan okos ember volt, a levelezéséből ez derült ki, de ha csak okos lett volna, akkor ma nem beszélnénk róla. Neki kivételes muzikális adottsága volt. Vannak olyan kutatások, amelyek azt állítják, hogy hét ilyen elsődleges mentális adottság létezik, de van, aki szerint több, huszonöt. A lényeg az, hogy az általános értelmesség és a specifikus mentális adottság összefügg-e egymással vagy nem. Biztosan mindenki ismer olyan embert, aki nagyon jó, általános értelmességű, de matematikában elég gyenge. Nagyon fontos a pályaválasztás szempontjából, hogy ezt a kettőt elkülönítsük, mert ez az utóbbi a pályaválasztásnak egyik meghatározó tényezője. Azt gondolom, hogy a pályaválasztás nagyon jelentős az ember életében. Az emberi harmónia ugyanis két dolgon múlik. Az egyik, hogy szeretem-e azt, amit csinálok, és hogy a munkámban sikeres vagyok-e. Ennek elérése a pedagógusokon is múlik, azon, hogy tudnak-e a gyerekeknek abban segíteni, hogy a megfelelő ember a megfelelő pályára kerüljön. A másik, szerintem a magánélet, az otthon nyújtotta háttér.

A kreativitás

A harmadik szükséges adottságot *kreativitásnak* nevezzük. Nem könnyű definiálni, de mindenki érzi, hogy az eredetiség talán a legfontosabb benne. A kreatív ember divergensen gondolkodik. Nem véletlen, hogy az amerikai pedagógiai irodalom sokat szidta a pedagógusokat, mondván, hogy ők inkább az intelligenciát szeretik, amelyhez olyan agy kell, amely elfogadja a meglévőt, s ez kedvez a konvergens gondolkodásnak, a konformista magatartásnak. Ilyen az a jó gyerek, akire a pedagógus vágyik, aki megcsinálja a házi feladatot, amit elvárnak tőle, s úgy viselkedik, ahogy egy jó gyereknek illik. Ezzel szemben, amikor áttekintették az amerikai kultúrtörténetet, számba vették, hogy kik tették Amerikát Amerikává, akkor előkerültek olyan emberek, mint *Edison*, *Einstein* és még sokan mások. S amikor elmentek azokba az iskolákba, amelyekbe ők annak idején jártak, megkérdezték róluk a pedagógusokat, akkor azok azt mondták, hogy ők voltak a „kutyautók”. Nem véletlen, hogy *Edison* kisegítő iskolát végzett, nem véletlen, hogy *Einstein* az érettségivel elég nagy bajban volt, nem véletlen, hogy *Röntgen* nem végezte el az egyetemet. Tehát az osztályban ők azok a kis emberkék, akiknek nagyon másképpen jár az agyuk, akik nagyon divergensen gondolkodnak, tényleg nagyon idegesítő gyerekek, mert nem úgy viselkednek, ahogy „illik”, ahogy elvárják tőlük. A divergensen gondolkodó, kreatív gyerekek olyan szokatlan kérdéseket tesznek fel, amelyekre a pedagógusok sem tudnak válaszolni, és ezt ők nem nagyon szűrik. A kreatívokban persze az eredetiség mellett van bizonyos energiatöltet is. Ezen a ponton lehet elkülöníteni a „csak” rossz gyereket az igazi kreatív gyerektől. Az utóbbinál a vázolt viselkedés nemcsak attól van, hogy ő kilóg a sorból, hogy ő nehéz gyerek, hogy ő másképpen gondolkodik, másképpen viselkedik, hanem azért, mert benne ott van az a töltet is: az energia, amellyel végig is tudja vinni sajátos egyéni útját.

A hétköznapi életben is fontos a kreativitás, de az biztos, hogy a lexikonokba való bekerülés szempontjából a legfontosabb. Volt egy sebész, *Billroth* – nekünk, orvosoknak atyáuristen –, aki az első gyomorműtétet csinálta, amelyet *Billroth-műtétnek* hívnak. Ma Magyarországon ezer sebész van, aki nála jobban csinálja, de azokat senki sem ismeri. *Billrothot* viszont ismeri minden orvos, mert ő volt az első, ő mutatta meg azt az utat, amin haladni kell, és mindig azok a híresek, akik új utakat tudnak nyitni. Tehát biztos, hogy a nagy embereknél a kreativitás a legfontosabb.

A motiváció

Végül a *negyedik* faktort nevezzük *motivációnak*. Ez az a belső ösztönző erő, amely energiát ad valamely cél és feladat megoldásához, amit a szorgalom, akarat, kitartás, megszállottság névvel is illelhetnénk. Az egyén szempontjából döntő jelentőségű, hogy az előbbieken felsorolt adottságokat ez a negyediként említett adottság mennyire segíti valóra váltani.

Elég nehéz kimondani, hogy végül is az igazi tehetség az, akiben mind a négy adottság megvan, és akiben ez a négy egybeesik. Ahhoz azonban, hogy ezek az adottságok társadalmilag hasznos, kiemelkedő tevékenységben megnyilvánuljanak, meghatározott *feltételek* is szükségesek. Ma a kreatológiai szakirodalom négy ilyen döntő, külső feltételt különít el.

A külső, környezeti feltételek

A család és az iskola

A külső feltételek közül az első a *család*. Nem nehéz arra a kérdésre válaszolni, hogy kiből lesz jobb matematikus, abból a gyerekből, aki értelmiségi családban született: a papa matematikus, a mama, mondjuk, matematikatanár, vagy például a külvárosban élő cigánycsalád gyerekeiből, ahol a mama hét gyereket szült, és a papa munkanélküli. Melyik gyerekeknek lesz nagyobb esélye arra, hogy jó matematikus legyen? Nem is kell válaszolni a költői kérdésre, itt az érdekes probléma inkább az, hogy miért lesz az előbbiből jobb matematikus. Azért-e, mert a szüleitől jó géneket kapott, vagy mert ilyen mintát látott a családban, vagy azért-e, mert efelé irányította a tudatos családi nevelés. Az ilyen gyerek azért is lesz-e jó matematikus, mert apjától, anyjától jó géneket kapott. Hiszen valaki azért lesz matematikus, mert a matematikában tehetséges, és azért tehetséges a matematikában, mert a matematikát elég erősen a gének határozzák meg. Én emlékszem egy osztálytársamra – *Kovási Kálmán*nak hívták – meg a matematikatanáromra, *Draskóczy* tanár úrra. Kovási volt az, aki oda sem figyelt az órán, de mindig ragyogóan tudta a matematikát, s amikor *Kovási* föltette a kezét, akkor *Draskóczy* tanár úr elisápadt, mert előre tudta, hogy olyasmit fog kérdezni, amire ő nem tud válaszolni. *Draskóczy* tanár úr nagyon jó tanár volt, de nem volt kivételes a matematikában, hiszen a tanárnak a pedagógiában kell kivételesnek lennie. *Kovási* pedig szerencsés volt, mert olyan géneket kapott, hogy neki nem kellett tanulnia, és mégis tudta a matekot. És hányan voltunk az osztályban, akik nagyon szorgalmasan tanultunk, hogy elérjük azt a négyest vagy ötöst!

Visszatérve a miért kérdésére, nehéz megmondani, hogy azért lett-e a pedagóguscsalád gyerekeiből matematikus, mert jó géneket örökölt a szüleitől, vagy azért, mert ilyen mintát kapott a családban, vagy mert milyen szociokulturális hatás, nevelői befolyás érvényesült a családban. Mert egy matematikus családban elképzelhető, hogy még a vasárnapi reggelineél is a kétismeretlenes matematikai példák gyönyörűségeiről beszélnek. S a minta mellett érvényesül még a szociokulturális hatás is: segítik, tanítják a gyereket, mert a szülő a gyerekének adja át leginkább, amit ő tud. Hogyha végiggondoljuk a másikat, a szegény cigánycsaládot, akkor ott nem valószínű, hogy a gyerek nagyon jó matematikai géneket örökölt, nem valószínű az sem, hogy családi körben, vasárnapokon matematikai példákról beszélnek, és nem is nagyon tudják tanítani a gyereket.

A második külső feltétel az *iskola*. Az, hogy milyen iskolába kerül be valaki, rengeteg mindent eldönt. Ezt minden pedagógus jól tudja, éppen ezért ehelyütt a témáról bővebben nem szükséges szólni.

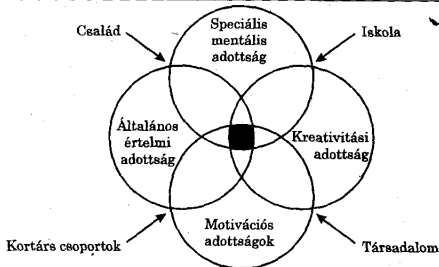
A kortárscsoport és a társadalom

A harmadik külső feltétel, amelynek az utóbbi időben óriási irodalma van, a *kortárscsoport*. Egy tizenéves gyerek számára ebben az időszakban a legfontosabb a kortársi elvárás. Fontosabb, mint a szülői, és sokszor fontosabb, mint az iskolai. Ezt látjuk a rossz szenvedélyek kialakulásánál, az önpusztítás ragálya ott kezd indulni a tizenéves korban, mert ez a kortársi elvárás.

Végül a *negyedik* feltétel, a *társadalom*, a társadalom nyújtotta lehetőség, a társadalmi elvárás. Erről majd a második részben kívánok beszélni.

Összefoglalva: Van tehát négy adottság és négy külső feltétel, ezt nevezzük *kétszer négyfaktoros tehetségmodellnek* (2. ábra). Én, orvosként, még szeretek hozzátenni egy kilencediket: a megfelelő élettartamot, ezt úgy nevezem, hogy jószerecse. Ugyanis fontos, hogy az ember életben maradjon, megélje azt, hogy a tehetségét bizonyíthatja. Ez volt az általam *kétszer négy plusz egynek* nevezett modell, s ezek voltak a komponensei. Most pedig következnek az a kérdés, mekkora szerepe van a tehetségben az adottságoknak, a génikus meghatározottságnak és mekkora az egyén tanultságának.

2. ábra — Kétszeres négyfaktoros tehetségmodell



Forrás: Czeizel Endre–Erős Erika: Számadás a tálentomról. A Karinthy család genetikai elemzése. Corvina, Budapest, 1995. 113. o.

Az örökletesség és a szerzettség

Ha visszatekintünk a kultúra történetébe, volt egy állandó háború a genetikusok meg nevezzük úgy, hogy a vulgárszociológusok között. A genetikusok azt mondták, hogy mint mindent, így a tehetséget is, a génjeink döntenek el. A génekben van egy program, az meghatározza, hogy milyen lesz a fehérjénk, a fehérjénk aminosavsorrendje és így az aminosavfunkciója, és végül is ezek a fehérjék döntenek azt el, hogy

például a központi idegrendszer hogyan működik. Vagyis: amikor megszületünk, már ott van bennünk minden, s az élet már csak az, hogy hagyjuk azt valóra válni. Ezt mondták a genetikusok. A vulgárszociológusok – nem merek pedagógust mondani – azt állították, hogy üres lappal születünk, és életünk folyamán írjuk azt tele, s így minden teljes egészében a külső hatásoktól függ. Ez a csata jelenleg békés kompromisszumba ment át.

A genetikának alapképlete $P=G \leftrightarrow E$. A P a társadalmi tevékenységben realizálódó teljesítményt, vagyis a képességet jelenti (a genetikában a megnyilvánuló jelleget phenotípusnak nevezik, innen a P jelölés); a G a veleszületett genetikai lehetőségeket, tehát az adottságot az örökletességet; az E (environment) a külső hatásokat, magyarul a „tanultságot”. Azaz a teljesítmény szempontjából a lényeg a G és az E együttes szerepe, interakciója, bonyolult együttthatása.

A P , a képesség, a társadalmi tevékenység kapcsán megnyilvánuló teljesítmény függ a genetikai adottságoktól, és függ azoktól a külső hatásoktól, amelyekről beszélünk. Tehát nyugodtan nevezhetjük a P -t képességnek. Megint a magyar nyelvnek a szegénységét vélem abban fölfedezni, hogy még a pedagógiai szakirodalomban is összekeverik a képességet és az adottságot. Pedig az adottság a G , a képesség a P , és az E -t én tanultságnak nevezném, hiszen magában foglalja azt a sok mindent, amit tanultunk az életben. Vagyis, a G eldönt sok mindent. De én biztos vagyok abban, hogy Magyarország tíz legjobb zenepedagógusa sem fog tudni még kiválogatott gyerekekből sem *Mozartot* nevelni. Ahhoz, hogy valakiből *Mozart* legyen, megfelelő genetikai adottság kell. A G nagyon széles spektrumot, nagyon széles -tól ig-et fog át, és ezen belül tényleg a környezeti tényezőktől függ, hogy mit eredményez. Ha *József Attilát* nem tanítják meg írni, olvasni, ha a halfabéta marad, akkor lehet, hogy ő nagyon szép dolgokat tudott volna mondani, de ha nincsenek meg az írás-olvasáshoz, tanuláshoz szükséges környezeti feltételei, akkor hiába ...

Összefoglalva: Ma úgy gondoljuk, hogy a kivételes képességnek három kritériuma van. Az első, hogy a vizsgált képesség az átlagot számottevően meghaladja. A második, hogy a kivételes társadalmi tevékenységnek legalább négy komponense van. Az igazi nagy ember nem *Stephan Zweig* Sakknovellájában kivételes sakkozási képességekkel rendelkező hőse, aki egyébként nagyon buta ember, hanem a *Thomas Mann*-i modell, a bartóki formátumú „nagy” (tálcumatos) ember, akiben az említett összetevők harmonikusán illeszkednek. És a harmadik, hogy a genetikai alapképlet dönti el, hogy végül is az adottságoknak és a tanultságnak az interakciójából a képesség hogyan is válik valóra.

A génuszok eloszlása

A továbbiakban bemutatom a génuszok nemenkénti, társadalmi, tér- és időbeli, vallások, továbbá tehetségirányok szerinti eloszlását, s bizonyítani kívánom, hogy az az állítás, hogy a tehetség minden körülmények között felszínre tör, nem állja meg a helyét.

Munkatársaim két vizsgálatot végeztek. Egyrészt feldolgozták az európai kultúrkör legfontosabb enciklopédiáit², másrészt egy másik csapat a Magyar Életrajzi Lexikonból gyűjtötte ki a kiemelkedő személyiségekről írott címszavakat. Arról, hogy a lexikonok kiről mennyit, milyen hosszúságú szócikkeket írnak, lehet

² Az angol *Encyclopedia Britannicát*, a francia *Larousse-t*, a német *Brockhaust* és az olasz *Enciclopedia Italianát*. Sajnos kihagytuk a spanyolokat és az oroszokat.

vitatkozni, de bízunk benne, hogy azok, akik a lexikont összeállították, jó szakemberek voltak, és azért *Mozart*-ról többet írtak, mint például *Goldmark*-ról, aki szintén jó zeneszerző volt, de azért *Mozart* az mégis *Mozart*. Kiválasztottuk azt a 2,5%-ot, akikről a lexikonok a legtöbbet írtak.³ A következőkben ezeknek a vizsgálatoknak a tényeiből szeretnék a jelzett szempont szerint néhányat bemutatni.

Megnéztük a legelismertebb társadalmi teljesítményt elérték *nemenkénti arányát* és ez rögtön nagy meglepetést keltett. Ugyanis a nemzetközi enciklopédiákra irányuló vizsgálatnak ebbe a 2,5%-ába bekerült 483 géniuszból – nem szeretem a zseni szót – csak 4% volt nő, a többi férfi. A magyar lexikon alapján 177 ember került be a géniuszek közé, és ezeknek csak 2%-a nő. Vajon tényleg csak ennyi női tehetség volt? Avagy több is volt, csak valamilyen okból nem realizálódott? Én nem hiszem, hogy a *G*-ben olyan drasztikus különbség lenne férfi és nő között, és azt sem, hogy a *P*-ben szinte nincs is nő. Nyilvánvaló, hogy régen 11 gyereket szült egy átlagos asszony, mert ez volt a természetes termékenység. A 11 gyerek mellett, azt gondolom, tényleg nem lehet az anyától sok minden egyebet elvárni. Nehéz volt/lett volna a gyerekszülés és -nevelés mellett a kivételes génikus adottságot valóra váltani, nem beszélve a kifejezetten férfira orientált, agresszív társadalomszerkezetről.

A géniuszek nemenkénti megoszlása nagyon érdekes kérdés. De, ha tekintetbe vesszük az *intelligenciahányadost*, tehát az általános értelmességet, akkor azt látjuk, hogy a férfiak és a nők átlaga – 100 – teljesen egybeesik. Viszont, ha megnézzük a két szóráson kivülieknek, tehát az *abnormálisoknak* az arányát, akkor – régóta tudjuk – az értelmi fogyatékosok között 25–50%-kal több a fiú. Ennek a ténynek a magyarázatára különböző hipotéziseink voltak: nagyobb a fiúk feje, és ezért inkább sérül szüléskor; régen egy kis bugyuta lány ott üldögélt a kemence mellett, aztán őt is elvették feleségül, és szülni tudott, egy fiúról inkább kiderült, ha bugyuta volt, nehezebben házasodott. Ma már biztosan tudjuk, hogy a kialakult arány genetikai eredetű. Az *X* kromoszómában 14 olyan kromoszómahely van, amelyen, ha a gének elromlanak, akkor a férfiak értelmi fogyatékosok lesznek. A *Martin-Bell* betegség a második leggyakoribb értelmi fogyatékoság lényegében minden ezredik fiúban előfordul, és ez az *X* kromoszómában lévő hibás gén következménye. Szokták *fragilis X*-nek is nevezni, mert ahol ez a gén van, ott eltörik a kromoszóma (még mikroszkóp alatt is lehet látni.) Ez a betegség, amely fölismerhető a kromoszóma alapján, csak fiúkban fordul elő. A külsőjük is elég jellegzetes: nagy koponyájuk van elálló füllel, dominál náluk a beszédprobléma: nem nagyon tudnak megtanulni beszélni, jellegzetességük, hogy nagy heréjük van. Így már értjük azt, hogy az értelmi fogyatékosok között miért van több férfi. Kérdés azonban, hogy miért van a kivételes képességűek között szintén több férfi. Nyilvánvaló, hogy ennek az első oka az *E*, az, hogy sokkal nagyobbak voltak a férfiak társadalmi lehetőségei, mint a nőké. A második oka pedig szerintem az lehet, hogy a természetben mindig dinamikus egyensúlyi helyzetek alakulnak ki. Tehát ha vannak olyan génmutációk, amelyek a férfiakból értelmi fogyatékosot csinálnak, akkor kell lenniük pozitív génmutációknak is, amelyek viszont géniust csinálnak belőlük. Én úgy képezem el, hogy ugyanolyan arányban lehet több a férfiak adottsága a kimagasló társadalmi teljesítményre a nőkénél, amekkorával több a férfi értelmi fogyatékosok aránya (kb. 25%). Ez persze csak elmélet, amit igazolni kellene.

³ Nemzetközi mintánkba csak azok kerültek be, akik legalább két lexikonban szerepeltek.

A speciális mentális adottságok közül kettő különösen eltér a két nemből. Az egyik a verbalitás, a másik a térbeli tájékozódás.

A verbalitás sokkal jobb a nőknél. A kislányok korábban kezdenek el beszélni, kevesebb köztűb a beszédhibás. Általában tesztekkel is tudták igazolni, hogy nagyobb a szókincsük, mint a fiúknak, és könnyebben tanulnak idegen nyelveket is. Egyszer feldolgoztam egy évtized középiskolai tanulmányi versenyeit. A magyar, az angol, az orosz nyelvű versenyeken az első tíz helyezett között alig volt fiú, a lányok erőteljesebb domináltak. Ezzel szemben a matematika és a fizika élményében fehér hollók a lányok. S ezt érthető, mivel a térbeli tájékozódásban a fiúk sokkal jobbak, a térbeli tájékozódás és az algebrai gondolkodás pedig nagyon rokon.

Ami még nagyon érdekes: amíg a polgári családokban a lányokat majdnem mindig taníttatták zenére, addig a fiúkat inkább küzdősportokra. Ismerve ezt a helyzetet, felmerül az a kérdés, hogy miért nincs nagy női zeneszerző. Mert ahogy ismerünk nagy női énekeseket, zongpristákat, hegedűsöket, nem hiszem, hogy lehetett volna nekik megálljt mondani, hogy csak idáig, és ne tovább. Arra vonatkozóan, hogy miért nincs nagy női zeneszerző, ismerünk érdekes kutatási eredményeket. Kiderült, hogy a zeneszerzés kivételes térbeli tájékozódást igénylő adottság. Képzeljünk el egy szimfóniát, ahol négy szólam térben és időben kapcsolódik. Ennek a létrehozásához kitűnő térbeli tájékozódóképességgel rendelkező „férfi” agyra van szükség.

Ma már pontosan tudjuk, hogy a beszédközpont a bal agyféltekében van. Azt is tudjuk, hogyha itt bekövetkezik egy agyvérzés, akkor mindkét nembeli beteg elveszíti a beszédkészségét. De az szintén ismeretes, hogy a nőknél egy hét múlva visszatér a beszédkészség, míg a férfiaknál nem. Kiderült, hogy a nőknek két beszédközpontjuk van, a jobb agyféltekében van ugyanis egy második, és ez a második beszédközpont rátelepedett a térbeli tájékozódási központra.

Mivel magyarázható a speciális mentális képességek – férfiaknál a jó térbeli tájékozódóképesség, a nőknél a kiemelkedő verbalitás – nemenkénti eltérése?

A férfiak jobb tájékozódóképességében az evolúciós tökéletesedésnek is van jelentősége. Végül is a férfiak voltak azok, akik vadászak, és ennek során a térbeli tájékozódás rettenetesen fontos volt. Azon múltott az életük, hogy a vadászat miként tudtak támadni és menekülni. Aki ezt rosszul csinálta, azt felfalták a vadak, annak nem született gyereke. Aki jól csinálta, élve maradt, annak lett gyereke és ilyen módon kiválogatódás ment végbe a férfiak körében.

A nők esetében az emberré válással óriási katasztrófa helyzet állt elő. Az egész csontvázrendszerünk négy lábón járásra volt alapozva. Azzal, hogy két lábra álltunk, nagyon sérülékenyek lettünk, ezért is fáj mindenkinek egy idő után a gerince. De ami még érdekesebb: a két lábra állással teljesen deformálódott a női medencéje. Ezt tetézte, hogy az emberré válásnak van egy másik kritériuma, kifejlődött a neokortex, vagyis a homloklebeny. Nézzük meg az állatokat! Az állatoknak ferdén hátrafelé dőlő homlokuk van, az emberre a szép egyenes homlok a jellemző. Ettől megnőtt a fej. A nőknek tehát elromlott a medencéjük, ugyanakkor nagyobb lett a születendő gyerekeknek a feje. Olyan tragikus helyzet állt elő, amelybe valószínűleg majdnem kipusztultunk. De megtaláltuk az egyetlen megoldást, azt, hogy az emberi magzat nagyon koraszülötten jön a világra. A kiscsikó megszületik, aztán föláll és arrébb megy. Az emberi újszülöttnél egy-két évre van szüksége, hogy hasonló állapotba kerüljön. Mindez viszont az anyaságnak, az anyának, aki egyfolytában kommunikál a gyerekével óriási jelentőséget adott. Valószínűleg a nő verbalitás evolúciós tökéletesedésében ez játszhatott szerepet.

Tehát a férfiak és a nők agyi teljesítménye nem azonos és ez pedagógiai szempontból fölveti azt a kérdést, hogy helyes-e az, hogy például a középiskolában teljesen azonos a tanterv a fiúknak és a lányoknak. Én valahogy úgy képzelném, hogy bizonyos dolgokat természetesen mindkét nemnek meg kellene tanítani, de egy igazi teljesítményorientált oktatásban azért mindig figyelembe kellene venni, hogy kik azok, akik az egyik tantárgy ismereteit könnyebben, a másikat nehezebben sajátítják el. Nem tudom, hogy a pedagógiában erre nem kellene-e jobban tekintettel lenni.

Vizsgálatunkban választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy a külső, *társadalmi feltételek* milyen hatást gyakoroltak a géniuszok előfordulásának a gyakoriságára. Megnéztük tehát a történelmi Magyarország időszakának a tehetségtérképét az 1700-tól 1950-ig eltelt 250 évben.⁴ Majd megnéztük, hogy az a 177 ember, aki az egész területről bekerült a géniuszok közé, hol született, s ezen az alapon meg lehetett adni, hogy százezer magyar lakosra tájegységenként hány géniusz esik. Budapesten 5,2, a Felvidéken 1,6, a Dunántúlon 1,3, Erdélyben 0,8, a Tiszántúlon 0,5 s a Duna-Tisza közén 0,4. A genetikai elmélet szerint minden népességben potenciálisan azonosnak kell lennie a tehetségek arányának. Nincs adatunk, amely ezt megkérdőjelezné. Ha tehát a képességekben ekkora eltérés van, ez azt mutatja, hogy a tehetség kivirágzásához szükséges iskolai, társadalmi feltételekben voltak annak idején ekkora különbségek. Budapest kedvező helyzetének nyilvánvalóan az a magyarázata, hogy minden feltörekvő tehetséges család ide törekedett. A Felvidék megúszta a töröködülést, ott kialakult egy gazdag polgárság, megmaradt az iskolarendszer. Ezzel szemben a Duna-Tisza közén nemcsak a lakosságot irtották ki, hanem a teljes iskolarendszer is elpusztult, és az iskolarendszer megalapozásához 50–100 év kell. Mindez jól mutatja azt, hogy a társadalmi feltételekben igen nagy különbségek voltak Magyarországon az elmúlt 250 évben, és ezek alapvetően meghatározták, hogy kibontakozhatott-e a tehetség vagy nem. Tehát rettentő fontos volt, hogy hol született valaki.

Ugyanezt bizonyítja egy időbeli megközelítés. Hogyha ezt a 250 évet évtizedekre bontjuk, akkor kiderül, hogy tíz éven belül átlagosan tíz géniusz született. De például 1850–59 között csak négy született, és volt a magyar történelemben 10 év 1880–1889 között, amikor harminchét. A számban alig változó népességnél egy viszonylag rövid történelmi időszak alatt tehát szinte tízszeres az eltérés. Vagyis, a szabadságharc leverése után ebben a térségben olyan légkör volt, hogy kivételes tehetségek elvesztek. Aztán a kiegyezés után (ez a magyar aranykor az Osztrák-Magyar Monarchiában) – úgy látszik, szükség volt a tehetségekre – hagyták őket, ápolták őket. És ebben az időszakban a potenciális tehetségek képessé is váltak arra, hogy bebizonyítsák géniusz voltukat.

Ha áttekintjük, hogy a talentumok milyen *társadalmi osztályokból* érkeztek, azt tapasztaljuk, hogy akkor nem az arisztokrácia és nem a szegények, hanem a kispolgárság az, amely a tehetség bölcsője volt. Az elindulás a társadalmi mobilitásban, a feltörekvés – ez jól ismert tény – kedvezett a tehetségek megjelenésének. A jelenség a zsidó kultúrtörténetben szintén ismert. A napóleoni háborúk után Galíciában az askenázi zsidókat üldözni kezdték, mire ők Magyarországra menekültek. Jött a nagyapa szegény kereskedőként vagy földművesként, a fiát már iskoláztatta, és az unokája Amerikába ment és Nobel-díjat kapott.

⁴ Budapestet, a Felvidéket, a Dunántúlt, Erdélyt, a Tiszántúlt és a Duna-Tisza közét különítettük el.

A nemzetközi vizsgálat arra is alkalmas volt, hogy kiszámoljuk, hogy hány géniusz esik *nemzetenként* 1 millió lakosra. Ha az abszolút számokat nézzük, akkor természetes, hogy az angoloknál, a németeknél, a franciáknál, tehát a nagy népeknél nagy ez a szám, de ez félrevezető dolog. Amennyiben ugyanis a relatív gyakoriságot kiszámoljuk, akkor az 1700 és 1950 közötti 250 évben az európai kultúrkörből – ez magában foglalja Észak-Amerikát és Kanadát is – 3,4-gyel az osztrákok nyújtották a legnagyobb társadalmi teljesítményt. Tehát a Habsburg-monarchia fennállásának az utolsó szakasza a kultúra szempontjából nagyon kedvező volt. A második a gyakorisági sorban Svájc 3,3-mal, és a harmadik helyen holtversenyben a franciák és a norvégok helyezkednek el. Itt persze számít az, ha egy kis nép ad két nagy íróat, azzal már nagyon jó helyre kerül. Mi a 16–18. helyen állunk nagyon jó társaságban: a hollandokkal és a spanyolokkal. Tehát azok a politikusok, akik döngetik a mellüket, hogy mi magyarok mennyire tehetségesek vagyunk, nem teljesen tudják az igazságot. Semmivel sem vagyunk tehetségtelenebbek ugyan, mint az első helyre került osztrákok, de egészen nyilvánvaló, hogy a töröködülés után a Kárpát-medencében borzasztó nehéz volt kibontakoztatni a kivételes adottságot. Úgy látszik, hogy ez Bécsben és Bécs környékén sokkal könnyebb volt.

Vizsgáltuk a géniuszok eloszlását a különböző vallások körébe tartozás szerint is. Ebben az időszakban Magyarországon a lakosság 60%-a volt katolikus, 15%-a református, 13%-a görögkeleti – ők aztán elcsatolódtak –, 7%-a evangélikus, 5%-a zsidó. Ha ismerjük az egyes vallásokhoz tartozóknak a népességbeli gyakoriságát, akkor ki tudjuk számítani, hogy a 177-ből hány géniusznak kellene lenni vallásonként. A kutatásban mindig az a lényeg, hogy kell tudni a várt értéket, majd ezt össze kell hasonlítani a talált értékkel, és ha ezt a kettőt összevetjük, akkor kiderül, hogy a katolikusok között 0,7-es ez az érték, a reformátusok között 1,7, az evangélikusok között 1,1, a legalacsonyabb a görögkeletiek között: 0,1, de a zsidók között 5. Érdekes a katolikusok adata. Mutatja, hogy az uralkodó osztály, az uralkodó vallás mindig konzervativizmusra ítéltetett, és a konzervativizmus nem kedvező a tehetség manifesztációja szempontjából. Az üldözött, elnyomott zsidóság helyzete ebből a szempontból viszont igen jó. Ezt más adatok is alátámasztják.

A Nobel-díjasok 32%-a zsidó származású. Jelenleg 16 millió zsidó van a világon, s ha a Föld 5,8 milliárd lakosságát figyelembe vesszük, akkor annak, aki zsidónak születik, százszor nagyobb az esélye, hogy Nobel-díjat fog kapni. Ez érdekes pedagógiai probléma is egyúttal. Meg vagyok győződve arról, hogy a zsidóság genetikailag nem kiválasztott nép, vagyis nem hiszem, hogy a zsidóságban a jó gének aránya több lenne, mint másokban. Így csak a zsidó kultúra adhat valami többletet. Engem azért izgat ez a probléma, mert meg kellene tanulni, hogy mit tud a zsidó kultúra, amivel a meglévő adottságokból sokkal többet tud kihozni.

További nagyon érdekes kutatási szempont az volt, hogy milyen arányokban reprezentáltak az egyes tehetségrányok a különböző kultúrákban. Azt találtuk, hogy például az angol kultúrában, amely igen magas színvonalú az irodalomban, általában a művészetekben és a tudományban, nem találtunk kimagasló zeneszerzőt (mert azért egy Purcellt nem nevezhetünk géniusznak). Ez megint arra mutat, hogy a kulturális miliő milyen mértékben döntő tényező. Meggyőződésem, hogy ott is voltak Bachok meg Mozartok és Beethovenek, csak nem volt rájuk szükség, nem hagyták kibontakozni őket. Amikor ezt angol barátaimmal megbeszéltem, ők arra hivatkoztak, hogy az angolok összejöttek és kórusban énekeltek. Nekik az a típusú európai zenélés, amit Bachék meg Mozarték képviseltek – például a templomi kultúra –, idegen volt. Mindez aláhúzza a

pedagógusok felelőségét. Mert valamennyi tény azt tanúsítja, hogy a pedagógusoktól és a társadalmi környezettől függ – amely hagyja, vagy nem hagyja –, hogy a bennünk levő gének megmutassák magukat.

Legnagyobb magyarországi problémáink

Mondanivalóm harmadik része egy kicsit aktualizálás jellegű, ami a legveszélyesebb. Mert különböző tényeket könnyű közölni, de nehéz azok alapján az időszéri problémákat megfogalmazni.

Ha mi most a tehetségben, az emberi értékben gondolkodunk, akkor nem a géneknél kell kezdenünk. A genetikus ebben az ügyben nem tehet semmit. A genetikusnak, mondjuk, az a feladata, hogy súlyosan fogyatékos beteg emberek ne szülessenek. Ez a mi dolgunk, és ez vállalható, szép feladat. De az, hogy a meglévő *adottságainkból mi valósul meg, az pedagógiai kérdés*, amely nemcsak a szűken értelmezett nevelésre, hanem a legszélesebb értelemben vett társadalmi-pedagógiai hatásrendszerre vonatkozik.

A család

A tehetség kibontakozására ható első külső, pedagógiai jelentőséget is hordozó tényezőként említettük a családot, amellyel kapcsolatban két gondom van.

Az egyik az, hogy nagyon kevés gyerek születik. Nem tudom, köztudott-e, hogy az egyik súlyosan hátrányos helyzetű gyerekek. A kutatás igazolta, hogyha egy gyereknek nincs testvére, akkor öt ponttal alacsonyabb lesz az intelligenciahányadosa, mint lehetne. Mert fontos a szülő, de a gyerek számára a testvér a legfontosabb társ, akit taníthat és akitől tanulhat. És az a gyerek, akinek nincs testvére, nagyon hátrányos helyzetben van személyiségfejlődése szempontjából is. Nincs, akivel verekedhet, nem tanulja meg a mindennapokban, hogy miként kell elosztani a csokoládét és megosztani a játékot. És bekerül egy társadalomba, ahol nagyon meg kell osztania mindent, s ez nem könnyű, nem szokásos a számára. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy szinte minden deviancia, az öngyilkosságot is beleértve, jóval gyakoribb az egyikék körében. Nagyon érdekes, hogy bizonyos betegségek is – például a magas vérnyomás – kétszer gyakoribbak az egyikéknél. De mindenfajta pszichiátriai betegség – skizofrénia, mániás depresszió – jóval gyakoribb, az allergiás betegségek pedig háromszor gyakoribbak az egyikéknél. Az utóbbi esetben valószínűleg az lehet a testvérek jobb védettségének az oka, hogy egymás szájából esznek, és az a természetes immunitás erősítésének jó formája. Mindezeknek az egyedül felnövekvő egyke nincs kitéve. Tudom, hogy ma két fizetés kell ahhoz, hogy egy család megéljen, tudom, hogy nehéz a gyerekeket felnevelni, de olyan jó lenne megmagyarázni az embereknek, hogy legalább két testvér nevelődjék egy családban, mert azzal igen nagy jót tesznek nekik: mindkettőjük fejlődését elősegítik.

A másik nagy gondot számomra a *szegény családok* jelentik. Régen azért kialakult segítségükre egy mechanizmus. Az egyházaknak nagyon jó szemük volt arra, hogy már az elemi iskolákban megtalálják a tehetséges gyerekeket. Gondoljunk Sárospatakra vagy a debreceni kollégiumra. A katolikus egyháznak is nagyon komoly az irányú küldetése volt. Nekünk, genetikusoknak komoly gondunk volt persze azzal, hogy a katolikus egyház kiválogatta a legtehetségesebbeket, akiknek azért a 85%-ából pap lett. Így a legjobb egyedek génjei nem örökítődték át. Nagyon

nagy gondom, hogy – miután az egyházakat tönkretették – ki veszi át ezt a tehetséggondozó szerepet. Itt van a már idézett 9 éves *Szász Marci*. El lehetett intézni, hogy gimnáziumba járjon Miskolcon, a jezsuitákhoz. Matekban meg fizikában veri is az osztálytársait, különben meg őt verik, mert „egy ilyen kis hülye mit akar?” – s nagy konfliktus van.

Talán jó megoldást jelentene, ha a tehetséges gyerekeknek saját tanáruk lenne. Például egy Hajdú megyei tehetséges gyerekeknek mondjuk Szombathelyen lenne egy „master” tanára, tutora, akivel állandó kapcsolatban volna – kifizethetnének a telefonkomputert –, aki instruálná. Tehát maradjon a tehetséges gyerek a családjában, maradjon az iskolai közösségében, de legyen valakije, aki ért a tehetséges gyerekekhez és aki segít neki. Borzasztó fontosnak érzem a tehetséggondozás megoldását, mert enélkül sajnos elveszhetnek ezek a gyerekek.

Az iskola

A következő külső tényezővel, az iskolával kapcsolatban *három gondomat* említtem meg.

Az első problémám a *tehetségesek iskolai kezelése*. Ezt a kérdést a fogyatékosokkal való intézményes foglalkozással fogom szembeállítani. Én, orvosként, fontosnak tartom az értelmi fogyatékos gyerekek pedagógiai fejlesztését, társadalmi gondozását. De azért furcsállom azt, hogy a gyógypedagógusok képzésére van külön főiskola, tehát van külön tanárképzés, külön költségvetés – kevés, sokkal több kellene –, azonban a kivételes gyerekek tanárképzésére semmi nincs. A magyar pedagógiai képzésből lényegében hiányzik az a követelmény, hogy meg kellene tanítani a pedagógusokat arra is, hogy amiként másképpen kell egy értelmi fogyatékos gyereket kezelni, úgy az átlagosokétól eltérően kell foglalkozni a kivételes adottságúakkal is. És erre nincs pénz, erre nincs pénz, és nincs igazi tapasztalat.

Ez megint bonyolult dolog. Itt ugyanis nem arról van szó, hogy a tanárnak nagyon jó matematikusnak kell lennie. Ismert, hogy amikor *Wigner Jenő* Nobel-díjat kapott, az akkor tartott szép, frakkos stockholmi előadását azzal kezdte, hogy ezt a Nobel-díjat *Rácz* tanár úrnak köszönheti. Mert volt az iskolájában, az evangélikus gimnáziumban egy tanár, akiről azt mondják, hogy nem volt zseniális matematikus-fizikus, de tudott valamit, volt valamihez érzéke: észrevette azokat a gyerekeket, akik egy kicsit furcsának tűntek, de hordozták a zsenialitásnak a csíráját. Nehéz lehet ezeket a gyerekeket elviselni, és ehhez valami speciális készség is kell, és ezt ki lehet fejleszteni. De hol van a magyar pedagógiai rendszerben az a letapogató rendszer, amely megtalálja a pedagógusjelöltek között azokat, akiknek erre van készségük. Valójában nagyon jó dolog az, hogy mi mindent megtettünk az átlagos gyerekekért, akikre a tantervet méretezték. Igen jó dolog, hogy erőfeszítéseket teszünk az értelmi fogyatékosok felemeléséért. De mi történik a tehetségesekért? Ha a gazdaságban gondolkodunk, és tudjuk, hogy van egy közepes szénbányánk és egy kitermelésre nem nagyon érdemes tőzegebányánk és vannak aranybányáink is, és csak az utóbbiakkal nem foglalkozunk, akkor az ilyen gazdaságpolitika bűnösen rossz. Pedig a mi pedagógiai gyakorlatunkban valahogy ez érvényesül.

A második nagy gondom a pedagógiával, hogy rettentő szűken méri a *tehetséget*. Magyarországon, ha iskolai felméréseket végzünk, a gyerekek 5%-át tartjuk tehetségesnek. Közülük 2,5% a kitudó, aki mindenben jó, mert jók az adottságai és jók a motivációi, tehát mindenben helytáll, azonban belőlük általában nem lesznek igazán nagy emberek. És van egy másik 2,5%, aki valamiben nagyon jó, és inkább

belőlük lesznek a kiemelkedő emberek. De az igazán tehetségesek aránya nálunk csak 5%. Amerikában, Bostonban végeztek egy vizsgálatot, amelyben nem ilyen szűken, tantárgyakon keresztül mérték a tehetséget. Ők a vizsgálatba bevont iskolában 25 specifikus mentális adottságot mértek, ezeket külön-külön kellett letapogatni. Eredményként azt kapták, hogy a gyerekek 25%-a tehetséges, tehát minden negyedik gyerekben van valami kivételes adottság. De ezt a mi pedagógiai rendszerünk nem veszi észre, ami nagy baj. Mert ha ott hagyunk a gyerekek között egy drágakövet, és ő elmegy valami teljesen más irányba, akkor nem lesz boldog ember belőle, mert végül is én komolyan hiszem azt, hogy aki megtalálja az örömét a munkában, aki azt nem kinszenedésnek és nyűgnek tekinti, hanem valami hobbinak, az a boldogság egyik alapját leli meg.

A harmadik gondom a pedagógussal függ össze. Már utaltam arra, hogy általában a pedagógusokat a tehetség iránt kicsit nyitottabbá kellene képezni, de ezzel kapcsolatban az a baj, hogy nálunk időnként föl akarják fedezni a spanyol viaszt. Ez a nyitottság ugyanis a nyugati pedagógiában már megvalósult.

A kortárs csoport

A kortárs csoporttal összefüggésben közvetve a pedagógusokat, közvetlenül azonban a társadalmat bántom. Az iskola ugyanis elvesztette a presztízst. A múltban más volt a helyzet. Olvastam a sárospataki diákoknak 1890-ben írott naplóját. Azok egyikében az egyik gyerek azt írja, sajnálja, hogy vasárnap nem járnak iskolába, mert neki jó lenne, ha vasárnap is bizonyíthatná, hogy ő, a szegény parasztyerek a legjobb latinos. Napjainkban az a gyerek, aki a többi gyerekeknek azt bizonygatja, hogy ő a legjobb latinos, nem tudom, hogy mennyire nyeri el azok elismerését. Vagyis elvettük a diákoktól az igazi kihívást, azt, hogy bizonyítani akarják tizenéves korukban, hogy nem hiába születtek erre a földre. Ők ezt nem tudják így megfogalmazni, de azért ez ott van bennük. Akkor lesz a gyerekből felnőtt, ha be akarja bizonyítani, hogy ő valaki, ő valamiben a legjobb, és mivel az iskola nem ad neki erre lehetőséget, akkor bemegy a WC-be, és rágyújt a cigire, a házi buliban jól berúg, büszkén emlegeti, hogy hány lányt fektet le – most már egyenjogúság van –, hány fiút fektet le. Szegények elmennek valami torz irányba, mert mi elvettük az ő emberhez méltó bizonyítási lehetőségeiket. Megmaradt ugyan a sport, de ott szinte emberfeletti a követelmények, ezért az, hogy valaki olyan eredményeket érjen el, mint *Egerszegi Krisztina*, igen ritka. Az iskola megbecsültségének elvesztése nagy baj, mert amíg nem adjuk vissza a presztízst, hogy a diákok tényleg úgy érezzék, hogy ők meg tudják ott mutatni a társaiknak, hogy valakik, addig a tizenéves kor problémáit nem tudjuk megoldani. Pesszimista vagyok ezzel kapcsolatban, mert ezt Nyugaton sem tudják megoldani.

A társadalom

Az előző fejezetből világosan következik, hogy egy társadalom minden generációjában mintegy azonos a tehetségek aránya. Vannak azonban korok – például 1880–89 között –, amikor kivirágzanak, és vannak évtizedek, amikor sehol nincsenek; vannak földrajzi régiók, ahol hagyják őket kibontakozni, és vannak földrajzi régiók, ahol elhálnak. Én úgy gondolom, hogy Magyarországon, ebben az évszázadban és különösen az elmúlt ötven évben a tehetségek kibontakozásában fokozatos süllyedés következett be egy félreértett politikai, ideológiai ok miatt. Mert nem

értették meg, hogy mit jelent valójában az egyenlőség. Tudniillik az egyenlőség a francia forradalomban is a *törvény előtti jogi és a társadalmi lehetőség egyenlőségét* jelentette, de nem a biológiai egyenlőséget. A biológiai helyzetét a harang alakú görbe ábrázolja, amely szerint nincs két egyforma, vagyis egyenlő ember. Viszont az elhibázott pedagógiai ideológia a helytelenül értelmezett egyenlőséget akarta megvalósítani: aki alul kilógott, azt sajnálni kellett, megsegíteni, de aki fölül kilóg, annak inkább le kell vágni a fejét, mert valahogy be kell illeszteni a szürkék hegedűsei közé. Nem az átlagos ellen szólok, hiszen ők a nagy tömeg, de azért egy társadalom jövője, sikere a kivételes emberektől függ. Ők mutatják meg, hogy milyen irányba, hogyan, milyen sebességgel kell menni. Ha megnézzük a sikeres társadalmakat, ez teljesen egyértelmű.

Lehet azon vitatkozni, bár fölösleges, hogy ez igazságos-e vagy nem. Természeti jelenség, hogy a gének véletlenszerűen kombinálódnak, és vannak szerencsés, átlagos és rossz kombinációk. Ha valakinek szerencsés a kombinációja, akkor avval élnie kellene, mert – miként a kultúrtörténet igazolja – a kivételes képességű emberek többsége jóra használja a képességeit. Nekem az is nagy problémám, hogy a tehetséges emberek többnyire értelmiségiek. Vannak társadalmak, melyekben az értelmiség tudja a küldetését, ami nem más, mint példát mutatni a többieknek. Amerikában például az értelmiség szokott le a cigarettáról, kezdett el kocogni, egészségesen táplálkozott, szegyeelte, ha kövér. És volt nekik jó sok gyerekük.⁵ Ezzel szemben a magyar értelmiség ne legyen példa, mert közöttük a cigarettázók aránya majdnem magasabb, mint a társadalmi átlag, ugyanúgy az alkoholizálás, az egészségtelen életmód. A magyar értelmiség büszke az önpusztítására. Ha megnézzük a magyar művészek alkotásait, abból világosan következik, hogy ők rendkívül büszkék arra, hogy ilyen önpusztítóan élnek, viszont ez az önpusztítás kisugárzik a társadalomba, mert a társadalom követi őket. Tehát a magyar értelmiség alkalmatlan küldetésének a végrehajtására. Mindig azt szokták nekem mondani, hogy fizessenek nekik is annyit, mint Amerikában, és akkor majd itt is minden úgy lesz, mint ott. Ez rossz válasz, mert ők már kaptak valamit, nekik megelégezték a kivételességet, a tehetség formájában. Ennek a tehetségnek meg kellene felelniük.

Az utolsó kérdés, ami nekem mint orvosnak nagy problémám: nem igaz az az állítás, hogy a zseni meg az örült ugyanaz. De az bizonyos, hogy a kivételes képességű emberek egészségileg sérülékenyebbek. Hogy ebben szerepet játszik-e genetikai ok, vagy pedig olyan nagy terheket vesznek-e a vállukra, hogy abba roppannak bele vagy a társadalmi ellenállásba, nem tudom. Bizonyosan igaz, amit *Heisenberg* olyan szépen mondott, hogy a géniusz a legmagasabb hegyre megy föl és onnan messzire lát. Aki pedig nagyon messzire lát, az nagyon sok bajt, kínt és szenvedést vesz észre, és hogyha ő géniusz, akkor azt nehezen tudja elfogadni.

Minél kivételesebb valaki, annál diszsonánsabb. Ha végiggondolom a kortársaim sorát – *Latinovits*tól kezdve *Soós Imréig* és *Huszárik*tól *Nagy Lászlóig*, *Kondor Béláig* és a többieket – és azt, hogy a legnagyobbak milyen korán és milyen körülmények között pusztultak el, megrettenve látom, hogy bennünk a lelkiismeret-furdalás mindig csak a temetőben ébredt fel. Az ő tehetségük igazi fénye mindig csak a föld alól csillant elő. Hogyan lehetne a társadalomban olyan közhangulatot kialakítani, amely megérti, hogy a tehetség valószínűleg nem isteni

⁵ Egy U alakú görbével ábrázolható a szülők értelmi képessége és a gyerekszám közötti összefüggés.

adomány, hanem átok, és a tehetségeseknek nem társadalmi privilégiumokra van szükségük, hanem az adottságaiknak megfelelő iskolai és társadalmi körülményekre. És ez nem elsősorban az ő egyéni érdekük. (Mert ne higgyék, hogy ők azok, akik a sok pénzt keresik. Azok az ügyes okosok. Az igazi tehetségek nem a pénzzel akarják lemérni a teljesítményüket.)

Ha a médiát nézem, akkor mi a legfontosabb ma? A pénz, a hatalom meg a szex. Pedig mindannyian tudjuk, hogy a valóságban a legfontosabb az egészség – mert anélkül semmi nincs –, a tehetség és a harmadik, valószínűleg, a szerelem. Itt most a tehetségről volt szó és sajnos meg kell állapítani, hogy itt az elmúlt 50-100 évben igazából nem hagyták, hogy a kivételes adottságúak tehetségüket a társadalom érdekében valóra váltsák. Többek között ennek a rovására írható, hogy most ilyen gazdasági és politikai helyzetben vagyunk.

Mikor érti már meg a társadalom azt, hogy a jövőnk, társadalmunk sikere, az egész magyarság XXI. századbeli sorsa attól függ, hogy a pedagógusok megtalálják-e a kiemelkedő teljesítményre képes gyerekeket, segítik-e őket abban, hogy a nekik megfelelő helyre kerüljenek, és hogy a társadalomban kialakul-e a tehetségesekkel kapcsolatos szükséges közszellem?



György Kornélia, 11 éves
Szigetvári 1. sz. Általános Iskola

Bábosik István

A nevelés mint érték közvetítő tevékenység¹

Megújítható-e a neveléstudomány cél- és értékelmélete, kijelölhető-e olyan nevelési célok és értékek, amelyek időtállóak, s amelyek a gyakorlatban is jól értelmezhetők, megvalósíthatók és közvetíthetők?

A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy a nevelés lényege az érték közvetítés vagy értékteremtés. Abban a tekintetben azonban, hogy a nevelés által milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk, már meglehetősen nagy a bizonytalanság. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok, törvényszerűségek és eljárások, amelyek ebben az értékteremtésben szerepet játszanak.

Az értékek tekintetében a bizonytalanság, az értékzavar a nevelés elméletének és gyakorlatának időről időre visszatérő sajátossága. Ennek a jelenségnek az oka főként abban rejlik, hogy a nevelés a maga cél- és értékelméletét általában valamilyen filozófiai vagy politikai koncepcióból próbálta közvetlenül levezetni, s ezen koncepciók megrendülése, időszerűtlenné válása devalválta a nevelés célkitűzéseit, értékrendjét, sőt magát a neveléstudományt is. Ráadásul a deduktívan levezetett célokat és értékeket többnyire a filozófiai általánosítottság szintjén fogalmazták meg, nélkülözték a szaktudományos konkrétságot, s így a gyakorlat számára sem adtak jól értelmezhető orientáló támpontokat. Ennek következtében a neveléstudomány, közelebbről a nevelélmélet a praxis szemében is devalválódott mint olyan teória, amely nem képes a nevelés gyakorlati problémáira választ adni.

A vád érthető és indokolt, különösen ha olyan érték meghatározást próbálunk a gyakorlat számára felkínálni, mint az, amely szerint az érték független az egyes személyektől és az időtől, s önmagában érvényes.²

A kérdés, hogy van-e kiút ebből a helyzetből, megújítható-e a neveléstudomány cél- és értékelmélete, kijelölhető-e olyan nevelési célok és értékek, amelyek időtállóak, s amelyek a gyakorlatban is jól értelmezhetők, megvalósíthatók és közvetíthetők.

A kérdésre igennel válaszolhatunk. A fordulat megvalósítása olyan módon történhet, hogy a neveléstudománynak önmaga belső törvényszerűségeinek megfelelően kell kialakítania saját cél- és értékelméletét. Ez alatt az értendő, hogy a nevelés jelenkori és történeti gyakorlati tényeinek, összefüggéseinek, felismeréseinek elemzéséből kell kiindulnia, s így induktív úton meghatároznia a közvetítendő értékeket.

Érték és nevelési érték

Próbáljuk meg a nevelés által létrehozott érték fogalmát tisztázni, s azt is felvázolni, hogy ez az érték milyen gyakorlati munka eredményeként jön létre.

¹ A Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet Társadalom-emberi minőség-jövő című, 1996. április 22-24-én megtartott konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.

² Henz, H.: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg, 1964. 41. o.

Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az *érték* általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott *közösségfejlesztő* funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését, azaz *individuais fejlesztő* funkciót is betölt.³

Amennyiben az értékek ezek szerint értelmezzük, világossá válik az a tény, hogy az emberi társadalom életében nem a nevelés az egyetlen értékteremtő tevékenységforma, hanem ilyen tevékenységek sokasága található.

Jól illusztrálja ezt többek között az egészségügyi tevékenység, amely speciális egészségügyi értékeket termel. Ezek az értékek az egészséges emberi testben az egészségügyi intézmény-, eszköz- és eljárásrendszerben tárgyiasulnak. Nem nehéz belátni, hogy az egészségügyi tevékenység keretében létrehozott produktumok megfelelnek az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, tehát értékek tekinthetők. Hozzájárulnak a népesség fizikai fejlődéséhez, valamint az egyén életben maradási esélyeinek fokozásához, munkaképességének megőrzéséhez.

Ilyen bevezetés után tisztázható az a kérdés, hogy mi a nevelési vagy pedagógiai érték, tehát a pedagógiai tevékenység keretében milyen konkrét érték születik. Erre azt válaszolhatjuk, hogy a tulajdonképpeni *pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése*.

Természetesen konkretizálni kell, hogy mit értünk konstruktív életvezetésen, s hogy ez a képződmény miért tekinthető értéknek.

A konstruktív életvezetés mint nevelési érték

Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely *szociálisan értékes és egyénileg eredményes*. Ebből következően az ilyen életvezetés megfelel az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, amennyiben egyrészt közösségfejlesztő jellegű, és az egyén fejlődését is elősegíti.

Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a *pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés* az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösségek életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.

Ezek után azt kell tisztázni, hogy a konstruktív életvezetés milyen gyakorlati nevelési teendők útján alapozható meg?

A kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy az ember életvezetésének konstruktív iránya a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár fokozatos kiépítésével alakítható ki. Ez azt jelenti, hogy a nevelés keretében folyamatosan törekszünk a gyerekek szociálisan értékes, tehát közösségfejlesztő és önfelkészítő magatartás- és tevékenységformáinak stimulálására, megerősítésére, ezzel párhuzamosan pedig destruktív megnyilvánulásaiak leépítésére. Ennek a törekvésnek az eredménye optimális esetben az egyén *konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárjának, a konstruktív életvezetés tárgyiasult megjelenési formájának* a megszilárdulása. Az, hogy ez így van, azzal a ténnyel igazolható, hogy az egyén életvezetése, magatartás- és tevékenységbeli megnyilvánulásai alapján minősíthető. Konkrétan: az egyén életvezetését attól függően értékeljük s tekintjük konstruktívna vagy destruktívna, s a társadalom is attól függően méltányolja vagy szankcionálja kinek-kinek az életvitelét, hogy az illető mit tesz, mit alkot vagy mit követ el, vagyis magatartása és tevékenysége alapján.

³ Bábosik, I.: A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd Könyvkiadó, Bp., 1993. 1. o.; Bábosik, I.: A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. = Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7-8. sz. 86-88. o.

A konstruktív életvezetés megalapozása a nevelési folyamatban

Mint arról már volt szó, a konstruktív életvezetés megalapozásához mindenekelőtt az egyén konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárját kell megszilárdítani, vagyis képessé kell őt tenni arra, hogy végre tudja, végre akarja hajtani a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat.

Amikor a pedagógus egy-egy ilyen tevékenységforma kialakításán és megerősítésén fáradozik, lényegében egy nevelési részérték közvetítését végzi. Ugyanis a globális nevelési érték, a konstruktív életvezetés a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban testesül meg.

A konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítését a nevelő olyan módon éri el, hogy a gyerekek konstruktív megnyilvánulásait tapasztalva, azokra elismeréssel, jóváhagyással, jutalmazással reagál. Ilyen úton segíti elő azt, hogy a konstruktív magatartásformák a magatartás- és tevékenységrepertoár szilárd, maradandó elemeivé váljanak. Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan a nevelő a destruktív magatartásformákra tiltással, kritikával, szankciókkal válaszol. Ezáltal az ilyen magatartásformákat leépíti, kiszorítja a gyerekek magatartás-repertoárjából.

A nevelő tehát egy szelektív hatásrendszert működtet munkája során, ő ennek a hatásrendszernek a forrása. Ezen szelektív hatásrendszer eredményezi hosszabb távon, optimális esetben a gyerekek konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárjának megszilárdulását, vagyis az életvezetés konstruktív irányba történő beállítását.

Mindebből következően a nevelőnek kötelessége a vázolt szelektív hatásrendszer folyamatos működtetése, hiszen ezáltal valósul meg a nevelési részértékek közvetítése. Éppen ezért, a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetésének felfüggesztése a nevelő részéről, vagyis a *nevelői közömbösség* az érték közvetítés beszüntetését is jelenti, így ez alapvető pedagógiai hibának tekinthető. Tehát indokoltak a fenntartások olyan nevelési irányzatokkal szemben, amelyek nem kívánják meg a nevelőtől a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetését a nevelés folyamatában.

Természetesen ahhoz, hogy a pedagógus a magatartás- és tevékenységrepertoár formálását szolgáló szelektív-orientáló hatásrendszert célirányosan s így hatékonyan működtesse, nélkülözhetetlen, hogy ismerje ennek a repertoárnak a felépítését, vagyis azt, hogy melyek a *repertoár elemei*, tehát mely magatartás- és tevékenységformák tekinthetők konstruktívakkak, azaz értékeseknek s így megerősítendőnek. Az eligazodást ezen a területen segítheti, ha tudjuk, hogy a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban a magatartás- és tevékenységformák két rétege különböztethető meg.

Az első rétegbe a *közösségfejlesztő morális* magatartás- és tevékenységformákat sorolhatjuk. Ezek kitüntetett fontosságúak, mert nélkülük a társadalom, a nemzet vagy más emberi közösségek sem fejlődhetnek, sőt hiányuk zavart okoz a közösségek fejlődésében.

A legfontosabbnak tartott s legáltalánosabban elismert közösségfejlesztő magatartás- és tevékenységformák, vagyis nevelési részértékek a következők:

- a szellemi, fizikai vagy közéleti munka;
- a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeire irányuló, értékővő magatartás;
- a segítőkészség vagy karitativitás;

– a fegyelmezettség.

Tehát a nevelés keretében meg kell erősíteni a közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformákat, mivel a szűkebb és a legtágabb emberi közösségek, sőt az egyén érdeke is ezt diktálja.

A nevelés közösségre orientált jellegét esetenként kritika éri. Azonban világosan látnunk kell, hogy közösséggelenes nevelés soha nem létezett, és ilyen a jövőben sem lesz. A nevelés tehát lényegét tekintve közösségre orientált tevékenység, hiszen a születésekor biológiai lényből, az emberből szociális lényt kell formálnia, olyan egyént, aki beilleszthető a szociális térbe, mivel képes annak elvárásait, szabályait követni, így a lényegüknél fogva közösségi jellegű, a közösség életét szabályozó morális normákat is.

Természetesen a közösségfejlesztő, morális magatartás- és tevékenységformák megerősítésével párhuzamosan a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár második rétegét, az *önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat*, az egyén fejlődésének, eredményességének, sikereinek pedagógiai feltételeit is kialakítjuk.

Az egyén életvezetésének sikerét leginkább előmozdító magatartás- és tevékenységformákat, amelyek szintén nevelési részértékeknek tekinthetők, a neveléstudomány már régen meghatározta. Ezek közül a legfontosabbak és leginkább elismertek a következők:

- az ismeretszerző, intellektuális tevékenység;
- az önmagunkra és a környezetünkre irányuló esztétikai tevékenység;
- az egészséges életmód magatartásformái (mindenekelőtt a mozgás és a higiéniai szabályok betartására való törekvés).

A nevelélmélet mint a konstruktív életvezetés megalapozásának tudománya

Az eddigiek alapján arra következtethetünk, hogy a nevelélmélet a konstruktív életvezetés megalapozásának tudományaként értelmezhető. Eszerint a fejlesztő tevékenység korántsem esetleges szempontok alapján vagy öncélúan szerveződik, hanem olyan személyiségelemekre irányul, amelyek szerepet játszanak az életvezetés konstruktív jellegének biztosításában. Szelektál tehát a pedagógia elmélete és gyakorlata a fejlesztendő személyiség-összetevők között. Releváns, fejlesztendő személyiségkomponens a pedagógia számára többek között a szokás, a meggyőződés, a jellem, a jártasságok, a készségek és képességek, az ismeretrendszer.

A nevelélmélet ilyen értelmezése ma már nem egyedülálló a nemzetközi szakirodalomban, ahol nem egy olyan álláspont fogalmazódott meg a közelmúltban, miszerint a neveléstudomány a magatartás-irányítás és a humán alapbeállítódás kialakításának diszciplínájaként fogható fel.⁴

Konkrétan: két tényező alakításának kérdésköre képezi a nevelélmélet tárgyát, nevezetesen a *magatartás- és tevékenységrepertoár formálása* és a konstruktív magatartás- és tevékenységformák stimulálását biztosító s egyúttal az életvezetést stabilizáló *ösztönző-motivációs* személyiségkomponensek kifejlesztése.

⁴ König, E.-Ramstenhaller, H. (Hrsg.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München, 1980. 161. o.; Skiera, E.: *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*, Bp., 1994.; Bábosik, I.-Mezei, Gy.: *Neveléstan*. Telosz Könyvkiadó, Bp., 1994.

A nevelés elméletének és gyakorlatának ilyen értelmezése sem teljesen egyedülálló, hiszen sok olyan forrásmunka található a szakirodalomban, amely a nevelés teendőit azonosítja mindenekelőtt a magatartás-formálással mint elsődlegesen a legfontosabb, az egyén életét meghatározó feladattal.⁵

Az autonóm szabályozású aktivitás mint a nevelési folyamat eredménye

A nevelési törekvések, koncepciók, irányzatok bármilyen mélységű történeti és komparatív áttekintése egyértelműen arról győz meg bennünket, hogy a nevelés gyakorlata és elmélete végső soron annak a társadalmi elvárásnak a teljesítésére törekszik, hogy az egyént felkészítse magasrendű szociális funkciók ellátására, meghatározott minőségű aktivitásra.

Ennek megfelelően minden nevelési akció (például jutalmazó, büntető, felvilágosító, modellközvetítő stb.) végső soron a társadalmilag értékes és egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányul, s ez ad értelmet és létjogosultságot minden, a nevelőhatások megszervezését célzó eljárásnak. Ezt alátámasztja az a tény, hogy a társadalom az egyént nem személyiségbeli képződményeivel, hanem tetteivel és magatartásával azonosítja, s ezekből kiindulva méltányolja vagy szankcionálja.

Ebből következően megfogalmazható az az összefüggés is, hogy csak olyan akciókat tekinthetünk a nevelési folyamat funkcionális részeinek, tehát tényleges nevelési akcióknak, amelyek a magatartás és a tevékenység formálását szolgálják. Az olyan akciók, amelyek ennek a kritériumnak nem felelnek meg, a pedagógiai tevékenység üresjáratú, funkciótlán elemei, amelyek éppen ezért akadályai is a hatékony nevelőmunkának. Meg kell jegyezni, hogy egy-egy nevelési intézmény munkájának színvonala és eredményessége éppen attól függ döntően, hogy tevékenysége mennyire terhelt ilyen üresjáratú, formális, tehát a magatartás és tevékenység alakítása szempontjából improduktív akciókkal.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy a nevelés keretében nem elég annak elérését célul kitűzni, hogy az egyén a szociális kontroll körülményei között vagy valamilyen oktató-nevelő intézmény ösztönzésére, tehát külső hatások nyomán, mintegy ezekhez alkalmazkodva produkáljon konstruktív tevékenység- és magatartásformákat. A cél ehelyett nyilvánvalóan annak elérése, hogy az egyén ezeket a magatartásformákat autonóm módon, személyiségének belső feltételrendszere által determináltan hajtsa végre, akkor is, ha már intézményes nevelése befejeződött, illetve erre külső tényezők nem kényszerítik. Azt, hogy ez elérhető, éppen a permanens önnevelés és önképzés létezése bizonyítja.

Mindezen összefüggések alapján következtethetünk arra, hogy a nevelési folyamat végeredménye nem egyszerűen a külső hatásra létrejövő közösség- és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítása, megszilárdítása, hanem az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékeny-

⁵ Brezinka, W.: Erziehungsziele in der Gegenwart. Konstanz, 1991; Hufnagel, E.: Pädagogische Theorien im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main, 1982; Karwitz, R.: Pädagogik als Handlungsorientierung. München, 1981; Kron, F. (Hrsg.): Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Bad-Heilbrunn, 1980; Otte, R.: Kognitive Determinanten sozialen Verhaltens. Hildesheim, 1981; Husén, T.-Postlethwaite, T. N. (Ed.): The International Encyclopedia of Education. (Second edition.) Pergamon, 1994. Vol. 7. 3921-3925. o.; Kazamias, A. M. (Ed.): Herbert Spencer on Education. New York, Teachers College Columbia Univ., 1966. Idézi: Horváth Attila: Egy érték központú pedagógia felé. In: Mihály Ottó (szerk.): Iskola és pluralizmus. Edukáció, Bp., 1989. 71-72. o.

ségformák létrejötte s ezáltal a konstruktív, vagyis a szociálisan értékes és egyénileg is eredményes életvezetés megalapozása.

Látható tehát, hogy a magatartás-formálás s ezzel együtt a nevelési értéktanteremés igen kiterjedt problémaköre elválaszthatatlanul összefonódik az autonóm magatartást vezérlő személyiségbeli összetevők kialakításának, vagyis a magatartás-determináció problematikájával.

Az aktivitást szabályozó személyiségbeli feltételrendszer kialakítása mint a nevelési folyamat lényegi eleme

A nevelés elméletének és gyakorlatának történeti alakulása azt bizonyítja, hogy bár a pedagógiában mindig kifejezett törekvés élt a szilárd, értékes magatartásformák kialakítására, ez a törekvés azzal az egyre határozottabb feltételezéssel egészült ki, hogy ezek a magatartásformák szilárd személyiségbeli determinánsokon alapulnak.

A századfordulótól máig ezek a személyiségkomponensek igen sokféle terminussal jelölten és sokféle magyarázó elv keretében szerepelnek a pedagógiai szakirodalomban (jellem, érzület, törekvés, autonóm morál, szilárd akarat iránny, szokás, meggyőződés, eszménykép, irányultság, beállítódás, motívum, szükséglet), funkciójuk lényege azonban azonos: a személyiség és ezáltal a magatartás szilárd-ságának, orientáltságának biztosítása.

Eszerint a nevelési folyamatban a magatartás- és tevékenységformálás a személyiségbeli determinánsok fejlesztésével egységben történik. Ezen a ponton elkerülhetetlen annak a kérdésnek a tisztázása, hogy milyen személyiségbeli képződményekből épül fel a magatartást és tevékenységet orientáló szubjektív feltételrendszer, azaz a nevelési folyamatban milyen személyiségkomponensek kialakítása történik meg. A pedagógiai és pszichológiai szakirodalom széles köre alapján a fenti kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályozza:

az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthat és

a szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthat.

Az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthat foglalja magában a *motivációs-szükségleti* képződményeket. A szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthat lényegében az *ismeretekből, jártasságokból, készségekből, képességekből* épül fel.⁶

Ki kell emelni az eddigiekkel kapcsolatban azt a tényt, hogy bár a személyiség ösztönző-reguláló és szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthatja szoros kölcsönhatásban látja el az aktivitás determinációját, s e két sajátosságcsoporthat elemeit bármennyire is együtt kezeli a pedagógia mint fejlesztő-formálandó sajátosságokat, a két sajátosságcsoporthat között természetüket, *funkciójukat* s ennek következtében az őket alakító *pedagógiai hatásrendszert és folyamatot* tekintve lényeges eltérések vannak. Ezeknek az eltéréseknek a figyelmen kívül hagyása, az ösztönző-reguláló és a szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthat természetének szemléletbeli összemomása, differenciálatlan értelmezése olyan torz következményekkel jár, hogy a gyakorlat csak az utóbbi sajátosságcsoporthat formálását tekinti feladatának, illetve olyan téves feltételezések csapdájába esik, hogy az ismeretek közvetítésével, valamint a jártasságok, készségek és képességek fejlesztésével egyúttal a nevelési

⁶ Lénárd, F.: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp., 1979; Nagy, S.: Az oktatásemélet alapkérdései. Bp., 1988.

feladatok is megoldódnak, s már nincs szükség speciális nevelési teendők elvégzésére és a nevelési hatásrendszer megszervezésére.

Nézzük tehát kissé részletesebben a két funkcionális sajátosságcsoport közti főbb, pedagógiai szempontból releváns eltéréseket.

Az *ösztönző-reguláló* sajátosságcsoport, vagyis a személyiség *motivációs szükségleti* szférája közvetlenül felelős az aktivitás irányáért, szociális minőségéért, s ettől a sajátosságcsoporttól függ az, hogy az ember saját szervező-végrehajtó lehetőségeit – ismereteit, jártasságait, készségeit, képességeit – társadalmilag hasznos vagy antiszociális irányban mozgósítja-e.

Ezzel szemben szükséges hangsúlyozni, hogy a *szervező-végrehajtó* sajátosságcsoport nem az egyéni aktivitás szociális alapirányát, hanem a *kivitelezés* részleteit határozza meg. Ennek megfelelően a szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége (pl. sokoldalú ismeretek, fejlett képességek, készségek stb.) azt nem garantálja, hogy az egyén magatartása és tevékenysége társadalmilag értékes irányt vegyen fel. (Jó példa erre az intellektuális bűnözés jelensége.) Tehát a magatartás- és tevékenységformák szociális értékével a szervező-végrehajtó sajátosságok nem állnak közvetlen determinációs viszonyban.

A változó jelentős *funkcionális különbségek* mellett szintén nagy eltérések vannak a két sajátosságcsoportot létrehozó pedagógiai folyamatban, hatásrendszerében is, olyan értelemben, hogy a *személyiség motivációs-szükségleti szférája sok vonatkozásban más minőségű környezeti-pedagógiai hatásrendszerrel alakítható, fejleszhető, mint ismeretrendszere vagy képességei, s az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport formálása nem azonos a tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítésével vagy jártasságok és készségek kialakításával.*

Nyilvánvalóan a felvillantott eltérések felismerésének eredménye, hogy a *pedagógiai feladatrendszer* – funkcionálisan – olyan módon differenciálódott, hogy kialakultak a szorosan vett *oktatási-képzési feladatok*, amelyek a személyiség *szervező-végrehajtó* sajátosságainak – ismeretek, jártasságok, készségek, képességek – formálását ölelik fel, valamint a *nevelési feladatok*, amelyek az *ösztönző-reguláló* sajátosságok formálását s az ezen sajátosságokkal szorosan összefüggő, ezek által közvetlenül determinált *magatartás- és tevékenységformák* alakítását foglalják magukban.

Azt tehát meg tudjuk mondani, hogy a nevelési folyamat struktúrájának záró eleme, végeredménye az *autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák* kialakulása, megszilárdulása, de a nevelési folyamat szakszerű megszervezéséhez azt is tudnunk kell, hogy a fenti magatartás- és tevékenységformákkal elválaszthatatlan determinációs összefüggésben áll, azokat szabályozó, ösztönző-reguláló személyiségbeli sajátosságcsoport milyen *komponensekből* épül fel, ezek a komponensek milyen *pedagógiai hatásrendszerrel* alakíthatók, ez a hatásrendszer pedig milyen nevelési *módszerekkel* szervezhető és irányítható.

A különböző szerzők általában arra a felismerésre jutnak – a neveléstudomány által régen megfogalmazott megállapításokat és hipotéziseket megerősítve –, hogy ebben a *sükségleti-motivációs személyiségkomponensben meghatározó* szerepet töltenek be a *szokások, életvezetési modellek (példaképek-eszményképek) és meggyőződések*.⁷

⁷ Havighurst, R. J. – Taba, H.: Adolescent Character and Personality, Wiley, New York, 1949. 6–7. o.; Remplein, H.: Psychologie der Persönlichkeit. München–Basel, 1975. 275. o.

A szokás, a példakép-eszménykép, valamint a meggyőződés lényege, természete biztonságosan a bennük tárgyiasult környezeti-pedagógiai hatásrendszer alapján határozható meg, amennyiben a *szokások megerősítő-beidegző* hatások, a *példakép-eszménykép modellállítás és annak követése, a meggyőződés pedig értelműtadatosító befolyás* nyomán jelentkező *belátás* útján alakítható ki.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportját felépítő személyiségkomponenseket – tehát a *szokást, a példaképet-eszményképet és a meggyőződést* – a neveléstudomány már régen definiálta, ezeket hagyományosan mint kialakítandó személyiségvonásokat kezeli, s magatartás-szabályozó szerepüket kiemelt jelentőségűnek tartja.⁸

Ezen a ponton felvetődik a kérdés, hogy jogos-e a szokást, a példaképet-eszményképet, főként pedig a meggyőződést szükségleti-motivációs természetű képződménynek tekinteni. Erre a kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a felsorolt három ösztönző tényező mindegyike rendelkezik a szükségletre jellemző két kritériummal, a *magatartási-tevékenységi programmal*, valamint a *program végrehajtásához szükséges energiatöltéssel*. Így a *szokások* végeredményben beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás- és tevékenységformáknak tekinthetők; a *példaképek és eszményképek* meghatározott magatartási-tevékenységi modellek követésének szükségletei; a *meggyőzések* mint szükségletté vált normák, elvek, eszmék foghatók fel.

Az eddig elemzett kutatási eredményeket összegezve tehát megállapítható, hogy a nevelési feladatok megoldása s a nevelési értékek közvetítése vontaképpen azt jelenti, hogy az embert képessé tesszük erkölcsi, intellektuális, esztétikai stb. jellegű tevékenységformák önálló produkálására, illetve ezek végrehajtásával kapcsolatban motiválttá tesszük őket, szükségleteket alakítunk ki személyiségükben az ilyen irányú aktivitás iránt. Az így kialakított szükségletrendszer képviseli azt a személyiségbeli programot és ösztönző tényezőt, amely arra indítja az egyént, hogy az intézményes nevelés-képzés befejezése után, *autonóm módon* közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitást fejtsen ki, vagyis konstruktív magatartást tanúsítson, és permanensen nevelje, képezze önmagát.

A *közösségfejlesztő és önfejlesztő* aktivitás, valamint a hozzájuk tartozó szükségleti rétegek megkülönböztetése lehetővé teszi a *nevelési feladatok* tartalmának pontosabb meghatározását, többek között annak világos felismerését, hogy a morális, valamint az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek és az egészséges életmód iránti szükségletek kialakítása többet jelent, mint tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítését vagy képzési teendők elvégzését, s ennél minőségileg sokkal bonyolultabb nevelési hatásszervezést kíván meg. Ha ugyanígy nem így járunk el, nem várható, hogy ezeken a területeken ténylegesen funkcionáló szubjektív igények, valamint autonóm módon reprodukálódó magatartás- és tevékenységformák, vagyis nevelési értékek alakuljanak ki a leendő állampolgároknál.

Összegezve a tanulmányban foglaltakat: a nevelési folyamat keretében kialakítandó, globális *nevelési értékek* az egyén konstruktív életvezetését tekintjük. Ez a nevelési érték az egyén konstruktív *magatartás- és tevékenységrepertoárjában* tárgyiasul, jelenik meg. A konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár elemei, a közösségfejlesztő (morális) és az önfejlesztő magatartás- és tevékenységfor-

⁸ Dewey, J.: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Bp., 1976; Imre, S.: Neveléstudomány. Bp., 1942; Ágoston, Gy.: Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp., 1970; Zrinszky, L.: Magatartásminták – azonosulás. Gondolat Kiadó, Bp., 1978.

mák *nevelési részértékek*. Az érték közvetítés pedig a nevelés gyakorlatában nem más jelent, mint egy-egy konstruktív magatartás- és tevékenységforma megerősítését s motivációs bázisának (szokásának, interiorizált modelljének, meggyőződésbeli alapjának) kifejlesztését. Ennek eredményeképpen jut el az ember arra a fejlődési szintre, hogy autonóm módon, tehát belső ösztönzéstől indítva törekszik a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák következetes végrehajtására, vagyis konstruktív életvezetésre.

Felhívás

a Felnőttoktatási Szövetség megalakítására

Egyre súlyosbodó körülményeink láttán, amikor az általános és a középiskolában valamint felsőfokon újra tanulni vágyó felnőttek közül azok sem tudnak tanulni, akik szeretnének, amikor az ismeretterjesztés és a közművelődés formái széthullottak, amikor az egyházak ismét egyre nagyobb szerepet játszanak a felnőttképzésben, amikor az átképzések iránti szükséglet egyre növekszik, a források azonban szűkülnek, amikor a munkaerő-piaci képzés területén egyre nehezebb tájékozódni, akkor szükség van egy olyan szervezetre, amelynek az a célja, hogy segítse a felnőttek oktatását, a felnőttoktatásban minden érdekelt közös céljáért együtt tudjon fellépni.

Javasoljuk tehát, hogy a felnőttképzés bármelyik területén résztvevők alkossanak olyan laza szövetséget, amelyben mindenki megtalálhatja a közösen képviselhető érdeket és értékeket olyképpen, hogy ki-ki és mindegyik terület megőrizze saját arculatát.

Legyen a felnőttoktatási szövetségek szövetsége nyitott az iskolarendszerű felnőttoktatók és az egyházak képviselői, a munkaerő-piaci képzésben érdekeltek és a népművelők, ismeretterjesztők, a nép főiskolák képviselői, tehát mindazok előtt, akik bármilyen szempontból fontosnak tartják a felnőttek képzettségét.

A jelentkező szervezeteket várjuk a Szabó Ervin Gimnázium címén: Budapest, XIII. Hajdú u. 18. Telefon: 120-7079.

Halász Gábor

Az iskola mint esély¹

Ezt a két fogalmat, az esélyt és az oktatást manapság ritkán használjuk együtt, az esély az oktatással kapcsolatos fogalomként elvértve jelenik meg. Pedig egy-két évtizeddel korábban talán ez volt az egyik leggyakoribb szópárosítás. Nemcsak egyeseknek, hanem mindenkinek joga van ahhoz, hogy esélyhez jusson az életben való boldogulásra. Ennek a biztosításában pedig az iskolának meghatározó szerepe van.

Úgy gondoltuk, hogy az oktatás egyik legfontosabb feladata vagy missziója az, hogy esélyt adjon az embereknek az életben való boldogulásra. Ehhez mindig hozzágondoltuk azt is, hogy az esélyt *mindenkinek* meg kell adni.

Jó néhány éve – nemcsak nálunk, hanem a világban csaknem mindenütt – a figyelem más kérdésekre összpontosul. Ha olvassuk az oktatással foglalkozó irodalmat, akkor azt találjuk, hogy ezek és hasonló szavak fordulnak elő a leggyakrabban: hatékonyság, eredményesség, minőség, innováció. Olyan fogalmak jelentek meg az oktatással kapcsolatban, amelyek korábban inkább csak a közgazdászok szóhasználatában szerepeltek, a pedagógusok, az oktatásirányítók, az oktatáspolitikusok nem beszéltek ezekről. Olykor a közgazdasági fogalmak és összefüggések – például az, hogy értéket kapjunk vissza a pénzért, amit befektünk – egészen direkt módon jelennek meg az oktatásról szóló irodalomban. Ezek azok a gondolatok manapság, amelyek a figyelem középpontjában állnak, sokkal kevesebbet beszélünk az esélyről.

Nálunk, Magyarországon valamikor a 80-as évek elején történt meg a nagy váltás. Ekkor terjedt el az a gondolat, hogy az iskola valójában nem képes arra, hogy mindenkinek megfelelő esélyt nyújtson. Korábban magától értetődő dolog volt, hogy az iskolának van ilyen missziója. A figyelem azonban gyorsan elterelődött ettől és belenyugodtunk abba, hogy itt olyasmiről van szó, amely nem az iskolán múlik. Nálunk ez volt az az időszak, amikor a figyelem olyan kérdések felé fordult, mint a megújulás, az innováció, az adaptáció és hasonlók.

Noha ez a változás egyaránt jellemzi Magyarországot és a világ más országait, azért van egy fontos különbség. A fejlett világ országaiban ugyanis az esély, az esélyegyenlőség problémája továbbra is kulcskérdés maradt. Igaz, hogy a figyelem az oktatás más területeire terelődött, de ez nem jelentette azt, hogy erről teljesen megfeledkeztek volna. Az esélyek és az esélyegyenlőség problémájának legalább olyan súlya van ma is, mint korábban, legfeljebb nem ez uralja az oktatásról való gondolkodást.

Ma a modern világban és ezen belül Európában van egy nagy félelem. Félelem attól, hogy azoknak a változásoknak a hatására, amelyek az elmúlt egy vagy két évtizedben lezajlottak, és amelyek nyomán a meghatározó érték a verseny lett, olyan társadalmi kettészakadás következhet be, amely hosszú távon a társadalom egészének a stabilitását fenyegetheti. Manapság mindenki egyetért abban, hogy ha egy ország nem a piacgazdaság és a verseny irányába megy, akkor nincs reménye arra,

¹ A Pest Megyei Szolgáltató Intézet Társadalom-emberi minőség-jövő című, 1996. április 22–24-én megtartott konferenciáján elhangzott előadás.

hogyan talpon maradjon. A kérdés az, hogy miképpen lehet a két dolgot összeegyeztetni. Hogyan lehet elfogadni azt, hogy csak annak az országnak van esélye a boldogulásra, ahol verseny és piacgazdaság van, s amely képes hatékony módon bekapcsolódni az országok, a nemzetgazdaságok versenyébe, ugyanakkor valamilyen módon megőrizni a társadalom szolidaritását és kohézióját. A félelem jogos, mert Európában, mindenekelőtt a tömeges és tartós munkanélküliség hatására, valóban elindult a társadalom kettészakadása, jelentős társadalmi rétegek marginalizálódása. Most már lassan két évtizede tart ez a folyamat, amelynek a kezdetén még hittek abban, hogy a gazdasági prosperitás újra mindent rendbe hoz majd. Vagyis a mélypont után jön egy fölfutás, és ez újra megteremti, ha nem is a teljes foglalkoztatottságot, de azt mindenképpen, hogy ne legyen nagyon nagy tömeges munkanélküliség. Ma már elvesztették a hitet ebben. Ma már lehet tudni, hogy a technológiai megújulás, a gazdaság átstrukturálódása nem vezet el ahhoz, amihez korábban mindig vezetett, azaz a munkanélküliség főlészívásához.

A tartós munkanélküliség tehát hosszú távon fenyeget jelentős társadalmi csoportokat, és ez olyan probléma, amire még nem találták meg a megoldást. Ezért erősödik a félelem Európában attól, hogy ha továbbra sem sikerül erre megoldást találni, akkor ez olyan konfliktusokhoz, feszültségekhez, a társadalom integritásának olyan mértékű felborulásához vezethet, ami már nemcsak a társadalmi békét fenyegeti, hanem magát a piacgazdaságot is. Egyetértés van ezért abban, hogy ez olyan kérdéskör, amivel mindenképpen foglalkozni kell.

Azt a helyzetet, amelybe az elmúlt másfél évtizedben került Európa, sokan hasonlították a második világháború előtti válsághoz, amikor ugyancsak tömeges munkanélküliséggel és nagy társadalmi csoportok marginalizálódásával kellett szembenézni. A második világháború előtt erre különböző válaszokat adtak az akkori társadalmak. Általában olyan válaszokat, amelyek a társadalmi kohézió érdekében valamilyen módon korlátozták a piacgazdaságot és a versenyt. Ma nem ebbe az irányba megy a domináns gondolkodás, hanem abba az irányba, hogy miképpen lehet fenntartani a versenyt és a piacgazdaságot, és egyidejűleg megteremteni a társadalom kohézióját. Másképpen szólva: hogyan lehet esélyt adni az embereknek arra, hogy a piacgazdaság és az átalakuló gazdaság körülményei között találják meg a helyüket az életben és ezen belül a munka világában. Ez a politika legfontosabb kérdése és e problémának a kezelésében az oktatásnak meghatározó szerepet szánunk.

Az oktatás egyik legfontosabb feladata, hogy ezeknek a problémáknak a megoldásában valamilyen módon részt vegyen. Az ifjúsági munkanélküliség az egyik olyan sokkoló jelensége a mai európai társadalmaknak, amely az iskolai oktatás egész jelenlegi formáját megkérdőjelezheti. Ez ma Európában a fiatalok 20%-át érinti, tehát minden ötödik fiatal munkanélküli, de vannak országok, ahol jóval magasabb az arány. Az a tény, hogy a fiatalok tömegével úgy kerülnek ki az iskolából, hogy utána nem tudnak elhelyezkedni, úgy hat vissza az oktatásra, hogy alapjaiban kérdőjelezi meg azt. Vajon jó-e, jól működik-e az az iskolarendszer, amelyből kikerülve a munkanélküliség várja a fiatalokat? Ez az egyik legnagyobb kihívás, amely ma az oktatási rendszereket éri. Emiatt, ha ma egy oktatási rendszer sikerességét próbálják értékelni, akkor mindenképpen megvizsgálják három alapvető tényezőt. Az egyik az, hogy magán a tömeges oktatáson, a formális iskolarendszereken belül lehet-e csökkenteni a *lemorzsolódást, a kudarcokat*. Ezt ma minden, az oktatási rendszer eredményességére irányuló nemzetközi vizsgálat megnézi. Ha egy adott ország iskolarendszere nem képes a gyerekeket bennarta-

ni, ha nem képes megakadályozni a tömeges iskolai kudarcot, akkor akármilyen jó színvonalú intellektuális elítelt produkál, azt mondják rá – és gondolom, joggal mondják –, hogy ott valami baj van.

A másik tényező az, hogy vajon az iskolarendszer képes-e olyan képességeket, készségeket vagy *kompetenciákat* kialakítani a fiatalokban, amelyek esélyt adnak nekik arra, hogy a mai átalakuló világban, a mai átalakuló munkaerőpiacon megtalálják a helyüket. Később majd vissza fogok térni arra, hogy melyek azok a képességek, melyek azok a kompetenciák, amelyekre a hangsúlyt helyezik.

Végül a harmadik tényező, amit különösen fontos nyomatókosan hangsúlyozni, mert ez szokott a leggyengébb pontja lenni a legtöbb oktatási rendszernek, az, hogy vajon képes-e visszafogadni azokat, akik mégis kihullottak, azaz tud-e második esélyt adni. A második esély biztosítása nagyon sok országban és az Európai Unióban is prioritása az oktatáspolitikának. Ez olyan terület, amelyre az elkövetkezendő időben várhatóan még több figyelmet fognak fordítani. Nem véletlen, hogy az 1996-os évet az élethosszig tartó tanulás évének nyilvánították. Az élethosszig tartó tanulás alatt két dolgot is értenek. Nemcsak azt, hogy szükség van a szakmai megújulásra, tehát hogy a különböző hivatásoknak, például jogászoknak, orvosoknak és másoknak meg kell újítaniuk a tudásukat, mert kicserélődik a technika, hanem azt is, hogy azoknak az embereknek, akik kiszorultak, az oktatáson keresztül kell lehetőséget adni arra, hogy visszakerüljenek a társadalom normál körforgásába. Ez a második esélyt adó funkció legalább annyira fontos eleme az élethosszig tartó tanulásnak, mint az első.

Egy európai oktatásügyi vezető, *Edith Cresson*, az Európai Unió Bizottságának tagja az európai oktatásügyi gondolkodás prioritásairól a következőket mondta: „Valamennyien tisztában vagyunk azzal, hogy mennyire súlyos probléma az iskolai kudarc. Ez az emberi veszteség közvetlenül táplálja a munkanélküliséget, amely minden ötödik európai fiataalt sújt. A második esély elve nagyon egyszerű: az oktatás folyamatába vissza kell hozni mindazokat a fiatalokat, akik az iskolát túl korán vagy nem megfelelő körülmények között hagyták el. Ehhez meg kell teremteni azokat az oktatási formákat, melyek keretében e cél megvalósítható.”

Cresson asszony nem véletlenül hangsúlyozta azt, hogy meg kell teremteni ezeket az oktatási formákat. Ezek ugyanis nem vagy csak sporadikusan léteznek itt-ott. Sok kezdeményezés van Európában és nálunk, Magyarországon is arra, hogy lehetőséget adjunk a visszajövetelre, ez azonban csak egy apró szelete az oktatási rendszernek, és nem kap kellő figyelmet. Sok olyan programmal lehet találkozni, melynek keretében úgy próbálják megszervezni az oktatást, hogy az valamilyen módon egy munkahelyhez is kapcsolódjon. Például úgynevezett alternáló oktatási formákat próbálnak létrehozni, azaz a fiatalokat nem egyszerűen beültetik a hagyományos iskolába, hanem olyan oktatási formát találnak nekik, amely direkt módon kapcsolódik valamilyen munkahelyhez, és munkatapasztalat megszerzését is lehetővé teszi. A munkatapasztalat és az oktatás összekapcsolása kulcseleme ezeknek a programoknak. Vannak olyan programok, amelyek kifejezetten a városi fiatalok számára szerveződnek, azoknak, akik olyan területeken élnek, ahol a munkalehetőségek a legrosszabbak, és ahol a leginkább széthullottak a hagyományos társadalmi kötelékek.

Az is gyakori, hogy a programok tanárookra koncentrálnak. A tanárképzésen belül próbálnak olyan képzési formákat támogatni, megerősíteni, amelyek arra készítik fel, hogy a pedagógusok ezzel a problémával meg tudjanak birkózni. Erre azért van szükség, mert a tanárképzésen és tanártovábbképzésen belül még

kevés olyan programot találunk, amely azzal foglalkozik, hogy mit kell kezdeni azokkal a fiatalokkal, akiknek második esélyre van szükségük. Ha elkezdjük kiépíteni tanár-továbbképzési rendszerünket, akkor érdemes odafigyelni arra, hogy az erőforrásokat, a figyelmet ne kizárólag arra fordítsuk, hogy a valamilyen szakos tanárok az egyetemi továbbképzés keretein belül a saját szakterületükön előre jussanak. Kapjon figyelmet az is, hogyan lehet főkészíteni a tanárokat arra, hogy mit kell tenniük abban az iskolában, ahol olyan gyerekek vannak, akiknek nagy tömegét fenyegeti a munkanélküliség, akiknek nincs igazán hitük a jövőben, akik nem látnak perspektívát maguk előtt, akikben nincsen megfelelő tanulási motiváció, akiknek egyszerűen nem taníthatjuk azokat a tantárgyakat, tananyagokat és nem taníthatunk azokkal a módszerekkel, mint azoknak a gyerekeknek, akikről tudjuk, hogy a továbbtanulás felé mennek. Vajon mit tehet egy tanár olyan környezetben, ahol mindennaposak a fegyelmi problémák, a deviancia, ahol olyan gyerekekkel kell foglalkozni, akik esetleg a kriminalitás szélén vannak? Melyek a technikai ott az oktatásnak?

Ma Európában van készítés arra, hogy tanárképzésen és -továbbképzésen belül erre nagyobb figyelmet szenteljenek. A most induló európai programokban kifejezetten erre a területre is akarnak erőforrásokat szánni. Indulnak azonban olyan programok is, amelyek nem kizárólag az iskolához kötődnek, hiszen az iskola önmagában ezeket a kérdéseket nem nagyon tudja kezelni, csak a társadalom más területeivel együtt tud valamit tenni. Olyan társadalmi környezet, olyan munkavégzési lehetőségek megteremtéséről van szó, amelyekben lehet oktatási elem is, amibe az iskola is valamilyen módon bekapcsolódik, de a hangsúly nem az iskolán, hanem a külső környezetben van. A nagy gond az ilyen programokkal az, hogy nehezen lehet őket beleilleszteni a hagyományos iskolai környezetbe. Ezért nem véletlen, hogy az ennek a problémának a kezelését szolgáló programok gyakran nem az oktatás területén indulnak el, hanem valahol máshol. Például Angliában a 16-18 éves gyerekek munkaerő-piaci beillesztését segítő programokat a hetvenes-nyolcvanas években nem az oktatási minisztériumra bízta, mert ott egyszerűen nem ismerték a megfelelő technikákat, és nem voltak meg a megfelelő kapcsolatok azokkal a szervezetekkel, azokkal a társadalmi szférákkal, amelyek itt szerepet játszhatnak. Ezért a foglalkoztatáspolitikai területén belül hoztak létre olyan szervezeteket, amelyek ezt a feladatot megoldották. Franciaországban van olyan program, amely a „prioritást élvező oktatási zónák” nevet viseli. Itt olyan iskolákat, olyan körzeteket jelöltek ki, amelyek a legproblemátikusabbak voltak. Ezekre a területekre fejlesztési pénzeket koncentráltak és az ilyen körzetekben dolgozó tanárokat többletjövödelemhez juttatták. Külön pályázati rendszert vezettek be azért, hogy azok a tanárok menjenek ezekbe az iskolákba, akik erre elhivatottságot éreznek.

Mindezek nemcsak Európa nyugati felét érintő problémák. Magyarországon is elindult az elmúlt években a társadalom kettészakadása. Ha megnézzük azokat az adatokat, hogy a családok milyen arányban élnek a szegénységi küszöb alatt, vagy hogy mekkora azoknak az iskolás korú fiataloknak az aránya, akik ilyen családokban élnek, akkor azt látjuk, hogy az elmúlt években rendkívül nagy növekedés volt tapasztalható. Ez a differenciálódás, ez a kettészakadási folyamat magán az oktatási rendszeren belül is megfigyelhető. Egyre nagyobbak az iskolák közötti különbségek is. Ennek az egyik oka a magyar közoktatás irányítási rendszerében; az önkormányzati iskolafenntartásban rejlik. Az iskolák anyagi ellátottsága, helyzete ma Magyarországon nagyon erősen függ attól, hogy milyen az a lakóhelyi környezet, amelyben az iskola működik, milyen anyagi helyzetben van az az

önkormányzat, amely az iskolát fenntartja. Ez valamennyire természetesen mindig így volt, de az elmúlt egy-két évben különösen erős differenciálódás indult el. Az önkormányzati rendszer 1990 óta működik Magyarországon, de a rendszer természetes tehetetlensége folytán az első években még nem nagyon mutatkoztak nagyobb különbségek. Volt ugyanis egy kialakult elképzelésünk arról, hogy milyen is egy iskola, mi az, amivel egy iskolának rendelkeznie kell, és az önkormányzat akkor is mélyen a zsebébe nyúlt, ha nagyon szegény volt, akár el is adósodott azért, hogy a meglévő szintet tartsa. Most az történik, hogy az önkormányzatok anyagi helyzete kezdi drámai módon befolyásolni azt, hogy milyen is az iskola.

A falusi felső tagozatok területén már jól érzékelhető a leszakadás. Mindig is volt távolság a városi és falusi nyolcadikosok tanulmányi teljesítményei között, de ez most tovább növekszik. Ennek nagyon sokféle oka lehet. Az egyik az, hogy a falvak egy részének nincs pénze annak a nagyon drága oktatási formának a működtetésére, ami az általános iskola felső tagozata: egyszerűen nem tudják azon a szinten finanszírozni, ahogy kellene. A másik az, hogy a falvakban sokkal kevésbé jelenik meg az a szülői nyomás, amelynek egyre nagyobb a jelentősége. Az, hogy egy iskola mit akar és mit tud kihozni magából, ma nagyon nagy mértékben attól függ, hogy milyen az a szülői környezet, amely körülötte van, amely az iskolát figyeli és igényeket támaszt vele szemben. Ha ez hiányzik, ha nem fogalmazódnak meg az elvárások, akkor elkezd csökkenni az esélye annak, hogy az iskola magától, belülről próbáljon valamit tenni a leszakadás ellen. A falusi iskolák emellett gyakran kiesnek azokból a szakmai kapcsolatokból, amelyeknek szintén nagy szerepük van abban, hogy egy-egy iskola mit tud elérni. A városi iskola benne van abban a helyi szakmai közegben, ahol más iskolákkal össze tudja magát hasonlítani, ahol megvannak a szakmai kapcsolatok, a szakmai találkozáások, ahol lehet visszajelzéseket kapni, ha valami baj van. A falvakban ez nincsen meg. Vannak persze iskolák, amelyek aktív kapcsolatot tartanak fenn a szolgáltató szférával, a pedagógiai intézetekkel, amelyek próbálnak valamit tenni, de erre ma semmi nem kényszeríti őket. Tehát nagyon könnyen megtörténhet az, hogy egy iskola elkezd lefelé csúszni, mert nincs pénz, nincs szülői igény és nincsenek szakmai visszajelzések.

A másik folyamat, amelyet jól ismerünk, a magyar oktatási rendszer szerkezeti differenciálódása. Kicsi ugyan azoknak a gyerekeknek a száma, akik tíz- vagy tizenkét éves korban elmennek az általános iskolákból, de az arány gyorsan növekszik. Tavaly ősszel az oktatási törvény módosításával megpróbálták lefékezni ezt a folyamatot. Eszerint egy középiskola csak akkor hozhat létre alsóbb osztályokat, amelyek tíz- vagy tizenkét éves gyerekeket befogadnak, ha ez nem sérti a területi beiskolázási rendszert. Valójában azonban, amikor megszületett ez a törvény, akkor a gimnáziumok többségében megtörtént az átalakulás, tehát már kevés olyan gimnázium van, amelynek ne lennének alsóbb osztályai. Ahol az átalakulás már megtörtént, a többi osztályt is át tudják állítani erre: ezt nem tudja a törvény korlátozni.

Érdekes, hogy a magyar társadalom hogyan viszonyul ehhez a folyamathoz. Közvélemény-kutatások rákérdeztek arra, hogy mit gondolnak az emberek arról, ha a gyerekeket nagyon fiatalon, korai életkorban a képességeik alapján különböző iskolákba küldik. Az emberek többsége ma Magyarországon azt mondja, hogy támogatja ezt, sőt az így vélekedők aránya növekszik. Az egyik vizsgálat szerint 1990-ben az emberek még kevesebb mint 70%-a mondta azt, hogy jó az, ha a gyerekeket képességük, tudásuk szerint minél hamarabb különböző iskolákba viszik, 1995-ben már 76%-uk. Ez összefügg az emberek társadalmi pozíciójával és

azzal, hogy valakinek milyen az iskolai végzettsége. Minél magasabb valakinek a végzettsége, annál inkább azt gondolja, hogy a gyerekeket korai életkorban kell különböző iskolákba adni. Érdekes emellett az is, hogy minél fejlettebb megünn az iskolai végzettség skáláján, annál nagyobb arányban találunk olyan embereket, akiknek a jelenlegi politikai konstrukcióban nincsen politikai képviselőjük, akik semmilyen politikai párttal nem szimpatizálnak. Ezek az emberek kiszorulnak abból a szférából, amely ezeket a folyamatokat valamilyen módon befolyásolni tudja.

Beszéltem a második esély iskolájáról. Vajon van-e itt, nálunk, Magyarországon ilyen iskola? A második esély iskolája formálisan nálunk a dolgozók iskolája vagy a felnőttoktatás. Vajon képes-e ez az oktatási forma megfelelni annak a feladatnak, amiről itt szó volt? A világ számos országában a felnőttoktatás az egyik legdinamikusabban fejlődő terület, amire nagy figyelmet szentelnek, ahova komoly erőforrásokat visznek és ahol jelentős modernizációs folyamat zajlik. A felnőttoktatási szféra sok országban dinamikusabb, modernebb, mint a hagyományos oktatási szféra. Nálunk ez fordítva van: a felnőttoktatás kapja a legkevesebb figyelmet. Ezeknek az iskoláknak még mindig nem sikerült alkalmazkodniuk ahhoz a helyzethez, hogy már nem felnőttekkel foglalkoznak, mert az odajárók többsége az általános iskolából kihullott fiatal. A kérdés itt most már nem az, hogyan lehet egy tanulni akaró embernek megadni azt az iskolai végzettséget, amit valamiért nem tudott megszerezni, hanem az, hogy mit lehet tenni azokkal a fiatalokkal, akikben nincsen igazán tanulási szándék, akiknek nemcsak végzettségre van szükségük, hanem arra is, hogy gyakorlati esélyt kapjanak az életben való boldogulásra. Nem történt még meg itt az a módszertani megújulás, az szemléletváltás, amely nélkül ez a szféra nem tud eleget tenni annak a funkciónak, amelyet be kellene töltenie. Szeretném jelezni, hogy szigetek vannak, vannak komoly kezdeményezések ezeken a területeken. Látni jó példákat, de ezek nem szerveződtek koherens rendszerré. Ez a szféra az oktatás leginkább alulfinanszírozott része, azaz költségvetési szempontból sem kapja meg azt a figyelmet, amire szükség lenne. Erre a szférára a törvényi szabályozás sincs kellő figyelemmel. Ha megnézzük az oktatásra vonatkozó törvényi szabályozást, akkor azt látjuk, hogy megpróbál mindenre választ adni a közoktatás, a felsőoktatás és a szakképzés területén, de a felnőttoktatás kimarad ebből. Ez azt tükrözi, hogy maguk a döntéshozók, maguk a törvényalkotók sem érzékelik ezt olyan problématerületként, amire külön figyelmet kellene fordítani.

Az elmúlt években Magyarországon komoly fejlődés történt az ún. munkaerőpiaci képzések területén. Sok pénzt szántak arra, hogy segítsék a munkanélkülivé vált felnőtteknek a munkaerőpiaci beilleszkedését és ebbe fiatalokat is bevontak. Ennek azonban kevés kapcsolata van a normál iskolai szektorral. Hiányzik itt a szakmai, a minőségi elem is. Megteremtettük a jogi kereteket, kitűztük a célokat, finanszírozást is rendeltünk hozzá, de az egész szakmai tartalma kimunkálatlan maradt. E területen belül nem nagyon van minőség-ellenőrzés.

Az elmúlt évek egyik – szerintem nagyon fontos – kezdeményezése volt a speciális szakiskolák létrehozása. Érdekes módon ez lett a magyar oktatásügy egyik legvitatottabb eleme. Kétféle vélemény van azzal kapcsolatban, vajon hogy értékeljük a speciális szakiskolát. Vajon ez szakútcás képzési forma, amelyik olyan irányba tereli a 14-16 éves fiataloknak egy részét, ahonnan nem nyílik lehetőség a továbbtanulásra vagy pedig – éppen ellenkezőleg – olyan oktatási forma, amely végre valóban esélyt ad ezeknek a fiataloknak az életben való boldogulásra. Aki meglátogatott ilyen intézményeket, láthatta, hogy itt is végletek vannak. Vannak olyan speciális szakiskolák, ahol eléggé sűrűs

állapotok uralkodnak, de vannak olyanok is, amelyek képesek voltak arra, hogy magán a hagyományos iskolai kereten belül, tehát mondjuk egy normál általános iskolán belül kialakítsanak egy kis szigetet. Anélkül, hogy fölbomlasztották volna magát az iskolai szervezetet, olyan tevékenységformákat tudtak kialakítani, amelyek valóban esélyt adtak számos olyan fiatalnak, akik máshol nem találtak volna lehetőséget. Érdekes, hogy ezzel a kezdeményezéssel szemben, amely éppen arra a problémára reagál, amiről itt beszélünk, a szakmai körök egy részében milyen nagy fenntartás alakult ki.

Magában a NAT-ban is találunk olyan elemeket, amelyek ezen a téren valamilyen módon előremutatóak. Sok olyan elem van ugyanis benne, amely olyan képességek, készségek és kompetenciák kifejlesztésére helyezi a hangsúlyt, amelyek a gyakorlati életben való boldogulást szolgálják. Elmozdulást lehet tehát látni, de ez önmagában semmit nem jelent, ha nem társulnak hozzá olyan konkrét programok, amelyek ezeken a kereteken belül megvalósíthatóak és amelyeket nem biztos, hogy az iskolák maguk létre tudnak hozni.

Ha az egész problémakörnek a kezelésével kapcsolatban valamilyen stratégiát megpróbálunk megfogalmazni, akkor két úton lehet elindulni, kétféle gondolkodás lehetséges. Az egyik az, hogy azt mondjuk, az egyes társadalmi csoportok és az iskolák közötti különbségeknek, az egyenlőtlenségeknek a növekedése a rendszer egészének az átalakítását igényli. Én azt hiszem, hogy ez olyan út, amely felé egyszerűen nem tudunk elindulni. Hiányoznak ehhez az erőforrások, hiányzik az az oktatással kapcsolatos társadalmi konszenzus, amely azt igényelné, hogy ezeknek a problémáknak a megoldására a rendszer egészében komoly és átfogó változásokat vezessünk be. A másik út, amelyen el lehet indulni az, hogy meg kell próbálni minél pontosabban rámutatni azokra a pontokra, ahol a legkomolyabb problémák vannak, és nagyon erősen ezekre a problémákra koncentrálni kell megpróbálni valamilyen megoldást találni.

Ismert bizonyára, hogy a Művelődési és Köznevelési Minisztériumban kidolgoztak egy köznevelés-fejlesztési stratégiát, amin belül van egy olyan fejezet, amely kifejezetten ezzel foglalkozik, és ebbe az irányba próbál meg elindulni. Ennek az egyik fontos eleme az, hogy nem homogén csoportként próbálja kezelni azokat, akiket az iskolai kudarc a legjobban fenyeget. Gyakran mondják, hogy van 25-30%-nyi gyerektömeg, akikkel nem tud mit kezdeni a hagyományos iskola. Valójában azonban ez a 25-30% hihetetlenül tagolt. Más az a gyerek, akivel a szegénység miatt van probléma, de ő maga tulajdonképpen motivált lenne a tanulásra, és más az, aki a képességei miatt nem tud előrehaladni. Más jelent, ha valaki falusi vagy városi környezetben él. Egészen sajátos probléma a cigányság oktatása. Itt például nemcsak szociális, hanem kulturális elemek is vannak, azaz a probléma nemcsak az, hogy a nagy részük nyomorúságos körülmények között él, s hogy hatalmas az eltérés, ami az otthoni környezet és az iskola között van, hanem itt sajátos kulturális adottságok is vannak, azaz a cigányságnak az iskolához való viszonya sajátos bánásmódot igényel.

A lényeg az, hogy nem lehet ezt a 25-30%-ot homogénnek kezelni. Meg kell próbálni rámutatni azokra a nagyon eltérő csoportokra, amelyek sajátos bánásmódot igényelnek, az ő részükre kell olyan programokat kidolgozni, melyekkel segíteni tudunk rajtuk.

Végül kicsit részletesebben szólnék azokról a képességekről vagy kompetenciákról, amelyek kialakítása nélkül az életben való boldogulás a közeljövőben még nehezebbé válhat. Nemrégiben találkoztam egy lengyel oktatáskutatóval, aki

elmesélte, hogy részt vettek egy olyan nemzetközi vizsgálatban, ahol azt nézték, hogy az egyes országokban a gyerekek mit tudnak kezdeni olyan gyakorlati feladatokkal, mint például egy bankban vagy a postán elintézni valamit vagy készíteni egy költségkalkulációt. A vizsgálat eredménye szerint a lengyel fiatalok voltak a leggyengébbek. Azok a lengyel fiatalok, akikre – ugyanúgy, mint Magyarországon – jellemző az, hogy a hagyományos akadémikus tárgyakban kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak. Mi magyarok is minden olyan nemzetközi összehasonlító vizsgálatban, ahol tantárgyi ismeretekről kell számot adnunk, kiemelkedő teljesítményeket tudunk nyújtani. Nem vettünk részt az említett vizsgálatban, de azt gondolom, hogy az nálunk is sok szempontból hasonló eredményt hozott volna. Amikor a gyakorlati életben való boldoguláshoz szükséges feladatokat kell megoldanunk, valószínűleg gyengébbek vagyunk néhány más országnál, amelyekben egyébként rossz eredményeket hoz a tanulmányi teljesítmények mérése. Oktatási rendszerünk egyik leggyengébb vonása az, hogy pontosan azokat a képességeket, készségeket nem tudja igazán fejleszteni, amelyek nélkül ma nem lehet boldogulni az életben. Amikor megfogalmazzuk a tantervi követelményeinket, akkor az még mindig nem meghatározó cél, hogy azt adjuk a gyerekeknek, ami esélyt ad nekik arra, hogy az életben boldogulni tudjanak.

Van azonban itt egy nagy probléma. Öt vagy tíz évvel ezelőtt még nagyon könnyen meg tudtuk mondani, milyen is az az élet, amiben boldogulni kell. Meg tudtuk mondani, hogyan néz ki a jövő társadalmá, hogyan néz ki a munka világa, milyenek azok a munkahelyek, ahol a gyermekeinknek dolgozniuk kell. Ma ezt nem tudjuk úgy megmondani, mint tíz évvel ezelőtt. Ilyen körülmények között kell nekünk ezekről a készségekről, kompetenciákról beszélnünk. Nem tudjuk világosan megmondani, hogy milyen lesz a társadalom, hogyan alakul a munka világa, milyenek azok a munkahelyek, amelyeken öt vagy tíz év múlva dolgozni kell. Ezért a szükséges képességek és kompetenciák meghatározására olyan helyzetben kell sort kerfűtünk, amikor tudomásul kell vennünk a környezet bizonytalanságát. Ennek ellenére sok kísérlet történik erre. Néhányat én is felsorolnék azok közül a képességek, kompetenciák közül, amelyeket az erről szóló vitákban a leggyakrabban említene.

Nem mondom újat, amikor első helyre teszem a *kommunikációs képességet*. Immár két évtizede a progresszív hazai szakirodalom is állandóan hangsúlyozza, hogy a kommunikációs képességek fejlesztése meghatározó. Hasonlítsuk össze a mai munkaszervezeteket, azokat a munkahelyeket, ahol ma dolgozik az emberek többsége, azokkal a munkahelyekkel, ahol mondjuk 10 vagy 20 évvel ezelőtt dolgoztak. Az emberek nagy része 10 vagy 20 éve bement a munkahelyére, adtak neki egy feladatot, és azt el kellett végeznie. A munkájának a minősége nem függött igazán attól, hogy mennyire tudott kommunikálni. Ma ez lehetetlenség. Az embereknek egyre nagyobb sokasága dolgozik olyan kiscsoportokban, ahol folyamatosan meg kell beszélni a dolgokat, és ha nem zajlik állandó kommunikáció, akkor egyszerűen nem tudnak megfelelő munkaminőséget produkálni.

A második helyen gyakran a *kooperációs képességet* említik. A munkaerő-piaci átalakulásokról szóló elemzések azt mutatják, hogy rendkívül nagy mértékben növekszik – és ezt tapasztaljuk a saját életünkben is – azoknak az embereknek a száma, akik olyan munkahelyeken dolgoznak, ahol kliensekkel, ügyfelekkel kell foglalkozni. Azt hiszem, valamennyien nap mint nap átéljük a frusztrációt, amikor bemegyünk egy hivatalba, bemegyünk egy biztosítóba vagy egy bankba, és találkozzunk egy olyan ügyintézővel, aki nem hajlandó kooperálni velünk, aki nem képes

elmondani, amit akar, és nem képes megérteni, hogy mi mit akarunk tőle, s akivel nem tudunk kialakítani közös megoldást. Nap mint nap vannak ilyen élményeink. Egyre több olyan munkahely van, amely pontosan ezeket a képességeket kívánja meg: tudjunk kommunikálni ügyféllel, tudjunk közösen megoldásokat találni olyan emberrel, aki bejön hozzánk és együtt kell megtalálnunk ügyének a legjobb megoldását. A banni tudás képessége a kliensekkel, az ügyfelekkel a legkülönbözőbb szakmákban, legkülönbözőbb ágazatokban növekvő igény.

Mind a két dolog, a kommunikációs és a kooperációs képesség is olyan, amelynek a kifejlesztésére léteznek pedagógiai módszerek. Tehát meg lehet tanítani a tanárképzésben vagy -továbbképzésben a pedagógusokat arra, hogyan lehet ezeket a képességeket fejleszteni. De ha bemegyünk egy iskolába, akkor nagyon kicsi a valószínűsége annak, hogy találkozunk olyanokkal, akik ilyen módszereket alkalmaznak.

Egy következő nagyon gyakran emlegetett képesség vagy kompetencia a *bizonytalan környezetben való eligazodás* képessége. Nagy kérdés, vajon hogyan lehet megtanítani az embereknek azt, hogy a bizonytalanságot elviseljék, s hogy bizonytalan környezetben is tudjanak mozogni. Van egy olyan emberi tulajdonságunk, amely képessé tesz minket erre. Ez az, hogy tudjuk értelmezni, tudjuk elemezni a világot. Amikor olyan helyzetbe kerülünk, amelynek nem ismerjük a kimeneteli lehetőségeit, akkor tudunk reflektálni erre a helyzetre, tudunk hipotéziseket megfogalmazni, forgatókönyveket kitalálni. Föl tudunk készülni bizonyos nehézségekre. Vajon végzünk-e ilyen dolgokat az iskolákban? Csinálunk-e ilyen gyakorlatokat? Próbálunk-e ilyen helyzetekben a gyerekekkel együtt kitalálni megoldásokat? Önmagában az a tény, hogy hipotéziseket tudunk felállítani és ezeket folyamatosan újra és újra meg tudjuk vizsgálni, rendkívüli módon tudja csökkenteni a bizonytalanságot. Ezt a képességet ma nem fejlesztjük kellő módon, noha erre rendkívül nagy szükség lenne.

A következő, amit szeretnék hangsúlyozni, a *szolidaritás* képessége. A fejlett világban sehol nem kérdőjelezzik meg azt, hogy versenyre van szükség. Említettem azt is, hogy az a társadalom, az az ország, amely nem képes a versenyt természetes helyzetnek elfogadni, lefelé indul el. Nincs más választásunk: versenykörülmények között kell élnünk. Viszont a versenynek vesztesei is vannak, és ezért csak akkor lehet fenntartani, társadalmilag elfogadtatni a versenyt, ha tudunk a vesztesekről gondoskodni. Ha tudunk együttérzést érezni az irányukban, ha tudunk kezdeni valamit velük. Azt lehet mondani, hogy minél inkább a verseny támogatása irányába megy el egy társadalom, annál nagyobb szükség van arra, hogy a szolidaritás igénye és a gyakorlására való képesség az emberekben meglegyen. Nagyon gyakran mondják, hogy ezek kizárják egymást. Pedig ennek a logikája az, hogy minél nagyobb a verseny, annál inkább szükség van szolidaritásra. A szolidaritás jelenléte a társadalomban az, ami egyáltalán lehetővé teszi, hogy a társadalom versenyben éljen.

A következőről, amit hangsúlyoznék, nagyon gyakran beszélünk, de még nem fogtuk fel igazán a jelentőségét. Ez a *modern információs technológiák* használatára való képesség. Gyakran megfélekedzünk arról, hogy ez ma már nemcsak azokat érinti, akik olyan munkahelyeken dolgoznak vagy olyan szakmát gyakorolnak, ahol valóban jelen vannak a modern információs technológiák. Olyan alapképességről van szó, amire az életben való elemi boldoguláshoz is szükség van. Abba az irányba megy a világ, hogy ha egy vonatjegyet akarunk venni az állomáson, akkor olyan eszközökbe, technikákba ütközhetünk, amelyek megbéníthatnak bennünket, ha nem tudjuk használni őket. Azt hiszem, sokan átéltük azt a tapasztalatot,

amikor először elmentünk egy olyan országba, ahol ezek a technikák már működnek és, mondjuk, kellett vennünk egy vonatjegyet. Ott álltunk bénultan a gépek előtt, és nem tudtunk velük mit kezdeni, mert megszoktuk azt az embert, akihez odamehetünk és meg tudjuk vele beszélni a dolgot. Egyre gyakoribbak lesznek az ilyen helyzetek. Amikor a technikába ütközünk, nem szabad, hogy az félelmet keltsen bennünk. Vajon elkezdtük-e a gyerekeinket felkészíteni erre?

Rengeteget beszélünk a *nyelvtudásról*. Azt hiszem, hogy már egy évtizede pozitív vonása a magyar oktatáspolitikának az, hogy igyekszik figyelmet szentelni ennek a területnek. Ez a figyelem azonban még mindig nem kellő mértékű. Az elmúlt 5-6 évben átérteltük azt, hogy az idegennyelv-tudás elemi szükségletté vált nemcsak az értelmiségiek vagy a középosztály, hanem az egyszerűbb emberek körében is. Az első nagy élmény az volt, amikor megnyitották a határokat, és Magyarországról az emberek tömege áttódott Ausztriába, hogy ott vásárlásokat bonyolítsa. Nem a turisták mentek, nem azok, akik műemlékeket akartak megnézni, hanem olyan emberek, akik egyszerű, mindennapi ügyeket akartak lebonyolítani, és beleütköztek abba, hogy a nyelvtudás hiányzott. Ha részt veszünk az európai integrációs folyamatban, akkor rendkívüli módon meg fog nőni annak a valószínűsége, hogy az emberek egy másik országban fognak egy-egy időszakot eltölteni, és ott fognak dolgozni. Ez a magyar társadalomra már most is jellemző. Szinte mindenkinek van a környezetében, a szomszédságában olyan ember, aki valahol, más országban dolgozik. Ez ma már általánosan elterjedté vált társadalmi rétegektől függetlenül, azaz nemcsak az egyetemi akadémiai elitben, hanem minden társadalmi rétegen belül előfordul, hogy az egyének egy időt külföldön töltenek, mert ott van éppen munkalehetőség. Egyre gyakrabban előfordul, hogy az ember egy nemzetközi cégnél dolgozik, amely most ugyan Magyarországon ad munkát, de mondjuk két hét múlva egy másik országban ajánl munkalehetőséget. Ezzel már ma is együtt élünk, de ha belépünk az európai integrációs folyamatba, akkor ez gyorsan fel fog erősödni.

Korábban beszéltem az európai programokról. Az egyik program, amelyet most akarnak elindítani, olyan gyerekeknek, olyan fiataloknak szól, akik szakképzettséget nélkül kerülnék ki az iskolából. Ők a legrosszabb helyzetben lévők, nekik akarják lehetővé tenni azt, hogy valamilyen európai szolgálat keretében egy másik országban meghatározott időt eltöltsenek. Ez is jelzi, hogy a külföldön való munkára nemcsak az egyetemi professzornak lesz lehetősége, hanem a hátrányosabb helyzetűeknek is. A cél ugyanis az, hogy Európa ne csak az elit Európája legyen, hanem közösség. Hogy akár közhasznú munkát is lehessen végezni egy másik országban. Tehát azok a gyerekek is kerülhetnek ilyen helyzetekbe, akikről az iskolában föl sem merült, hogy valaha külföldre fognak menni és ott fognak valamit csinálni. Kérdés az, hogy milyen az a nyelvoktatás, milyen az a nyelvtudás, amire nekik szükségük van? Vajon tudjuk-e olyan irányban alakítani a nyelvoktatást, hogy azokra is gondoljunk, akik nem középosztálybeli társaságban fognak társalogni például a modern francia irodalomról, hanem olyan ügyeket akarnak intézni, amelyekről itt szó esett. Ha megnézzük a nyugat-európai nyelvoktatási módszereket és nyelvkönyveket, akkor láthatjuk, hogy óriási átalakulás történt az elmúlt 10-20 évben. Miért történt ez? Nem egyszerűen azért, mert a nyelvtanárok körében divat lett megújítani a módszereket, hanem azért, mert ebbe a problémába ütköztek bele, a 60-as, 70-es években szembesültek azzal, hogy tömegével vannak olyan tanítványaik, mint akikről itt beszéltek.

A következő, amit sokan úgy emlegetnek, hogy a vállalkozás képessége, de amit én inkább a gazdálkodás és tervezés képességének neveznék. A gazdálkodás és a tervezés képessége két olyan képesség, amelyek meghatározók lehetnek abban, hogy valakiből vállalkozó lehessen, de ennél jóval általánosabb. Azt hiszem, nem azt kellene a középpontba helyezni, hogy megtanítsunk mindenkit vállalkozni, bár ennek is nagyon nagy jelentősége van, hiszen tudjuk a magyar társadalom mára olyanná vált, hogy ez társadalmi helyzetből függetlenül mindenkivel megtörténhet. Tömegével vannak a környezetünkben olyan emberek, akikről tíz évvel ezelőtt elképzelhetetlen lett volna, hogy vállalkozók legyenek, és ma a helyzet rákényszeríti őket arra, hogy így teremtsék elő a kenyerüket. Melyek azok a képességek, amelyekre ehhez is és ebben a vonatkozásban az életben való boldoguláshoz kellene? Kell tudni tervezni és gazdálkodni. Elemezni azt, hogy mi történik akkor, ha nem teremődnek elő azok a bevételek, amelyek a kiadásaink fedezéséhez szükségesek. Hogy mi történik rövid távon és hosszú távon, hogyan lehet egyeztetni egymással a rövid és a hosszú távú célokat. Hogyan lehet fölépíteni konkrét tervet vagy projektet, meghatározni a célokat, hozzárendelni eszközöket és megpróbálni az egészet megvalósítani. Ennek a képességhalmaznak a fejlesztése létfontosságú, mert a megléte alapvetően meghatározza az egyén esélyét az életben való boldogulásra.

Befejezésül megemlítem az *információtömegben való eligazodás képességét*. Hatalmas mennyiségű információ ér minket naponta. Ha nem vagyunk képesek arra, hogy valamilyen módon osztályozzuk és súlyozzuk, az értékét valamilyen módon minősítsük, akkor ahelyett, hogy gazdagítana minket – hiszen rengeteg mindenhez hozzájuthatunk általa –, az ellenkezője történik velünk: ránk telepszik és szétszór minket. Ezért meg kell tanulnunk, minden gyereknek meg kell tanulnia az információk között való szelektálás képességét. Mindenkinek ki kell alakítania a saját szempontrendszerét, aminek alapján a válogatást el tudja végezni. Ezért gyakorolni kell ezt. Gyakorlással lehet megtanulni azt, hogy a nagy tömegű információn belül megnézzük, *mi az*, amit rögtön ki kell dobni és *mi az*, amiről rögtön látni, hogy hasznos lehet. Ez olyan képesség, amely elvileg alakítható, s amely megint csak meghatározza az életben való boldogulásunk esélyeit.

Soósné Faragó Magdolna

A tanárképzés jövője és a minőségfejlesztés lehetőségei¹

– A jelenlegi helyzet a legújabb oktatáspolitikai intézkedések tükrében –

A fejlődés irányait a mindenkori társadalmi szükségletek, a fejlesztés lehetőségeit – bármely területen – a hagyományok talaján kialakult jelenkori adottságok határozzák meg, melynek legfontosabb tényezői: a működés makro- és mikrostruktúrája, intézményei, jelenlegi gyakorlata, a felhasználható szellemi tőke, illetve a jogszabályi és anyagi feltételek.

A pedagógusképzés a felsőoktatásnak a legkiterjedtebb, az összhallgatólétszám több mint egyharmadát kitevő ága. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatóknak legnagyobb hányada (háromnegyede) a tanári szakok valamelyikén tanul. Minden negyedik hallgató tanári diplomát (is) szerez.

Tanárnak a szakrendszerű oktatás számára képzett pedagógust nevezünk, azt, aki a közoktatásban az általános iskola felső tagozatától az érettségiig, illetve a szakképzésben a szakjához tartozó tudomány- vagy szakterület tanításával, adott tantárgy(ak)on keresztül végez oktató-nevelő munkát. Felkészítéséhez egy vagy két szakon az adott szakterületi és a pedagógusfoglalkozáshoz megkívánt pedagógiai képzettség egyaránt szükséges. A tanári oklevél tehát mindig valamilyen meghatározott szakon történő szakterületi felkészítéssel együtt szerezhető csak meg, ellentétben a többi pedagógusszakkal, ahol a szakosodást a gyermekek életkora (óvodapedagógus, tanító), más esetben a pedagógiai feladat jellege (nevelőtanár, pedagógia és szociálpedagógus szak, a szakoktatóknál a szakképzés gyakorlatvezetői feladatköre), a gyógypedagógusok esetében pedig a gyermekek fogyatékoságának a típusa határozza meg. A továbbiakban a fejlesztést meghatározó szempontok mentén vázolom a tanárképzés körvonalazható jövőjét.

Társadalmi szükségletek

A társadalom fejlődéséből adódó – a képzési-oktatási, közvetetten pedig a pedagógusképzés iránti társadalmi szükségleteket is meghatározó – általános jellegzetességek közül a demokratizálódás szükségletét emelem ki, mint amely szerintem a rendszerváltozás nyomán a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt a változás alaptendenciáját kell, hogy jellemezze. (A pedagógusképzés és a neveléstudomány viszonyáról – összefüggésben a társadalmi szükségletekkel is – *Hunyady*

¹ A Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet Társadalom-emberi minőség-jövő című, 1996. április 22–24-én megtartott konferenciáján elhangzott előadás szerkesztett változata.

Györgyné adott kitűnő elemzéseket, a szakképzési rendszer fejlesztésének a lehetőségeiről pedig *Benedek András* és *Szép Zsófia* tanulmányában olvashattunk.²⁾

A pluralista társadalmi berendezkedésre való áttérés ugyanis nemcsak a demokráciára nevelés, hanem általában a nevelés felértékelődését vonja maga után, hiszen a demokratikus magatartás kialakításához önálló, érett személyiség kifejlesztésére van szükség, ennek pedig a pedagógusképzés tartalmi fejlesztési irányváltásában is tükröződnie kell.

A hallgatók szemszögéből a felsőoktatásban a demokratizálódás a tanszabadság elvének az érvényesülését lehetővé tévő, átjárható képzési struktúrát is jelent. A tanárképzésre vonatkoztatva a tanszabadság érvényesülése egy szabad választáson alapuló, új szakosodási kínálatot követel, amelyben a tanári felkészítés két, eddig többnyire csak együtt megszerezhető komponense – a szakterületi és a pedagógiai – közül az előbbi önálló szakká válik, vagyis a tanári képesítés megszerzése nélkül is lehetséges oklevelet szerezni. Könnyen belátható, hogy ha a hallgatók nem azért tanulják együtt a szakterületi ismeretekkel a pedagógiai, mert nincs más választási lehetőségük, hanem, mert így dönthettek, akkor motivációjuk ténylegesen a tanári képesítés megszerzésére fog irányulni, és ez a minőség javulásához vezethet. A minőség javítása pedig mindenképpen szükséges. Emellett ez a szakosodási struktúraváltás a napjainkban szintén társadalmi szükségletként jelentkező költségkímélő megoldásokra is lehetőséget teremt. Hiszen ha a rugalmas képzési struktúra a tanárképzésben azt eredményezné, hogy a tanári foglalkozáshoz szükséges pedagógiai tanulmányok választhatóvá válnak, a tanári szakképesítés megszerzése nélkül is diploma ismeri el a szakterületi tanulmányokat, következésképpen egyrészt a tanári képesítés megszerzéséhez emelni lehetne a pedagógiai követelményeket, és ily módon felkészültebb tanárok kibocsátására volna lehetőség, másrészt viszont ez csökkentené is a tanári végzettséggel kibocsátottak volumenét. Közismert a gazdasági szféra elszívó hatása a pedagóguspályáról, elsősorban az idegen nyelvet beszélő diplomások iránti kereslet a munkaerőpiacon, és a demográfiai csökkenés miatt a képzési túlkínálat hangoztatása. A fent vázolt módon a képzés ezekre is gazdaságosan reagálhatna. Emellett magának a tanári szakok szakosodási kínálatnak is változnia kell: olyanná kell válnia, hogy a közoktatási és a szakképzési rendszer változásaihoz igazodjék. S minthogy ez a változás is a nyitottság, átjárhatóság, rugalmasság elve szerint halad (gondoljunk csak a Nemzeti alaptanterv életbelépésével lehetővé váló új tantárgyakra vagy a közoktatás és a szakképzés viszonyának megváltozására), a tanárképzés eddigi szétparcellázott, szintek és iskolatípusok szerint szegmentálódott struktúrája is változtatásra szorul, hogy az adott szakon megszerzett képzettség minél inkább konvertálható legyen.

A tanári felkészítés tartalmának megváltoztatásához szintén a társadalmi igények változási tendenciáit kell figyelembe venni. A demokratikus értékrend kialakításához a pedagógusképzés során a személyiségfejlesztést szükséges előtérbe állítani az oktatás korábbi dominanciája helyett, és ez csak a gyakorlati képzési módszerek erősítésével érhető el.

²⁾ *Hunyady Györgyné*: A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 1993. 3-4. szám 161-171. o. és *A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái*. Új Pedagógiai Szemle, 1993/2. 15-22. o., illetve *Benedek András-Szép Zsófia*: A szakképzési rendszer fejlesztésének lehetőségei a 90-es évek elején. Új Pedagógiai Szemle, 1993/3. 88-99. o.

Az elvek – amelyek egy korábbi hosszú bizottsági műhelymunka nyomán körvonalazódtak, s amelyekről a tanárképzés szakemberei között konszenzus alakult ki – röviden a következőképpen foglalhatók össze:

– A tanári foglalkozás pedagógiai feladatai azonosak, függetlenül attól, hogy mely szakon és iskolatípusra történik a felkészítés, ezért szükséges a tanári képzés pedagógiai követelményeinek az egységes meghatározása.

– A tanári szakokon jelenleg a kettős követelményből a képzésben inkább a szakterületi felkészítés dominál, a pedagógiai felkészítés színvonala alacsony, ezért ezt az oldalt erősíteni kell.

– A pedagógiai felkészítés közös szabályozásának a hiányában a mintegy nyolcvanféle tanári szakon képző 32 intézményben egyéni alku tárgya a pedagógiai elem óraszám, költsége, státusigénye stb., ami miatt nagyfokú heterogenitás tapasztalható az egyes intézmények között (elsősorban a főiskolai és az egyetemi szintek között, az előbbiekre javára). Elv, hogy az elért eredményeket és a tanárképző főiskolai infrastruktúrát meg kell őrizni.

– A közoktatási és a szakképzési törvény megjelenésével mind az iskola: struktúra, mind a képzési tartalom (NAT) olyan irányban alakul át, amely a közismereti és a szakmai tanárképzés, illetőleg az egyetemi és a főiskolai szintű tanárképzés egymáshoz közelítését kívánja meg, ezért a pedagógiai felkészítést – minden szakon egységesen – a teljes korosztályra ki kell terjeszteni, s a színvonal tekintetében is egységes (egyetemi szintű) követelményeket kell támasztani.

– A felsőoktatás szakosodási struktúrája túlságosan tagolt és merev, ezért szükséges az azonos célú, de különböző szintű egyetemi és főiskolai szakok között a szakterületi elemek tekintetében az integráció, illetve a hasonló célú szakok között a képzés átjárhatóvá tétele, amely a tananyag kreditrendszerű strukturalásával, ez pedig a hasonló szakok közötti oktatói szakmai együttműködéssel oldható meg.

Ezekből az elvekből következik, hogy a tanári szakok kettős (szakterületi, illetve pedagógiai) követelménye közül a közös pedagógiai követelményeket minden szakon ekvivalenssé kell tenni, egyben a tartalom modernizálásával emelni kell a színvonalat. Mindez pedig a képzési struktúra, illetve a módszerek területén is változtatást tesz szükségessé.

A tanárképzés szakosodási rendszere makro- és mikrostruktúrájának általános jellemzői

A hagyományos struktúra részletes leírása a Tanárképzésünk megújítása című tanulmánykötet bevezető tanulmányában olvasható.³

A tanárképzés jelenlegi rendszere úgy jellemezhető, hogy jogilag még a hagyományos felépítés él, ténylegesen viszont egy átalakulófélben lévő új struktúra körvonala kezdene kibontakozni. A makrostruktúra fő jellegzetessége, hogy a közoktatás számára a közismereti tárgyakat tanító tanárokat a tanárképző főiskolák és emellett a tudományegyetemek, a művészeti és testnevelési intézmények, míg a szakképzés szaktanárait a szakegyetemek és szakfőiskolák képezik. Tanárképzést az állami felsőoktatási intézményeknek mintegy a fele folytat, ezenkívül két egyházi egyetem és egy alapítványi főiskola is. A tanárképzés mintegy nyolcvanféle szakján két szinten: főiskolai és egyetemi szinten képzett tanárokat

³ Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993. Bp., 11–37. o., S. Faragó Magdolna: Tanárképzésünk jelenlegi szerkezete. Megjelent a Magyar Felsőoktatás 1993. évi 7–9. számában is.

bocsátanak ki. Az azonos szakterületre képesítő szakok és szintek közötti kapcsolat és konvertálhatóság ma még nem megoldott.

A tanári szakok az oktatási rendszer két alapvető típusa: a közoktatás, illetve a szakképzés szerinti differenciálódás mellett mindkét területen a fent jelzett szintek szerint is „duplikálódnak”: az egyetemi szintű szakok az iskolarendszer mindkét fokozatán (az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában), illetve a szakmai tanárképzés esetén szakközépiskolában a szakmai elméleti tárgyak tanítására jogosítanak, míg a főiskolát végzett tanárok közül azok, akiket a közismereti tárgyak tanítására készítettek fel – a közoktatási törvény közelesem várható módosítása után –, az ötödiktől a tizedik osztályig taníthatnak. A szakképzés főiskolai szinten végzett tanárai pedig annak függvényében taníthatnak a szakképzés gyakorlati tárgyai mellett szakmai elméleti tárgyakat is a szakközépiskolában, hogy az adott területen létezik-e vagy sem egyetemi szintű tanárszak.

A szakterületek irányultsága szerint bölcsészeti, természettudományos, művészeti, testkultúra, műszaki, gazdasági, agrár-, egészségügyi és speciális nevelési ágazatok különböztethetők meg.

Mikrostruktúrán a tanári szakok és az ugyanarra a szakterületre felkészítő nem tanári szakok kapcsolatát, adott szakon a szakterületi és a pedagógiai komponens egymáshoz való viszonyát, valamint az egyetemi és főiskolai szint egymásra építhetőségének a szempontját, illetve a képzés során az egyes szakokon vagy intézménytípusokban az egyszakosság vagy szakpárfelvétel lehetőségeit érttem. (Egyes szakok ugyanis csak szakpárban, mások csak egy szakként végezhetők, illetve némely szak esetén megengedett a vagylagosság is.)

A szintek és ágazatok szerint elkülönülő képzésen belül ugyanis az egyes szakok jellege a fenti szempontok szerint differenciálódik tovább. A tanári szakok szakterületi és pedagógiai komponensének a viszonya szerint két alaptípus különböztethető meg. A szakok egy részében a két komponens együtt eredményez tanári diplomát (az egyszerű szóhasználat kedvéért nevezzük „integrált” szaknak), más részében a szakterületi képzés diplomával zárul, melyhez a tanári felkészítés (akár párhuzamosan, akár egymást követve) külön szakképesítést ad (kettős szakképesítést adó szakok). Vannak olyan szakok is (pl. a természettudományi területen), amelyekben ugyanazt a tanári képesítést mindkét módon meg lehet szerezni.

Az egyes ágazatok tanári szakosodása mikrostruktúrájának jellemzői

Közismereti és szakmai tanárképzés mint az ágazatok fő csoportosítási szempontja

A közoktatás számára képzett tanárok részére – kevés kivétellel – szakpárban felvehető tanárszakok alakultak ki (bölcsészeti, természettudományi, testnevelési és művészeti ágazatban) azonos terület külön főiskolai és külön egyetemi szintjével, „integrált” szakokként (vagyis ez ideig a tanári képesítést többnyire két – azonos szintű – tanári szakon, ritkábban tanári szakkal együtt felvehető nem tanári szakon a szakterületi képzéssel együtt, egy diplomát eredményezve lehetett megszerezni). A szakképzés tanárait három ágazatban (műszaki, agrár-, gazdasági) – ugyanúgy, mint a közoktatási területen láttuk – egyetemi és főiskolai szinten is képezik, de a szakterületi felkészítés külön oklevéllel elismert szakon történik, s

a tanári képesítés ehhez pluszként kapcsolódhat, kettős szakképesítést eredményezve. (A szakmai tanárképzéshez sorolódik a szakoktatóképzés is, amely ugyan nem tanárszaknak nevezetik, de ugyanúgy adott szakterületi és közös pedagógiai komponensből áll, és pedagógusdiplomát eredményez.)

A közismereti tárgyak főiskolai szintű szakjait a tanárképző főiskolák mind a négy ágazatban indítják (az ágazatok közötti egyre gyakoribb szakpárosítási lehetőségekkel), míg az egyetemi szintű képzésben a tudományegyetemen csak az első két ágazatban (egy-két szak kivételével) vagy csak bölcsésztanárokat, vagy csak természettudományi szakok szakképzésben képeznek tanárokat. A másik két ágazatban a három (zene-, képző- és ipar) művészeti, illetve a testnevelési egyetem képezi az egyetemi szinten végzett tanárokat. A szintek közötti szakpárosítás a tudományegyetemen jelenleg csak elvétve, a fenti ágazatok egyetemi szintű szakjai között egyáltalán nem fordul elő. A bölcsész ágazatban új fejlemény, hogy a korábban szakképzésben felvehető szakok ma egy szakként is elvégezhetőek.

A főiskolai szintű tanári szak egyetemi szintűvé való kiegészítése ágazatoktól függően változó. Leggyakoribb a bölcsész és a természettudományos, illetve a testnevelési ágazatban, mivel a lehetőségeket elsősorban az határozza meg, hogy az egyetemi szintű tanári szak „integrált”-e. Általában ma még az a jellemző – a törvénymódosítás után várhatóan ez megváltozik –, hogy a két szint tantervének az összehangolatlansága következtében a kiegészítő képzés követelményeibe az egyetemi szintre alig számítják be a főiskolai tanulmányok elvégzését.

A szakmai tanárképzés a szakfőiskolákon és a szakegyetemeken folyik. Az egyetemi szintűvé kiegészítés – integrált egyetemi tanárszak nem lévén – a nem tanári szakra vonatkozó szabályozásban történik. Probléma, hogy a szakképzés igényei szempontjából túlképzést eredményez – és gyakorlatilag alig kivitelezhető – az egyetemi szintű tanári oklevél szakterületi ágon történő kiegészítése. Kívánatos volna – a fennálló lehetőség megtartása mellett – a főiskolai szintű nem tanári szakra épülő „integrált” egyetemi szintű szakok létesítése is (amelynek tervezete a műszaki területen a közelmúltban elkészült, benyújtása viszont nem történt meg).

A művészeti terület főiskolai szintű tanárszakjainak egyetemi szintű nem tanárszakra történő kiegészítése gyakorlatilag alig fordul elő. A gyógypedagógiai tanári szakok közismereti vagy szakmai tanári szakokkal történő szakpárvasztási lehetősége szintén hiányzik.

A hét ágazat sajátos jellemzői

A bölcsészterületen eddig az integrált tanári szakoknak nem volt tanári képesítés nélküli kimenetük. A képesítési követelményekben körvonalazódó új szabályozási rend szerint – amelyről később még részletesebben szövegek – minden eddigi szaknak (a főiskolai szintűnek is) lesz önálló oklevéllel elismert bölcsészeti változata, amelyhez választhatóan járulhat a tanári képesítés (kettős szakképesítést nyújtva). A bölcsész-rendelettervezet erénye a szintek „lépcsős” felépítése is. Probléma viszont, hogy az elmúlt néhány évben – illegálisan – több, eddig nem tanári szakhoz is kapcsolódhatott a pedagógikum, anélkül, hogy tanári szakként megalapították volna, illetve, hogy az új finanszírozási szabályozás szerint a főiskolai szintű szakokon (minden ágazatban) az egyetemi szintű szakképzési normatívájának csak mintegy a fele jár, és itt nem kapják az egyetemi normatívához külön hozzáadott tanári normatívát sem, holott a célul kitűzött egységes, egyetemi szinten integrálódó tanárképzés kialakítását ez a megkülönböztetés egyértelműen hátráltatja.

A természettudományos képzés tanári szakjai a készülő rendeletben továbbra is „integrált” szakként fogalmazódnak meg. Emellett azonban – új, az eddigi kétszintű rendszert a szakterületi követelmény szerint háromszintűvé tevő módon – a korábbi nem tanári egyetemi szintű szakhoz is (választhatóan) kapcsolódhat a tanári képesítés. Probléma, hogy ezzel (tehát a kétféle felkészültségű egyetemi szintű tanári kimenettel, pluszként meghagyva a főiskolai szintű tanári kategóriát is) anélkül differenciálódik tovább az éppen egységesítésre szoruló tanárképzési szerkezet, hogy a rendelet világosan megfogalmazná az átjárhatóság, a kiegészítés feltételeit, illetve hogy a tanári képesítés választhatóságát kiterjesztené (a bölcsészeti ágazathoz hasonlóan) az „integrált” tanárszakjaira is. A rendeletervezetben emellett nem különül el világosan a tanári szakok szakterületi és a pedagógiai elemének az egymáshoz való viszonya, az utóbbi általános és a konkrét szakhoz kötődő sajátos követelménye (helyenként még a szak általános értelmiségképző elemét, illetve a szakmai gyakorlatot is a pedagógiai modulhoz tartozónak jelzik).

A *testnevelési* terület rendeletervezetében az „integrált” tanári szakok két szintjének a szakterületi eleme „lépcsős”, a nem tanári és tanári szakok „elágazásos” struktúrában fogalmazódnak meg, tehát a szerkezet a célnak megfelelő. Probléma, hogy korábban a főiskolai szintű tanárszakhoz kapcsolt „fél” szakokat – rekreáció, sportszervező (valójában „másfél” szakok) – egy szakként alapították meg, melyek továbbra is megmaradtak, s mivel a „fél” szakok nem váltak önállóvá, ezek az egyetemi szintű tanári szakhoz nem illeszthetők, illetve később – szakirányú továbbképzési formaként – sem végezhetik el ezeket a végzett testnevelő tanárok. Kívánatos volna az ilyen félszakként és továbbképzésként egyaránt külön szakképzettséget adó „modulokat” jogilag úgy átalakítani, hogy ezek szakirányú továbbképzésben megalapított szakok legyenek, s amennyiben a közoktatás igényeit szolgálják, külön állami dotációval és az alapképzés pedagógus szakjaival párhuzamosan is elvégezhetőek legyenek.

A *művészeti* ágazatban az ének-zene, a rajz-vizuális nevelés és a táncművészet tanárképzése különböző struktúrában folyt, s ez a rendeletervezetekben is különbözik. Közös vonásuk, hogy a tanárképzés továbbra is kétszintű marad, (kivétel a tánc tanár, ahol egyetemi szintű képzés nincs) hogy a főiskolai szintű szak továbbra is „integrált”, tehát tanári képesítés nélküli szakváltozata nincs. A *rajz-vizuális nevelés* területén háromféle struktúra él egyidejűleg: a tudományegyetemi szak csak tanári „integrált” szakként, más tanári szakkal is párosíthatóan, míg az iparművészeti területen a nem tanári szakokkal szakpárban, ahhoz külön „integrált” tanárszakként felvehetően, a képzőművészeti területen viszont más szakkal „integrált” tanári egy szakként lehet tanári képesítést szerezni. Megoldatlan a főiskolai szintű szakok egyetemi szintű nem tanári szakra történő kiegészítése, probléma a főiskolai szintű szakokon a tanári képesítés választhatóságának a hiánya, s az itt is létező „másfél” szakok (az ének-zene szakhoz kapcsolatosan: karvezetés, népzene, egyházi zene, a rajz szakhoz kapcsolatosan: vizuális kommunikáció) rendezetlensége.

A *szakmai tanárképzés* ágazatai közül a *közgazdász képzés* (melynek a képesítési követelményeiről szóló rendelet már megjelent) és a *műszaki*, illetve a *mezőgazdasági ágazat* a korábbi gyakorlatot követve továbbra is a korszerű, kettős szakképesítésű tanári szakokon fog tanárokat kibocsátani. Probléma ugyanakkor, hogy a közgazdasági rendeletben a tanárszakok képzési ideje nem tanári szak képzési idejével csaknem valamennyi szak esetében azonos, illetve a másik két ágazatban csak a főiskolai szintű szakok képzési ideje növekszik (két félévvel),

holott a pluszként teljesítendő tanári modul képzési ideje „tisztán” bő két félévet is kitesz. Az egészségügyi ágazatban csaknem két évtizedes gond, hogy mindeddig csak szakoktató-képzés folyt; egészségnevelő, illetve egészségügyi szakmai tanári szak nem volt. További probléma, hogy a jelenleg elbírálásra benyújtott szakmai (egyben közismereti tanításra is jogosító) tanári szak kérelme mellett kétféle egészség-tanári szak alapítására is érkezett be kérelem a közoktatás szükségleteire hivatkozva, de ezek egymással összehangolatlanok. Ugyanilyen probléma, hogy a közismereti tanárszakként megalapított újabb tanári szakok (gazdasági-meret, háztartás-ökonomia-életvitel szakos tanár) nem integrálódnak az adott ágazatok szakmai tanár- (és nem tanár-) szakjaival. Jelenleg még nem biztosított az ugyanolyan területre képező szakmai és közismereti tanárszakok közötti szakmai együttműködés sem (pl. informatika-műszaki informatika, környezettan-környezetmérnök). Ebből adódott, hogy a mintegy húszféle közismereti tantárgy tanítására ma hatvanál is több – és egymás között mind ez ideig nem átjárható – tanári szakon képezünk tanárokat.

A tanárképzési struktúra változásához vezető lépések, a fejlesztést meghatározó jogszabályok

A tanárképzési struktúraváltás szükségességét elméletileg megalapozó rendszerszemléletű leírás a 80-as évek végén látott napvilágot⁴, a tanárképzés hagyományos struktúrájának a tényleges megbomlása a 90-es évek elején az ELTE bölcsészkar reformjával kezdődött.

A reform lényege egyrészt a korábbi szakpárfelvételi kötelezettség oldása volt az egyszakos felvételi lehetőségnek és a második szak menet közbeni felvételének a biztosításával, másrészt a szakterületi képzéssel korábban kötelezően együtt járó tanári felkészítésnek a választhatóvá tétele. Mindez a tanszabadságot, a képzés gazdaságosságát és a tanári felkészítés minőségének emelését kívánta megvalósítani.

A bölcsészkar reform – amely azóta kiterjedt más egyetemekre és részben a természettudományi szakokra, és amely hatással volt a tanárképző főiskolák felvételi rendjére is (pl. bővültek a szakpárosítási lehetőségek, a felvételi pontszámokat szakonként számítják) – mindmáig nem vált legitimé (ez csak a képesítési követelmények jogszabályának megjelenésével válik azzá).

A régi struktúra széthullását azonban még nem követte egy átlátható és minden szereplő számára elfogadható új tanárképzési struktúra kialakulása. A számtalan részérdek, az eltérő szakmai sajátosságok, a hagyományos értékek jogos védelme, illetőleg a felsőoktatási törvénymódosítás előkészítésével kapcsolatos nézetkülönbségek és a közoktatás, illetve a szakképzés szintén változásban lévő rendszere stb. megnehezítik a tanárképzésnek a felsőoktatás csaknem minden területével összefüggő rendszerszemléletű szabályozását. A tanárképzést érintő jogszabályi feltételek – mindenekelőtt a három törvény: a felsőoktatási, a közoktatási és a szakképzési, de közvetetten a közalkalmazotti, az iskolák fenntartását szabályozó önkormányzati törvény és a gyermekek és családok mindennapi életfeltételeit meghatározó számos más törvény is – mind újak. Így legfeljebb néhány éves tapasztalatunk van ezek működőképességének a megítélésére. Az 1993-ban

⁴ S. Faragó Magdolna: Egységes tanárképzés – differenciált humán képzés struktúrájának elméleti modellje. Felsőoktatási Szemle, 1989. 10. sz.

hozott három oktatási törvény módosítása máris napirenden van, részben amiatt is, mivel a harmonizációjuk hiányából fakadó hibák hamar kiütköztek. A pedagógusképzés olyan terület, amelyet mindhárom törvény befolyásol, s így ezek inkoherenciája is mindenekelőtt a pedagógusképzés fejlesztési stratégiájának a kialakítását nehezíti. Emiatt különösen a tanárképzés rendszerének az egységesítésére volna szükség, de ez a jelenlegi törvény módosítási elképzeléseknek is az egyik legvitatottabb eleme. A szerkezetet érintő konszenzus hiánya miatt a módosított felsőoktatási törvény szövegébe várhatóan csak az kerül majd bele, hogy külön kormányrendeletet kell alkotni az egységes tanárképzés követelményeiről.

A felsőoktatás terén ugyanis a törvényben meghatározott területeken lehet kormányrendeletet alkotni. A törvény ezek egyikeként képesítési követelmények meghatározását írta elő. Ez a strukturális és tartalmi változtatási szükségletek szempontjából meghatározó jelentőségű, ezért ennek eddigi előkészítő munkálatairól itt részletesebben szólnunk a képzés tartalmának a szabályozása a jövőben tehát a képesítési követelményekről szóló, kormányrendeleti szintű jogszabállyal történik. Az oktatásirányításban ez nagy horderejű változást jelent, mivel a korábbi irányítási módtól gyökeresen eltér. Mindeddig tárcaszintű és jellegét tekintve folyamatszabályozás érvényesült (előbb az intézményi tantervek jóváhagyásával, majd a tantervi irányelveknek az MKM által kiadott meghatározásával), ezúttal viszont a kormányrendelet a képzési folyamat (vagyis a tantervi szabályozás) helyett az oklevél megszerzéséhez (vagyis a képesítéshez) szükséges követelményeket fogja meghatározni, tehát a kimenetszabályozás elve érvényesül. Ennek alapján az intézmények tanterveikben autonóm módon maguk szabályozzák a diplomák megszerzéséhez vezető utat, amelyet a keretszabályozás tesz egymással ekvivalenssé. A törvény szerint a képesítési követelményeket szakok szerint kell meghatározni.

A törvény másik újdonsága, hogy az alapképzés mellett a felsőoktatási rendszer részévé tette a szakirányú továbbképzést és a doktori képzést is, mint a felsőoktatás legmagasabb végzettséget adó formáit. A szakirányú továbbképzés tekintetében ez az alapképzés szakjaival lényegében azonos szabályozási móddal történik. Ez azt jelenti, hogy míg a korábbi tárcaszintű rendeleti szabályozás az egyes intézmények hatáskörébe utalta a szakirányú továbbképzéseket (az úgynevezett szakosító rendelet szerint), addig ez az új trend a szakirányú továbbképzési szakok esetén, így a tanári szakokra épülő továbbképzések szakjaiban is, országos ekvivalenciát biztosít azzal, hogy kormány szinten (a felsőoktatási törvény módosítása nyomán tárcaszinten) jóváhagyott szakalapítási eljáráshoz köti a képzés és a diplomakiadás jogát a szakirányú továbbképzésben is.

A képesítési követelmények kidolgozására az MKM szakmacsoportok szerint tagoló bizottságokat hozott létre 11 ágazatban, amelyek közül hét bizottságba tanári szakok is besorolódtak. Ezzel párhuzamosan a minden tanári szakon közös pedagógiai követelmények kidolgozására külön bizottság is létrejött.

A pedagógiai modul értelmezése, a tanári szakok közös pedagógiai eleme, képesítési követelményei kiadásának előkészítése

Mint az előzőekben már vázoltuk, a tanári (és a szakoktatói) szakok más szakoktól eltérő közös jellegzetessége, hogy kétirányú képzettséget, vagyis szakterületi és pedagógiai felkészítést egyaránt igényelnek. Ebben a szakterületi elem képzési célja különböző (az egyes tanári szakok e szerint differenciálódnak), a pedagógiai

elem képzési célja azonban azonos, mivel a pedagógusi tevékenység gyakorlásához lényegében ugyanaz a szakképzettség szükséges.

Az MKM Pedagógusképzési Főosztálya ebből a megfontolásból hívta életre 1991-ben – egy helyzetfeltáró és elvi konszenzusteremtési céllal rendezett tanácskozássorozat munkájára támaszkodva – a tanárképzés fejlesztési koncepcióját kidolgozó ad hoc bizottságot.⁶ Erre alapozva ugyanezt a bizottságot érték fel 1992-ben a tanári „modul” képzési követelményeinek a kidolgozására (dr. Ballér Endre elnöklétével). A pedagógiai elem egységes szabályozására irányuló javaslatokat 1994-ben mind a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési koncepciójának a közzététel-fejlesztés szempontjából történő kidolgozására (dr. Rókusfalvy Pál vezetésével) felkért ad hoc bizottság, mind az ezt tárgyaló miniszteri értekezlet, mind az OKT (Országos Közzétételi Tanács) és az FTT (Felsőoktatási és Tudományos Tanács) Pedagógusképzési Albizottságainak együttes ülése megvitatta, kiadását hiánypótlónak, alapelveit és tartalmát alapvetően jónak tartotta.⁶ A javaslat további csiszolása számos szakmai szervezet vitafórumán zajlott. Egyidejűleg egy tényfeltáró (a TSZPSZ által végzett) kutatásra alapozódó „megvalósíthatósági” felmérés is készült, mely szerint az intézmények készültségi foka általában (bár nagy szórású) szakmailag és időforrást tekintve is megfelelően tartható. A tartalmi fejlesztés többletköltségének a finanszírozása viszont a képzési normatívák reális kialakításával biztosítható csak.

Az MKM-nek 1994-ben benyújtott, véglegesnek szánt javaslatot a szakmai fórumok (Tanárképzők Szövetsége, Tanárképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Pedagógiai Tanácskezesítők Fóruma) előzőleg kontrollálták, állásfoglalásaikban javasolták elfogadásra, s a szélesebb szakma ezt a sajtótól szintén megismerhette.⁷ Minden érdekelt sürgette ennek mihamarabbi kiadását külön kormányrendeletben.

Ennek akadályá volt eddig a képzési követelmények kiadási sorrendjét meghatározó azon vezetői elképzelés, hogy a modul – minthogy csaknem valamennyi felsőoktatási ágazatot érinti – utolsó, így az előzőeket módosítani képes rendeletként jelenjen meg a sorban. Ellene szól ennek az, hogy a 32 tanárképzést folytató intézményben – jogszabály hiányában – az alacsony presztízsű pedagógiai tanszékek évek óta nem eszközölhetik ki az e téren halaszthatatlan fejlesztés személyi és tárgyi feltételeit, másrészt, hogy a tanárképzést is magában foglaló nyolc ágazati rendelet megfogalmazása és jóváhagyása – elfogadott, a szerkezeti kérdésekre is vonatkozó viszonyítási alap nélkül – továbbra is konzerválja az éppen egységesítésre szoruló heterogén tanárképzési szerkezetet.

Információk a pedagógus szakok képzési követelményei kiadásának rendszeréről

1. Az óvó- és tanítóképzés képzési követelményeit a 158/1994. számú kormányrendelet szabályozza.

2. A tanárképzésben az egyes tanári szakok képzési követelményeit – a szakok szakterületi jellege alapján történő ágazati besorolás melletti döntés értelmében – az egyes ágazati bizottságok dolgozzák ki, utalva a közös pedagógiai modul tartalmazó külön rendeletre, és azok az egyes ágazatok kormányrendeleteiben (bölcseleti, természettudományi, testnevelési, művészeti, műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági) folyamatosan jelennek meg. (Ez ideig – a 4/1996. kormányrendeletben – a fenti hét ágazat közül a közgazdasági terület követelményei jelentek meg, s tárcaegyeztetésig a műszaki és a természettudományos képzés jutott el.)

⁶ Lásd: Tanárképzésünk megújítása. Tanulmánykötet. Szerk.: S. Faragó Magdolna. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1994. 224 o.; A tanárképzés fejlesztési koncepciója (Vitaanyag). Magyar Felsőoktatás, 1991. 5. sz.

⁶ Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képzési követelményeinek meghatározására. Pedagógusképzés, 1992. I. szám

⁷ Ballér Endre értelmező írásának a kíséretében. Magyar Felsőoktatás, 1994. 7. sz.

Problémát jelent, hogy a tanári szakokat megfogalmazó ágazati bizottsági munka előkészítése során szabályozatlan maradt az, hogy milyen formában, milyen standardok szerint jelöljék a szakterületi elem és a pedagógiai elem egymáshoz viszonyított arányát, valamint, hogy ez utóbbi egészére csak utaljanak-e (pluszként jelölve az ágazat pedagógiai elemre vonatkozó sajátos követelményeit), avagy a modulra vonatkozó rendelet szellemében megfogalmazott pedagógiai elemet integráltan építsék-e be a szakleírásba. Kívánatos az lett volna, ha – minden ágazatban egységesen – a teljes szakról szóló leírásban annak általános értelmiségképző és szakterületi eleméül külön egységekben fogalmazódott volna meg, a pedagógiai követelmények meghatározása pedig a közös rendelkezésre utalással történt volna (emellett, ha szükséges, az ágazatra vagy az egyes szakokra jellemző sajátos pedagógiai követelményeket külön megjelölve), ezen elemek a teljes összkövetelményhez viszonyított arányainak a megjelenítésével. E hiányokat a törvénymódosításban előírt kreditrendszerre való áttéréssel lehet majd kompenzálni.

3. Két tanári szakot (a gazdaságismeret és a háztartásökonómia-életvitel) ágazatközi jellege miatt nem soroltak be, ezeket különrendeletben fogják szabályozni.

4. A szakoktatói szakok belső struktúrája – a tanárképzéstől eltérően – más és homogén: ezek szakterületi eleme a már előzőleg megszerzett szakképzettségre épít, s a pedagógiai elemmel együtt („integrált” szakként: tehát az utóbbi nélkül nem) eredményezi a gyakorlatvezetésre képező főiskolai szintű pedagógusi oklevelet. E szakok szintén a szakterületi elemük szerint szerveződtek különböző – ma még alig, vagyis csak a négy ágazat szerint (műszaki, agrár, gazdasági, egészségügyi) – differenciált szakokká. A jövőben célszerű volna, ha ezek a szakképzés (a világbanki modell szerinti) szakmacsoportjai szerint differenciálódlnának, a tanári szakoktól eltérő módon. A tanári szakok esetén ugyanis – azoknak a nem tanári szakokkal való integrálódása, átjárhatósága érdekében – célszerű a felsőfokú alapképzés szakosodási szisztémáját követő szakosodási struktúra. Ugyanakkor viszont ezek pedagógiai modulja a tanárszakokéval sok hasonlóságot mutat (a tanári és szakoktatói szakok egyaránt a serdülő és ifjú korosztály tanítására képesítettek). Emiatt ezeknek a szakoknak a pedagógiai követelményeit szintén egységesen és a tanári szakok pedagógiai követelményeivel is összhangban dolgoztuk ki.

A fenti elveket az 1995-ben ezzel külön megbízott ad hoc bizottság alakította ki. Ennek alapján kidolgozta: a) az e szakok egészére vonatkozó általános képesítési követelményeket (vagyis a strukturális felépítés standardjait), b) a közös pedagógiai képesítési követelményeket, c) javaslatot tett egy differenciáltabb, új szakosodási struktúrára (17-féle szakra az eddigi négy helyett). Mindaddig azonban nem született döntés e szakok képesítési követelményei kialakítására vonatkozóan.

5. A pedagógus szakok speciális csoportja az előző csoportokba nem sorolható pedagógiai jellegű szakképzést nyújtó szakokat: pedagógia, nevelőtanári, gyógy-pedagógiai tanári, illetve a szociálpedagógus szakot foglalja magában.

A pedagógia és a gyógypedagógia a bölcsészeti ágazat szakjai közé sorolódott, a szociálpedagógus – kettős kötődése miatt – a szociális ágazat szakjai között szerepelt (a 6/1996. sz. kormányrendeletben ez utóbbi képesítési követelményei már megjelentek).

Mivel a pedagógiai jellegű szakokat tárgyaló bölcsészalbizottság a főiskolai szintű pedagógia és nevelőtanári szakokról a hasonló célú szociálpedagógus szak létrejöttére tekintettel nem dolgozott ki képesítési követelményt, ezek megszüntetése valószínűsíthető.

6. Véleményem szerint a pedagógus szakok összességének az áttekintése is szükséges volna a közoktatás és a szakképzés számára, mivel a pedagógusok alkalmazásának feltételeiről a közoktatási törvény (a 17. paragrafusában) egybefoglalóan, csak a képzés szintjére és szakágára utalva szól, s mivel ezeknek a szakoknak a képesítési követelményeit tízféle kormányrendelet szabályozza. Emiatt s a pedagógus szakok közötti átjárhatóság megteremtésének első lépéseként is

célszerű volna külön kormányrendeletben szabályozni a pedagógusképzés és az ehhez szorosan kötődő pedagógus-továbbképzés szerkezetét.

A tanárképzés minőségi fejlesztésének lehetőségei

A szakértői munka kimondottan a pedagógiai elem tartalmi kimunkálására irányult. A közoktatási és a szakképzési rendszer változásaihoz igazodó, egyben a felsőoktatási struktúrájának is megfelelő új szakosodási struktúrakoncepció tételes kidolgozására tehát még nem került sor. Az egységes, egyetemi szintű (közelítésül, az átmenet előkészítésére: egyetemi szintűvé kiegészíthető kétszintű) tanárképzés korábban elfogadott koncepcióját azonban a lehetőségei határain belül érvényesítette. A tanári minőség emelését és a merev szakosodási struktúra oldását, illetve az átjárhatóság megkönnyítését az elkészült tervezet az alábbiakkal segíti elő:

1. A pedagógiai elem egységes képzési követelményei kiadásának a hatására a tanári minőség ellenőrizhetővé és akkreditálhatóvá válhat. Tartalma szerint – elsősorban a gyakorlatorientáltság erősítése révén – a korábbinál korszerűbb felkészítést biztosít.

A követelmények a jelenlegi tényleges időráfordítás átlagánál valamivel többet, összóraszámban kifejezve mintegy 600 órányi részvételt írnak elő, a pedagógusválasztás folyamatjellegére tekintettel minimum négy félévnyi időtartamban. A tartalmi szükségletek elemzésével új, komplex témajavaslat született, s ebben a korábbinál nagyobb hangsúlyt kapott a gyakorlati felkészítés (90 óra a külső iskolai gyakorlat, a szakmódszertani követelmény szakonként 15 óra a kötelezően megtartandó egyéni tanítás, mely osztályzattal értékelt zárótanítással fejeződik be, s ez a záróvizsga eredményébe is beleszámít; ismét kötelezővé vált az egy hónapos egyéni külső iskolai vagy nevelési gyakorlat; a szakmódszertani követelmény szakonként 90 óra, két kollokviumi kötelezettséggel; a pedagógiai munkákhoz szükséges ismeretek közvetítésére és a képesség-, illetve személyiségfejlesztésre minimálisan 360 óra ráfordítás az előírás, melynek fele-fele arányban elméleti, illetve gyakorlati jellegű, kiscsoportos foglalkozáson kell megtörténnie).

2. A végzettségi szint tekintetében a „modul” egységesen egyetemi szintűként fogalmazódott meg. A teljes szakot tekintve a döntés a szak szintjéről az ágazatok kompetenciakörében maradt meg, s a szakmai tanárképzésben a szintet továbbra is a szakterületi képzésben szerzett oklevél szintje határozza meg.

Kívánatos lenne a két elem követelményeinek együttes figyelembevételével meghatározni a tanárszakok szintjét (a nem tanári szakképzés szintjének külön megjelenítésével), a közoktatás mint „megrendelői” szféra véleményezési kötelezettségével az FTT és az OAB (Országos Akkreditációs Bizottság) megkérdezése előtt.

3. A tanári képzés megszerzésére irányuló képzés felvétele – függetlenül a szakterületi elemhez kapcsolódásának különböző módjaitól – egységesen alapképzésnek számít (tehát akkor is, ha oklevéllel záruló nem tanári szakra épülve kettős szakképzést eredményez). Ez a finanszírozás állami átvállalásának a kötelezettségét vonja maga után, jöllehet az itt jellemző esti-levelező képzési formában az állami támogatás jóval kevesebb, mint a nappali tagozaton, s a hallgató a megemelt tandíjat még így is „saját zsebből” kell, hogy kifizesse.

4. A pedagógiai felkészítés valamennyi tanári szakon egységesen a korábbinál szélesebb korosztály nevelésére ad képzést, vagyis a tízéves kortól a középiskolás kor végéig a főiskolai szintű végzettségűek és a szakmai tanárok is felkészítést kapnak. A szélesebb terjedelmű pedagógiai felkészítés a főiskolai szinten végzett tanárok esetén – a szakmai indokoltság mellett – az egyetemi szintű kiegészítő képzési, illetve az egyetemi szintű szakpárfelvételi lehetőség miatt gazdaságos:

Mivel a szakmai tanárokat közoktatási intézmény (a helyi tantervében a szakmai tanár szakterületének megfelelő programra) az 5. osztálytól kezdve alkalmazhatja, az ő képzésük is hasonlóan kiterjed (az eddigiehez képest lefelé).

5. Szakpárfelvétel vagy újabb tanári szakos diploma megszerzése esetén jól körülírt módon szerepel a már teljesített közös és az újabb szakhoz szükséges külön (szakmódszertani, tanítási gyakorlati) követelmény, ezzel csökkentve a fölösleges párhuzamosságokat.

6. A tanári szakok struktúrájának egységessé és átláthatóvá tétele érdekében az oklevélben minden esetben az a szakelnevezés szerepel, amely szakon a jelölt oklevelét szerezte.

Ez a szakmai tanárképzésben jelent előrelépést, ahol ez ideig csak a háromféle ágazat (mérnöki, agrár, gazdasági) szerint, ezen belül a szinteket megkülönböztetve jelent meg a szakképesítés az oklevélben, holott a szakterületi felkészítés az egyes ágazatokon belül az adott intézményben éppen felvehető különböző nem tanári szakokon történt (kettős: pl. mérnöki és tanári szakképesítést eredményezve).

A jövőben egyeztetést igényel a mai szakosodási rendszer és a NAT szerint meghatározott műveltségi területek viszonya, hiszen a mindmáig érvényes központi tanterv iskolafokozatokra, ezen belül tantárgyakra lebontva írta elő a tanítandó ismereteket, és természetesen mindaddig a tanári szakok is e szempontok szerint differenciálódtak.

A közoktatási törvénynek a tanárok alkalmazását előíró cikkelye is módosításra szorul, hiszen ez a mai szétparcellázott szakosodási struktúrát vette alapul, amely a szakok fenti változási tendenciáit szintén korlátozhatja.

Jelenlegi gyakorlat, felhasználható szellemi és anyagi tőke

A tanári szakok pedagógiai elemének egységessé válását és a képesítési követelmények szerinti tartalmi fejlesztését a jelenlegi kondíciók határozták meg. A tartalmi fejlesztés lényege az elméleti alappozícióval egyenrangú gyakorlatorientáltság a tanári képesség- és személyiségfejlesztés előterbe állításával. Mindez tehát nem csak és nem is elsősorban a képzési összóraszám mennyiségén múlik.

A tartalmi fejlesztési célok megvalósítását elsősorban annak oktató-, illetve a költségigénye határozza meg.

A jelenleg tapasztalt hallgatói létszámfejlesztés és az ezzel egyidejű központi költségvetési hiány a jövőben – ha a struktúra változatlan marad – még inkább nehezíti a tartalmi fejlesztést. A jövőben az egyes képzési ágakban felvehető létszámokat a Felsőoktatási és Tudományos Tanács véleménye alapján évről évre fogják meghatározni. A közoktatási törvény módosítása után nagymérvű pedagógusmunkaerő-felesleg prognosztizálható, ami korlátozza a tanárképzésben a felvehető hallgatók számát is. Ez a várható pedagógusfelesleg még inkább szükségessé teszi a fent elemzett szakosodási struktúra kialakítását, amelyben – a szakterületi képzés létszámát nem korlátozva – minőségileg kiválókat kis létszámú hallgatóság kaphat viszonylag nagyobb ráfordítással tanári képesítést.

A tanárképzés tartalmi fejlesztését befolyásolni fogja az úgynevezett normatív finanszírozás- ra való áttérés is. A képzési normatívák alapján számított átállás ebben a költségvetési évben már megkezdődik. A képzési normatívák ma még csak részben inspirálhatják az egységes tanárképzés kialakítását: eredmény ugyan az egyetemen a szakterületi képzés normatívájától elkülönített, a tanári modul felvétele esetén ahhoz hozzáadott „tanári” normatíva, de az a pluszkölt-

ség a főiskolai szintű tanári szakokat nem illeti meg. A főiskolai szintű képzési normatívát a szakterületi normával együtt számítják – természetesen ágazonként különböző összeggel –, de összességében ez csak mintegy a felét teszi ki az egyetemi szintű szakokon nyújtható képzési normatívának.

Mindkét szinten egyaránt probléma az is, hogy a korábban szakpárban felvehető szakok esetén az adott szakra számított normatívának csak a 75%-a jár, szakpárban folyó képzés esetén pedig kétszer 50% támogatást kapnak a főiskolák és egyetemek, holott az oktatói igény két szak esetén csaknem duplázódik.

A költségvetési számításokból az tűnik ki, hogy a tanárképző intézmények mind ez ideig a ma számított normatívánál is kevesebb támogatást kaptak, tehát mélyen alulfinanszírozottak voltak, így számukra az új rendszer bevezetése viszonylag jobb helyzetet teremt.

A finanszírozás és az oktatói létszámok közötti összefüggés is nyilvánvaló. Jelenleg a tanári pályára készülők pedagógiai-pszichológiai képzését folytató oktatók feladatai (jelzéseik szerint) a más területen oktatókénak többszörösei. A jövő feladata kell hogy legyen az intézményekben az oktatói terhelés arányosabbá tétele.

A hatékonyság azzal is növelhető volna, ha a szellemi erőforrások az intézményen belül – jobb szervezéssel – koncentrálnának. Régóta hangoztatott óhaj, hogy a minőség érdekében összefogásra alkalmas saját felelőse, gazdája legyen az intézményen belül (még a tanárképző főiskolán belül is) a pedagógiai modul összes (elméleti, módszertani, gyakorlati, továbbképzési, kutatási) feladatának. Vagyis a tanszéki és az intézményvezetési felelősségi szintek között szükséges egy olyan köztes szintű szervezeti egység is, amely az intézmény tanárképzési munkáját hangolja össze, különös figyelemmel a hallgatók fejlődésének a folyamatos irányítására. Az ilyen magasabb szintű szervezeti egység, az ún. tanárképző intézet – amely forma a szakmai tanárképzésben már régóta jól működik – ma már egy-két tanárképző főiskolán is létrejött. A hagyományos tudományegyetemen azonban, ahol a nem tanári szakok miatt ez különösen szükséges volna, sajnos, ez a lépés még várat magára.

Összefoglalva a tanárképzés jövőjéről vázolt képet: mind a kormányprogram, mind a törvény, mind a felsőoktatás fejlesztéséről a közelmúltban kiadott országgyűlési határozat az átjárható, rugalmas képzési struktúrára irányul, amely a kreditrendszerre történő áttérést igényli. A közeljövőben várható külön kormányrendeletben a pedagógiai „modul” képesítési követelményeinek a meghatározása, amely az ehhez a célhoz vezet első komoly eredmény. A fenti jogszabályok mindegyike – és a törvénymódosítási javaslat is – külön kiemeli az egységes tanárképzés fontosságát. Remélhetőleg lassan a jogszabályi garanciák is megszületnek az egységes, egyetemi szinten integrálódó tanárképzés megteremtésére.

Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor

Olvasni tanítók¹

- Tanítók nálunk és a világban -

Dolgozatunkban a tanítókról lesz szó. Adatainkat két forrásból merítjük: egy 31 országra, köztük hazánkra is kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálatból, valamint saját adatfelvételből. Szó lesz a szakma művelőinek nemenkénti megoszlásáról, végzettségükről, olvasási szokásaikról, tanítási módszereikről, az olvasás megtanításával kapcsolatos gondjaikról és arról, hogy van-e összefüggés a tanítói jellemzők és az általuk tanított gyerekek olvasási teljesítményei között.

A tanítás nehéz foglalkozás. Az alapos tárgyi és módszertani tudás mellett – többek között – a gyermeki fejlődés általános szabályszerűségeinek ismerete, jó szervező-készség, gondos tervezés, magas fokú konfliktustűrő és türelem szükséges hozzá. Érvényes ez a tanítókra, akik talán a legnehezebb munkát végzik: a léleken még óvodás, az iskolai körülményekhez többnyire nehezen alkalmazkodó kisiskolásoknak tanítják az olvasást, ami minden későbbi sikeres tanulásnak az alapja.

Az utóbbi időben sok írás jelent meg arról, hogy a különböző életkorú tanulók olvasási képessége milyen szintű (például: Demeter, 1989; Horváth, 1994; Cs. Czachesz–Vidákovich, 1994), de az őket tanító pedagógusokról, tanítási gyakorlatukról sokkal kevesebbet tudunk.

Dolgozatunkban a tanítókról lesz szó. Adatainkat két forrásból merítjük: egy 31 országra, köztük hazánkra is kiterjedő nemzetközi összehasonlító vizsgálatból, valamint saját adatfelvételből. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatot a közoktatási eredményeket vizsgáló nemzetközi társaság (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, a továbbiakban: IEA) 1989–1990-ben végezte és a közelmúltban kutatási beszámolóban adta közre (Lundberg–Lynnakyla, 1993). Saját méréseinket 1993-ban végeztük, elsősorban azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk az olvasástanulás korai szakaszában, a dekódolás elsajátítása után a gyerekek fejlettségi szintjét. Kiegészítő kérdőívekkel azonban a vizsgálatba bevont tanulók tanítóit is megkérdeztük.

A továbbiakban a két vizsgálat tanítókra vonatkozó részeiből emeljük ki azokat a változókat, amelyek a tanítói hivatás általunk legérdekesebbnek és tanulságosnak tartott jellemzőivel foglalkoznak.

Végül már csak a saját vizsgálat alapján (a nemzetközi mérésben ilyen kérdések nem szerepeltek) bemutatjuk, hogy a magyar tanítókra milyen tanítási stílus, önértékelés jellemző, és hogyan függ ez össze tanítványaik olvasási teljesítményeivel.

¹ A kutatást az OTKA/1585 támogatásával végeztük.

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

A vizsgálatok és a mérőeszközök

Az IEA szervezetéhez tartozó 50 ország közül 31 vett részt a mérésben, országonként 1500-3000 tanuló és korosztálonként 100-300 tanár. A mérésbe bevont két korosztály a 9 és a 14 évesek. Mi a továbbiakban csak a 9 évesekkel kapcsolatos eredményeket ismertetjük, mert az általunk vizsgált mintában 7-8 évesek szerepeltek, tehát egymáshoz viszonylag közel vannak életkor, a tanítóik által alkalmazott tanítási eljárások és az olvasástanulásban való előrehaladottság szempontjából.

A gyerekek olvasási képességének fejlettségén kívül a tanítás körülményeiről, a tanítók végzettségéről, olvasási szokásaikról, tanítási eljárásairól is gyűjtöttek adatokat. A vizsgálat során mért adatokon kívül, az eredmények összehasonlításakor figyelembe vették az országok gazdasági, társadalmi fejlettségét is. A méréseket irányító nemzetközi szakértői csoport egy az olvasási teljesítményt kifejező, összevont fejlődési mutatót definiált, ennek segítségével hasonlították össze a különböző országok tanulóinak eredményeit (Elley, 1992). A definiált index alapján Svájc került az első, Magyarország a 22., Nigéria a 31. helyre. A magyar tanulók mindkét életkori csoportja sokkal jobb teljesítményt mutatott, mint az az összevont fejlődési mutató alapján várható volt.

Saját hazai mérésünkben 53 iskola, 116 tanító és 2467 tanuló szerepelt. A minta összeállítása során az öt leginkább elterjedt olvasástanítási módszert vettük alapul, ezekhez válogattunk részmintákat.

Az olvasási képességek fejlettségének vizsgálatára két mérőeszközt készítettünk, az egyikkel a dekódolást, a másikkal a szövegértést mértük. Mindkettő összetett, több részesztből álló feladatsor. A környezeti tényezők közül, amelyek hatással lehetnek az olvasási teljesítmények fejlettségére, mi az IEA-vizsgálattól eltérően a családi-kulturális jellemzőket is vizsgáltuk, a szülői kérdőívvel. Ennek eredményeiről azonban másutt számolunk be (Cs. Czachesz-Vidákovich, 1996).

A tanítói jellemzők vizsgálatára is kérdőívet alkalmaztunk, melyen a kérdőív kitöltőjét elsősorban végzettségéről, szakmai tapasztalatáról, módszereiről kérdeztük. A kérdőíven szerepelt a nem, az iskolai végzettség, a saját könyvtár nagysága, az olvasásmódszertani továbbképzéseken való részvétel gyakorisága, a tanítási gyakorlat, az olvasási szokások (különböző műfajú irodalom olvasásának gyakorisága). A tanítóktól ezeken kívül azt is megkérdeztük, hogy milyen gondokat okoz számukra az olvasástanítás, milyen nevelési értékekben hisznek, milyen a tanítási stílusuk és általában a problémák iránti nyitottságuk. A kérdéseket zárt, előre adott válaszlehetőségeket felkínáló formában szerkesztettük meg.

A tanítók neme, végzettsége és szakmai gyakorlata

A nemzetközi vizsgálatban részt vett országok közül Szlovénia, Németország (keleti rész), Svédország, Olaszország, Portugália és Magyarország tanítóinak túlnyomó többsége nő. A nők aránya a legalacsonyabb (50%-nál kevesebb) Hollandiában és Indonéziában. Finnországban, ahol a gyerekek olvasási teljesítménye a legmagasabb, ez az arány kicsivel 60% fölött van. A mi adataink szerint is a tanítók túlnyomó többsége, a mintánkban szereplők 98,3%-a nő.

Szakemberek gyakran panaszozzák a pedagóguspálya elnöiesedését, elsősorban a szocializációs minták egyoldalúsága miatt. Az olvasási képesség fejlettségét tekintve a nemzetközi összehasonlító adatok inkább azt a tendenciát mutatják, hogy azokban az országokban, ahol a női tanítók dominálnak, az átlagpontszámok

kicsivel magasabbak. Tíz országban, ahol a tanítók döntő többsége nő, tanítványaik szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a férfiak tanítványai (Kanada, Ciprus, Görögország, Hongkong, Izland, Indonézia, Spanyolország, Svédország, Trinidad és Tobago, Venezuela). A tanulók életkorának előrehaladtával ez a különbség némileg csökken, növekszik a férfi tanítók eredményessége a nőkéhez képest.

Érdekes kérdés, hogy vajon a női tanító nem elsősorban a lánytanulók számára kedvező-e. Ugyanis, mint az ugyanerről a vizsgálatról megjelent olvasási teljesítményelemzésből (Elley, 1992) kiderül, a 9 évesek körében minden országban jobb a lányok átlagos teljesítménye, mint a fiúké. Amikor a teljes adatbázison többszörös regresszióanalízist végeztek abból a célból, hogy megtudják, a háttértényezők közül melyik milyen fontos az olvasási teljesítményekkel mutatott összefüggések magyarázatában, azt találták, hogy enyhén pozitívan hat a teljesítményre, ha a tanár azonos nemű. Az országok szintjén azonban nem találtak ilyen összefüggést.

Saját vizsgálatunkban a nemek közötti különbséget csak a tanulók esetében elemeztük. Eredményei megfelelnek a fenti tendenciáknak: a lányok szignifikánsan jobban olvasnak, mint a fiúk (Cs. Czachesz-Vidákovich, 1994). Nehéz egyértelmű következtetést levonni az adatokból. Más források alapján úgy tűnik azonban, hogy a koedukált osztályok által kínált szocializációs előnyöket nem érdemes feladni a kisiskolás fiúk esetleges gyorsabb haladása érdekében, hiszen ezt a kezdéskori hátrányukat elég hamar „ledolgozzák”, legkésőbb mire munkavállalók lesznek: a vezető és magas presztízsű munkahelyeken a férfiak felülreprezentáltak (Hrubos, 1994).

A tanítói/tanári végzettség megszerzésének módja és időtartama országonként nagyon változó, minél hosszabb időt vesz igénybe a képzés, annál nagyobb a szakma presztízse. Az oktatásirányítók általában feltételezik, hogy a képzés hosszával egyenes arányban nő a tanítás minősége, tehát jobban tanít az, aki hosszabb idejű képzésben vett részt. Tudomásunk szerint nincs erre az állításra bizonyíték, de az ellenkezőjére sem.

Az IEA-vizsgálatban részt vevő országokban a tanárképzés egyetemeken vagy külön tanárképző intézetekben folyik, mindkettő nálunk is ismert modell. A képzés szerkezeti elrendezése párhuzamos és követő lehet. Az első esetben a szaktárgyak mellett, velük egy időben tanulják a hallgatók a „tanári” tárgyakat (pszichológia, pedagógia, szakmódszertan). A követő modellben először megszerzik a szaktárgyi végzettséget, ezután a tanárit. Nálunk a pedagógusképzés szerkezete átalakulóban van, a tanítóképzés időtartama tavaly óta háromról négy évre emelkedett, a tanárképzés átalakítására olyan koncepciók születtek, amelyek szerint megszűnne a jelenlegi duális rendszer, az ajánlott egységes, egyetemi szintű képzési modell növelné az átlagos képzési időt (S. Faragó, 1993).

A felmérésünkben részt vevő pedagógusok 91,4%-a tanítói, 3,4%-a tanárképző főiskolai oklevéllel rendelkezett. 4,3%-uk középfokú tanítóképzőt végzett, 0,9%-uk egyéb végzettségű volt. Vizsgálatainkban nem találtunk szignifikáns összefüggéseket a tanító végzettsége és a tanulók olvasási teljesítményei között.

A tanítással eltöltött idő, a gyakorlat ugyancsak pozitívan befolyásolhatja a tanítás eredményességét. Az IEA-mérésben néhány ország esetében arra az eredményre jutottak, hogy minél hosszabb idejű gyakorlattal rendelkezik a tanító, annál eredményesebb olvasók a tanítványai. Ilyen országok: Kanada, Görögország, Indonézia, Norvégia, Portugália és Svédország. Más országok esetében ilyen összefüggés nem volt kimutatható. Saját felmérésünkben a tanítók munkában eltöltött éveinek száma szerint nagy szóródást találtunk: 1–41 év, átlagosan: 16,7

év. A praxisidő és a tanulók olvasási teljesítményei között nem találtunk szignifikáns összefüggést.

A nemzetközi vizsgálatok szerint az idősebb tanítók szinte minden esetben előnyben részesítették a kódorientált eljárást a jelentésorientálttal szemben. (Ezekről a későbbiekben részletesebben is szólnunk.) Érdekes módon az előbbihez általában a pontosság társult mint megkövetelt tanulói erény, utóbbihoz pedig a kritikai gondolkodás fejlesztése. Saját vizsgálatunkban a Ligeti- és a Romankovics-módszert alkalmazó tanítók életkora (gyakorlati ideje) volt szignifikánsan magasabb a Zsolnai-módszerrerrel dolgozókéknál, tehát méréseink nem erősítették meg a nemzetközi összehasonlító elemzések eredményeit.

Olvasási szokások

A tanítók olvasási szokásai minden bizonnyal befolyásolják a kisiskolások olvasmányválasztásait, illetve magát a tanítási folyamatot is. Aki állandóan fejleszti, műveli magát, az valószínűleg a tanítványaitól is elvárja ugyanezt. Mindkét vizsgálatban szerepelt olyan kérdés, amely azt tudakolta, hogy különböző műfajú olvasmányokat milyen gyakran vesznek kézbe a tanítók.

A vizsgálatunkban szereplő, a saját könyvtár nagyságára vonatkozó kérdés eredményei szerint a tanítók 43,1%-ának 500 és 1000 kötet közötti könyvtára van, 36,2%-uk 100 és 500 közötti könyvet tart otthon. 18,1%-uknak 1000-nél több könyve van, 2,6%-uknak pedig 100 kötetnél kevesebb. (E jellemző hatása a tanulók eredményeire egyébként nem bizonyult szignifikánsnak.)

Eredményeink szerint a vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok átlagosan havonta néhányszor olvasnak olyasmit, ami nem tartozik szorosan a munkájukhoz, ez a drámák, illetve az életrajzok, dokumentumok kivételével mindenféle olvasmányukra vonatkozik (1. táblázat). A különböző olvasástanítási módszereket alkalmazók között az elemzések szerint sem az olvasott irodalom mennyiségében, sem pedig összetételében nem voltak szignifikáns különbségek.

1. táblázat — A vizsgálatban szereplő tanítók olvasási szokásai

Olvasmány	Az olvasás gyakorisága (%)			
	hetente	havonta	évente	soha
Tanítással kapcsolatos cikk	48,7	49,6	1,7	—
Regény, novella	40,0	49,6	10,4	—
Vers	41,2	47,4	10,5	0,9
Dráma	2,7	9,0	68,5	19,8
Ismeretterjesztő írás	44,3	48,7	7,0	—
Olvasástanítási módszerekről szóló írás	21,7	69,6	8,7	—
Életrajz, dokumentum	14,0	40,4	43,9	1,8
Gyermekirodalom	55,7	39,1	4,3	0,9
Más	71,1	22,2	4,4	2,2

Úgy tűnik, a magyar tanítók általában sokat olvasnak, még akkor is, ha feltételezzük, hogy a megadott adatok kissé felfelé torzítanak, hiszen a szociálisan kívánatos minta a sokat olvasó pedagógus. A tanítói olvasási szokások és általában az olvasás gyakorisága nem mutatott egyértelmű összefüggést a tanulók olvasási teljesítményeivel. (Erről részletesebben az összefüggés-vizsgálatok eredményeiről szóló részben írunk.)

A nemzetközi vizsgálatban nagyon változatos képet találtak a kutatók, az olvasási gyakoriság általában alacsonyabb a fentieknél. A jobb teljesítményeket elért országok pedagógusai gyakran előnyben részesítették a szépirodalmat a szakirodalommal szemben (például Svájc, Svédország, Hollandia, Franciaország). Az összefüggés-vizsgálatok csak három országban jeleztek a gyerekek olvasási teljesítményeivel szignifikáns kapcsolatot, Magyarország és Olaszország esetében pozitívat, Németország (keleti rész) esetében pedig, meglepetésre, negatívat, vagyis minél többet olvasott a tanító, annál gyengébben szerepeltek a tanítványai. Ez nehezen értelmezhető, a fent említett szociálisan kívánatos minta hatásáról lehet szó.

Tanítási módszerek, az olvasástanítás céljai és nehézségei

Az olvasás tanítása az egyik legfontosabb, ugyanakkor módszereit tekintve leginkább vitatott feladata a közoktatásnak. Hosszú idő óta folyik a vita arról, hogy melyik a legeredményesebb olvasástanítási eljárás. A két fő, egymással szemben álló csoport egyike az úgynevezett kódorientált, a másik pedig a jelentésorientált eljárást preferálja. Mindegyiknek többféle elnevezése ismeretes, nálunk az előbbit többnyire analitikus-szintetikus eljárásnak, az utóbbit pedig globálisnak nevezik. Amíg az előző a hangok-betűk közötti hibamentes asszociációk kialakítását, tehát az alulról való építkezést tartja jónak, addig a másik tábor azt hangsúlyozza, hogy a gyermeki megismerésre elsősorban a fordított út, vagyis az egésztől a rész felé haladó a jellemző, ezért szerintük a jelentéssel bíró egységek elsőbbsége nyilvánvaló a tanításban. *Chall* (1967) összefoglaló munkája óta a két tábor tovább differenciálódott, de kialakultak a vegyes olvasástanítási eljárások is, amelyek egyszerre vagy felváltva alkalmazzák mindkét megközelítést (*Goodman*, 1986 és *Wells*, 1986).

Vajon melyik módszert használják a tanítók világszerte, melyik eredményesebb? Az IEA-vizsgálat egyik legérdekesebb eredménye az, hogy a kódorientált és a jelentésorientált módszerek között a gyakorlatban egyaránt előfordul eredményes és kevésbé eredményes is. Nagyon valószínűtlen, hogy olyan olvasástanítási módszer létezne, amely minden körülmények között eredményes lenne. Az alkalmazott módszer eredményessége a tanítás sok más körülményétől is függ, beleértve a gyerekek családi-szociális háttérét, a tanító személyiségét, az olvasás megtanítására fordított időt, az iskola felszereltségét és még számos más faktort is.

A szerteágazó és fordulatokban bővelkedő „olvasási csata” a rendszerváltás körül érkezett meg a magyar tanítótársadalomba, de előszele már néhány évvel korábban is érezhetővé vált, amikor a merev tantervi előírárendszer oldódni kezdett, és a kötelező egytankönyvűséget felváltotta a választhatóság. Ma hazánkban legalább tíz-tizenkét olvasástanítási program (a tanítók gyakran módszernek nevezik, ezt az elnevezést a továbbiakban mi is át vesszük) van forgalomban, amelyekből jó néhányat mindenféle előzetes kipróbálás nélkül használnak a tanítók. Legtöbbjük a kódorientált megközelítést alkalmazza, de van jelentésorientált és vegyes típusú is.

Megvizsgáltuk az 1993-ban leginkább használatos öt olvasástanítási módszer eredményességét, és azt találtuk, hogy vannak közöttük alkalmasabb és kevésbé alkalmas módszerek, de mindegyik segítségével (illetve a módszert használó pedagógus segítségével) a gyerekek megtanulnak olvasni (*Cs. Czachesz-Vidáková*, 1994). Mégis – szerintünk indokolatlanul –, bizonyos kipróbált módszereknek nagy az érzelmi érvekkel fellépő ellentábor, és kipróbálatlan

másikat kezdenek el sok helyen tanítani, sokszor csak azért, mert új, vagy mert szépek a képek az olvasókönyvben.

A tanítói kérdőívekben mindkét kutatásban szerepeltek olyan kérdések, amelyek az olvasás tanításának a belső műveleteit kívánták feltárni. Az IEA-mérésben a tanítók azt értékelték, hogy milyen fontos a különböző részképességek tanítása (mint például a korrekt, hibamentes dekódolás), a mi vizsgálatunkban viszont a kérdőívben szereplő listáról kellett kiválasztaniuk azokat a problémátényezőket, amelyek leginkább gondot jelentenek az olvasás megtanításában.

A nemzetközi vizsgálatba bevont tanítók a legfontosabb célnak azt tekintik, hogy fejlődjenek a gyerekek olvasásmegértési képességei: tizenkét ország tanítói első, hat országban második helyre tették a fontossági sorrendben. Majdnem ugyanilyen fontosságot tulajdonítanak a pedagógusok az olvasás iránti tartós érdeklődés kialakításának. Általában nem tartják fontosnak a szótagolás készségének a megszilárdítását.

Az elérendő célok elemzésénél a kutatók két összevont mutatót is képeztek. Az elsőben azok a változók szerepeltek, amelyek az olvasáshoz való pozitív érzelmi viszonyt hangsúlyozták, a másodikban pedig a dekódoláshoz és az olvasásmegértéshez kapcsolódó képességeket és készségeket. A tanítók átlagosan magasabbra értékelték az első faktort, vagyis az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítását, annak ellenére, hogy az olvasásmegértést, amelyet a kutatók második faktorba soroltak, sok helyen vélték a legfontosabbnak. Azokban az országokban, ahol a tanulók teljesítményei a legmagasabbak voltak, a kedvező attitűdök kialakítását sokkal fontosabbnak ítélték a tanítók, mint a második faktor összetevőit (Finnország, Svédország, Norvégia, Németország, Svájc, Új Zéland, Kanada).

A hazai vizsgálat tanítói az olvasástanítás során legtöbb gondot okozó tényezőkre vonatkozó kérdésben nyolc lehetőség közül legfeljebb hármat választhattak. A válaszadók többsége, 69,0%-a élt is ezzel a lehetőséggel, tehát három problémát jelölt meg, 30,1%-uk kettőt, és csak egy tanító jelölt meg egy gondot okozó tényezőt (az időhiányt). A válaszok sokfélék, de vannak jellegzetes, sokak által említett problémák, illetve problémakombinációk. A legtöbb problémát okozó tényezőket és a választások arányait a 2. táblázatban foglaljuk össze.

2. táblázat – Az olvasástanításban rendszerint problémát okozó tényezők a tanítók véleménye szerint

Probléma	Választás (%)
A tanulók eltérő családi háttere	62,1
A gyerekek fejlettsége közötti túl nagy különbség	59,5
Az időhiány	43,1
Az olvasás technikai részének megtanulása	36,2
Az olvasás élményének felfedeztetése	25,0
A magas osztálylétszám	19,8
A tankönyvek minősége	17,2
A magyar helyesírás bonyolultsága	5,2

A válaszadó tanítók egyértelműen a vezető problémák közé sorolták a gyerekek eltérő családi háttéréből és fejlettségéből adódó gondokat. A harmadik legfontosabbnak tartott nehézség, az időhiány után az olvasás technikai részének, a dekódolásnak a megtanítása következett az értékelésükben. A következő tényező, az olvasásélmény felfedeztetése már csak a megkérdezett tanítók egynegyedének okoz problémát, a magas osztálylétszámot, a tankönyvek minőségét és a magyar

helyesírás bonyolultságát mint problémátényezőket pedig még ennél is kevesebben emelték ki. Mivel a mi vizsgálatunkban nem szerepelt olyan kérdés, amely az olvasással kapcsolatos tanulói attitűdök kialakítására vonatkozott volna, így nem tudjuk közvetlenül, hogy ezt a tényezőt milyen fontosnak tartják tanítóink. Közvetített információt kaptunk erről a felmérésünk második részében szereplő beállítódás-, attitűdkérdések alapján.

Tanítói attitűdök

A tanítói kérdőívet kiegészítő attitűdvizsgálati részben a válaszadónak először egy 26 állításpárt tartalmazó sorozatból kellett kiválasztania a számára elfogadhatóbb állításokat. Majd utána egy 18 állítást tartalmazó második sorozatban kellett döntenie, hogy az állításokat önmagára igaznak érzi-e vagy sem.

Az attitűdvizsgálat első sorozatának a 26 állításpárja közül illusztrációképpen hatot választottunk ki, egyrészt az általuk megjelenített problémaszituáció fontossága, másrészt a kapott válaszok jellegzetességei alapján. Az eredményeket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat – A tanítói beállítódásvizsgálatok néhány részeredménye

Állításpár	Választás (%)
Egy jó pedagógus nagy hatással van a gyerekekre, és sok tekintetben ellensúlyozni tudja az esetleg nem megfelelő családi nevelés hatását.	72,8
A gyerekeknél a szülői ház hatása a döntő, a pedagógus eszközei korlátozottak.	27,2
Általában nem hagy nyugodni, ha az osztályomban néhány gyerek nem éri el a minimális szintet.	95,7
Ha egy gyerek nem akar dolgozni, akkor nem lehet csodát tenni vele.	4,3
Szívós és kitartó munkával minden gyerekből ki lehet hozni valamit.	97,4
Ha a gyerek egyszerűen nem akar dolgozni, akkor az ember tehetetlen.	2,6
Általában az osztály minden tanulójáról tudni szoktam, mit tud vagy mit nem tud, és miért.	97,4
Az ember túl sok gyereket tanít ahhoz, hogy mindegyikről tudja, pontosan mik a nehézségei, vagy miből fakadnak.	2,6
Azt hiszem, hogy azok a kollégáim, akiknek adok a véleményére, jó szakembernek tartanak.	70,4
Gyakran bizonytalan vagyok benne, milyen szakmai véleménnyel vannak rólam a kollégáim.	29,6
Sikereim vannak a szakmában, és elégedett vagyok vele.	68,2
A tanári munka nem tartozik sem a legkönnyebb, sem a legkellemesebb foglalkozások közé.	31,8

A 26 állításpárból táblázatban közölt hat közül az első kérdés a tanítókat egy általános nevelési-nevelhetőségi dilemmával, a család és az iskola (a pedagógus) szerepével, lehetőségeivel kapcsolatos állásfoglalásra kérte. Annak ellenére, hogy a gyerekek eltérő családi háttére a tanítók véleménye szerint a legnagyobb nehézséget jelenti az olvasás megtanításában, a tanítók több mint 70%-a úgy érzi, hogy sok tekintetben ellensúlyozni tudja a szülői ház esetleges kedvezőtlen hatását. Ez a pedagógiai optimizmus elég megalapozottnak tűnik, ha a gyerekek olvasási teljesítményeire gondolunk.

A második–negyedik esetben a kérdések, illetve állításpárok a tanítás közben felmerülő, a tanulók motiválatlanságából vagy eltérő képességeiből eredő gondok-

kal kapcsolatos véleményalkotásra készítették a tanítókat. Mindhárom esetben nagyon magas arányban döntöttek a taníthatóságba vetett hitre, illetve a tanári autonómiára jellemző állítások mellett. Tehát annak ellenére, hogy a problémátényezők közül második helyre sorolták a gyerekek fejlettsége közötti nagy különbségeket, szinte egybehangzóan bíznak abban, hogy megfelelő bánásmóddal legalább a minimumot minden gyerekből ki tudják hozni.

Az ötödik és a hatodik példa állítaspárja a szakmai önértékelés dimenzióit jeleníti meg. Itt is 70% körüli arányban választották a tanítók a pozitív önértékelést sugalló állításokat, ami azt mutatja, hogy a tanítás szakmai részét illetően általában bíznak önmagukban. Összecseng ez a következőkkel a 2. táblázat eredményeivel, melyek szerint a tanítás szűkebb értelemben vett szakmai problémáit (időhiány, olvasástechnika, olvasásélmény stb.) kevésbé fálték zavarónak, mint a „kivülről hozott” tényezőket, a családi háttér és a fejlettség különbségeit.

A tanítói jellemzők összefüggései és kapcsolatuk az olvasási teljesítményekkel

Az attitűdtesztek eredményeit összevont mutatók képzésével és azok vizsgálatával is elemeztük. Az első kérdéssorozatból keletkezett 26 változó bevonásával a pedagógust jellemző, a tanulói teljesítményben szerepet játszó 6 tényezőt („Autonómia”, „Autoritás”, „Önértékelés”, „Hit” a taníthatóságban, „Problémakezelés” és „Motiválás”) különítettük el. Jelenlegi dolgozatunkban teljes sorozat összevont mutatóját szerepeltetjük „Tanítási módszerek” néven. A második kérdéssorozat 18 változója alapján pedig egyetlen – a tanítónak az attitűdtípusát, a belső vagy a külső világra való irányultságát kifejező – „Extraverzió-introverzió” mutatót képeztünk.

A tanítói kérdőív változóinak korrelációs vizsgálata adott néhány érdekes eredményt. Ezek közül most azokat emeljük ki, amelyek a tanítói felkészültség, tapasztalat (a Tanítási módszerek, Extraverzió-introverzió), azaz az összevont attitűdmutatók és az olvasástanítással kapcsolatban érzékelt problémák közötti összefüggéseket tükrözik (4. táblázat).

4. táblázat – A tanítói felkészültség, tapasztalat, beállítódások és az olvasásban a problémát okozó tényezők kapcsolata

Problémát okozó tényezők	Továbbképzések	Tanítási gyakorlat	Tanítási módszerek	Extraverzió-introverzió
A tanulók eltérő családi háttere	0,0980**	0,2390**	-0,0796**	0,0566
A gyerekek fejlettsége közötti túl nagy különbség	-0,0980**	0,1260**	-0,0502	0,0520
Az időhiány	0,1038**	0,0217	-0,0123	-0,0261
Az olvasás technikai részének megtanulása	-0,0457	-0,1873**	-0,0739**	-0,0726**
Az olvasás élményének felfedeztetése	0,1624**	-0,0210	0,1125**	-0,0243
A magas osztálylétszám	-0,0513	-0,1550**	0,1038**	0,0967**
A tankönyvek minősége	-0,1376**	-0,0324	-0,0397	-0,0855**
A magyar helyesírás bonyolultsága	-0,0481	0,1267**	-0,0230	-0,1172**

** : $p < 0,001$ szinten szignifikáns korreláció

A továbbképzéseken való részvétel gyakorisága (mely jelezheti a tanító elméleti ismereteinek frissességét) szignifikáns összefüggést mutatott a tanulók eltérő családi háttere, a gyerekek fejlettsége közti különbség, az időhiány, az olvasás élményének felfedeztetése és a tankönyvek minőségére problémaváltozókkal, ezeken

belül a másodikkal és az utolsóval negatív, a többivel pozitív volt az összefüggés. A továbbképzésre gyakrabban járó tanítók tehát jobban érzékelik a gyermekek eltérő családi körülményeiből adódó gondokat, az időhiányt, az olvasásélmény felfedeztetésének nehézségeit, de kevésbé zavarják őket a gyerekek fejlettsége közti különbségek és ritkábban panaszkodnak a rossz tankönyvekre.

Feltételezhetjük, hogy a tanítási gyakorlat hosszát kifejező változó a munka során szerzett gyakorlati tapasztalatokat jelzi. A problémaváltozókkal való kapcsolatai közül csak az időhiány, az olvasásélmény felfedeztetése és a tankönyvek minősége nem volt szignifikáns. A kapcsolatok előjele az olvasástechnika megtanítása és a magas osztálylétszám kivételével pozitív. A tanítási idő, a gyakorlati tapasztalatok halmozódása tehát érzékenyebbé teszi a tanítót a tanulók eltérő családi háttere és a fejlettségük közötti nagy különbségek által okozott gondokra, a régebben tanítók jobban észlelik a magyar helyesírás bonyolultsága miatti problémákat is. Az olvasástechnika megtanítása és a magas osztálylétszám viszont határozottan kevésbé jelent gondot egy hosszabb ideje tanító pedagógusnak, mint a kisebb gyakorlattal rendelkezőknek. Ez utóbbi tényezők egyértelműen a rutin megszerzését mutatják.

Az összevont Tanítási módszerek attitűdmutatóval a tanításban gondot okozó nyolc problémaváltozó közül a tanulók eltérő családi háttere és az olvasástechnika megtanítása került negatív, az olvasásélmény felfedeztetése és a magas osztálylétszám pedig pozitív szignifikáns kapcsolatba. A pozitív beállítottságú tanítói személyiség tehát nem különösebben érzékeny a tanulók eltérő családi hátterére, nem okoz gondot az olvasástechnika megtanítása sem, az olvasásélmény felfedeztetésének nehézségei és a magas osztálylétszámok azonban problémát jelenthetnek.

Végül az Extraverzió-introverzióval szintén négy problémátényező mutatott kapcsolatot, az olvasástechnika megtanítása, a tankönyvek minősége és a magyar helyesírás bonyolultsága negatívát (ezek tehát az extravertált pedagógusoknak rendszerint kevésbé okoznak gondot), a magas osztálylétszám pedig pozitívát (ez viszont éppen az extravertáltaknak jelent gyakrabban nehézségeket).

De milyen szerepet játszanak a fenti tanítói változók a tanulók olvasási teljesítményének alakulásában? Az összefüggéseket először varianciaanalízissel, majd korrelációs számítás alapján elemeztük.

Az olvasási teljesítménnyel és a tanítói jellemzőkkel végzett varianciaanalízis kiemelte a továbbképzések gyakoriságát mint az olvasási teljesítmény mutatóival szignifikáns kapcsolatban álló változót. Az Olvasási teljesítmény összevont mutató esetében igazolódott, hogy azoknak a pedagógusoknak a tanítványai, akik legalább egyszer részt vettek olvasásmódszertani továbbképzésen, a többiekénél szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak, emellett a rendszeresen továbbképzésre járó tanítók tanulócsoportjai jobbak voltak a néhány alkalommal továbbképzésen résztvevőkéinél is.

Az egyes tanulási módszereket alkalmazó tanítók olvasmányai – mint a fentiekben említettük – nem tértek el lényegesen sem összetételükben, sem az olvasás gyakoriságában. A tanulók olvasási képességeire mint célváltozóra végzett varianciaanalízisben a tanítással kapcsolatos cikkeket, ismeretterjesztő írásokat, életrajzokat, dokumentumokat és gyermekirodalmat viszonylag gyakran (hetente) olvasók tanítványai szerepeltek jobban. A valamennyi, a kérdőíven felsorolt műfajt magába foglaló összesített tanítói olvasási mutató viszont nem mutatott összefüggést a tanulók olvasási teljesítményeivel.

A korrelációs számítás eredményeit az 5. táblázat foglalja össze. Ez az elemzés is jelzi az olvasásmódszertani továbbképzéseken való részvétel gyakoriságának kapcsolatát a tanulók olvasási teljesítményeivel. A tanítók olvasmányai közül csak az ismeretterjesztő irodalom, valamint az életrajzok, dokumentumok olvasásának gyakorisága mutat szignifikáns korrelációt a tanulói eredményekkel. (Itt sem sikerült tehát összefüggést kimutatni az olvasástanítással kapcsolatos cikkek tanulmányozásának gyakorisága és a tanítványok olvasási teljesítményei között...)

5. táblázat – Összefüggések a tanítói jellemzők és a tanulók olvasási teljesítményei között

Kérdéscsoport	Jellemző	Olvasási teljesítmény
A tanító	Könyvtárának nagysága	-0,0115
	Továbbképzéseken való részvételének gyakorisága	0,0916**
	Tanítási gyakorlata	0,0206
Olvasási szokások	Tanítással kapcsolatos cikk	0,0368
	Regény, novella	-0,0221
	Vers	-0,0066
	Dráma	-0,0106
	Ismeretterjesztő írás	0,0800**
	Olvasástanítási módszerekről szóló írás	-0,0166
	Életrajz, dokumentum	0,0774**
	Gyermekirodalom	0,0589
	Más	-0,0008
Problémátényezők	A tanulók eltérő családi háttere	0,0671**
	A gyerekek fejlettsége közötti túl nagy különbség	-0,0282
	Az időhiány	-0,0155
	Az olvasás technikai részének megtanulása	-0,0101
	Az olvasás élményének felfedeztetése	-0,0318
	A magas osztálylétszám	0,0355
	A tankönyvek minősége	-0,1087**
A magyar helyesírás bonyolultsága	0,0555	
Attitűdök	Tanítási módszerek	0,0758**
	Extraverzió-introverzió	-0,0179

** : $p < 0,001$ szinten szignifikáns korreláció

Az Olvasási képesség szintjét kifejező teljesítménymutató a tanítási problémák közül csak a tanulók eltérő családi hátterével és a tankönyvek színvonalproblémáival mutatott kapcsolatot, mégpedig az elsővel pozitív, a másoddal negatív szignifikáns korrelációs együttható mellett. Ez azt jelenti, hogy a tanulók eltérő családi hátterét problémaként érzékelő tanítók tanítványai viszonylag jobban teljesítettek, a tankönyvek minőségére panaszodók tanítványai pedig viszonylag gyengébben. Lehetséges, hogy a tanulók környezetére is figyelő, elsősorban a magukkal hozott, külső tényezők eltéréseit kiemelő pedagógus eredményesebb, mint a folyamatra és annak eszközeire koncentráló, inkább a belső tényezőket hangsúlyozó tanító?

A két összevont mutató közül az olvasási eredmények a Tanítási módszerekkel kerültek pozitív szignifikáns kapcsolatba, azaz az összevont attitűdmutató szerint magasabb pontszámot elért tanítók tanítványai általában jobban olvastak. Nem bizonyult viszont szignifikánsnak a tanító Extraverzió-introverzió mutatója és a tanulók teljesítményei közötti korreláció.

A tanítói problémaérzékelés, az attitűdök és a tanulók olvasási teljesítményei közötti összefüggéseket mutató, szignifikáns korrelációs együtthatók mindegyike viszonylag alacsony. A bemutatott elemzések alapján a vizsgált egyéb tanítói változók (a nem, az iskolai végzettség, a saját könyvtár nagysága, a továbbképzésen való részvétel gyakorisága, a tanítási gyakorlat, különböző műfajú irodalom olvasásának gyakorisága) és a tanulók olvasási eredményei közötti egyértelmű meghatározottságról sem beszélhetünk.

Az olvasás tanításának eredményessége tehát a mi vizsgálatunk szerint is – mint ahogyan a bemutatott nemzetközi mérések eredményei szerint – sok, egymásra ható tényező függvénye, amelyek közül nem igazolható sem a választott módszer, sem a tanító kizárólagosan meghatározó szerepe.

Irodalom

- Chall, J. S.: Learning to Read: The Great Debate. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Cs. Czachesz E.–Vidákovich T.: Melyik módszer? = Köznevelés, 1994. 38. 12. o.
- Cs. Czachesz E.–Vidákovich T.: A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. = Magyar Pedagógia, 1996. 1. 35–57. o.
- Demeter K.: Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. = Pedagógiai Szemle, 1989. 12. 1131–1141. o.
- Elley, B.: How in the world do students read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.
- Goodman, K.: What's Whole in Whole Language? Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- Horváth Zs.: Olvasás, szövegértés. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7–8. sz. 97–109. o.
- Hrubos I.: Férfiak és nők iskolai végzettsége és szakképzettsége. In: Férfiuralom. Replika Kör, Bp., 1994. 196–208. o.
- Lundberg, I.–Lynnakyla, P.: Teaching reading around the world. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1993.
- S. Faragó M. (szerk.): Tanárképzésünk megújítása. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1993.
- Wells, G.: The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

Bognár Mária–Horváth H. Attila

Hogyan készítsünk helyi tantervet?¹

– Felkészítő tréning –

A tanulmány annak a saját élményű tanuláson alapuló tréningprogramnak a tapasztalatait összegzi, melynek keretében a résztvevők megismerkedhetnek a helyi tantervek készítésének lépéseivel, az alkalmazandó tantervfejlesztési technológiák részleteivel. Tanárok, igazgatók, pedagógiai szakértők olyan új innovatív készségek birtokába jutnak, amelyek nélkülözhetetlenek egy-egy nevelési intézmény arculatának, képzési tartalmának megújításához.

Nem kis feladat áll a magyar iskolák előtt: a NAT-ra támaszkodva el kell készíteniük saját helyi tantervüket. Magára az elkészítésre a közoktatási törvény szerint sokféle lehetőség van: a valóban önálló tanterv kialakításától teljes iskolai tantervek szinte változtatás nélküli átvételéig. Az, hogy mire vállalkozik egy iskola, illetőleg hogy mi alapján találja meg a „neki való” és helyivé alakítható tantervet, az iskolai (intézményi) önismeret és a pedagógusok tantervfejlesztési tudásának függvénye éppen úgy, mint maga az adaptálás, a kiválasztott tanterv helyi feltételekhez igazítása, formálása. Mindez feltételez némi tanterveméleti háttértudást, de még inkább a helyi tantervkészítés gyakorlati lépéseinek, technológiájának az ismeretét. Ezek pedig olyan tudások, amelyeknek ma még alig vannak birtokában a pedagógusok, de ez korántsem az ő hibájuk. Minden olyan országban, ahol az állam nem akarja kizárólagos hatalma és befolyása alatt tartani az iskolát, ahol a tanárokat felelős értelmiséginek tekintik, a leendő pedagógusokat a pedagógusképzés szerves részeként megtanítják a tantervkészítés mikéntjére is. Ahol az állam nem akarja, hogy a tanárok is aktívan közreműködjenek akár a tananyag kiválasztásában, akár annak elrendezésében, ahol nem merik ezen állami privilégiumot köztanárok kezébe adni, ott a tantervemélet és különösen a tantervfejlesztés „tiltott gyümölcs”. Ezzel együtt kialakul egy olyan nézet, hogy a tantervkészítés olyan bonyolult, sok-sok elméleti tudást igénylő terület, amelyhez az egyszerű halandó még csak nem is közelíthet. Így volt ez nálunk is hosszú időn keresztül.

Az ismeretek hiánya különösen érezhetővé vált a nyolcvanas évek második felében, amikor több iskola nevelőtestülete számára nyílt lehetőség saját iskolai tanterv elkészítésére. Ezek az úttörő iskolák óriási feladatot vállaltak magukra. Nemcsak azoknak az alternatív tankönyveknek és egyéb taneszközöknek a hiányával kellett ugyanis megküzdeniük, amelyek szükségessége természetes módon merül fel minden pedagógus számára, aki új programot akar megvalósítani, hanem magának a tantervnek az elkészítéséhez is szinte előzmények és mindenféle tapasztalat híján kellett hozzáfogniuk. Azoknak a nevelőtestületeknek volt valamivel könnyebb a munkájuk, amelyekben a körülmények szerencsés alakulása következtében megszereztek egyfajta – nagyon gyakorlatias – tanterveméleti

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

tudást, és emellett támaszkodhattak azon tapasztalatokra, arra a „know how”-ra is, amely a hatvanas évektől halmozódott fel a nyugati, elsősorban angolszász országok helyi tantervet készítő iskoláiban.

Meg kell említeni az iskolájukban magányosan fejlesztő, újító tanárokat is, akiknek a száma országos viszonylatban már számottevőnek volt mondható. Ha az ő tevékenységük nyomán nem is születtek iskola szintű tantervek, de kialakult egy-egy – elsősorban az alsó tagozatra szóló – program.

Az 1985. évi közoktatási törvény – a tanárok módszertani szabadságának kimondásával – jogi keretet teremtett ahhoz, hogy az innovációs törekvések felerősödjenek, az újító tanárok a napi munkájuk során mégis számos nehézségbe ütköztek. Ugyanakkor ez rászorította őket arra, hogy mindig újabb és újabb válaszokat adjanak az iskola vagy a környezet által támasztott akadályokra, aggályokra. Akarva-akaratlanul is arra kényszerültek, hogy folyamatosan pontosítsák, gazdagítsák, tudatosabbá tegyék módszertani eszköztárukat. Ez a folyamat azután – így vagy úgy – érintette az elvek, a célok területét is. A pedagógusok, akiket a mindennapi tevékenységükben a tantervkészítés korábban nemigen foglalkoztatott, egyszercsak spontán módon tantervelméleti kérdésekkel kezdtek foglalkozni. Ennek az önfejlesztő folyamatnak a felidézése azért érdekes számunkra, mert az alternatív módszerekkel kísérletező pedagógusok tapasztalatai, eredményei lassan átszivárogtak az érdeklődő tanárok mind szélesebb rétegének ismereteibe is. Úgy gondoljuk, hogy ez egyszersmind érv is lehet akkor, mikor kollégáink önbizalomhiánnyal küszködve azt mondják, hogy valójában semmilyen alappal, felkészültséggel nem rendelkeznek a tantervkészítéshez.

Több hazai tantervfejlesztésben végzett gyakorlati közreműködés, alapos szakirodalmi tájékozódás, valamint amerikai tantervfejlesztő kurzusokon és egy – szintén amerikai professzor által vezetett – magyarországi műhely munkájában való részvétel után 1994 őszén vállalkoztunk először arra, hogy a helyi tantervkészítés metodikájára pedagóguscsoportokat készítsünk fel. Ennek formájául a tréninget választottuk, módszerül pedig a saját élményű tanulást. Az azóta már sok helyen megismételt és közben természetesen folyamatosan fejlődő továbbképzés beváltotta hozzá fűzött reményeinket. A résztvevők nemcsak abban szereznek tapasztalatot, hogyan is kezdjenek majd iskolájukban a helyi tanterv kialakításának folyamatához, és hogyan kerüljék el a többnyire jelentkező buktatókat, hanem abban is megerősödnek, hogy ők maguk képesek ilyen „nagy”, eddig még soha nem próbált feladat-elvégzésére.

Helyitanterv-készítő tréningünket különböző összetételű csoportoknak tartottuk. Volt alkalom, amikor egy megye különböző iskoláiból szerveződött igazgatók, helyettesek és munkaközösség-vezetők vettek részt a tréningen. Máskor egy város valamennyi iskolájának 3-5 képviselője vagy egy megye valamennyi műveltségi területének szakértői tanultak tanfolyamunkon, vagy egy-egy iskola teljes vagy majdnem teljes nevelőtestülete vett részt a programon.

A tréning és a saját élményű tanulás

Nagy a felkészítőkre háruló felelősség akkor, amikor valamennyi magyar pedagógusnak el kell végeznie egy számára soha nem próbált feladatot úgy, hogy a felkészülési idő is viszonylag rövid. Olyan tudást kell kínálni, amely a feladat szempontjából teljes egészében releváns és rögtön lefordítható a gyakorlat nyelvére. Ezért nem tekinthetjük időszerű feladatunknak, hogy pótoljuk az összes

hiányzó tantervelméleti tudást, mint ahogy nem vesztegethetünk időt olyan ismeretek előadásszerű átadására sem, amelyeket egyébként olvasás útján egyéni tanulással is meg lehet szerezni. Véleményünk szerint – és ezzel a programjainkon részt vevő pedagógusok is egyetértettek – a nevelőtestületeknek most elsősorban a következő ismeretekre van égető szükségük:

- az iskola szemszögéből átlátni a helyi tantervfejlesztés teljes folyamatát és az elkészítéshez vezető egyes lépéseket;

- tudni, hogy mely pont(ok)on érdemes hozzáfogni (és mely – egyébként logikusnak tűnő – ponton nem);

- megismerni, hogy milyen iskolai szintű, évfolyami szintű és munkaközösségi szintű alkukra és döntésekre van szükség a helyi tanterv elfogadásáig vezető úton;

- megtapasztalni, hogy mit is jelent és milyen következményekkel járhat egy-egy ilyen alku, hogyan lehet konszenzusig eljutni;

- tapasztalatot szerezni egy (rész)műveltségi területre készülő tanterv fejlesztésében a tananyag kiválasztásától és elrendezésétől a tanulási-tanítási stratégiák megválasztásán keresztül az időkeretek megtervezéséig;

- világosan látni, hogy az iskolák és az egyes pedagógusok a nyilvánosságra hozott pedagógiai programjuk alapján „számon kérhetőek”;

- tapasztalatot szerezni abban, hogy mit és hogyan fogalmazzanak meg magukról, mit ígérjenek a gyerekeknek, szülőknak, fenntartónak;

- megismerni, melyek azok a kritikus pontok, amelyekre célszerű figyelni egy-egy adaptálandó tanterv kiválasztásakor;

- tapasztalatot szerezni az egyes (rész)műveltségi területekre készült tantervek találkozási pontjainak megtalálásáról és iskolai tantervvé fűzéséről;

- megismerni a helyi tanterv elkészítése során alkalmazható különböző módszereket és technikákat.

Ezen ismeretek jelentős része olyan, amelyet nem lehet előadás vagy olvasás útján elsajátítani, sokkal hasznosabb kipróbálni, csinálni. Ez az, amiért a felkészítéshez a saját élményű tanuláson alapuló tréning formát választottuk. A tréning során a résztvevők egy (konkrét feltételrendszerrel és környezettel rendelkező) iskola nevelőtestületét alkotják a saját tudásukkal és szakmai háttérükkel. Ez a szimulált helyzet lehetőséget kínál arra, hogy viszonylag rövid idő alatt lépésről lépésre végigjárjuk az iskolai tantervfejlesztés csaknem teljes folyamatát.

Tréningünkön a tantervkészítés nehezebbik útját járjuk végig, amikor az iskola pedagógusai önállóan hoznak létre teljesen új programot. Jó ideig valószínűleg még elég kevesen fogják ezt választani, de ennek során nyílik lehetőség a tudatos tervezésre, egy iskolai helyi tanterv teljes struktúrájának kialakítására – annak minden nehézségével és buktatójával együtt –, egy-egy lépés vagy megfogalmazásmód jelentőségének és helyes vagy helytelen voltának az átélésére; azaz minden olyan fontos elem „megtapasztalására”, amelyek együttese alkotja az iskolai helyi tantervet. Ha a résztvevők így járnak végig ezt az utat, akkor nemcsak arra készülnek fel, hogy saját nevelőtestületükkel fejlesszenek majd eredeti helyi tantervet (vagy annak egyes részeit), hanem sokkal tudatosabban fogják majd kiválasztani a tantervi kínálatból a nekik megfelelőt is.

A tréning során a résztvevők meglévő pedagógiai tapasztalataira és tudására építünk, ezt erősítjük, illetve egészítjük ki további szükséges elemekkel. Általában úgy, hogy a szimulált iskola helyi tantervének készítése során szükséges lépések bemutatása előtt vagy azt követően (maximum 10 percben) kitérünk az ahhoz tartozó szükséges háttérismeretre, illetőleg felhívjuk a figyelmet arra, hogy hol

lehet azt elolvasni. A tréningnek fontos eszköze az a segédanyag, amelyet összeállítottunk, és amely lépésről lépésre követi az iskolai tantervfejlesztés folyamatát, emellett elméleti háttérismereteket is tartalmaz. Másik fontos eszközünk a csomagolópapír és a vastag filctoll. Egy-egy három napig tartó program végére szinte minden szabad falfelületet a helyben készült „alkotások” fednek. Ezek mindig a helyszínen maradnak, a résztvevők igényeik alapján tovább hasznosíthatják őket.

A tréning felépítése

A helyitanterv-készítő programok kezdeti elemei nagyon hasonlítanak egy pedagógiai programkészítést megelőző továbbképzéshez, ugyanis egyetlen alaposan átgondolt helyi tanterv sem készülhet el anélkül, hogy készítői ne lennének tisztában az iskolájuk környezetével és feltételrendszerével, az iskolahasználók igényeivel, az intézmény által képviselt legfontosabb értékekkel (az iskola pedagógiai hitvallásával) és hosszú távú céljaival.

Igények és a „hozott” tapasztalatok

Magát a programot mindig a résztvevők igényei, illetőleg hozott tudásuk és tapasztalataik feltérképezésével kezdjük. Mindenki felírja egy ragasztós hátú (Post-it) cédulára ismereteit, tapasztalatait, amelyeket magával hozott és mozgósítani tud a helyitanterv-készítés során. Egy másik cédulára pedig az kerül fel, hogy mit szeretne megtanulni, mire akar választ kapni, pontosan mit vár a programtól. Mindkét cédula tartalmát ismertetik, majd felragasztják egy csomagolópapírra, amely a tréning során végig előttük marad. Ez alkalom arra is, hogy a résztvevők egy kicsit megismerjék egymást, de a két szóbeli ismertetésnek más jelentősége is van. A hozott tudás, a tapasztalatok felidézése és elhangzása hozzájárul az önbizalom erősítéséhez. Mindenki kimondhatja, hogy tantervet ugyan még nem készített, és az egyetlen vagy főiskolán sem vizsgázott tantervelméleti ismeretekből, de például van tíz-húsz év tanítási gyakorlata, amelynek során megpróbált alkalmazkodni a gyerekek tanulási tempójához, vagy az utóbbi években különböző módszerekkel próbálkozott, esetleg többféle tankönyvet is kipróbált stb. Az igények megfogalmazása a program vezetői számára is fontos. Ezeknek az ismeretben tudunk módosítani vagy olyan hangsúlyokat tenni a tréningben, amelyek segítségével az adott résztvevői körhöz igazodva kínálhatunk valóban releváns tudást. Az elhangzó igényeket mindig fölírta is rögzítjük és a program befejező egy-másfél órájában egyenként visszatérünk rájuk. Áttekintjük, hogy sikerült-e valamennyi felvetett kérdésre kielégítő választ adnunk, ahol hiányt észlelünk, azt igyekszünk pótolni, illetőleg a menet közben felmerülő problémákat is megoldjuk.

Az iskola és feltételrendszere

A következő lépés a szimulált iskola „kiválasztása” és feltételrendszerének leírása. Ezt a mozzanatot egy – a résztvevőknek már előre elküldött – levéllel készítjük elő, amelyben mindenkit arra kérünk, hogy gondolja végig, és ha lehet, írott formában is hozza magával iskolája alapjellemzőinek, valamint helyi oktatáspolitikai, gazdasági, társadalmi-szociális és technikai környezetének tömör bemutatását. Az intézményeket olyan részletesen mutatják be, amennyire ténylegesen felkészültek erre, de minden esetben olyan mélységben, hogy a résztvevők kiválaszthassák, hogy

melyeknek fejlesztenék szívesen a helyi tantervét. (Általában az adott csoport szempontjából a „legtípusosabb” vagy a legnehezebb helyzetben lévő választják, bár már arra is volt példa, hogy a leginnovatívabb mellett voksoltak, és az is megtörtént, hogy nem tudván dönteni egyik mellett sem, a végső szót a sorsolás mondta ki.) Fontos, hogy a szimulált iskola valós gyökerekkel rendelkezzen, hiszen az adott működési feltételekhez, tanulói aspirációkhoz és társadalmi környezethez kell illeszteni minden helyi tantervet, és magának a „hely”-nek is fontos szerepe lehet. Ha a programban egyetlen iskola tantestületének tagjai vesznek részt, akkor ez és a következő lépés is a valóság leírása, azaz a már addig is létező iskolaleírás javaslataink alapján megadott szempontokkal bővülő önfényképévé válik.

A szükségletek feltárása

Az iskola helyi tantervének kialakításakor fontos szempont az iskolázásban érdekelt szükségleteinek feltárása, megismerése. Egyre több iskola ismeri fel, hogy csak akkor képes fejlődni, esetleg fennmaradni a csökkenő gyereklétszám mellett, ha képes úgy működni és olyan szolgáltatásokat nyújtani, amely vonzza a gyerekeket és szüleiket, jó hírnevet szerez, elismerést vált ki környezetében, a lehetséges beiskolázási körzetben, azaz az ő igényeiket elégíti ki. Ezek feltérképezéséhez először is végiggondoljuk, mely csoportok is azok, akiknek az igényeit, elvárásait szükséges megismerni. Általában abban egyezünk meg, hogy az érintett felek a gyerekek, a szülők, a pedagógusok, valamint a fenntartó, a következő iskolafok, a leendő munkaadó/munkahely és az iskola lakóhelyi/települési környezete. (Esetenként külön csoportként is megfogalmazódik az egyes tanár és a nevelőtestület, illetőleg az országos oktatásirányítást is megnevezik.) Az érintett csoportok felrolása után kérdéseket fogalmazunk meg, amelyekre az egyes rétegek szemszögéből keresünk választ. Például:

- Melyek az egyes csoportok számára legfontosabb értékek?
- Az egyes csoportok szemszögéből nézve milyen tulajdonságokkal, magatartási jellemzőkkel rendelkezen a végzős diák?
- Az érintettek szerint milyen tartalmakat, tananyagot tanítson az iskola?
- Milyen képességek fejlesztését várják el?
- A tanításon kívül milyen tevékenységeket tartanak fontosnak/várnának el az intézménytől?
- Mivel hajlandók segíteni az iskolát és e támogatásukat milyen feltételekhez kötik?

Az érintett csoportokat, és a feltett kérdéseket egy mátrix két tengelye mentén rendezzük el. A résztvevők a kérdések számának megfelelő számú kiscsoportba szerveződnek. Minden csoport egyetlen kérdést vitat meg, az iskolázásban érintett valamennyi szemszögéből válaszol rá. Természetesen ezek a válaszok még csak arról szólnak, hogy a tanárok elgondolása szerint mi lehet az érintettek elvárása. Tényleges támpontot akkor kapnak, ha ezeket a kérdéseket a valóságban is felteszik az érdekelteknek. Ugyanakkor a tréningnek ez a lépése nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a résztvevők esetleges szűk, csak a saját tantárgyukra összpontosító gondolkodása árnyaltabbá váljék.

Az iskola pedagógiai hitvallása

Ha az iskola környezeti és belső feltételeit tisztáztuk, akkor jutunk el a pedagógiai hitvallás megfogalmazásához. Csak a folyamat felvázolására nyílik alkalom, pedig ez az egyik leghosszabb ideig tartó eleme a tanfolyamnak. Azért is időigényes ez a mozzanat, mert a pedagógiai filozófia/hitvallás kialakításának azt az útját járjuk be együtt, amelyben a konszenzuseresés kerül a középpontba.

Véletlenszerű kiválasztással létrehozunk négy csoportot. Minden csoportnak az a dolga, hogy egy megadott szempontrendszer végiggondolva határozza meg, hogy ennek a (szimulált) iskolának mik legyenek a legfontosabb értékei, azaz fogalmazza meg a filozófiáját. Amit mindannyian el tudnak fogadni („csoportváltozat”), írják le. Amikor ezzel elkészülnek kb. 30-40 perc alatt –, akkor a csoport tagjai kapnak egy számot, és az azonos számmal rendelkezők alkotnak egy új csoportot. Így minden új csoportban minden korábbit legalább egy tag képvisel. Ebben az új helyzetben meg kell beszélniük a magukkal hozott válaszokat, és azok újragondolásával, módosításával egyetértésre kell jutniuk. Ezt a szöveget (a „képviselői” változatot) csomagolópapírra rögzítik. A harmadik fordulóban a teljes csoport – a falon egymás mellé helyezett – négy változathoz egy közöset hoz létre ugyancsak konszenzussal.

Általában 3-4 mondatos alapelv megfogalmazására futja az erőből s az időből. Az természetesen világos mindenki előtt, hogy a valóságban az itt végigjárátnál jóval hosszabb folyamatra kell számítaniuk, de már ebből a „kóstolóból” is adódnak megfontolandó tanulságok, például az, hogy az iskola értékpreferenciáinak, filozófiájának megfogalmazásakor addig a szintig érdemes elmenni, ameddig az érdekelt felek valamennyien egyet tudnak érteni. Már a tanfolyamon világhossá válik, hogy a helyi tanterv készítése során számolni kell azzal, hogy nap mint nap használt pedagógiai fogalmak alatt mindenki mást és mást ért, ami miatt megkerülhetetlen, hogy a felmerült fogalmakat (értékeket) értelmezzék. Nem hiába töltünk tréningünkön viszonylag sok időt a filozófiai alapok megteremtésével – ami látszólag nem is tartozik szorosan a helyi tanterv elkészítéséhez –, mert világhossá válik, hogy a megfogalmazáshoz vezető folyamat segít abban, hogy a tantestület közös értékrendet tudjon kialakítani. Az is gyakori jelenség, hogy az értékek tisztázásának folyamata még akkor is tart, amikor már sikerült az iskola számára filozófiát/hitvallást megfogalmazni. Kiténik az is, hogy ennek a filozófiának az alapelve(i) hogyan hat(nak) az iskola céljainak meghatározására, az azok megvalósítását segítő módszerek és a tananyagtartalmak megválasztására.

Iskolai célok

A hitvallás kialakításával a tantestület meghatározza alapértékeit. Ekkor felszínre kerül(het)nek, kimondód(hat)nak a nevelőtestületben eddig latensen meglévő eltérő értékválasztások, ellentmondások. Vagyis szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy az értékekről szóló beszélgetés feszültségeket, konfliktusokat teremthet. Ha ilyen helyzet előáll, akkor ez nem azt jelenti, hogy a tantestületben van a hiba, de azt már egyedül önmagán kérheti számon, ha nem készül fel ezeknek a problémáknak a megoldására. Különösen nagy felelősség az egyébként is sok gonddal, bizonytalansággal küszködő pedagógusokat olyan helyzetbe hozni, amelyben a bennük lévő feszültség várhatóan tovább erősödik. Ugyanakkor ott rejlik a lehetősége annak, hogy ez a vita feloldja a feszültségek egy részét, hogy átcsoporto-

szulnak az energiák, és megindul a gondolkodás az iskola helyzetéről, jövőjéről, a pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésének lépéseiről.

Sokszor az egymásra rakódott problémák akadályozzák meg a tanárokat abban, hogy az éppen előttük álló feladattal foglalkozzanak; ezek nyomása alatt minden új feladat sokkal nehezebbnek tűnik számukra, mint amilyen valójában. A helyi tanterv elkészítésekor is ezt tapasztaljuk. Érdemes ezért gondosan szétválasztani – nem sajnálva az ehhez szükséges időt – a problémák különböző rétegeit, világosan elkülöníteni azokat aszerint, hogy melyek megoldása tartozik a mi kompetenciánk körébe és melyeké nem. Már ez a csoportosítás és a saját „hatáskörbe” utalt gondok megoldási sorrendbe állítása, egy „kilábalási ütemterv” felvázolása is segíthet a csoport feszültségének csökkentésében, a feladatra koncentrációban, a megoldáskeresésben.

A megfogalmazott filozófia – amely lehet jelszószerűen tömör vagy néhány mondatban kifejtett – alapján próbálunk iskolai célokat megadni. A célok a filozófiaként/hitvallásként felállított alapelv(ek) kibontását, részletezését adják. Itt is csoportban dolgoznak a résztvevők, megfogalmaznak két-három célt. A teljes csoport megvitatja a javaslatokat, majd az elfogadott változatot a csomagolópapírra írják. Az iskolai célok körül mindig kiobbannak viták, de itt még nem érzik igazán a kollégák, hogy róluk van szó. Ezek a célok még nagyon általánosnak, távolinak tűnnek a mindennapi gyakorlattól, bár arra törekszünk, hogy egyszerre legyenek előremutatók, inspiráló, húzóerőt jelentők, ugyanakkor beláthatóak, elérhetőek. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy még többször vissza fogunk térni ide (a műveltségterületi, részműveltség-területi, az évfolyami, témaköri célok meghatározásakor), és akkor fog kiderülni, hogy milyen szoros összefüggés van a célok között. Ezért nem mindegy, hogy milyen iskolai célokat adunk meg.

Célok és módszerek

Arra, hogy a célok és a tanítási módszerek között mennyire szoros kölcsönhatás van, felidézünk az alternatív pedagógusok – a bevezetőben már említett – példáját. Mivel a tréningünkön a tevékenységen van a hangsúly, dologhoz látunk. A résztvevők kiscsoportos formában összegyűjtenek olyan módszereket, eljárásokat, amelyeket eddigi munkájuk során valamilyen jól meghatározható cél elérésére eredményesen alkalmaztak. A felhozott példák a csoport alkalmi módszertani eszköztárát jelentik. A következő lépésben az iskolai célok egyikéhez keresnek, javasolnak olyan stratégiát, amely szerintük hatékonyan segíti az adott cél elérését. Ennél a feladatnál arra törekszünk, hogy a csoport ahhoz a célhoz keressen megfelelő stratégiát, amelyet ő fogalmazott meg, így lesz motivált a csoport, mert megmaradhat a saját gondolatmenetében, és a számára fontos céllal foglalkozik tovább. Azzal, hogy a stratégia oldaláról is végiggondolja a javaslatát, növeli az esélyét annak, hogy ez a cél reális legyen, és egyben húzóerővé is váljék. A közös megbeszélésen a csoportok visszajelzést kapnak egymástól arról, hogy az általuk választott cél elérése – a javasolt módszer segítségével – mennyire elfogadható a többiek számára.

Fontos hozzáadéka ennek a programelemnek, hogy sokféle módszer, eljárás kerül felszínre, és rögtön azzal a szemponttal gazdagodva, hogy (tapasztalatuk szerint) milyen cél elérését segíti. Azt is megvizsgáljuk, hogy van-e a szóban forgó módszernek valamilyen rejtett üzenete, olyan pozitív vagy negatív hatása, amellyel nem számoltunk előre.

Tantárgyi struktúra

A tantárgyi struktúra kialakításához akkor tudunk használatos, a tantestület egésze számára értelmezhető és elfogadható támpontokat adni, ha sikerült a közös értékekben, a pedagógiai filozófiában megegyezni és az ezzel összefüggő célokat megfogalmazni. Ezek adják a tantárgyi építkezés struktúráját, hiszen arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tartalmak segítik a kitűzött célok elérését, a választott értékek érvényesülését. Itt megjelenik egy kemény – központilag előírt – feltétel, mégpedig az, hogy a helyi tantervnek magába kell olvasztania a NAT-ot. Igaz, hogy a NAT egészével számolni kell, de az az adott tantestületen múlik, hogy hova helyezi a hangsúlyokat a műveltségi vagy részműveltségi területek között, hogy alakítja azok belső tartalmának kapcsolódását, sorrendjét. A célok alapján prioritásokat lehet felállítani a NAT-ban megadott és az azt bővítő sajátos helyi tartalmak között. Ezek után körvonalazható, hogy milyen tantárgyakba rendeződjenek a tartalmak, milyen tantárgyi struktúrát alakítsunk ki. Itt megjelenik egy másik befolyásoló tény: az iskola személyi feltétele. A kérdés az, hogy a célok megkívánta tartalmi elrendezést meg lehet-e valósítani a pedagógusok meglévő szakpárosítása, egyéb végzettsége, a tantestület adott személyi összetétele mellett.

A tréningnek ebben a részében a résztvevők „tantárgyi munkaközösségeket” hoznak létre, azaz azok szerveződnek egy-egy kiscsoportba, akik azonos műveltségterületet tanítanak és/vagy akiknek hasonló elképzelésük van bizonyos (rész)műveltségi terület(ek) egy tantárgyba rendezéséről. A továbbiakban már végig ebben a munkacsoportban tevékenykednek.

Tantárgyi célok és követelmények

Az iskola tantárgyi struktúrájának a kialakításától egyre inkább a pedagógusok mindennapi gyakorlatához közelít a tréning. Amint magáról a saját „tantárgyukról” kezdenek gondolkodni, egyre otthonosabban érzik magukat. Persze az első lépés még nem könnyű, ugyanis itt a tantárgy egészére vonatkozó célokat és követelményeket kell megadniuk. A tantervfejlesztési gyakorlatban a legtöbb probléma ezen a területen szokott adódni. Gyakori, hogy nincs igazi különbség a cél és a követelmény között, mindkettő tulajdonképpen ugyanazt tartalmazza. Gyakorlatunk során arra ösztönözzük a résztvevőket, hogy a célokban azt fogalmazzák meg, hogy mit is szeretnének elérni, hova akarják eljuttatni diákjaikat, míg a követelmények arra adnak nagyon is gyakorlatias választ, hogy mi az a tanulói tevékenység, megfigyelhető teljesítmény vagy konkrét produktum, amelyről el tudják dönteni, hogy tényleg elérték az általuk megadott célt. Mind a célok, mind a követelmények esetén felhívjuk a figyelmet arra, hogy ezek reális és egyértelmű megfogalmazása az iskola alapvető érdeke. Hiszen a pedagógiai program nyilvánosságra hozatalától kezdve a szülők valamennyi megígért cél elérését számon kérhetik, és a fenntartók is ezek teljesítése alapján fogják értékelni az intézményt. A követelmények akkor szabatosan meghatározottak, ha utalnak arra, hogy milyen feltételek, segítség, eszközhasználat mellett, milyen színvonalon, mire lesz képes a diák.

Nemegyszer nehéz ezeket a célokat a vágyak szintjéről visszahozni a valóság talajára, és különösen sok küszködést jelent egy-egy szabatos cél megfogalmazása (miközben azzal mindenki egyetért, hogy mind az iskola, mind a diák, mind pedig a szülő számára jobb, ha ezek valóban tisztán, egyértelműen megadottak). Termé-

szetesen a célok és a követelmények meghatározásába befektetett idő és energia kamatosan térül meg akkor, amikor ugyanezen feladatokra az évfolyami vagy a témakör szintű tervezés során kerül sor.

A megfogalmazott tantárgyi célokat minden esetben összevetjük az iskola egészére elfogadott célokkal. Azt keressük, hogy egy-egy tantárgy (saját megfogalmazása szerint) konkrétan mely iskolai célok eléréséhez járul hozzá. Ezt minden esetben rögzítjük is a célokat tartalmazó nagy csomagolópapíron. Gyakran okozunk ezzel meglepetést a tekintetben, hogy a korábbi rutin szerinti (úgymond nevelési) célok eléréséhez az egyes tantárgyaknak is közükhöz van, és azok nem csak olyan, a mindennapi gyakorlatától távol lebegő ideák, amelyek eléréséért legfeljebb a tanórán kívüli időszakban lehet tenni valamit.

Tartalmak a NAT-ban és a NAT-on túl

Milyen lehetőség kínálkozik a helyi tantervben a tantestület egyéni arculatának megvalósításához, a helyi szempontok érvényesítéséhez?

A NAT biztosítja azt a lehetőséget, hogy olyan pedagógiát lehessen alkalmazni, amely figyelembe veszi a helyi adottságokat, feltételeket, a gyerekek és a szülők igényeit egyaránt. A helyi tantervek feladata az, hogy életre keltsék, a sajátos viszonyoknak megfeleltessék a NAT-ot. Tartalmi kérdésekben a pedagógusok kezébe került a döntés joga. Azok és ott dönthetnek, akik és ahol a legjobban látják, hogy milyen a gyerekek szociokulturális háttere, milyenek a környezeti meghatározottságok, az iskola személyi és tárgyi feltételei stb. Ez természetesen nagy felelősséget is ró a iskolákra, hiszen az, hogy milyen programot kínál egy iskola, nagymértékben a tantestületen múlik. (A kötelezően finanszírozandó időkeret kitöltését illetően ez mindenképpen érvényes, az afölötti költségek tekintetében pedig lehetnek az iskolának „meccsei” a fenntartóval. Itt és most nem a költségvetési vonatkozásokat kívánjuk vizsgálni.)

Milyen lehetőséget is kínál a sajátos helyi tartalmak megjelenítésére, feldolgozására a NAT? Mozgásteret ad az időkeretek felhasználásában a nevelőtestületek számára. További egyéni megoldásokra nyújt alkalmat a (rész)műveltségterületek tantárggyá formálása. Sajátos arculat teremthető a kötelező tartalmak és követelmények helyi igények szerinti feldúsításával is.

Azzal, hogy a NAT nem határozza meg az egy-egy műveltségi területre fordítandó időkeretet, hanem csak százalékos arányra tesz javaslatot, az önálló döntés lehetőségét és felelősségét az iskolák kezébe adja. Így mód nyílik a tantestület számára, hogy a szülők és/vagy tanulók által preferált tárgyakat nagyobb súllyal, intenzitással szerepeltesse helyi tantervében (és ezzel tegye vonzóbbá, „diákcsalogatóbbá” az intézményt). Az iskola szempontjából előny az is, hogy nagyobb hangsúlyt adhat olyan tartalmaknak, amelyek tanításához különösen jók a személyi vagy tárgyi feltételei.

Időkeretek, időalku

A NAT azt állítja magáról, hogy a kötelező időkereteknek csupán 50–70%-át tölti ki. Az iskola rendelkezik olyan szabad időkerettel, amelyet saját igényei és szükségletei szerint használhat fel. Ez az állítás természetesen (rész)műveltségi területenként, illetőleg iskolánként másképp és másképp igaz. Lehet olyan iskola, amelyik a rendelkezésre álló teljes időkeretet fel kell hogy használja a NAT

követelményeinek teljesítéséhez, mert diákjai lassabban, nehezebben haladnak. Ennek az iskolának tehát éppen ez a helyi sajátossága, hiszen úgy kínálja programját, hogy az az oda járó gyerekeknek megfelelő legyen. Másutt egy (rész)műveltségterület követelményeinek teljesítése már önmagában akkora feladatot jelenthet, mert olyanok akár a tárgyi, akár a személyi feltételeik, hogy emiatt nem is gondol(hat)nak NAT-on felüli kiegészítő tartalmakra. A helyi jelleg abban is kifejeződik, hogy az iskola miképpen kapcsolja össze a NAT (rész)műveltségterületeit, hová helyezi a hangsúlyokat, milyen módszerekkel, eljárásokkal dolgozza fel az előírt tartalmakat, éri el a megadott követelményeket.

Tantárgyon belüli tananyag-elrendezés – a rajz és hatása

Nehéz feladat elé állítja a pedagógusokat a munkafüzetünknek az a lapja, amely szinte teljesen üres. Itt arra kérjük a résztvevőket, hogy vázolják fel (rész)műveltségterületük struktúráját. Adják meg, hogyan, milyen szempontok szerint rendeződnek el, kapcsolódnak a tartalmak a „tantárgy” egészében. Ekkor tantárgyi munkaközösségekben dolgoznak, elég eltérő a csoportlétszámokban. A tréningvezetők csoportról csoportra járva segítik elindítani a gondolkodást és a szerkezet vizuális megjelenítését. Amikor megvannak már az első támpontok a „tantárgy” struktúrájához, akkor biztatjuk a csoportokat, hogy keressék meg egymást azok a tárgyak, amelyekről úgy gondolják, hogy kapcsolódhatnak egymáshoz. A struktúra átgondolása még izgalmasabbá válik, amikor egy kiválasztott évfolyamon végezzük. Ezt már annyira a saját közegüknek érzik a tanárok, hogy érezhetően felélénkül a tevékenységük. Később azt is tapasztalják, hogy a szerkezet megadásával (amely lehet egymásból lineárisan következő vagy egy kiemelt szempont köré rendeződő, lehet koncentrikus körönként egyre gazdagodó kifejtésű vagy egymás mellett párhuzamosan futó stb.) sokkal könnyebben tudnak célokat és követelményeket meghatározni. Itt viszont meghatározó élmény számukra, hogy hány és hány ponton kapcsolódhatnak a másik „tantárgyhoz”, hogy egyáltalán nem maradhatnak meg csupán a saját területük végiggondolásánál.

Az évfolyam céljának, követelményének és tartalmának kiválasztása

Amikor túljutottunk az időalkun, és tantárgyunk kiharcolt időkeretével teljes vértetben áll előttünk, sőt, fölvezeltük belső szerkezetét, és megtörtént a többi tárggyal való kapcsolódási lehetőség elemzése is, akkor nekiláthatunk az évfolyami célok meghatározásának. Az évfolyami cél megadásakor – követve eddigi gondolatmenetünket – a következőkre érdemes figyelemmel lennünk:

- a hitvallásra és az iskolai célokra;
- a tantárgy egészére megadott célokra és követelményekre;
- a többi tantárggyal való kapcsolódási lehetőségekre.

Ez utóbbinál érdemes megállni egy szóra. Az a tapasztalatunk, hogy a tantárgyak közötti kapcsolatkereséssel a tanárok számára kézzelfoghatóvá válnak azok a változások, amelyeket a NAT hozott; világossá lesz, hogy az ő tantárgyuk hogyan helyezkedik el a többi tárgy rendszerében, s jobban érzékelik, hogy egyáltalán mire jó a tantervkészítés vagy -választás. Azért érdemes a tantárgyak évfolyami szerkezetét felvázolva is keresni a közöttük lévő kapcsolódási pontokat, mert ezen a konkrétsági szinten pontosíthatók a tantárgyak egészére vonatkozó összefüggések, itt valósíthatók meg az együttműködési lehetőségek.

A célok ilyen meghatározása után fel kell tennünk a kérdést – mint ahogy azt szoktuk –, honnan tudjuk, milyen tanulói teljesítmények alapján mondhatjuk, hogy ez(eke)t a cél(oka)t elértük, azaz a célokhoz szabatosan megadott követelményeket kell rendelnünk. Ezek részben a NAT-ból átvett, az évfolyamra alakított, részben a helyi adottságokból következő követelmények.

A NAT szakaszokban adja meg a tartalmakat és a követelményeket, tehát az iskolának magának kell ezeket évfolyamokra bontania. A tartalmi választásokat befolyásoló összefüggésekről már részletesen szoltunk. A tanár tehát az eddigi tárgyait szempontokat, megállapodásokat érvényesítve elrendezi, hogy mely tartalmak kerülnek az egyik évfolyamra és melyek a másikkra. A szakaszhatár követelményei közül melyek vagy azoknak mely részei vonatkozathatók a korábbi évfolyamra.

Pár szó a témakörök tervezéséről

A témakörök tervezésekor ugyanazokat a lépéseket járjuk végig, mint a „tantárgy” egészénél. Itt is megadjuk a célokat, a szabatos követelményeket, az idetartozó tartalmakat, és szolunk az értékelésről is. A célok és követelmények meghatározása ezen a szinten könnyebben megy. Arra kell csak a résztvevők figyelmét időnként felhívni, hogy ne feledkezzenek meg az évfolyam egészére, sőt az iskolára megadott célokról sem, vizsgálják meg, hogyan erősítik ezek egymást. (Nyilván nem arról van szó, hogy minden témaköri célnak kapcsolódnia kellene az iskolai célokhoz. Az a szempont a fontos, hogy keressék ezeket az összefüggéseket.) Itt nyílik alkalom arra, hogy végiggondolják és rögzítsék, hogy mit tekintenek a témakörhöz kapcsolódó NAT-tartalomnak, milyen helyi sajátosságokat fűznek hozzá és ezeket miként rendezik el.

Itt emeljük ki – bár nemcsak a témaköröknél érvényes –, hogy mennyire fontos abból a szempontból is átgondolni az anyagot, hogy annak elsajátításához az ő iskolájukba járó gyerekeknek mennyi időre van szükségük. Tervezzék meg és hangolják össze az egyes „tantárgyak”, hogy mennyi otthoni munkával számolnak, mennyi házi feladatot adnak.

Menedzselés

Az a tapasztalatunk, hogy a pedagógiai program és a helyi tanterv elkészítésének előkészítése, megszervezése – divatos szóval menedzselése – elég sok gondot okoz a kollégáknak. Ezért a tréningünk végén – részben az induláskor megfogalmazott elvárásokra reagálva – ötleteket, technikákat, szempontokat adunk, hogyan is fogjanak az előttük álló feladathoz. Erről most nem szólnánk részletesebben, hadd maradjon egy kis titok, ami miatt még kíváncsi lehet az olvasó helyi tanterv-készítő tréningünkre.

Tudásunkat, tapasztalatainkat még júniusban átadjuk egy multiplikátor képzés formájában, így többen lesznek, akik ezzel a módszerrel tudnak az iskoláknak, a pedagógusoknak segíteni a helyi tanterv elkészítésében vagy kiválasztásában.

Monitor '95¹

Az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központja több mint egy évtizede végzi a magyar tanulók tudásszintjében – olvasási, matematikai és számítástechnikai teljesítményeiben – bekövetkező változások regisztrálását szolgáló Monitor-vizsgálatokat. A felmérések eredményeiről folyóiratunk több ízben közölt összefoglaló tanulmányt.

Legutóbb 1995-ben került sor Monitor-mérésre. Az itt közölt három dolgozat némileg eltér a korábban publikált összefoglaló jellegű tanulmányoktól, mivel mindegyik csupán egy-egy részlete az adott tantárgyban végzett mérés eredményeit elemző, készülő kutatói zárójelentésnek.

A Monitor '95 vizsgálatban hat különböző tanulói populáción végeztek méréseket. Most azonban az olvasási teljesítmények esetében a 3. és a 4., valamint a 7. és 8. osztályosok eredményeinek elemzését adjuk közre. A matematikában végzett mérésekből a 7. és a 8. osztályosok teljesítményei közötti különbségekre vonatkozó adatok elemzését közöljük. A számítástechnikai teljesítmények méréseiből a teljes vizsgált populáció adatainak elemzését közreadjuk. Terjedelmi okokból azonban nem közöljük az iskolai számítástechnikai kultúra sajátosságait feltáró elemzéseket. Úgy gondoljuk, hogy a készülő összegzésből kiválasztott részletek önmagukban is egészet alkotnak, és jelzik a tanulók tantárgyi teljesítményeiben meglévő sajátosságokat, továbbá azt, hogy milyen feltételeknek, tényezőknek lehet szerepük az egyes tanulói rétegek között meglévő teljesítménykülönbségekben.²

Horváth Zsuzsanna

A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata

A Monitor '95 tanulói teljesítményvizsgálat egyik kiemelt területe az olvasási, szövegértési képességek vizsgálata, mivel a szövegértés minőségében szerepet játszó képességek fejlesztése, csiszolása az iskolai képzés egyik alapfeladata, vizsgálata alapvető információkkal szolgálhat az írásbeliség elsajátításának mértékéről és minőségéről is.

A szövegértéssel kapcsolatos Monitor '95 vizsgálat adatai sokirányú elemzésének alapján három kérdésre kerestük a választ: a szövegértési képesség fejlődése a 3–4. és a 7–8. osztály között; a tanuló nemének befolyása az olvasásteljesítményre; az olvasásteljesítmény és az iskola településkörnyezetének összefüggése.

¹ A Monitor '95 vizsgálat tanulmányai az Országos Köznevelési Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésének keretében az OKI támogatásával jelentek meg.

² A vizsgálat eredményeinek egészét az OKI Értékelési Központja monográfiában jelenteti meg 1996. végére. Ebben a legutolsó mérés eredményei mellett helyet kapnak az eddig végzett Monitor-vizsgálatok idősoros adatai, illetve az azokból kirajzolódó főbb tendenciák. Ez az összegző elemzés mutathatja meg, hogy a vizsgált tantárgyakban az első mérés óta hogyan változtak a magyar tanulók teljesítményei.

A vizsgálat

Melyik korosztályokat vizsgáltuk?

Mivel a Monitor '95 a diákok hat korosztályára, a 3-4., a 7-8., a 10. és 12. osztályosokra terjed ki, kézenfekvő vizsgálati témaként kínálkozott az olvasásvizsgálat keretében a szövegértési képesség fejlődésének felmérése. E képesség fejlődése, fejlődése szempontjából vannak kiemelt életkori, tanulmányi szakaszok. Ilyenek tekinthetjük egyrészt az olvasás technikai szintű megtanulását közvetlenül követő iskolai éveket: a 3. és a 4. osztályt. Fontos információkat kaphatunk e képesség gyarapodásáról, ha összehasonlíthatóvá tesszük a kisiskolások eredményeit a képzésben már hosszabb időt eltöltött s többnyire már a továbbtanulás döntése előtt álló diákokkal: a 7. és 8. osztályosokkal. Hogyan megjelölhetünk kitüntetetten érzékeny képzési szakaszokat, ugyanúgy létezik a lassú, folyamatos, felhalmozó érési szakasz is: éppen az a három-négy év, amely a vizsgált korosztályokat elválasztja. Vizsgálatunk egyik célja tehát annak felderítése volt, milyen természetű és kiterjedésű a szövegértési képesség alakulása az egyes korosztályok között. Ebből a megfontolásból oldottak meg a vizsgálatban hasonló feladatokat különböző életkorú diákok. Az összehasonlíthatóság érdekében azt a módszert érvényesítettük, hogy a 3. és a 4., illetve a 7. és a 8. osztályos diákok ugyanazokat az olvasásteszteket oldották meg. Az egymást közvetlenül követő évfolyamok adatai ilyen módon teljes egészükben összehasonlíthatók, s ezáltal az általános képzésben megfigyelhető kisebb időtávú fejlődés természetéről, jellemzőiről részletes és megbízható képet kapunk. Feltevéseink szerint vannak jelentős hozammal járó, viszonylag gyorsabb érési szakaszok, s megfigyelhető a szövegértési képesség valamilyen szintű rögzülése s ezt követően lassúbb ütemben való fejlődése.

A 7. és 8. osztályosok teljesítményei – a közoktatásban elfoglalt egyfajta köztes helyüknek megfelelően – a kisiskolásokhoz és a már iskolatípusonként is differenciált 10. osztályosok teljesítményeihez is hasonlíthatók. Ezáltal elegendő információval rendelkezünk ahhoz, hogy az adatok elemzését követően hiteles állításokat tudjunk megfogalmazni például az olvasás, a szövegfeldolgozás ritmusában, mélységében, pontosságában, minőségében rövidebb és hosszabb távon bekövetkező változásokról.

Hogyan vizsgáltuk a szövegértés képességét?

A Monitor '95-ben az olvasásmegértés fejlődését a 4. és 8. osztály között egy 47 itemből álló, közös kérdéssorral vizsgáltuk. A vizsgálat szövegei három nagy típusba sorolhatók: az elbeszélő, a magyarázó-ismeretközlő és a dokumentumszövegek csoportjába.

Az *elbeszélő szövegek* cselekményes történetek (például mese, novella, útleírás, esszé, tudósítás). Ennek a szövegtípusnak jellemzője általában a történetmondás, a szövegnek az olvasóra gyakorolt érzelmi hatása, a szerző személyes hangvétele, az emberi kapcsolatok, cselekedetek, érzelmek motivált, hatásos megformálása. Az olvasók által irodalminak átélt elbeszélő szöveg alkalmas arra, hogy személyes válaszadásra készítessen. A másik két szövegtípustól alapvetően ebben a személyes jelentéstudajdonításban különbözik. A 3. és 4. osztályosok 7 elbeszélő szövegéhez 34 feladat, a 7. és 8. osztályosok 6 elbeszélő szövegéhez 37 feladat tartozott.

A *magyarázó-ismeretközlő szövegek* céljuk szerint – a tankönyvi szövegekhez hasonlóan – az ún. tanulásra, ismeretterjesztésre szánt szövegtípusba tartoznak. Jellemzőjük a legkülönfélébb témakörbe (a természet világa, földrajz, történelem, környezetvédelem, társadalomtudomány, szabályzatok stb.) tartozó tények, ismeretek tárgyszerű közlése, a közöttük lévő összefüggések magyarázata, a tényekből lezűrhető következtetések érvekkel, bizonyítással való alátámasztása. Ezeket a szövegeket mondandójuk világos, logikus megformálása jellemzi, tárgyuk lényegében bármit felöllelhet, ami a vizsgált korosztályhoz közel álló, érdeklődésére számítható, esetleg már ismerős tematika. A 3. és 4. osztályosok 6 magyarázó-ismeretközlő szövegéhez 26 feladat, a 7. és 8. osztályosok 5 magyarázó-ismeretközlő szövegéhez 28 feladat tartozott.

A *dokumentum típusú szövegek* általában gyakran grafikusán is megjelenített tényeket közölnek, funkciójuk szerint lényegében használati utasítások. A mindennapi életben gyakran találkozunk ilyenekkel (például órarend, térképvázlat, menetrend, gyógyszer-tájékoztató szövege, időjárás-jelentés grafikus ábrázolása, közvélemény-kutatási adatok, játékszabályok, utasítások), s a tanulásra szánt szövegek körében is gyakran alkalmazott információforrások ezek. A 3. és 4. osztályosok 6 dokumentumszövegéhez 28 feladat, a 7. és 8. osztályosok 9 dokumentumszövegéhez 44 feladat tartozott.

Feltételeztük, hogy a szövegtípusok megértésében mutatkozó különbségek vizsgálatával árnyaltabb képet kapunk az olvasásteljesítményről, ugyanis más-más szövegmegértési utat jár be az olvasó a különböző szövegek feldolgozásakor. Ilyen módon magukról az olvasási képességekről is többet tudunk mondani, ha az eredményeket e három nagy szövegtípus mentén is megkülönböztetjük. Ezek a műfajok tehát vizsgálati beszámolóinkban a teljesítmények elkülönítésében is megjelennek.

A szövegmegértést különböző típusú *olvasási-szövegfeldolgozási műveletek* elvégzésétésével vizsgáltuk. Kérdéseink megválaszolására különböző szintű szövegfeldolgozási, gondolkodási műveleteket kellett elvégezni. Ezek a következők: a *reprodukción* művelete a legegyszerűbb szint, amely a szöveg valamely tényének megismétlését várta el a tanulóktól. Az *identifikáció*, az értés a szövegben közvetlenül megtalálható tény, adat azonosítására irányult (például szó, szócsoport, mondat jelentése, logikai viszony felismerése). A *produkció*, az értelmezés a szövegben rejtetten, implicit módon meglévő válasz megértését, felismerését igényelte. *Jelentésnek* a szavak, szókapcsolatok, mondatok, egész bekezdések szövegben belüli összefüggésének a felfogását tekintettük. A *kapcsolat* azt a műveleti szintet jelentette, amely által a szövegen belüli logikai összefüggéseket – például cél, eszköz – ismerték fel a tanulók. A *kommunikációs aspektusok* azoknak a műveleti szinteknek az összességét nevezik meg, amelyekkel a tanulók a szerző rejtett közléseit, a stílusesszók határait érzékelik. A szövegfeldolgozási műveletek, a megértési szintek adataiból fontos következtetéseket vonhattunk le arra nézve, milyen jellemzőkkel írható le a vizsgált korosztályok szövegmegértési képessége.

A szövegértési képességek fejlődése a vizsgált korosztályokban

A 13-14 éves diák az írásbeliség közegében él. Az egyrészt az iskolai olvasnivalók, tanulnivalók formájában veszi körül, másrészt ő maga is kiépíthette már az írásbeliséghez való személyes viszonyát: vannak/lehetnek kedvenc könyvei, újságjai, naplója stb. Emellett naponta old meg/írhatja feladatokat, feljegyzéseket készít, írásbeli üzeneteket vált. Ugyanakkor zavarba ejtő tömegű információ éri, s

a nyomtatott betű ennek sok esetben csak kisebb részét képezi. Az iskolában és többnyire a szülői házban is természetesnek veszik, hogy önállóan boldogul a szövegekkel, legyen az a kémiakönyv vagy a földrajzi atlasz, a matematikapélda vagy egy Móricz-elbeszélés. Ha olvasni tud, akkor ez a környezete szemében természetes, de ha küszködik a szövegekkel vagy kitüntetetten azok néhány területével, akkor többnyire magára van utalva. Ő nemcsak olvas, hanem szöveget dolgoz fel, írásban old meg feladatot, az írásbeliség szüntelenül különböző feladatok képében jelenik meg számára.

Az olvasásteszték statisztikai mutatói szerint a tesztfeladatok maximális és minimális megoldási aránya a 7. osztályban 96,59% és 17,40%, a 8. osztályban pedig 97,22% és 21,94%. A tesztek megbízhatósági indexe: 7. o. .92,74; 8. o. .92–97. Hogy a teljesebb megértés mennyire intellektuális igénye a tanulónak, arról a tapasztalat azt tanúsítja, hogy a diáktársakkal, kortársakkal még nem feltétlenül beszél meg az olvasmányokból szerzett tudását és élményeit, a szülők erre már még kevésbé partnerei, az iskola pedig a feladatteljesítés mögöttes eszközeként tartja számon és veszi magától értetődőnek a szövegekkel való bányi tudást. Ilyen köztes helyzetben van tehát fejezetünk alanya: a 13-14 éves diák.

A fejlődés természete – miben jobbak a 8. osztályosok a 4. osztályosokhoz képest?

Az alsó tagozati tanulmányoktól négy év választja el a nyolcadikos diákot, aki közben megismerte a tantárgyak nyelvének világát és útvesztőit, az utasításszövegek tömegét, lehetősége volt ugyanakkor hosszabb, nagyobb lélegzetű regényeket is végigolvasni. Az, hogy képes a gyorsabb, áttekintő, az olvasnivaló nehézségét „felmérő” olvasásra, abból fakad, hogy magával a tanulással kapcsolatban is kialakított egy gazdaságossági attitűdöt. Gyakorlott a lényeges információk gyorsabb visszakeresésében, tehát egyre könnyebben megtalál adatokat, tényeket, információkat. Világosan érzékeli – ha teljesíteni nem is tudja –, hogy mit is várnak tőle, s azt is tudja, ha tovább akar tanulni, a szövegértését valamilyen módon vizsgálni fogják. Az iskolában találkozott már a három nagy szövegtípussal és azok számos műfajával, s az általa olvasott szövegek terjedelme is mind szélesebb skálán mozog. Ugyan a szövegértő olvasásnak nincsenek e korosztály számára tantervekben rögzített világos követelményei, sőt követelményrendszere, a 7-es és 8-os diák mégis – még ha rossz olvasó is – meg tudná fogalmazni, mit várnak tőle. Természetesen ennek a korosztálynak a szövegértése is szisztematikus fejlesztésre szorul.

A szövegértés fejlesztésének didaktikája éppen arra szolgál, hogy a megnövekedett mennyiségű és bonyolultságú írásbeli műfajokban otthonosabban és motiváltabban mozogjon a tanuló. A 14 évesek mentális jellemzőiknél és szélesebb ismereteiknél fogva több háttérismeretet tudnak bekapcsolni az olvasnivalók megértésébe, sőt, már bizonyos rutinnal rendelkeznek a lényeges információk kiemelésében. Ez a rutin segít az ismerős műfajú és tematikájú olvasmányszövegek feldolgozásában, de éppen ez a rutin hagyja cserben őket, ha a megszokott sémákat egy szöveg vagy egy kérdés felborítja.

A Monitor '95 olvasásvizsgálatban az írásbeliség magasabb fokára jutott 7–8. osztályosok a 4. osztályosokhoz képest – azonos szövegeken – természetesen sokkal jobb eredményt értek el. Nem is ezen evidens eredmény miatt végeztük el a két korosztály összehasonlítását, hanem arra gyűjtöttünk adatokat, miben tért el a szövegértés belső struktúrája a 7–8. osztályokban az alsó tagozat záró évfolyamától.

A 8. osztályosok az egyszerűbb szerkezetű, a mesestruktúrához közelebb álló, rövidebb elbeszélő szövegeket kifejezeten jobban befogadják, mint a negyedikesek. Például 80% fölötti átlagteljesítményt érnek el annál az elbeszélő szövegnél, amit a 4. osztályosok zöme az átlag alatti szinten tudott megérteni. A teljes teszten a legmagasabb fokon teljesítő 4. osztályosok – a legjobb olvasók – azonban a 8. osztályosok átlagához hasonló eredményeket értek el (I. táblázat). A 4. osztályosokhoz képest ebben a korosztályban a dokumentumszövegek megértésében következett be nagyarányú fejlődés. Ugyanakkor a 8. osztályosoknak is gondot okoz a szabály, utasítás (játékszabály) megértése.

I. táblázat — Egy elbeszélő, egy magyarázó és egy dokumentumszöveg megértésének alakulása a 4. és 8. osztályosok körében (a kérdések átlagai %-ban)

Kérdések	Elbeszélő		Magyarázó		Dokumentum	
	4. o.	8. o.	4. o.	8. o.	4. o.	8. o.
1.	54,61	6,94	39,74	62,53	79,29	88,89
2.	6,76	88,29	57,64	79,35	31,62	59,40
3.	51,42	89,40	32,14	60,32	49,30	72,46
4.	40,25	67,05	43,54	67,58	51,25	82,19
5.	45,33	84,63	26,99	44,13	73,69	95,12
6.	–	–	40,64	66,92	–	–

Nem megnyugtató – amint a közölt példából is látható – a magyarázó szövegek megértésében mutatkozó pozitív változás, mivel relatíve kisebb, mint az elbeszélő és a dokumentumszövegek esetében. Ugyanakkor az egyenletes és önálló szövegfeldolgozásra alapozott szövegértés a 7–8. osztályos iskolai tanulmányokban éppen a magyarázó szövegek értésére épül.

Egyes kérdéstípusok 8. osztályos magas teljesítményei látványosan megfelelnek az elvárásoknak, a közös tesztitemek elemzése azonban olyan *nehézségekre* is fényt derített, amelyek még az alsó tagozathoz képest további 4 év iskolai tanulás után is részlegessé tehetik/teszik a szövegértést. Ezek a problématispusok a következők:

- Következtetés ok-okozati viszony alapján.
- Mértékek összehasonlítása többemű információs rendszerben. (E kérdésben típushiba az összehasonlítás helyett a legalacsonyabb érték kiválasztása.)
- Elbeszélő szövegben a szereplő nézőpontjának megértése.
- Jellembeli tulajdonságok (pl. falánk, előrelátó, gyenge, alázatos) közti különbségtétel.
- Ismétlődő grammatikai szerkezetek stílushatásának felismerése.
- Elbeszélő szövegben a történetet összegző bekezdés azonosítása.
- Szabályjáték egy meghatározott feltételének visszakeresése.
- Szabályelemek funkciójának megértése.
- Feltétel azonosítása szabálymegszegés esetén.
- A szöveg állításainak megértése szinonimával.
- Tények összekapcsolása adott rendszerben (a következő járat indulása – adott időponthoz képest – meghatározott célállomáshoz).

Vizsgálódásunk tárgyát képezte az egyes *szövegtípusoknak* a szövegértésre gyakorolt *hatása*. Ennek kimutatására elemeztük a szövegtípusoknak a teljesítményátlagokra gyakorolt hatását. Adataink a következőket tanúsították (2. táblázat).

2. táblázat – A szövegtípusok megértésének különbségei a teljesítményátlagok %-ában

Elbeszélő		Magyarázó		Dokumentum	
7. o.	8. o.	7. o.	8. o.	7. o.	8. o.
52,42 (Sd)	57,95 (Sd)	52,69 (Sd)	58,87 (Sd)	55,66 (Sd)	61,25 (Sd)

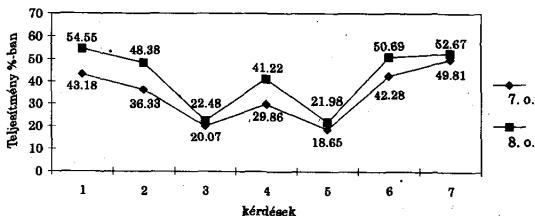
A táblázat adatai arról tanúskodnak, hogy a 7., de főként a 8. osztály szövegfeldolgozási követelményeihez, valamint az elvárhatóhoz képest *alacsony a teljesítmény*. A *szövegtípusonkénti* teljesítményátlagok közti relatíve kismértékű különbségek arra engednek következtetni, hogy a nyolcéves iskolázás elegendő olvasási tapasztalatot adott a korosztálynak mindhárom vizsgált szövegtípus műfajaiban, tehát azok teljesítménydifferenciáló ereje kismértékű. A szövegtípusonkénti és az átlagteljesítmények közötti korrelációs számítás eredményei azt mutatják, hogy az olvasásteljesítmény egészével a dokumentumszöveg megértése mutatja a legszorosabb összefüggést. Ugyanakkor az e szövegtípusban mutatott teljesítmény gyengébben függ össze a másik két szövegtípussal. A dokumentumszövegek algoritmizált, megszokott és egyértelmű sémák szerint tagolódo szerkezete, utasítás- vagy szabálytípusú mondatai, az információk tipográfiai és tartalmi „adagolása” megkönnyíti az olvasók dolgát. Ugyanakkor kevésbé *transzferálható a dokumentum* jellegű szövegben tanúsított megértés, ha több elem közti összefüggést, következtetést kíván a feladat. Amennyiben tehát a megértési művelet akár az elbeszélő, akár a magyarázó szövegtípusra inkább jellemző gondolati eljárást kíván, akkor már érezhetően romlik a teljesítmény.

A szövegtípusonkénti teljesítményátlagok értelmezéséhez érdemes megjegyeznünk, hogy eltérő nehézségű kérdések – itemek – társulnak egy-egy szöveghez. A táblázatban közölt átlagok mögött tehát vannak igen magas százalékban megoldott itemek, de nemegyszer az egyazon szöveghez tartozó kérdéssorra adott válaszok adatai problémákról tanúskodnak. Egy-egy kérdéssoron belül a teljesítmények hirtelen megváltozása általánosítható érvényű szövegértési problémákra enged következtetni.

Egy példa a mindennapi élet tipikus *dokumentumműfajai* közül a gyógyszer-tájékoztató, annak használati utasítása. Az első két vizsgálati kérdés a legszükségesebb tudnivalókra kérdez, azaz a szöveg megértésének „biztonsági minimumát” (a gyógyszer bevételeinek módja 95,21%, az ellenjavallat 85,21%) vizsgálja. A több információ együttes megértését és alkalmazását kívánó – a naponta bevehető maximális mennyiségre kérdező – 3. tesztkérdés megoldottsága azonban hirtelen csökken (28,25%). A helyes válasz a szöveg egyetlen tényszerű közlésének pontos követését kívánja.

Ez a problémakör felveti azt a kérdést, mikor, milyen feltételek teljesülése esetén tekinthetünk egy szöveget – a Monitor-vizsgálat helyzetében és módszerével – *megértettnek*. Az eredmények ilyen irányú értelmezésének korábbi módszerei közül (Takács, Kádárné, 1979) érdemes megemlítenünk a következő három teljesítményminősítő kategóriát: a tanuló a szöveget nem érti – részben érti – teljesen érti. Esetünkben tehát a 7. és 8. osztályosok átlagteljesítményei, illetve az egyes szövegekhez tartozó kérdésekre adott válaszok közötti különbségek arról tanúskodnak, hogy a tanulók nagyobb hányadára a *részben érti* minősítés, azaz a *részleges szövegértés* jellemző (1. ábra). A szövegek információs tartalmát tehát nem maradéktalanul veszik tudomásul a diákok, hanem több-kevesebb részletinformációt emelnek ki belőle. A szövegből való kitekintés, a közölt információk továbbgondolása jelenti tehát számukra az igazi problémát.

1. ábra – Egy példa a részleges szövegértésre — Adatok a drogfogyasztás ártalmairól, dokumentumszöveg megértése a helyes válaszok százalékában



A 7. és 8. osztályos tanulók szövegértési nehézségeinek több típusára hívta fel a figyelmet a vizsgálat. Ezek az alábbiak:

- Egyes szám első személyű *elbeszélő* szöveg két kifejezéséhez lábjegyzetben adott szógyagyarázatok megértése, az adott jelentések közül a szövegben előforduló jelentés azonosítása (41,5/47,3).³

- Ugyanarról a tényről közölt különböző szerzői állítások közötti eligazodás (43/51,7).

- Annak megértése, mivel bizonyította a szerző az állításait (37,4/45).

- Tájékozódás a szöveg összefüggéseiben: idézett kifejezés szövegbeli előzményének megtalálása (23,2/27,8).

- Narratív riportban az elbeszélő és a főhős azonosítása, illetve elkülönítése (30,3/38,4).

- Cselekvés ok-okozati viszonyának megértése (19,3/21,6).

- Történet többféle magyarázata közül a helyénvaló azonosítása (27,6/36,7).

- Érzelmek motivációjának megértése (29,6/37,2).

- *Magyarázó* szövegben a Ha..., akkor... grammatikai szerkezetű állítás rekonstrukciója a szöveg adatai alapján (45,4/51).

- A szöveg bekezdései közötti logikai kapcsolat megállapítása (40,8/46,8).

- Összegző következtetés a szöveg különböző bekezdéseiben található adatok alapján (41,2/46,7).

- Következtetés mondatrekonstrukcióval a szöveg érvelése alapján (34,5/46,7).

- A szövegben közölt dátumok és adott esemény összekapcsolása (42,8/50,4).

- A szerző véleményének, értékítéletének azonosítása, elkülönítése a jelenséget leíró szövegtől (33,3/42,8).

- Azért..., mert... szerkezetű mondat rekonstrukciója a szöveg tényei alapján (35,1/42).

³ A zárójelben lévő első adat a 7. osztályosok, a második a 8. osztályosok teljesítményét fejezi ki százalékban.

- *Dokumentumszöveg* közléseiből a mögöttük lévő adatokra való következtetés (20/22,5).

- Felsorolás elemeiből a legjellemzőbb kiválasztása kérdés alapján (29,9/41).

- A szöveg tényeiből összeállított adatsor összehasonlítása a szöveggel (18/22).

- Formalizált, rubrikákkal tagolt dokumentumszöveg: formanyomtatvány (vízumkérő lap) kitöltése. A személyi adatok beírásának megoldási szintjétől mind a laccím (6%-kal), mind az útlevekszám (20%-kal) pontos kitöltése elmarad. Újabb 10%-ot csökken az utazás céljának azonosítása, jóllehet erre a szöveg tényei alapján egyértelműen következtetni lehet.

A fenti felsorolás arra enged következtetni, hogy a *gondolkodási műveletek* elvégzése okoz nehézségeket e korosztályban. Ezt a feltevést erősítik meg az alábbi korrelációs mutatók (3. és 4. táblázat).

3. táblázat - Az olvasás-összteljesítmény és a gondolkodási műveletek korrelációi - 7. osztály

	Identifikáció	Produkcó	Jelentés	Kapcsolatok	Komm. asp.
Összteljesítmény	0,9517	0,9611	0,9568	0,9145	0,7792
Elbeszélő	0,7999	0,8990	0,8226	0,8309	0,7668
Magyarázó	0,8051	0,8743	0,8088	0,8355	0,7322
Dokumentum	0,9222	0,8085	0,9642	0,7888	0,6055

4. táblázat - Az olvasás-összteljesítmény és a gondolkodási műveletek korrelációi - 8. osztály

	Identifikáció	Produkcó	Jelentés	Kapcsolatok	Komm. asp.
Olvasás	0,9517	0,9638	0,9604	0,9140	0,7962
Elbeszélő	0,8091	0,9003	0,8323	0,8366	0,7733
Magyarázó	0,8179	0,8714	0,8292	0,8140	0,7610
Dokumentum	0,9204	0,8295	0,9120	0,8105	0,6298

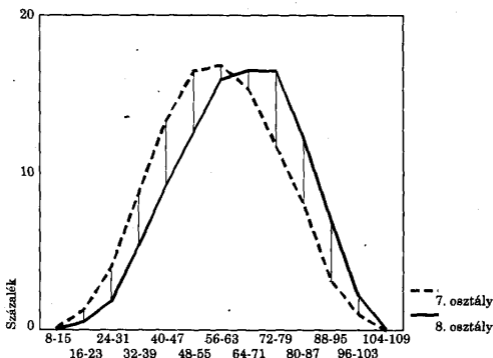
A 8. osztályban kissé megnövekszik az olvasásteljesítmény korrelációja a produktív műveletekkel (következtetés, sorok közötti olvasás), illetve a szöveg jelentésének megértési szintjével. Az elbeszélő és a magyarázó szövegbeli tények, információk azonosítása (identifikáció) is nagyobb összefüggést mutat, s a dokumentumszövegben is megnő a produktív műveletek súlya. A 7. osztályban a legmagasabb korrelációs értéket az olvasás egésze és a szavak, szócsoportok, bekezdések, szövegegész jelentésének megértése között találjuk, míg a 8. osztályban az olvasás egésze a produktív műveletek végzésének a képességével függ össze leginkább. Ezek a megállapítások már átvezetnek a következő kérdésünkhöz: vannak-e jellegzetes, szembetűnő különbségek a 7. osztályosok és az iskolázás döntési helyzetének egyfajta záró szakaszában lévő 8. osztályosok között?

Az olvasási teljesítménykülönbségek a 7. és a 8. osztály között

A szövegértés képességeiben a 7. és 8. évfolyam között a tanulók *csekélyebb* mértékű teljesítményjavulását regisztráltuk. Az átlagos különbség 5,7%. A 8. osztályosok olvasási-szövegértési képességeiben lényegében nem történik jelentős átrendeződés a szövegtípusok megértésében, a műveleti szintekben viszont meghatározóbbnak

tűnik az implikáció, a rejtett szövegtartalmak felfedezése a következtetés, a sorok mögé látás képessége. Feltételezhető, hogy a tanulók mentális, szociális érése, valamint tudásbeli gyarapodása következtében a háttérismereteiket eredményesebben használják fel a szövegek tartalmi megértésében, s biztosabb, némileg bővebb a szókincsük is. Egészében ez a javulás azonban igen kismértékű, különösen, ha meggondoljuk, hogy a szövegértő olvasás fejlesztésében a vizsgált hat korosztályra vonatkozó adataink szerint minden élet-, illetve iskolázási szakasz fejlesztésre szorul és fejleszthető. Kérdés, hogy a figyelmes szövegolvasás és a szöveg minél teljesebb megértése mennyiben feltétele a 8. osztályosok körében az iskolai és az életbeli sikerességnek. Közkeletű tapasztalat, hogy az írott szövegek helyett a kézenfekvő vagy ajánlott alternatívák sokszor elcsábítják a diákokat és a tanárokat az olvasástól. Annak ellenére, hogy a szöveg helyett használt információhordozóknak megvannak a maguk előnyei, az olvasás elhanyagolása éppen a tanuláshoz vezető egyik legfontosabb utat zárja el a diákok elől. Az 5.–8. osztályos diákoknak – a közölt eredmények alapján – biztosan szükségük van arra, hogy olvasási képességeikkel tisztában legyenek, hogy ismerjék a szövegből tanulás értelmét és eljárásait, olvasási tempójukat a szöveg követelményeihez tudják igazítani, újra átnézzék a nehéz részeket, éljenek a megértésben a szövegszervezés eszközeinek átlátásával. Ezekre az olvasási stratégiákra azonban csak sokféle szöveggel s vonzó célokkal vezérelt olvasási tapasztalat révén lehet szert tenni.

2. ábra — Az olvasásteljesítmény összpontszám megoszlása a 7. és 8. osztályban



Természetesen az osztálytermi olvasás alapvetően különbözik az olvasási adatfelvételben alkalmazott szövegek olvasásának jellemzőitől. Az osztályteremben a tanár tisztában van az általa olvasásra ajánlott/adott szöveg jellemzőivel: típusá-

val, terjedelmével, az információk kidolgozottságával, a szöveg kohéziós kötöttségeinek grammatikai és szemantikai jellemzőivel, valamint módja van arra, hogy az olvasás megkezdése előtt instrukciókat adjon a tanulóknak. Ez utóbbiak célja az, hogy egyrészt magának a szövegnek a jellemzőire felhívja a figyelmet, másrészt megkönnyítse a korábbi ismeretek rendszerezését és az adott szöveghez való kapcsolódását. A már megszerzett ismeretek ugyanis hatékony forrásnak képeznek, melyet az olvasó mozgósít a szöveg megértése érdekében. Az explicit olvasási instrukció például megnevez olyan tényeket, eljárásokat vagy általánosításokat, melyeket meg kell érteni/tanulni, ha lehet, s az elvárt viselkedési végeredményt is megnevezi. Az utalások, figyelemfelhívások csak az utasítást adják meg, de sem eligazodási pontokat, sem az elvárt teljesítményt nem nevezik meg. A tankönyvi vagy más írott források tehát a tanulók környezetében való pusztán jelenlétükkel, azok munkabavétele nélkül nem eredményezik az olvasási képességek fejlődését.

Az eddigiekben a 7. és 8. osztályos korcsoport átlagos olvasásmegértési teljesítményeinek jellemzőiről beszéltünk. Nézzük meg, hogy ha az egyes vizsgált tanulókat elért összpontszámaik alapján teljesítménycsoportokba soroljuk, mit mutatnak az öt teljesítménycsoport szerinti különbségek e korcsoport belső differenciálódására nézve. A korcsoport átlagától való pozitív vagy negatív irányú eltérések terjedelme, illetve az egyes csoportokba tartozó tanulók létszámaránya a további képzési irányultságok és lehetőségek szempontjából meghatározónak tűnik. A mai magyar közoktatásban személyes képzési utak, következésképpen életutak függhetnek attól, hogy a 8. osztályos diák addigi szocializációjában milyen helyet foglalt el az írásbeliség, s mennyire képes az olvasni tudását a képességeit minősítő helyzetekben alkalmazni.

Vizsgáljuk meg először, hogy a tanulók milyen létszámaránya kerül az átlaghoz képest kialakított teljesítménycsoportokba (5. táblázat).

5. táblázat – A tanulók létszámaránya a teljesítménycsoportokban %-ban
(8. o. = 2913 fő)

Korcsoport/osztály	400 p alatt	400–450 p	450–550 p	550–600 p	600 p felett
8. o.	17,0	14,5	35,2	15,3	18,0
Össztelj. %-ban	35,6	47,9	59,8	70,8	81,3

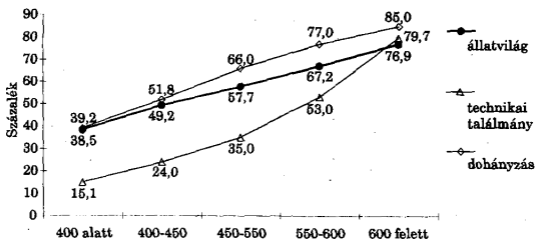
Vizsgáljuk meg a teljes korcsoport egyik legsikeresebb szövegében, egy „állás hirdetésre” való reagálásban az átlag alatti és átlag feletti csoportok különbségeit.

E könnyen érthető szövegen a teljes teszten a leggyengébb, 400 pont alatt teljesítő tanulók átlagosan 53,1%-os teljesítményt nyújtottak, a 600 pont feletti eredményt elérők pedig gyakorlatilag szinte teljesen megértették e szöveget (92,7%). A korábban már említett gyógyszer-tájékoztató kritikus 3. iteme esetében e különbség jóval nagyobb, e kérdésben még a legjobbaknak is csak alig 60%-a tudott eligazodni. Az átlag alatti olvasókat pedig igazán próbára tette a tájékoztató: a két alsó teljesítménycsoportból a diákoknak mindössze 20%-a értette a gyógyszer helyes adagolását. Az itemenkénti teljesítmények közötti különbség függ attól, hogy a szöveg és a hozzá kapcsolódó kérdéssor mennyire teszi próbára a gyenge és a jó olvasókat. Mivel a nehézségi fok a különböző kérdéstípusok esetén eltérő lehet, így akár 60–70%-nyi teljesítménykülönbség is kialakulhat a teljesítmények két szélső pontján elhelyezkedők között. Ilyen például az említett vízumkérő lapba az útlevelszám átmásolása. E kérdésben a teljesítmény így alakult az öt

teljesítménycsoportban: 21,70–39,43–53,66–74,16–89,92%. Hasonlóan jelentős a gyengébb szövegértők különbsége mind az átlagtól, mind a jobb olvasóktól például egy egyes szám első személyű elbeszélés leglényegesebb kérdésének – a történet magvának – megértésében: 20,77–33,02–52,00–69,21–83,84%. A 3. ábra bemutatja három magyarázó szöveg megértésének eltéréseit egy példán.

Vannak azonban olyan feladatok is, amelyek nem osztják meg ennyire a mezőnyt, és még a legjobb 18%-nyi tanuló is nehezebben boldogul e kérdésekkel. Az átlagtól való eltérés tehát arra enged következtetni, hogy e korcsoportban a gyengék és a jobbak között a szövegértés struktúrájában is mély különbségek fedezhetők fel, amelyek kialakulásának hátterében kumulálódó, felhalmozódó szövegértési deficitet sejtethünk.

3. ábra — Szövegtípusok megértésének esélyei a teljesítménykategóriákban a szövegátlag százaléka alapján a 8. osztályosok körében



A 13-14 évesek képzési perspektívái

E korosztály további iskolai pályafutását, életútját nagymértékben befolyásolja az olvasási képességek fejlettsége. Fontos vizsgálódási szempontunk volt tehát annak feltárása, hogy a további tanulmányok szempontjából jelentős szövegtípusok és szövegértési műveletek egyes szintjeit a tanulók mekkora hányada teljesíti (6. táblázat).

A 2. ábra azt mutatja, hogy a 8. osztályosok körében a gyengébbek és a jobbak teljesítményeinek görbéje normál eloszlású. A 6. táblázat szerint az átlag alatti olvasásteljesítmény – miután az egész korosztály átlagos teljesítménye sem megnyugtató, sőt alacsonynak mondható – a korosztály 31,5%-át jellemzi. Ez annyit jelent, hogy gyakorlatilag minden harmadik tanulóra a részleges szövegértés jellemző. A tanulók még a pontos tényeket, információkat sem tudják megbízhatóan visszakeresni a szövegből. Az olvasásteljesítmény egészével legnagyobb mértékben az ún. produktív műveletek megoldásának minősége korrelál. A gondolkodás eljárássai: a szöveg egységei közötti logikai és jelentésbeli kapcsolatok, a sorok közötti és mögötti olvasás, a megértésben a szöveggörnyezet figyelembevétele, a meglévő, korábbi tudás és az olvasottak összekapcsolása problémát okoz e korosztály 31,5%-

6. táblázat – A 8. osztályos tanulók olvasásteljesítményei szövegtípusonként és műveletenként a teljesítményhez tartozó létszámarány szerint

Teljesítménytípusok	400 alatt	400–450	450–550	550–600	600 felett
A tanulók létszámaránya	17,0%	14,5%	35,2%	15,3%	18,0%
Szövegtípusok					
Elbeszélő	33,65	45,19	58,53	69,63	80,05
Útiélmény leírása	32,40	42,72	50,33	68,25	77,04
Ésszé a gyermekkorról	26,18	36,13	52,28	56,32	80,48
Történet hegymászókról	14,92	19,95	29,02	42,24	64,11
Magyarázó	34,77	47,46	58,42	70,04	82,13
Ism. terj. az állatvilágról	38,45	49,20	57,65	67,23	76,88
Technikai találmány	15,05	23,95	34,96	53,03	79,72
A dohányzás ártalmai	39,23	51,82	65,96	76,95	85,02
Dokumentum	37,68	50,53	61,64	72,36	81,88
Gyógyszer-tájékoztató	50,80	62,47	70,86	76,70	85,17
Vízumkérő lap	30,95	46,70	69,75	85,61	93,31
Álláshirdetés	53,09	64,76	76,87	85,17	92,71
Műveletek					
Identifikáció	19,71	26,76	32,84	38,32	42,69
Produkción	19,05	25,48	32,29	38,88	45,95
Jelentés	19,45	26,58	33,69	40,39	46,36
Kapcsolat	15,52	20,53	24,83	28,80	32,61
Kommunikációs aspektusok	3,79	5,12	6,60	8,01	9,67
Olvasás-összteljesítmény	35,56	47,93	59,76	70,84	81,32

ának. A teljesítménymegoszlási szinten állandósulni látszanak tehát az olvasási teljesítményben korábban kialakult különbségek. Hatszáz pont feletti teljesítményt ér el a tanulók 33,3%-a. Ezek a jó olvasók, a megbízható, konvertálható tudású, a korcsoportnak a szövegértésben megfelelően járatos diákok. Az egész közoktatásügy releváns kérdése, hogy milyen más, társadalmi eredetű, szociális, kulturális háttér-tényezők hatnak erre a jelenségre, a tudás megszerzésének és megnyilvánulásának ugyanis egyaránt vannak iskolán belüli és iskolán kívüli tényezői.

A szövegértési teljesítmények egyértelműen befolyásolják a 8. osztályosok képzési perspektíváit. Egyrészt az iskolai osztályzataikban közvetett módon érvényesül, hogy mennyire képesek megtanulandó szövegeket önállóan is feldolgozni: például tagolni, a kulcsszavakat megkeresni, a szöveg felépítését érzékelni, az ismert és az új közlést elkülöníteni. Másrészt köztudott, hogy a középiskolák jelentős része – ilyen vagy olyan megfontolásból – felvételi vizsgát rendszeresít a hozzá jelentkező nyolcadikosok számára. E felvételen, mint ahogy néhány nyilvánosan is megjelent összeállításból, valamint a szülői és tanári visszajelzésekben tudjuk, a szövegértő olvasás is szerepel az írásbeli feladatok között. A nyolcadikosok továbbtanulási esélyei tehát nagy valószínűséggel annak függvényében is alakulnak, mennyire képesek ismeretlen szövegekkel boldogulni, azokat megérteni. A tanulók kb. 30%-ának – az átlag alatt teljesítőknek – jóval kisebbek az esélyei például az érettségire adó középfokú képzésben, mint az átlagos vagy az átlag fölötti 60–70%-nak. Miután a korosztály átlaga is elég alacsony ahhoz képest, hogy alapvető eszköztudást – a tanulékonyt, a tanulás nélkülözhetetlen eszközt – vizsgáltunk, további 20–30%-nyi tanuló esetében valószínűsíthető a teljesítmény-zavar a középfokon az emelkedő és egyre összetettebb tanulási és önállósági követelmények miatt.

A 9 és a 13-14 évesek olvasásteljesítménye nemenként

A kisiskolások körében a szövegértés nemek szerinti különbsége adataink szerint *kismértékű*. A 3. osztályban 1,2%-kal, a 4. osztályban 1%-kal jobb a lányok, mint a fiúk teljesítménye. A szórás átlagos értéke sem mutat nemenkénti különbséget. Az egyes tesztkérdések szintjén vizsgálódva azt tapasztaltuk, hogy az elbeszélő szövegek több kérdésére 3–5%-kal több lány adott jó választ, míg egyes magyarázó típusú szövegek néhány kérdése esetében a fiúk teljesítettek jobban. A néhány százalékos eltérés azonban következetesen nem köthető a teszt egyik jellemzőjéhez sem. Egészében a szövegértés sikereiről vagy nehézségeiről nem tudunk a nemekre vonatkozó jellegzetes adatokról beszámolni.

A fiúk némileg jobban tájékozódnak a vizuális és verbális információk együttesében (pl. tájékozódás térképvázlat alapján), míg a lányok jobban követik a meseszövegekben a történések alakulását (pl. szereplők párbeszédének, a főhősök érzelmi viszonyának megértése). A lányok jobban eligazodnak az órarendben (5%-kal magasabb a teljesítményük), a fiúk viszont valamivel biztosabban mozognak a buszmenetrend adatainak alkalmazásában.

Kisiskolás korban az iskolai képzésben a szöveg megértés képességét fejlesztő tevékenységek hatása tehát nagyon hasonló a lányok és a fiúk körében. A *lányok előnye* fokozatosan *nővekszik*, különösen a viszonylag hosszabb terjedelmű, nagyobb figyelmet igénylő elbeszélő szövegek megértésében, bár a szövegtípusok szerint nem érzékelhetők a különbségek. A 4. és a 7. osztály között valamivel jobban fejlődik a lányok szövegértési képessége. A fiúk a 7. osztályban 3%-kal, a 8. osztályban pedig 3,7%-kal maradnak el a lányok mögött. Szisztematikusan előforduló különbségekről adataink alapján tehát nemigen beszélhetünk, az egyes kérdések szintjén azonban érdekes eltéréseket regisztrálhatunk. A fiúknak kedveznek a vizuális megjelenítésű dokumentumszövegek (pl. hőmérő adatainak leolvasása, tápláléklánc összefüggéseinek grafikus megjelenítése, tájékozódás a menetrendben); a lányoknak továbbra is inkább az elbeszélő szövegek jelentenek otthonosabb terepet. A magyarázó szövegekben többnyire fej-fej mellett haladnak, némi különbség mutatkozik aszerint, hogy a szöveg érvelő típusú kifejtés-e, vagy egy-egy jelenséget az ismeretterjesztés eszközeivel szikárabban ismertető szöveggel van dolguk. Előbbiben a lányok, utóbbiban a fiúk teljesítménye jobb néhány százalékkal. Óvatosan következtethetünk arra, hogy a fiúk kevésbé pontosan követik az instrukciókat (pl. vízumkérő lap kitöltése esetében), míg a lányok jobban motiváltak arra, hogy megértsék egy technikai találmány működését és jelentését taglaló szöveg kérdéseit.

Feltehető, hogy a 8. osztályos fiúk között valamivel több a gyengébben olvasó, s így ők kevésbé részesednek az iskolai képzésben a szövegből tanulás hozamában. E jelenségből arra is következtethetünk, hogy az átlagnál gyengébb teljesítményű tanulók között a *fiúk továbbtanulási esélyei* a lányokhoz képest – az érettségit adó iskolatípusokban – *korlátozottabbak*.

Egyrészt örvendetesek a fent elmondottak, mert az iskolai képzés hozamából a lányok és a fiúk lényegében azonos szinten részesülnek. Ugyanakkor az átlagok mögött azt sejtethetjük, hogy a 7. és 8. osztályosok körében mégiscsak több olvasási zavarra számíthatunk a fiúknál, mint a lányoknál. A lányok teljesítménye kiemeltetebbnak tűnik, a fiúk pedig egy-egy szövegben, egy-egy kérdéstípusban jobbak. A nemek közötti érdeklődésszerű és motivációs különbségekről nem állnak rendelkezésünkre adatok, de a kérdések tartalmi elemzése azt mutatja, hogy a

fiúkat jobban befolyásolja a szöveg és a kérdés konkrét tartalma a megoldás minőségében. A fiúk és a lányok további iskolai pályafutására nézve előrejelző tendencia s mint ilyen, figyelemzést érdemlő tény, hogy a kisiskolásokhoz képest lassan és nem nagymértékben, de mégiscsak növekszik a nemek közötti különbség az általunk vizsgált teljesítményben.

Az olvasásteljesítmény és az iskola településkörnyezetének összefüggése

Már az adatelemzés első szakaszában is feltűnt, hogy a 9-14 évesek olvasási teljesítményei jelentős különbségeket mutattak az iskolák településkörnyezetének településtípusa szerint.

A településtípus egyrészt földrajzi, közigazgatási, másrészt szociológiai kategória. Szűkebb értelemben az iskola településkörnyezetének leíró jelzésére szolgál, tágabb társadalmi megközelítésben azonban utal egy országon, régióon belül a települések makroszociális jellemzőire. Ezek közé tartozik az adott településen a lakosság gazdasági helyzete, a munkalehetőségekből való részesedése, demográfiai mutatói, iskolázottsága, a képzéshez, a képzettséghez, az iskolához való viszonya. További fontos szempont, hogy ezekben a mutatókban általában nagy vagy kisebb mértékű különbségek vannak-e egy országon, az egyes régiókon belül.

Az 1970-es évek óta Magyarországon végzett nemzetközi és hazai eredményvizsgálatok egyik következtetése, hogy az iskolák közötti teljesítménykülönbségek *relative nagyok*. Ezeket a különbségeket nem lehet csak az iskolán belüli, azaz a képzés minőségében megragadható tényezőkkel magyarázni. A monitor típusú teljesítményvizsgálat a tanulók teljesítményét társadalmi összefüggésekben is leíró egyik tényezőnek tekinti az iskola településkörnyezetét.

Egy-egy korosztály tudásának értékelésekor mindig szem előtt kell tartanunk, hogy az iskola – legyen az bárhol és bármilyen típusú intézmény – szembetűnő és rejtett kötelekekkel egyaránt kötődik a szűkebb és tágabb szociális környezetéhez. Ez a mikroszociális környezet a szülői ambíciókon, a diákok családi kulturális szocializációján, a tanulási motivációjukon és még számos más, kevésbé nyilvánvaló tényezőn keresztül formálja a diákoknak az iskolai képzéshez való viszonyát. De nemcsak a diákokét, hanem az iskola arculatát is alakítja. Az adott iskolafokra, iskolatípusra érvényes képzési követelményekben és az adott iskolában a tanulóktól elvárt teljesítményekben, illetve a teljesítmények minősítésében általában felfedezhetjük a diákok további képzésbeli igényeit és perspektíváit.

Ákárhol ragadjuk is meg a mai magyar közoktatás hatékonyságát, igen heterogén képet látunk magunk előtt. A tanulók közötti teljesítménykülönbségeket tehát az iskola és településkörnyezete összefüggésében írjuk le. De a településkörnyezet és az olvasásteljesítmény általunk kimutatható összefüggései nem a képzés minőségének közvetlen mutatói, hanem más, az olvasásteljesítményben is megragadható makro- és mikroszintű társadalmi különbségek mutatói.

Elemzésünk a következő két kérdésre terjedt ki:

– A viszonyítási pontként kezelt 3. osztályban mért teljesítménykülönbségekhez képest időben milyen tendenciák, trendek jellemzik e különbségek alakulását: azaz állandónak mondhatók-e a különbségek, vagy mértékük változik, csökkenő vagy növekvő alakulást mutat-e.

– Az olvasásteljesítmény milyen jellemző különbségei tapasztalhatók az iskolák településkörnyezete szerint?

A teljesítménykülönbségek jellemzői a 3-8. osztályok között

A 3. osztályban mutatkozó teljesítménykülönbségekhez képest a 7-8. osztályokra a következő fejlődési trendek rajzolódtak ki.

Az alsó tagozatban a 3. osztályos szinthez képest a 4. osztályban lényegében egyenletes a fejlődés szövegtípusonként: az elbeszélő, a magyarázó és a dokumentumszövegek megértésében. Ez a fejlődés az iskola településkörnyezetének az olvasási teljesítményre gyakorolt hatását tekintve azt jelenti, hogy a 3. osztályban tapasztalható teljesítménykülönbsége alapul véve nem eredményezett kiegyenlítő-dést a településkörnyezet szerint 4. osztály végére. Az induló átlagkülönbségek tehát megmaradtak. A 4. osztályban a szövegértés *gondolkodási műveleti szintjeiben* minden településtípuson 11-12% közti fejlődést tapasztalunk, tehát e korosztály a 3. osztályos induló szinthez képest egyenletes képességyarapodást mutat.

A 7. és 8. osztály között a fejlődés szövegtípusonként eltérő tendenciájú: a budapesti és az egyéb városi nyolcadikosok a magyarázó szöveg megértésében erősebben, az elbeszélő és a dokumentumszövegben kissé kevésbé fejlődnek. A megyeszékhely nyolcadikosai alacsonyabb szinten, de minden szövegtípus megértésében 5% körüli javulást mutatnak, míg a községi iskolások legjobban a dokumentumszövegben maradnak el a többi településtípus iskolásaitól, miközben a másik két szövegtípus értésében is kisebb az előrehaladásuk.

A *gondolkodási műveletekben* megragadható fejlődésből szintén a budapestiek részesülnek nagyobb arányban, a községi iskolások, azaz a populáció 40%-a 5% alatti fejlődést mutat a szövegbeli tények, információk azonosításában, illetve a következtetés, az összefüggések megértése, a sorok közötti olvasás műveleteiben. A szöveg-kérdés viszonya szerinti megközelítés alapján is hasonló a kép: a jelentés felismerésében, a logikai kapcsolatok, illetve a kommunikációs vonatkozások megértésében is eltéréseket tapasztalunk, tehát e tekintetben is stagnál a községekben és néhány százalékos különbséggel a megyeszékhelyeken tanuló nyolcadikosok teljesítménye a hetedikesekéhez képest. A 8. osztályban közelebb kerülnek egymáshoz a budapesti és a kisvárosi, illetve a megyeszékhelyi és községi tanulók teljesítményei, miközben mind a négy településtípus távolodik egymástól a szövegértés átlagteljesítményeit tekintve.

Az iskolák településkörnyezete és a tanulók olvasásteljesítményeinek különbségei

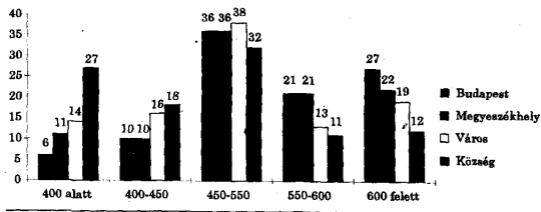
Az iskolák településkörnyezetének az olvasásteljesítményre gyakorolt hatása az alábbiakkal jellemezhető (7. táblázat).

7. táblázat – Az átlagteljesítmények különbségei %-ban az iskola településkörnyezete szerint a 4., 7. és 8. osztályban (a különbségek növekvő sorrendjében)

	4. osztály	7. osztály	8. osztály
1. Megyeszékhely–egyéb város	0,94	4,67	3,01
2. Budapest–megyeszékhely	1,00	0,29	2,72
3. Budapest–egyéb város	1,94	4,38	5,73
4. Egyéb város–község	5,36	2,67	5,43
5. Megyeszékhely–község	6,30	7,34	8,44
6. Budapest–község	7,30	7,05	11,16

A fenti adatok azt mutatják, hogy a 4. osztálytól a 8. osztályig fokozatosan növekszik a különbség a tanulók 40%-át képező községi iskolák és a 16%-át képező budapesti iskolák olvasásteljesítménye között. A városi régió előnye a községi iskolákhoz képest folyamatosan növekszik: a városi iskolák tanulócsoportjainak fele, a községi iskolák alig egyharmada volt képes a korosztály átlagát meghaladó teljesítményre. A 8. osztályban szembetűnő, hogy a budapesti iskolák majd háromnegyede, a megyeszékhelyek és a kisebb városok iskoláinak több mint a fele kerül az átlag fölé. A 3. osztályban a városi osztályoknak több mint a fele érte el a korosztálya átlagát meghaladó teljesítményt, míg a községek iskoláinak csak egynegyede. A városi régió előnye tovább növekszik a 4. osztályban, mivel a községi iskolák diákjainak teljesítménye alig változik, így a két településtípus közti különbség növekszik. A 7. osztály hasonló képet mutat: a városi iskolák tanulócsoportjainak a fele, a községi iskoláknak alig az egyharmada volt képes a korosztály átlagát meghaladó teljesítményre. A 8. osztályban szembetűnő, hogy a budapesti iskolák majd háromnegyede, a megyeszékhelyek és a kisebb városok iskoláinak több mint a fele kerül az átlag fölé. A községekben működő iskolák diákjainak fejlődési esélye a képzés folyamán tehát jóval kevésbé növekszik, s így áll elő az a helyzet, hogy a továbbtanulás szempontjából döntő 8. osztályban a falusi iskolások több mint háromnegyed része a korosztály átlaga alatti olvasásteljesítményt mutat (4. ábra).

4. ábra — A tanulók létszámának aránya a teljesítménycsoportokban településtípusonként a 8. osztályosok körében



Ugyanakkor a községi iskolák közti különbségek kisebbek, mint a városiak közöttiek. A nagyvárosokban tehát a társadalmi előnyök és hátrányok mintegy kiegyenlítik egymást, bár a mérleg nyelve az előnyök javára billen, míg a községi iskolák alacsonyabb szinten ugyan, de kiegyensúlyozottabb teljesítményt mutatnak. Az urbanizált környezetben működő iskolák tehát nagyobb eséllyel fejleszthetik és fejlesztik diákjaik olvasási képességeit, míg a falusi iskolák diákjai városi kortársaikhoz képest minden korcsoportban kevésbé boldogulnak a szövegek megértésével. A városi iskolák előnye az életkor növekedésével párhuzamosan növekszik.

Ha azt nézzük, hogy különböző településeken élő diákok milyen teljesítményt nyújtanak az egyes szövegtípusok esetében, azt látjuk, hogy az általános iskolai korosztályon belül az azonos településtípushoz tartozók esetében a szövegtípus

kevésbé differenciáló tényező. A magasan urbanizált régiók általános iskolás diákjai ugyan általában jobbak a dokumentumszövegek megértésében, de az eltérés nem olyan jelentős, mint a településtípusok közti különbségek; a falusi iskolákban éppen ez a szövegtípus bizonyult különösen nehéznek. A községi iskolákban minden korcsoportban mindhárom szövegtípusban egyenletes volt a lemaradás a városi iskolák teljesítményeihez képest. A 3. osztályosok körében a magyarázó szövegek teljesítményszórása a legnagyobb, pedig a tanulás (és később a továbbtanulás) szempontjából éppen e szövegtípus megértésének a legnagyobb a jelentősége.

A különböző településeken működő iskolák teljesítményei közötti eltérések értékelése nem egyszerű feladat. Az elmúlt években megnőtt a differenciálás iránti igény, és ennek egyben a lehetősége is megteremtődött. Valójában azonban nem is annyira a regisztrált eredményekben megjelenő különbség, mint inkább annak mértéke és tendenciája elgondolkodtató. A városok és a falvak közötti eltérések megerősítik azt, amit a korábbi IEA-vizsgálatok is kimutattak: ott, ahol a falvak infrastruktúrája és társadalmi környezete megközelíti a városokét, az olvasásteljesítmény adatai sem mutatnak nagy eltérést a városokétól.

A 8. osztályban tapasztalt különösen nagy *különbség egyik oka a továbbtanulási esélyek korlátozottsága a kisebb településeken.* A falusi és a gyenge teljesítményű városi iskolások körében inkább kialakulhat az az attitűd, amely az iskolai tudást nem tekinti értékesnek, mint az eleve továbbtanulásra orientált, más szociális környezetben működő és magasabb követelményszintű képzést nyújtó városi iskolák tanulói közt.

A tanulmányrészlet megírását követően kaptuk kézhez az olvasás és a matematika teljesítmények összefüggéseit mutató adatokat. Igen figyelemre méltónak tartjuk, hogy szoros pozitív korreláció van a két területen elért teljesítmények között. Ennek a korrelációs kapcsolatnak a hátterét sokoldalúan kell elemeznünk. Reményeink szerint erre vonatkozó eredményeinket mihamarabb közreadhatjuk az Új Pedagógiai Szemlében.

Tompa Klára

A 8. osztályosok matematikai teljesítménye

Milyen matematikatudást mértünk 1995-ben?

A matematika mint eszköztudás

Az 1995. évi országos matematikavizsgálat, minthogy nem az első ilyen, a felmért tudás tekintetében igazodik a korábbi vizsgálatok hagyományaihoz, céljaihoz.¹

A 70-es évek végén, a 80-as évek elején a pedagógiai szakirodalomban a tudás, az ismeretek taxonómikus leírásában az a megközelítés kapott hangsúlyt, amely erős különbséget tett a tartalomtudás és az eszköztudás között (Joó A. – Kádárné Fülöp J., 1977; Joó A., 1979). Joó András (1979) tanulmánya egyértelműen jelzi, hogy ennek a megkülönböztetésnek elsősorban a *tanítási-tanulási folyamat* tervezésében, a folyamat szabályozásában van jelentősége. Tanulás-lélektani szempontból három alapvető részre osztja a folyamatot: az elsőt az eszköztudás szakaszának, a másodikat a tartalomtudás szakaszának, a harmadikat pedig stabilizáció-eszköz szakaszának nevezi. Ezzel jelzi azt, hogy milyen jellegű ismeretek halmozódnak fel elsősorban a tanulási idő és folyamat egyes periódusaiban. A tanulmány alapján a legáltalánosabb meghatározásban a „*tartalomtudás*: konkrét információk, ismeretek megléte, az *eszköztudás*: információk megszerzésének a képességére vonatkozik”.

Az 1986-os első monitorfelmérés szervezői és vezetői mind a kutatási dokumentumokban, mind pedig az 1989-es beszámolóban (Hajdú S., 1989; Vári, 1989) a tanulói teljesítmények mérésével, a matematikai műveltség sajátosságaival kapcsolatosan már az *eszköztudás* fogalmát használják. A definíció értelmében, amelyet Joó András adott, a *tudásmérés gyakorlatában* az eszköztudás és tartalomtudás ilyen szigorú szétválasztása és megkülönböztetése kissé nehézkes. Azok a feladatok, teszttémek, amelyek a tanulói tudást térképezik fel, szükségképpen rákérdeznak konkrét információkra, adatokra, tényekre, ismeretekre, ugyanakkor az adatok, információk kezelésének tudása is megmutatkozik a jól vagy rosszul megoldott teszttémeken keresztül. Ebből a szempontból tehát nem is igen lehet szigorúan megkülönböztetni az egyes teszttémeket, bár kétséggkívül érzékelhető, hogy az egyiknek eszközdominanciája, egy másiknak pedig tartalom-dominanciája van. Az eszköztudás fogalma e nehézség ellenére is elterjedt és a mai napig használatos, bár a felmérések kapcsán a *matematikai eszköztudás* kissé más értelmezést kapott, mint amit a Joó András által használt definíció szigorú értelemben tükröz.

Hajdú Sándor értelmezése szerint: „Az általános iskolát végző tanulók matematikai eszköztudásához azokat az alapvető ismereteket és képességeket soroltuk, amelyekre a középfokú matematikaoktatás és a matematikát eszközként alkalmazó tantárgyak (a fizika, a kémia és egyes szakmai tantárgyak, mint például a

¹ A Monitor '93 vizsgálatról szóló tanulmányokat lásd: Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7–8. sz. 93–129. o.

statisztika) építenek. Az eszköztudás lényeges összetevőjét alkotják azok az ismeretek, amelyekkel a középfokú oktatás már nem foglalkozik (például a százalékszámítás), de a mindennapi élet matematikai jellegű problémáinak a megoldásához nélkülözhetetlenek. Az eszköztudás szükséges a matematikai műveltség elsajátításához, de nem azonos a matematikai műveltséggel..." (Hajdú S., 1989).

A későbbi Monitor-vizsgálatokban már természetesnek adódott ennek az értelmezésnek az átvétele és továbbvitele, hiszen a vizsgálatok folytonossága, az összehasonlíthatóság követelménye ezt szükségessé is teszi. Az 1995-ös felfogás szerint az eszköztudás értelmezése tovább alakult, kissé kibővült: „A matematikavizsgálatokban azt a célt tartottuk és tartjuk ma is szem előtt, hogy a matematikai tudásnak a mindenki számára egyformán fontos részét elemezzük. Ezek a tanulási, gondolkodási képességek fejlesztéséhez járulnak hozzá, más tantárgyak (elsősorban a természettudományos tantárgyak)-elsajátításában is nélkülözhetetlenek, ezenkívül a mindennapi életben való boldoguláshoz, az önálló életvitelhez szükségesek. Ilyenek például a számtani műveletek biztonságos ismerete, a mennyiségek közötti kapcsolatok felderítése, az adatok olvasása, ábrázolása, értelmezése grafikonról, mértékek, mérési eljárások ismerete, a következtetéssel, arányokkal, százalékszámítással megoldható egyszerű szöveges problémák stb. A Monitor-vizsgálatok tehát hagyományosan az eszköztudás felmérésére irányulnak.” (Tompa, 1996).

A matematikavizsgálat és a matematika-tanterv

Az eszköztudásról elmondottakból egyértelműen következik, hogy a Monitor-vizsgálatoknak nem céljuk az, hogy az aktuális tanterv teljes körű megvalósulását térképezzék fel, viszont segítségükkel szeretnénk megtudni és a tanügynek visszajelezni azt, hogy az egyes életkori szakaszokban az elvárható eszköztudásnak (tehát a tantervekben előírányzottnál kevesebbnek), a mindenki számára lényeges ismereteknek a tanulók mennyire vannak birtokában. A periodikusan megismételt felmérések által jelezni tudjuk azt, hogy bizonyos időintervallumokban hogyan változik ez a tudás.

Azt nyomatékosan elmondhatjuk, hogy az eddigi felmérések időpontjaiban az eszköztudáshoz sorolható matematikai ismeretek minden vizsgált életkorban az aktuálisan ismert vagy feltételezhető tanterv részét képezték, és várhatóan a jövőben is a NAT és a helyi tantervek részét képezik majd. (Egyes populációk esetén ez kiegészült néhány – a tantervben valószínűleg nem lefedett, de logikai úton kikövetkeztethető – feladattal.)

Az 1995. évi felmérés tantervi háttéréről azonban néhány dolgot bővebben el kell mondani. Az 1994–95-ös és az azt megelőző tanévekben a matematikaoktatás igen nagy valószínűséggel nem tudott a jóval korábbi évek hagyományainak megfelelően egy egységes alapon nyugvó, általánosan ismert tantervi bázisra építeni. A tanügyben, s így a matematika oktatásában is egyszerre sokféle változás történt az elmúlt évtizedben. Ezek a változások az iskolákban ténylegesen „megvalósuló tantervekre”, s ezáltal a gyerekek tudására is hatást gyakoroltak. Amint az köztudott, már 1985 előtt megkezdődött az iskolák szerkezetváltása (hat- és nyolcosztályos gimnáziumok), amit az 1993-as oktatási törvény legitimált (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról). 1990 után megindult a tankönyvellátás piaci alapokra helyezése (2004/1991. sz. kormányhatározat). A tankönyvi verseny sokféle matematika-tankönyvet produkált, ma már egy-egy korosztály számára három-négy, sőt többféle is elérhető. Az első változatában 1978-ban bevezetett, 1986-ban korrekció

alá vetett tanterv már csak nyomokban számított az iskolákban tantervi alapnak (főszerk.: *Szebenyi P.*, 1981). Sok helyütt önállóan fejlesztett vagy más iskolából átvett „helyi” tanterveket vezettek be. Ezek legtöbbje valószínűsíthetően figyelembe vette a fejlesztés alatt álló, több változatban is a nyilvánosság elé került, de 1995 elején még el nem fogadott új Nemzeti alaptanterv koncepcióját és követelményeit. Másutt a választott tankönyv pótolta a „tantervet” is, ezért a követelmények csak implicit formában tudatosultak. A sokféle változás következtében tehát a Monitor '95 olyan pillanatban mérte a tanulók matematikatudását, amikor elbizonytalanodott, nehezen feltérképezhető tantervi háttér állt a matematikaoktatás mögött. Ez a tényező a mérőeszközök megalkotásakor természetesen nehézséget okozott. A teszttípusok kiválasztásakor egy, a matematikaoktatásunk hagyományaira épülő „általánosan feltételezhető tanterv” adta a tartalmi kereteket.

Mivel mértük a matematikatudást?

A matematikai tesztfüzetek összeállítása: elvi szempontok

A Monitor '95 matematikai mérőeszközeit is, mint minden tudásszintmérés eszközt, igen sok szempont és tényező megfontolása után állítottuk össze. Az első és legfontosabb szempont a mérés céljának megfogalmazása volt. Eszerint a tanulmányi teljesítmények mérésének célja, funkciója sokféle lehet:

- visszajelzés a tanuló és a tanár számára (ez a tanulási-tanítási folyamat irányítását segíti elő),
- szelektálás (például a felvételi tesztek, vizsgák),
- viszonyítás előre megadott standardhoz,
- összehasonlítás (időbeli változások, más országok tanulóinak teljesítményeihez) stb.

A Monitor-vizsgálatok alapvető célja az, hogy a hazai oktatáspolitikai, a tantérfejlesztési, a tantárgypedagógiai és a társadalom számára időről időre visszajelzést adjon arról, hogy az iskolaszervezet és az életkori sajátosságok szempontjából kiválasztott jellemző tanulói populációk kívánatos eszköztudása a kívánatoshoz képest milyen színvonalú, és hogyan változik a társadalmi, politikai, gazdasági és a tanügyi változások függvényében.

A mérés céljából vezethető le a mérőeszközök megválasztását befolyásoló többi szempont is. Az a tény, hogy a Monitor-mérés nem a tanulónak, és nem a tanárnak szóló fejlesztő szándékú visszajelzés, azzal a következménnyel jár, hogy a mérőeszköz nem olyan, amely a tanítási folyamatot közvetlenül befolyásolná. Tehát nem csak a felmérés időpontjához legközelebbi időszakban tanított tartalmakat fedi le. A Monitor '95 matematikatesztjeire jellemző az alkalmazott itemek, feladatok vegyessége, változatossága, sokszínűsége és bizonyos szintű tematikus teljesség. A feladatok tartalmának megválasztását más, tanulás-lélektani szempontból fontos tényezők is befolyásolják, amelyek azzal is kapcsolatosak, hogy a tanév mely időpontjában történik a mérés. Az adott korosztály ismereteinek vizsgálatát szolgáló itemek a már szilárdan elvárható és nem a fogalomalkítás, ismeretkiépítés kezdeti stádiumában lévő ismeretelemeket mérik, és nem azokat a régivel ütköző új ismereteket, amelyeknél a tanulási folyamatban általában bekövetkező természetes visszaesés is regisztrálható.

A mérésnek az a célkitűzése, hogy teljes populációk tudásáról adjon visszajelzést, azt vonja maga után, hogy viszonylag nagyszámú, reprezentatív tanulói

minta vesz részt a felmérésben. Ez pedig azt követeli, hogy a mérőeszköz gyorsan és viszonylag objektíven értékelhető legyen. Ezzel az előnnyel az ún. zárt végű kérdéseket tartalmazó feleletválasztásos itemek, illetve a pontosan körülhatárolható egy-két szavas válaszokat elváró, általában egy-két számolási eredményt kívánó válaszkiegészítéses itemek rendelkeznek. Az ilyen típusú itemek a gondolkodási folyamat feltárására, illetve a kreativitás mérésére csak igen korlátozott módon alkalmasak. A Monitor-mérésnek azonban, mint azt már az előzőekben vázoltuk, nem is ez a célja.

A matematikafelmérés olyan tesztfüzetekkel való munkát, azok feladatainak megoldását kívánta a tanulóktól, amelyekben szövegesen és képi elemekkel megfogalmazott, a matematikaoktatásban megszokott szimbólumokat tartalmazó, elsősorban négy-öt válaszalternatívát felkínáló feleletválasztásos feladatok és rövid választ igénylő válaszkiegészítéses feladatok voltak. Az a tény, hogy a feleletválasztásos itemekben a különféle válaszok meg vannak fogalmazva, és csak ki kell választani belőlük a jót, illetve adott esetben éppen a hibásat, azt is jelentette, hogy a tanórán szokásos dolgozatokban szereplő feladatok számánál lényegesen többet (40 körüli itemet) tartalmazhatott az egy tanórányi időtartamra bemért teszt. A tesztfüzetek minden egyes feladatának helyes megoldása egy-egy pontot jelentett, rossz válasz esetén pedig nem járt pont. A tesztfüzetek összeállítása és a feladatok megfogalmazása (az érvényes beméréseken túl) is körültekintő tervezést igényel. A feladatok szövegezése nem lehet szokatlan, meghökkentő, az iskolai gyakorlatban előfordulókat némileg követnie kell. A tesztet a 7. osztályosok is megoldották, ez némi összehasonlításra ad lehetőséget.

A matematikatesztek két dimenziója

A tesztek összeállításakor az eszköztudás minél teljesebb feltárása érdekében az itemeket minden életkori csoportnál két dimenzió szerint válogattuk. Az egyik a *matematikai tartalom*, a másik a feladatmegoldás során elvárt *gondolkodási művelet*. A matematikai tartalom meghatározásakor a korábbi tantervek és a korábbi Monitor-mérések témaköreit alkalmaztuk, így a *számтан, algebra, függvények, geometria, mérés és az egyéb megnevezést* használtuk. A gondolkodási műveletek tekintetében a szakirodalom többféle hierarchikus megközelítést is ismer. Ezek között például a Bloom-féle taxonómia (Bloom, 1956) általános megközelítés. Skemp felosztása a matematikai fogalomalkotásról (Skemp, 1975) és az IEA-vizsgálatokban alkalmazott felosztás is tantárgyspecifikus (IAEP, 1991). A hazai matematikaoktatás számára a 70-es években készített oktatócsomagok fejlesztése során is alkalmaztunk tantárgyspecifikus műveleti hierarchiát (Tompa, 1980). E hierarchikus rendszerek azonban elég sok elemet tartalmaznak, a vizsgálat céljaihoz képest túl részletesek, és úgy teljesebbek, koherensek, hogy a kreativitást és a mélyebb problémamegoldást is magukban foglalják. A Monitor-vizsgálat behatároltsága és a mérőeszközünkben szereplő itemek számának korlátozottsága nem teszi lehetővé, hogy nagyon részletes felosztást alkalmazzunk. A vizsgálatot a Harmadik Nemzetközi Matematika- és Természettudományi Vizsgálattal (TIMSS) egy időben végeztük, ennek megfelelően a hazai vizsgálatra fordított időkeret csak fele annyi volt, és a tesztitemek száma is kevesebb volt, mint az olvasásvizsgálatban. E tény és a korábbi mérések hagyományai miatt az 1995. évi mérésben az IEA felosztásával rokon felosztást alkalmaztuk. Eszerint a műveleti dimenzió négy hierarchikus rétege: az *ismeretmegértés*, a *direkt rutineljárás*, a *rutineljárásra*

vezető szöveges és a problémalátás, problémamegoldás. Mind a tartalmi, mind a műveleti dimenziók szerint arányos válogatásra törekedtünk, hiszen a korábbiakban mondottak szerint célunk a viszonylag teljes eszköztudás felmérése, és így a tartalmi és műveleti sokrétőséget biztosítva kaphatunk csak megfelelő képet.

Tesztítemek a matematikai tartalom szerint

Számтан, aritmetika: Ebbe a kategóriába értendők azok a feladatok, amelyek a számokkal és a számtani műveletekkel (számarányok, százalékszámítás is) kapcsolatos ismereteket, eljárásokat mérik fel. (Például százalék kifejezése tizedestört alakban, mekkora részt jelöl az ábra, mekkora az arányuk, átlagos hőmérséklet kiszámítása, szöveges környezetben valamilyen konkrét dolog konkrét százaléknak meghatározása, mely műveletsor adja a helyes megoldást, nagy számok, illetve törtszámok helye a számegegyenesen, műveletek törtekkel stb.)

Algebra: Ezek a feladatok fedik le az algebrai kifejezések, egyenletek, egyenlőtlenségek, egyenletrendszerek, egyenlőtlenség-rendszerek témakörét. (Például algebrai kifejezés értékének meghatározása behelyettesítéssel, melyik megoldási terv vezet a szöveges probléma megoldásához, egyenlettel vagy következtetéssel megoldható szöveges feladat, egyenlőtlenség megoldása stb.)

Függvények: Ebbe a kategóriába tartoznak a mennyiségek közti kapcsolatokkal, a sorozatokkal, az adatok ábrázolásával és olvasásával foglalkozó feladatok. (Például mozgást ábrázoló grafikon olvasása, grafikonok összehasonlítása, pont elhelyezése koordináta-rendszerben, táblázatba rendezett adatokból következtetés lehetséges függvénykapcsolatra, adatábrázolás figurális grafikonon, gyakoriságok ábrázolása, összehasonlítása oszlopdiagramon stb.)

Mérés: A mértékegységek értését, átváltását, a velük való számításokat, a geometriai alakzatokra vonatkozó számításokat, valamint mindezekre vonatkozó becsléseket értékeli ez a kategória. (Például kerület- és területszámítás, térképről a valódi távolság meghatározása méretarány alapján stb.)

Geometria: A síkbeli és a térbeli alakzatok tulajdonságaira, mozgásokra, transzformációkra vonatkozó feladatok értendők ide. (Például háromszög külső szögének meghatározása adatokból, testhálóból test rekonstruálása, elképzelése belső térszemlélet alapján, a legrövidebb út és legrövidebb távolság meghatározása, alakzat és transzformáltjának felismerése stb.)

Egyéb: Logikai, valószínűségszámítási feladatok (Például melyik dobozból válassz, hogy a legnagyobb eséllyel teljesüljön bizonyos feltétel stb.)

1. táblázat — A tesztítemek megoszlása a tartalmi dimenzió szerint

	Számтан	Algebra	Függvény	Mérés	Geometria	Egyéb	Összes
db	12	7	8	7	7	3	44
%-ban	27	16	18	16	16	7	100

Tesztitemek a gondolkodási műveletek szerint

Ismeret: Ezzel a kategóriával azokat a feladatokat jelöljük, amelyek egy-egy fogalom ismeretét, megértését, a fogalmak biztos kezelését igénylik. (Például százalék kifejezése tizedestört alakban, pont ábrázolása a koordináták alapján, hossz mérték átváltása stb.)

Direkt rutinjeljárás: A kérésre, utasításra elvégzendő konkrét rutinműveletek elvégzését, hibás eredmény megtalálását igénylik az ebbe a kategóriába tartozó feladatok. (Például alakzat pont körüli elforgatása adott irányban, adott szöggel, algebrai kifejezés értékének meghatározása behelyettesítéssel, egyenlőtlenség megoldása stb.)

Rutinjeljárásra vezető szöveges feladatok: Ebbe a kategóriába azokat a szöveges feladatokat soroljuk, amelyekben a tanulók teendője a szövegek megértése alapján az egyszerű műveletek felidézése vagy felismerése és elvégzése. (Például szövegben megmondott feltételeknek eleget tevő grafikon megkeresése, összehasonlítása és adatok olvasása, egy-két számolási művelet – osztás, arány megkeresése stb. – alkalmazásával megoldható szöveges feladat, több feltételt teljesítő entitás megkeresése adott dolgok közül.)

Probléma: Ez a kategória öleli fel azokat a feladatokat, amelyek a problémalátást, a több különböző ismeret együttes felidézését és különböző műveletek elvégzését, matematikai modellek felismerését és alkalmazását igénylik a problémamegoldás során. (Például cm-ben mérhető kicsinyített térkép vázlat alapján valódi távolság meghatározása km-ben: ez mérést, arány alapján végzett átszámítást és mértékváltást is igényel, két állítás egyszerre teljesülése, igaz hamis voltának megállapítása, szimmetrikus trapéz területének kiszámítása három adatból: itt egy közbülső adat kiszámítása is szükséges, valószínűségi érzék meglétét feltételező feladat: ez azért probléma kategóriába tartozó, mert nem tananyag, test mentális rekonstrukciója nézeti képek alapján stb.)

2. táblázat — A tesztitemek megoszlása a gondolkodási műveletek szerint

	Ismeret	Direkt rutin	Rutin szöv.	Probléma	Összes
db	9	5	14	16	44
%-ban	20	11	32	37	100

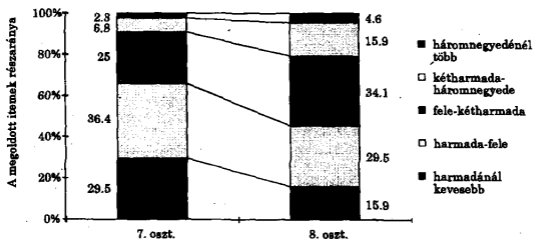
3. táblázat — Az itemek megoszlása a kérdéstípus szerint

Az item típusa	darabszám	%-os arány
feleletválasztásos	43	97,7
rövid, szabad válaszok	1	2,3
Összesen	44	100,0

A teszt nehézsége, fő paraméterei

A teszt nehézségét a szakértői becslés és a teljesítmények szembesítése alapján állapíthatjuk meg. A szakértői vélemény szerint a tesztfüzet mindkét korosztály számára a témaköröket és a feladatok mélységét tekintve is a minimumszintet vizsgálta, kivételt csak a térlátásra vonatkozó feladatok jelentettek. A teszt a valószínű tantervekre és a hagyományokra építő elvárások alapján nem számítható nehéznek, a benne lévő itemek közül három nehéz, hét megfelelő és 34 könnyű minősítést kapott.

1. ábra — A matematikatesztek megoldottsága



Az 1. ábráról leolvasható, hogy a teszt a 7. osztályosok számára volt nehezebb. Az ábra olvasásához induljunk ki abból, hogy minden tesztitemet megoldott bizonyos számú tanuló. Olvassuk az oszloprészeket alulról felfelé. Azt láthatjuk, hogy a hetedikeseknél lényegesen több azoknak az ítemeknek a részaránya a teljes teszten, amelyeket a tanulók alacsonyabb arányokban oldottak meg, mint a nyolcadikosoknál. Például 29,5%-nyi azoknak az ítemeknek a részaránya, amelyeket még a tanulók egyharmada sem tudott megoldani, míg az ilyen ítemek aránya a nyolcadikosoknál csak 15,9%. Az oszlopok felső részeit tekintve látható, hogy bár a nyolcadikosoknál több az olyan ítemek részaránya, amelyeket többen meg tudtak oldani, még náluk is eléggé kevés a közmegelegedésre sokak által megoldott ítemek aránya. Tehát összességében a felső tagozatosok tudása a követelmények alatt marad, a teszt az elvártnál nehezebbnek bizonyult.

4. táblázat — A teszt főbb paramétere

7. osztály	tesztparaméterek	8. osztály
44	itemszám	44
3090	a mérésben részt vett tanulók száma	3029
18,9	teljesítményátlag (pontban)	22,2
7,5	szórás (pontban)	8,5
43,0	teljesítményátlag (%-ban)	50,5
17,0	szórás (%-ban)	19,3
11,1	a „legalacsonyabb” ítemteljesítmény (%)	16,9
77,4	a „legmagasabb” ítemteljesítmény (%)	80,5
0,86	megbízhatósági mutató (Cronbach alfa)	0,88

A nyolcadikosok matematikatudása

Ebben a fejezetben azt foglaljuk össze, hogy a zömében 14 éves tanulók milyen matematikai eszköztudással rendelkeznek. Ennek a populációnak a jelentős hányada a hagyományos értelemben vett felső tagozatot fejezi be, tehát egy képzési szakasz lezárása előtt áll és lép tovább valamely középfokú oktatási intézménybe. A középfokú intézmények erősen számítanak arra, hogy a tanulók – a 8. osztályo-

sok szintjén megfogalmazható – eszköztudásnak biztonságosan a birtokában vannak. Ezt alátámasztják az elmúlt évtizedben rendszeresé vált matematika felvételi vizsgákon alkalmazott, erősen szelektáló matematikatesztek is. A nyolcadikosok egy – remélhetőleg csekély – részének minden bizonnyal itt be is fejeződik a képzése. Az ő számukra azért nélkülözhetetlen a biztonságos eszköztudás, mert a későbbiekben már nincs arra mód, hogy pótolják, megszerezhessék azt, amit az iskolában elmulasztottak.

A nyolcadikosoknak egy kis hányada van csak abban a helyzetben, hogy nem egy iskolaszervezeti egység végső szakaszában tanul. A szerkezetváltó iskolák tanulói ugyanis a középiskola első harmadában vagy éppen a középső szakaszában vannak, aszerint, hogy nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumba járnak-e. Az ő jellemzésükre külön nem térhetünk ki, mert a minta nagysága nem teszi lehetővé ezeknek a rétegeknek önálló mintaként való kezelését, de az elemzések során, a kapott eredmények értékelésekor szem előtt kell tartanunk ebben a populációban ezeket a különbségeket is.

Megállapításaink a nyolcadikosok összességére, a településtípusok szerinti rétegekre vonatkoznak, de bizonyos szintig szólunk a hetedikesekről is, amennyiben az összehasonlítások erre lehetőséget teremtenek.

Néhány környezeti adat a tanulókról

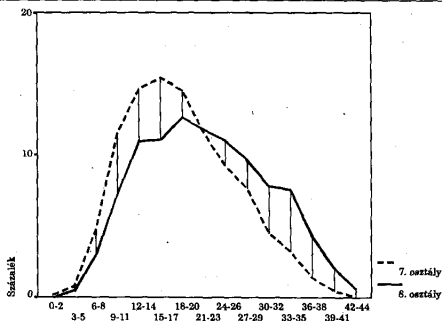
A 8. osztályosok mintájában a matematikatudás értékelését 3029 tanuló adatai alapján tehetjük meg. A mintában részt vevőknek kicsit több mint fele (51,1%) leány és elenyésző különbséggel kevesebb mint fele (48,9%) fiú. Ezeknek a gyerekeknek a jelentős része, 39,2%-a kistelepülésen vagy községben él, közel egynegyedük (24,7%) nem túl nagy lélekszámú városokban, egyötödük (20,2%) megyeszékhelyen vagy azzal összemérhető lélekszámú nagyvárosban. A tanulók közelítőleg egyhatede (15,9%) pedig fővárosi iskolába jár, ami természetesen korántsem jelenti számukra sem az egységes infrastruktúrát. Megállapításaink háttérként mindig ott kell lennie annak a ténynek, hogy a korosztály mekkora hányadát érinti egy-egy kijelentés.

A vizsgálat 7. osztályosainak adatait 3090 tanulótól szereztük be, az ő esetükben még kisebb a lányok és a fiúk száma közötti különbség. A lányok a minta 50,4%-át, a fiúk pedig 49,6%-át teszik ki. A településtípusok szerinti megoszlás természetesen alig tér el a nyolcadikosoknál tapasztalt megoszlástól. A községi, kistelepülési tanulók a minta 38,5%-át, a városiak a 23,6%-át, a megyeszékhelyiek a 21%-át, a budapestiek pedig a minta 16,9%-át adják. Ezek a rétegződési arányok a mintavétel módjából következnek, szándékaink szerint jól reprezentálják a 14-15 éves hetedikés és nyolcadikos tanulókat. Az arányokban óhatatlanul fellépő, láthatóan elenyésző különbségek a mérési eredményeket nem befolyásolják.

A matematikai teljesítmények eloszlásáról

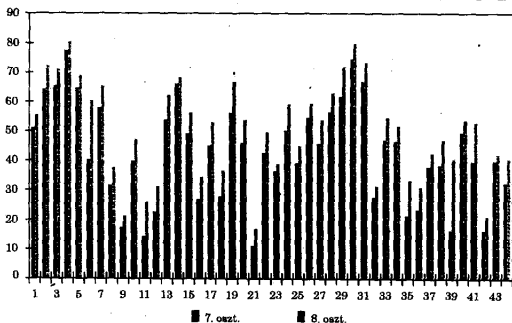
A 2. ábrán látható eloszlásgörbékét az elért pontszámok alapján rajzoltuk fel. Egy-egy teljesítményosztályba három pontérték tartozik, ez a vízszintes skálán le is olvasható.

2. ábra — A matematikai teljesítmények eloszlása



A két évfolyam teljesítményeloszlásai között jelentős különbség mutatkozik. A fiatalabb korosztály teljesítményét ábrázoló görbe balra deformáltsága jellemző, tehát jól érzékelhető a hetedikesek alacsonyabb teljesítményeinek nagyobb gyakorisága, amely a jelentősen alacsonyabb csoportátlagot is jelenti (hetedikesek: 43%, nyolcadikosok: 50,5%). A nyolcadikosok görbéje jól közelíti a normál

3. ábra — A 7. és 8. osztályosok teljesítménye itemenként



eloszlást, sőt enyhe jobbra deformáltság érzékelhető, a magasabb szinten, illetve a legjobban teljesítők nagyobb arányban vannak, mint a nagyon gyengék. Ismerve azonban a mérés célját, az annak megfelelő elvárásokat és a tényleges teljesítményeket, a matematikatudás tekintetében nincs okunk elégedettségre e két populáció esetén sem.

A nyolcadik osztályban történő tudásgyarapodást a 3. ábra is szemlélteti, amely itemenként mutatja, hogy mekkora a teljesítménykülönbség a hetedik és a nyolcadik osztályosok között. A nyolcadikban végbemenő teljesítménynövekedés nem annyira látványos már, mint az a fejlődés, amelyet a negyedikesek mutatnak a harmadikosokhoz képest.

Az itemeken nyújtott teljesítmények szempontjából az ábra alapvetően azt a természetes tényt szemlélteti, hogy minden esetben jobbák a nyolcadikosok, mint a hetedik osztályosok. Erre az ábrára más szempontból még utalni fogunk.

A nyolcadikosok közti különbség az összteljesítmény alapján megállapított teljesítménycsoportok szerint

Az összteljesítmények alapján (itt most nem részletezett módon a standard pontokat és szórásokat előállítva) teljesítménycsoportokat képeztünk a tanulókból. Az így kapott öt csoport teljesítményeinek finomabb elemzésére is lehetőség nyílt. Először nézzük magát a táblázatot, amely az egyes teljesítménycsoportokban lévő tanulói arányokat szemlélteti.

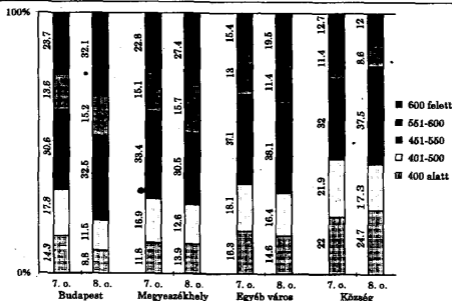
5. táblázat

7. osztály részarány (%)	teljesítménycsoportok az összteljesítményen elért standardpontok szerint	8. osztály részarány (%)
17,2	nagyon gyenge (400 pont alatti)	17,6
19,3	gyenge (400–450)	15,2
33,3	közepes (451–500)	35,4
12,9	jó (551–600)	11,8
17,3	legjobb (600 feletti)	20,2
100	összesen	100

A táblázat azt mutatja, hogy a nyolcadikosok populációja a felmért matematikatudás tekintetében kissé más rétegződésű, mint a hetedikeseké. A legjobb teljesítményűek számaránya (20,2%) kiugrik a hetedikesekéhez képest, akiknél a legjobbak közé csak a populáció 17,3%-a tartozik. Ilyen jellegű arányeltolódást más életkori csoportoknál nem tapasztaltunk. Ezt a kérdéskört részletesebben is érdemes megnézni, és feltárni azt, hogy kik azok a tanulók, akiknek a teljesítménye így javul, illetve kik azok, akik ezzel szemben esetleg lemaradnak. A településtípusok szerinti belső arányokat kell megnéznünk, nevezetesen azt, hogy változnak-e ezek az arányok a két osztályban egymáshoz viszonyítva.

A 4. ábra azt mutatja, hogy mind a hetedikesek, mind a nyolcadikosok esetén a leggyengébb teljesítménykategóriába tartozó tanulók sávja (azaz minden oszlop esetén a legalsó rész) a vízszintes tengelyen Budapesttől a község felé haladva szélesedik. Ez azt jelenti, hogy lényegesen nagyobb arányú a matematikában leggyengébb csoport a községekben élőknek a budapestiek arányához képest mindkét populációban. Például a budapesti hetedikesek 14,3%-a került a leggyengébbek közé, míg a községi hetedikeseknek a 22%-a tartozik ide. A legjobbak sávja pedig egyre szűkül ugyanebben az irányban a településtípus szerint. Azaz a községi

4. ábra — A tanulók eloszlása a teljesítménykategóriák és településtípusok szerint (7. és 8. osztály)



tanulóknak csak igen kis hányada volt képes a legjobbak csoportjába bekerülni mindkét populációban. Például a budapesti hetedikesek 23,7%-a a teljesítmény alapján a legjobbak közé tartozik, szemben a községekkel, akiknek csak 12,7%-a tudta elérni a legjobbak eredményét. Ez eddig nem meglepő, hiszen a kisebbeknél, a harmadikosoknál és a negyedikeseknél is hasonló különbségeket észleltünk a községek rovására.

Ha nem a településtípusok szerinti különbségeket figyeljük meg, hanem az egyes településtípusokon belül a két korosztály belső rétegződését hasonlítjuk össze, akkor jelentős különbségeket észlelhetünk. A grafikon eléggé szembetűnően mutatja, hogy Budapesten a hetedikesek és a nyolcadikosok belső rétegződése a teljesítménykategóriák szerint mennyire különbözik. Például a legjobbak részaránya 32,1% a nyolcadikosok között, szemben a hetedikesek 23,7%-ával, a leggyengébbeké pedig 8,5%, szemben a hetedikesek 14,3%-ával. Hasonló jellegű, bár mértékében kisebb különbségek mutatkoznak a megyeszékhelyi és az egyéb városi hetedikesek és nyolcadikosok között. A községi gyerekek esetén ilyen lényeges arányváltozás nem áll fenn, bár egy enyhébb, de – sajnos – fordított irányú változás itt is tapasztalható. A leggyengébbek és a közepesek mezőnye kissé szélesedett, a jóké és a legjobbaké pedig kissé szűkült. Minek tulajdonítható a városiak, de különösen a budapestiek ilyen arányú változása? A jelenség valószínűleg nagyrészt azzal magyarázható, hogy a városi gyerekek előtt más a továbbtanulási perspektíva. A középiskolákba való bejutás ma a legtöbb helyen valamilyen matematika felvételi dolgozaton nyújtott teljesítményhez van kötve. Ott, ahol nem, ott is sokat számít a félévben elért matematikaosztályzat. A félévközeli felvételi vizsgákra való felkészülés és a jobb jegy megszerzésére irányuló erőfeszítések eredményeként is köszönhető, hogy a jól teljesítők aránya ilyen mértékben változik a nyolcadik osztályban a jobb továbbtanulási lehetőségek előtt álló városi gyerekek körében.

Látunk kell tehát azt a tényt, hogy a nyolcadik osztály végére a matematika-tudás terén nagy szakadék mutatkozik a fővárosi és a községi gyerekek között, jelentős a tudásban lemaradó falusi gyerekek aránya a fővárosi és egyáltalán a városi gyerekekéhez képest. Ha pedig ehhez még hozzátesszük azt is, hogy lélekszámban is milyen jelentős a községek csoportja (a teljes populáción belül 38,5%), akkor láthatjuk, hogy a társadalom jelentős rétege kerül olyan helyzetbe, hogy nincs megalapozva a tudása. Gyakorlatilag így kevés az esélye annak, hogy valamilyen továbbtanulás révén ez a réteg felemelkedjék a munkaerő-piaci ranglétrán. Ezt a tényt az egész populáció matematikatudásának részletesebb tartalmi elemzésekor is szem előtt kell tartanunk. Ez jobban megvilágítja, hogy az alacsony szinten teljesített matematika-tudáselemek esetén milyen nagy gond a falusi nyolcadikosok nagy létszámát érintő lemaradás.

A matematikatudás leírásának módszere

Már a fiatalabb tanulók esetén is utaltunk arra, hogy a korábban bemutatott eszközöket és elemzési eljárásokat alkalmazzuk a tudáselemek milyenségének feltárásához és jellemzéséhez. Azaz, nem elégszünk meg a populáció átlagteljesítményeinek számbavételével, hanem az összteljesítmény szerinti csoportok egy-egy itemen való teljesítményeit is megnézzük.

Kiindulásként vegyük ismét szemügyre a már bemutatott 3. ábrát, amely az egyes itemek változó mértékű teljesítését mutatja. Ez jelzi azt is, hogy az egyes itemekben megtestesülő matematikai tartalom és a szükséges gondolkodási műveletek elsajátításának mértékében nem homogén a populáció. Vannak a matematikának területei, amelyeket a középfokú oktatásba lépő (vagy tanulásukat abbahagyó) tanulók elfogadható aránya tud, más tudáselemeket azonban egyáltalán nem kielégítő arányban, vagyis nagyon kevesen birtokolnak.

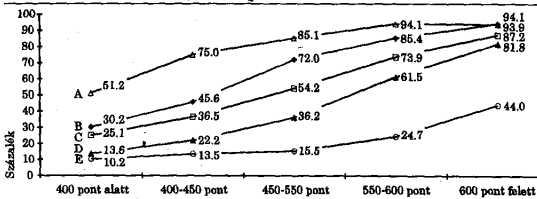
A következő táblázat bemutatja, hogy az egyes teljesítménycsoportokban mekkora a minimális, illetve a maximális itemteljesítmény. Ezek az adatok is jelzik a tudásbeli jelentős heterogenitást.

6. táblázat

teljesítménykategória	itemteljesítmény	
	minimum (%)	maximum (%)
nagyon gyenge	7,4	51,2
gyenge	8,5	75,0
közepes	11,3	85,1
jó	21,4	94,1
legjobb	38,8	97,1

Vizuálisan is szemléltetjük, hogy milyen módon állapítjuk meg azt, hogy mely részterületeken jó, nem megnyugtató, illetve gyenge a nyolcadikosok matematika-tudása.

5. ábra — Matematikatudás, 8. osztály



Az 5. ábra öt különböző jellegű itemet mutat be aszerint, hogy az egyes teljesítménycsoportokba tartozó tanulók milyen mértékben voltak képesek megoldani a tesztitemben foglalt matematikai problémát. Az A tesztitem biztonságos tudás takar, mert még a leggyengébb összteljesítményű tanulóknak is több mint a fele meg tudta oldani. Elfogadhatónak tartjuk azt a tudásemet is, amelyhez a B görbe tartozik, mert ebben csak a leggyengébbek vannak 50% alatt. Nem tartjuk biztonságos ismeretnek a C típusú görbe által kifejezett matematikai ismeretet, mert ezt elfogadhatónak csak a jók, illetve a legjobbak csoportja volt képes megoldani. Továbbá gyenge színvonalú tudást takarnak az olyan tesztitemek, amelyeknek a különböző teljesítménycsoportok szerinti megoldottságát a D és az E jellegű görbe mutatja. Az E jellegű esetén úgy alacsony az itemátlag, hogy a jók és gyengék között nagyok a különbségek, az E jellegű item görbéje pedig minden csoport alacsony teljesítését fejezi ki.

Mit tudnak elfogadhatón a nyolcadikosok?

Az itemszintű teljesítményelemzés azt mutatja, hogy még a gyenge csoportok elfogadható része is rendelkezik a következő tudáselémelekkel. Mérésünk eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a nyolcadikosok jelentős része birtokában van a *függvényekkel kapcsolatos legalapvetőbb ismereteknek*. Képesek meghatározni a koordináta-rendszerben önálló pontok és egyes alakzatok kiemelt pontjainak koordinátáit; össze tudják hasonlítani az egyenes vonalú, egyenletes mozgások út-idő grafikonjait; képesek a sebességet leolvasni ez alapján; képesek a megtett utakat meghatározni bizonyos idő eltelte után. (A későbbiekben kitérünk arra, hogy van, ami ezzel kapcsolatban nehézséget okoz sok tanulóknak.) Értéktáblázattal megadott lineáris függvényhez adottaktól ki tudják választani a megfelelő egyenletet. Egyszerű oszlopdiaგრampárok adatainak olvasása, az adatok összehasonlítása, valamint olyan figurális grafikon olvasása, ahol a figura definiált, nagyobb mennyiséget jelent, szintén elfogadható mértékben megy a nyolcadikos tanulóknak. Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy az általános iskola e területen az alapvető ismereteket megadja és a szükséges rutin eljárásokat kialakítja a tanulóknak.

A *számtan, aritmetika* területén elfogadható a 0 pont és egység nélküli szám-egyesen kijelölt intervallumba illeszkedő szám becslése; számtani átlag meghatározása; x mennyiség y %-ának konkrét kiszámítása; az összes és egyik részének ismeretében kivonással megkapható másik rész arányának meghatározása.

Annak felismerése, hogy a hossz méréshez használt pálcák közül a leghosszabbhoz tartozik a legkisebb mérőszám, a tanulók háromnegyedének nem okozott gondot. A hibázó 25%-a több alternatíva közül majdnem egyöntetűen azt választotta, amely arra utal, hogy nekik meggyőződésük, hogy a leghosszabbhoz a legnagyobb mérőszám tartozik. Feltehető, hogy a tanulók egynegyedénél a gondot a fordított arány fogalmának nem kellő szintű megértése okozza. Megnyugtató teljesítményt nyújtottak a tanulók olyan egyszerű logikai feladat megoldásában is, amely a sorozatos kizárás módszerével megoldható. Ebben az életkorban már megnyugtatóan kialakult az a természetes valószínűségi becslés, miszerint nagyobb eséllyel tudjuk kiválasztani az összességében kevesebből az egyetlen speciálst, mint az összességében többől. (A negyedikeseknél ez még nem igazán kialakult képesség.)

Mely területeken nem megfelelő a nyolcadikosok matematikatudása?

A számtan, aritmetika témakörébe tartozó ismeretek közül több dologgal sem lehetünk elégedettek. Elsők közt kell kiemelni, hogy a tanulók igen kicsiny biztonsággal tudják kezelni a százalék tizedestörtben adott alakját, vagy azzal, hogy a 0,01-dal való szorzás mely osztással egyenértékű. Ezek az ismeretek pedig abszolút szükségesek a biztonságos fejszámoláshoz. Ilyen jellegű számításokra, átváltásokra a mindennapi élethelyzetekben elég gyakran van szükség. A konkrét számokkal elvégzendő egyetlen számtani művelet alkalmazását igénylő szöveges feladatban még a nyolcadikosok esetén is probléma a „fordított szövegezésű” feladatok értelmezése. A válaszalternatívák elemzése azt mutatta, hogy a tanulóknak több mint egynegyede engedi, hogy a szövegezésben szereplő mennyiséget jellemző kifejezés (a mi esetünkben a kisebb), a vele azonosítható művelet elvégzésére (itt most a kivonásra) csábítsa el. A feladat helyes megoldásához pedig éppen az összeadás vezetett el. (A feladat megoldása során nem csak ez a hiba fordult elő, de ez igen nagymértékben volt jellemző.) Az egyszerű osztási műveletet igénylő szöveges feladat olyan esetben is problémát okozott, amikor a maradéknak fontos szerepe van, és elsősorban a gyakorlati okok miatt. A feladatban arról volt ugyanis szó, hogy hétszemélyes csónakokkal mentenek embereket, és azt, hogy a maradék három embernek is szüksége van még egy csónakra, a tanulók közel harmada nem vette figyelembe. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók a matematikafeladatot függetlenítik a gyakorlati élet kontextusától.

A törtekkel kapcsolatban szerzett tudás is bizonytalan. A tört ábrázolása a $(0;1)$ intervallumban sokaknak nehezen megy, ha nem a legegyszerűbb alak adott, hanem a tört valamely bővített alakja. Még ennél is gyengébb teljesítményt nyújtottak a grafikusán ábrázolt tört értékének megállapításában, ha annak bővített alakja szerepelt a válaszok között. A közönséges törtekkel felírt hibás műveletek felismerése is sokak esetében bizonytalan.

Az algebra témaköréből nem megy megnyugtatóan az egyenlőtlenések megoldása és a nem konkrét számokat is (paramétert) tartalmazó szöveges feladatok megoldásához elvezető egyenletek megtalálása, felírása.

A hossz mérték átváltása, ha az hibakereséses formában van megfogalmazva, szintén sokaknak problémát okoz.

A kockával mint a sztereotípiá szerinti legegyszerűbb szabályos testtel kapcsolatos megfelelő „belső látás”, orientálódás, testépítés absztrakt úton nem megy a nyolcadikosok eléggé nagy hányadának. (Három lapján jelölt kocka felépítése a kiterített testháló ismeretében, illetve a testhálóból épített kocka csúcseinak elképzése okoz gondot.)

Miben kifejezetten gyengék a nyolcadikosok?

Sajnos a felmérés tapasztalatai azt mutatják, hogy eléggé széles skálán mozog az az ismeretanyag, amelyben jelentős hiányosságokat mutatnak a tanulók.

A mérésben, a *geometriai számításokban* nagyon járatlan a nyolcadikosok többsége. A szoba térfogatának kiszámítása a három jellemző adatból a mindennapi életben szükséges tudás, hiszen a fűtődíjat és egyebeket légméterre fizetjük. A térkép olvasása, amely alkalomadtán szintén szükséges a gyakorlati életben, sajnálatos módon igen keveseknek sikerült. Ehhez csupán néhány egyszerű műveletet kell végrehajtani: távolságot kell mérni, majd a valós adatot a megadott arány alapján ki kell számítani, illetve esetenként egy mértékváltást kell végezni. Ezt a műveletegyüttest csak a tanulóknak igen csekély hányada volt képes vagy akarta elvégezni. (A válaszelemzés alapján nem lehet kizárni azt, hogy ezeket a műveleteket nem hajtották végre a tanulók. Feltételezhető, hogy a méterben fogalmazott válaszokat eleve kiszűrték, mert olyan jellegű objektumok távolságáról volt szó, ahol ez kevéssé volt valószínű, a fennmaradó alternatívákból pedig tippeltek.) Szintén keveseknek sikerült egy objektum megtalálása a térképen, ha megadott irány szerint kellett tájékozódni.

A húrtrapéz területének meghatározása a tanulók jelentős többségének egyáltalán nem ment. Egy test rekonstruálása az elől- és felülnézetéből valószínűleg azért is sikerült ennyire gyengén, mert a tanulóknak egy jó része részlegesen jó választ talált egy olyan válaszlehetőségben, amely a felsorolás szerint megelőzte a ténylegesen helyeset. Hogyan a kisebbeknél is fennáll, a nyolcadikosoknál is jelentkezik, hogy a *részleges válasszal megelégedve, a tanulók nem járnak a dolgok végére, és az ellenőrzés szükségessége nincs igazán az igényeik között.*

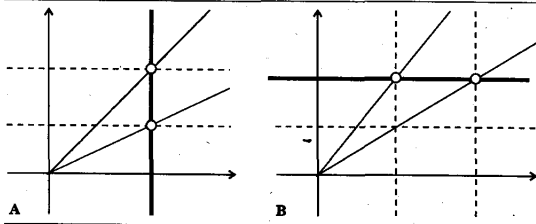
Az *algebra* témakörébe tartozó ismeretek közül azok a szöveges problémák, amelyek megoldásához egy helyett két művelettel felírható megoldás vezet el, már problémát okoznak a nyolcadikosok zömének. Három adat behelyettesítésével kiszámítható algebrai kifejezésnek a megoldása pedig azért nem megy, mert a műveleti sorrend betartásában nagyokat lehet hibázni. Sajnos ez a nyolcadikosok többségénél meg is történt. Az ebben való bizonytalanság pedig nehezíti a középiskolában való továbbhaladást. Nem beszélve arról, hogy a pénzügyeink intézésekor, az adó kiszámításakor vagy valamilyen közüzemi tarifa alapján a fizetendő fogyasztói díjak meghatározása esetén elengedhetetlenül szükséges, hogy adott „képlet szerint”, kiszámítási mód szerint hibátlanul végezzük el a számításokat.

Az *egyes arányosság* fogalmát igénylő számításos feladatokban is sajnálatos járatlanság mutatkozik a nyolcadikosok körében.

A *százalékszámítás* terén is jelentős hiányosságok mutatkoznak, az áru leszállított árából az eredeti ár visszaszámolása egyáltalán nem megy.

A *függvények* terén, az út-idő grafikonok olvasásában egy érdekes tényt tapasztalhattunk. Azt már láthattuk, hogy a tanulók jelentős többsége kellő biztonsággal képes arra, hogy a különböző sebességgel haladó járművek grafikonjairól leolvassa azt, hogy azonos idő alatt mekkora utakat tettek meg az egyes mozgó tárgyak. Az viszont már nehezen megy, hogy ugyanezekről a grafikonokról azt olvassák le, hogy azonos utakat mekkora időkülönbséggel tesznek meg a járművek. Ezt a tényt vizuálisan is szemléltethetjük általánosabban is.

6. ábra



A 6. ábrán az A ábrarész jelzi azt a műveletet, amikor a vízszintes tengelyen ábrázolt mennyiség azonos értékéhez keressük a két grafikonon a másik mennyiség értékeit. A B ábrarész szemlélteti azt, amikor a függőleges tengelyen ábrázolt mennyiség azonos értékeihez keressük a másik tengelyen ábrázolt mennyiség értékeit. E mögött a tény mögött az az általános gyakorlat húzódnak meg, hogy a tanítás során a grafikonok egyik irányú olvasására (A ábrarész) sokkal nagyobb hangsúlyt helyezünk, mint a másik irányú olvasásra (B ábrarész). Sokkal többet gyakoroltatjuk az előbbit, mint az utóbbit.

Az itemszintű elemzés tehát összességében rávilágít arra, hogy a matematikai eszköztudás különböző területein is vannak gondok a nyolcadik osztályt befejező tanulók populációjában.

A településtípusok szerint is mutat némi érdekességet az egyes itemek elemzése, noha összességében azt láthatjuk, hogy szinte minden területen a legnagyobb teljesítményt a budapesti gyerekek, ezt követően a megyeszékhelyiek, majd a városiak és végén a községiek nyújtották. A különbségek mértékében van némi változatosság. A legkisebb teljesítménykülönbségeket a fővárosi és a községi gyerekek között (3-6%) a következő területeken találtuk: pontábrázolás koordináta-rendszerben; hossz mértékváltás; többszörös kizárással megoldható logikai feladat; a mérőpálca hossza és a mérőszám összefüggése.

A legnagyobb különbségek (17-19%) a fővárosi és a községi tanulók között a következő területeken mutatkoztak: az átlaghőmérséklet meghatározása; a kocka rekonstruálása a felszíni hálózatból; a háromjegyű szám helyének megtalálása egy intervallumban; bővített alakú tört ábrázolása a (0;1) intervallumon; paramétert tartalmazó egyenlet felírása; egyszerű egyenlőtlenség megoldása és megadott irány szerinti tájékozódás a térképen.

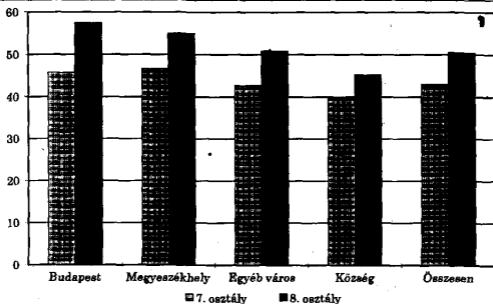
A településtípusonkénti átlagteljesítmények alakulását a következő táblázatban láthatjuk, a hetedikesek ugyanilyen értelmű adataival együtt.

7. táblázat

településtípus	átlagteljesítmény (%)	
	7. osztály	8. osztály
Budapest	45,7	57,5
megyeszékhely	46,6	55,0
egyéb város	42,7	50,9
község	40,0	45,2
teljes minta	43,0	50,5

Érdeemes azonban ugyanezt grafikonon is megnézni.

7. ábra — 7–8. osztályosok átlagteljesítménye településtípusok szerint



A 7. ábra alapján eléggé szembetűnő az, hogy a községi lemaradása milyen mértékű is tulajdonképpen. A községi nyolcadikosok teljesítménye a budapesti és megyeszékhelyi hetedikes tanulókéval van egy szinten. Vagyis azt is mondhatnánk, hogy a községi nyolcadikosok matematikatudása egy teljes tanévnyival elmaradva a nagyvárosi gyerekek tudásához képest.

Nézzük meg az egyes teljesítménycsoportokba tartozó tanulók átlagteljesítményei közötti különbségeket a nyolcadikosok esetén is, amit szintén össze tudunk hasonlítani a hetedikesek ugyanilyen adataival:

8. táblázat

teljesítménycsoport	teljesítmények (%)	
	7. osztály	8. osztály
400 alatti	20,5	23,6
400–450	30,7	35,1
450–550	42,6	49,6
550–600	55,3	64,4
600 feletti	70,3	78,9
átlagteljesítmény	43,0	50,5

A táblázatból látható, hogy a nyolcadikosok tudásnövekedése a hetedikesekéhez képest abban a tekintetben egyenletesnek mondható, hogy nincs kitüntetett csoport. Minden teljesítménycsoportban van tudásnövekedés, és ez, a mértékét tekintve, eléggé egyenletesnek látszik.

A hetedikesek esetén a leggyengébbek és a legjobb teljesítménye közötti szorzószám 3,43, míg ugyanez a nyolcadikosoknál 3,34, tehát igazán nagy különbség ezen a téren nincs. Ez azonban azt mutatja, hogy a felső tagozat végére sem sikerül a lemaradókon segíteni. Ugyanakkor azt is láthattuk már, hogyan strukturalódik át a különböző településtípusok teljesítménycsoportjainak létszámaránya a nyolcadikban a hetedikesekéhez képest, vagyis, hogy mennyire megnövekszik a leggyengébbek aránya. Most már több oldalról megvilágítva is látszik az az aggasztó jelenség, hogy a falusi tanulók lemaradó csoportja, mint jelentős réteg, milyen tudásbeli hátránnyal küszködik. Ez azt vonja maga után, hogy valószínűleg igen kicsi eséllyel lesznek csak képesek az egyre nehezedő munkaerőversenyben az érdekeiket érvényesíteni a szinte nélkülözhetetlen eszköztudás hiányában. A különböző társadalmi rétegek jól látható polarizálódása megkezdődik és megmutatkozik már az iskolai élet különböző területein.

Irodalom

- Bloom, R.*: Taxonomy of Educational Objectives, David McKay, 1956.
- Hajdú Sándor*: A középfokú oktatásba lépő fiatalok matematikai műveltségének sajátosságai. Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz. 1142–1153. o.
- EIAP (1991): The 1991 IAEP Assessment. Objectives for Mathematics, Science, and Geography. Educational Testing Service. 1991.
- Joó A.–Kádárné F. J.*: Elméleti és módszertani perspektívák. In: *Joó A.* (szerk.): Beszámoló a strukturális elemzés pedagógiai alkalmazásának néhány módszeréről. OPI, 1977.
- Joó A.*: A tanulás folyamatát szabályozó tényezők – az eszköztudás és a tartalomtudás. Pedagógiai Szemle, 1979. 4. sz. 326–339. o.
- Skemp R. R.*: A matematikatanulás pszichológiája. Gondolat Kiadó, Bp., 1975.
- Szebenyi P.*: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, 1978.
- Tompa K.*: Az oktatócsomagok tervezésének és alkalmazásának didaktikai kérdései. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE BTK. Bp., 1980.
- Tompa K.*: Matematika. In: *Halász G.–Lannert J.* (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 1995. OKI, Bp., 1996.
- Vári P.*: A Monitor '86 vizsgálat ismertetése. Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz. 1123–1131. o.

Vári Péter

Számítástechnikai kultúra a 90-es évek közepén

Miért vizsgáljuk a számítástechnikai kultúrát?

A számítógépes kultúra a 90-es évekre nemcsak a fejlett, de a közepesen fejlett gazdasággal rendelkező országok kultúrájának is részévé vált, s nincs messze az az idő, amikor a számítástechnikai ismeretekkel rendelkezők és nem rendelkezők között ugyanolyan éles határvonal húzódik majd, mint az írni-olvasni tudók és az analfabéták között. Amíg tehát a kulturális eszköztudások sorában az olvasás-megértésnek gyakorlatilag nem változik a szerepe, addig a számítástechnikáé nagy tágabban: az informatikáé dinamikusan növekszik.

Nehéz megmondani, hogy ennek a folyamatnak pontosan melyik szakaszában járunk, az azonban bizonyos, hogy az 1995-ös Monitor-vizsgálat idején már a munkaerőpiacon is bekövetkezett az a szemléletváltás, amely a legalapvetőbb, nélkülözhetetlen ismeretek közé sorolta a számítástechnikai-informatikai ismereteket. Az értelmiségi állások betöltésénél az iskolai végzettség és a nyelvtudás mellett az alapvető számítástechnikai ismereteket említették leggyakrabban a különböző hirdetések követelményként, sőt, a legutóbbi időben bizonyos munkaköröknél ezt már meg sem említik, annyira nyilvánvaló, hogy például egy titkárnői feladatkörnek integráns része a szövegszerkesztő használata, vagy hogy könyvelést, banki, biztosítási stb. tevékenységet csakis számítógéppel lehet végezni.

Ezek a rendkívüli gyorsasággal végbemenő folyamatok, amelyek ráadásul 4-5 évenként olyan fordulatot produkálnak, amelyet részleteiben nem lehet előre látni, indokolják a számítástechnikai kultúra rendszeres vizsgálatát, elemzését.

Miből állt a vizsgálat?

A Monitor '95 számítástechnikai vizsgálata három területre irányult. Az első terület a számítástechnikai ismereteket ölelte fel, a második egyfajta számítástechnikai háttérkérdőív volt, amely a számítógép használatára vonatkozó vagy ahhoz szorosabban vagy lazábban kapcsolódó szokásokat, a számítástechnika iskolai alkalmazását vizsgálta, végül a harmadik egy attitűdkérdőív volt, amely a tanulóknak a számítástechnikához való szubjektív viszonyulását volt hivatva felmérni.¹

Ami az első területet, magát a számítástechnikai tesztet illeti, négy feladatcsoportot tartalmazott. Az első csoport az általános alapismeretek köre volt. Idetartoztak a hardverrel és szoftverrel kapcsolatos alapvető terminológiai ismeretek (például mi a kódolás, visszacsatolás, mi az egér, a fax stb.) és a számítástechnikai alkalmazásokkal kapcsolatos ismeretek. Az ilyen jellegű kérdések alkották a tesztfeladatok kb. 40%-át.

A teszt második kérdéscsoportja az ún. programhasználati ismeretekkel kapcsolatos kérdéseket tartalmazta. Itt derült ki, hogy a diákok tudják-e, mire való

¹ Tanulmányunkban csak a számítástechnikai ismeretekre vonatkozó vizsgálati eredményeket dolgoztuk fel.

egy szövegszerkesztő vagy egy adatbázis-kezelő program, vagy hogy a mindennapi vagy a tudományos életben előforduló feladatokat milyen jellegű számítógépprogrammal lehet hatékonyan megoldani. Ezeknek a feladatoknak a teljes teszten belüli részaránya kb. 20% volt.

A harmadik feladatcsoport a *géphasználati ismereteket* mérte fel. Itt már bizonyos mértékig tükröződött a kérdésekben az a PC-s világ, amely felé az elmúlt években a magyarországi számítástechnika is elmozdult. A különböző hibák felismerésével, elhárításával kapcsolatos kérdések némelyikére már nem feltétlenül tudott volna az a diák is helyesen válaszolni, aki mondjuk Apple-számítógépet használ. Ilyen diákok azonban ma gyakorlatilag nincsenek, illetve statisztikailag teljesen elhanyagolható számban lehetnek. (Mindazonáltal egy soron következő vizsgálatban érdemes lesz megnézni azt is, hogy mennyire monolit jellegű a hazai számítástechnikai kultúra.) A feladatok 20%-át sorolhatjuk a géphasználati ismeretek körébe.

Végül a negyedik feladatcsoportot a *programozási ismeretekkel* kapcsolatos feladatok alkották. Itt azonban nem annyira valamely programnyelv ismeretszintjére irányult a vizsgálat, mint inkább a programozási szemléletmód elsajátításának mérésére. Ebben a feladatcsoportban eltérő bonyolultságú algoritmusokat, blokkdiagramokat kellett a tanulóknak értelmezniük. A programozási kérdéscsoport a feladatoknak szintén 20%-át tette ki.

A számítástechnikai vizsgálatot nem végeztük el az általános iskola 3., 4., 7. osztályaiban. Az elmúlt évtizedben ugyanis bebizonyosodott, hogy az a korábbi folyamat, amelynek során egyre fiatalabb korban ismerkedtek meg a diákok a számítógépekkel, lényegében leállt. Pontosabban szólva: a számítógép mint játékeszköz ugyan a legfiatalabbak körében is hódít, ám az érdemi számítástechnikai ismeretek 14 éves kor körül kezdenek olyan alakot ölteni, amelyet már valóban érdemes mérni is. Ennek megfelelően a számítástechnikai felmérés ezúttal is a 8., 10. és 12. osztályos tanulókra korlátozódott.

Eltérően a Monitor-vizsgálatban alkalmazott többi tesztől, mindhárom populáció ugyanazokat a tesztek kapta kézhez, ennek megfelelően a számítástechnika területén nyílik a legtöbb lehetőségünk a különböző korosztályok teljesítményeinek összehasonlítására. Ennek magyarázata a számítástechnikai képzés esetlegességében rejlik. Míg a tantárgyhoz jól köthető matematikatesztnél igen pontosan, a tantárgyhoz kevésbé köthető, ám életkor szerint azért jellegzetes eltéréseket mutató olvasásmegértés tesztnél, ha nem is pontosan, de helyel-közzel jól megfogalmazhatók azok az elvárások, amelyek az egyes populációkkal szemben támaszthatók, addig a számítástechnikai tesztnél nehéz lett volna megmondani, hogy pontosan milyen ismeretek várhatók el egy 8. osztályos tanulótól, s hogy ehhez képest mely területen s mennyivel kellene többet tudnia egy 10. vagy 12. osztályos diáknak. Ráadásul a kérdések nagy része annyira általános volt, hogy megválaszolásukhoz elegendő volt egyfajta általános tájékozottság, amely az iskolán kívül is elsajátítható, s amely nem köthető életkorhoz. Arra a kérdésre, hogy mi a fax, vagy hogy a számítógép monitorán megjelenő hibáüzenet mit jelent, életkoruktól függetlenül sikerrel válaszolhattak azok a tanulók, akiknek mindennapi életében ezek a berendezések előfordulnak, másfelől nagy valószínűséggel hibás választ adtak még a legidősebbek is, ha soha nem láttak még faxot vagy nem dolgoztak PC-vel.

A vizsgálatban voltak olyan feladatcsoportok is, amelyek az 1991-es, illetve 1993-as Monitor-vizsgálat feladataival megegyeztek. Ilyenformán a Monitor '91 vizsgálat 8. osztályos tanulóinak, valamint a Monitor '93-as vizsgálat 10.

osztályos tanulóinak a számítástechnikai teszten mért teljesítményeit összehasonlíthattuk az 1995-ben mért eredményekkel.

Milyenek az eredmények az elvárthoz képest?

Ellentétben más tudásterületekkel, a számítástechnika esetében már csak azért sem könnyű megfogalmazni az elvárásokat, mert a tanulók különböző életkorokban s más-más formában részesültek valamiféle számítástechnikai vagy informatikai oktatásban. 1983 óta szakkör, illetve fakultáció keretében ismerkedhettek meg a diákok a számítástechnikával, majd az 1988-as korrigált tanterv a technika tantárgy ismeretanyagába sorolta a számítástechnikai és informatikai ismereteket. Ez – ugyan nem a legszerencsésebb módon – visszahatott a fakultatív számítástechnikai oktatásra: a 80-as évek végétől, főképp a középfokú iskolákban, jelentősen visszaesett a fakultatív számítástechnikai oktatásban részt vevők száma. Ugyanakkor az általános iskolákban, némi visszaesést követően, az 1991/92-es tanévtől az ilyen képzésben részt vevők aránya ismét dinamikusán növekszik. Igaz, közben a középfokú iskolák jelentős részében a számítástechnika tantárgy lett. Mivel a számítástechnika még mindig az egyik legképlékenyebb területe az oktatásnak, ezen a területen ma még inkább csak társadalmi elvárásokat lehet megfogalmazni. (A NAT elvárásait a későbbi Monitor-vizsgálatokban lehet majd elemezni.)

Alapismeretek, programhasználat

Az első füzet első része tartalmazta azokat a kérdéseket, amelyek a számítástechnikai alapismeretek, illetve a számítógép működtetéséhez szükséges minimális ismeretek – melyik programot, billentyűt mire lehet használni? – feltérképezésére irányultak. A 34 feladaton elért eredményt az 1. táblázat tartalmazza.²

Több szempontból is nehéznek bizonyult a 4. feladat: „Zoli a LEGO-Technic készletből kis körhintát épített, amelyet villanymotor forgat. A körhintát személyi számítógéppel szeretné vezérelni. Megvalósítható-e elképzelése?” A négy válaszlehetőség közül kettő-kettő az igen, illetve a nem választ indokolta. A tanulók többsége ugyan igennel válaszolt, de nem digitális/analog átalakítóval képzelte megvalósíthatónak a feladatot, hanem transzformátort kívánt a két berendezés közé iktatni. A feladat hagyományos értelemben vett nehézségét nyilvánvalóan az okozta, hogy a válaszban szereplő „D/A átalakító (interfész)” kifejezés a tanulók többsége számára ismeretlen fogalom volt. Ugyanakkor a másikfajta hibát már az okozta, hogy a tanulók többsége alapvető fizikai (elektronikai) ismeretekkel sem rendelkezik. A transzformátoron keresztül történő vezérlés képtelenségére ugyanis azoknak is rá kellett volna jönniük, akik mindössze annyi ismerettel rendelkeznek, hogy a számítógép egyenárammal működik, s egyenáramot nem lehet transzformálni. A feladat megoldottsága alig volt jobb 10. osztályban mint 8.-ban, ugyanakkor a 12. osztályban számottevő javulás mutatkozott. Későbbi vizsgálatokban érdekes lenne kideríteni, hogy azzal nincsenek-e tisztában a hibásan válaszolók, hogy a számítógép egyenárammal működik, vagy azzal, hogy az egyenáramot nem lehet transzformálni, esetleg a két ismeret együttes alkalmazása okozza a gondot.

² A táblázatokban csillaggal jelöltük azokat az eseteket, amelyekben nem a helyes választ jelölték be a legtöbben. Ha két vagy három csillag áll a megoldottsági arány mellett, akkor az azt jelenti, hogy két vagy három válaszlehetőséget is többen jelölték be, mint a helyes választ.

I. táblázat—A számítástechnikai kérdőív alapismeretek, programhasználat feladatainak megoldottsága %-ban populációnként

item	8. osztály	10. osztály	12. osztály
1.	52,4	57,1	69,7
2.	41,8	52,9	58,2
3.	33,3	39,5	46,2
4.	21,8*	23,5*	33,1
5.	24,9*	22,5*	31,2*
6.	61,0	68,5	80,3
7.	40,5	51,1	63,6
8.	35,3	39,8	49,4
9.	29,4	36,9	44,6
10.	43,7	58,2	72,0
11.	38,0	54,2	73,6
12.	51,9	66,2	80,5
13.	43,6	51,0	55,8
14.	25,5	28,2	31,8
15.	31,7*	41,1	50,8
16.	50,2	57,5	68,0
17.	28,9	38,9	49,2
18.	43,4	48,3	59,1
19.	47,8	52,3	58,3
20.	45,9	54,1	69,0
21.	36,0	39,2	47,4
22.	29,7	42,9	57,2
23.	23,1**	27,4*	30,7
24.	40,1	49,8	58,6
25.	38,9	56,0	72,9
26.	29,8	41,7	51,2
27.	52,1	66,5	82,8
28.	48,4	59,1	70,2
29.	27,1*	32,2*	42,0
30.	44,8	57,7	72,5
31.	37,6	43,3	53,5
32.	57,6	70,8	86,4
33.	17,2**	21,5**	25,6*
34.	25,3*	45,0	57,8

Hasonlóképpen nehéz volt az 5. feladat is, amely abból a szempontból is rendhagyó, hogy a nyolcadikosok teljesítménye még meg is haladta a tizedik évfolyamét! „A számítógép jelzéseket kap egy hozzá csatolt eszköztől. A gépen futó program értékeli a kapott jeleket, majd újabbakat küld vissza az eszköznek, amellyel annak működését befolyásolja. Ennek a tevékenységnek a neve:...” Nos, mind a három populációban a vezérlést jelölték be a legtöbben, szemben a helyes válasszal (szabályozás). Az előbbi feladatnál még egyértelműbb, hogy ennél a feladatnál az alacsony megoldási arány alapvetően nem a tanulók számítástechnikai ismereteinek alacsony szintjével, hanem olyan általánosabb ismeretek hiányával magyarázható, amelyeknek csupán egyik alkalmazási területe a számítástechnika. Valójában ugyanis a kérdés kibernetikai. A hibásan válaszolók, akik tehát nem tudják, hogy mi a szabályozás és a vezérlés között a különbség, nyilván nem sajátíthatják el azokat a speciális fogalmakat sem, amelyek ezekre épülnek, nem tudhatják tehát, hogy például mi a pozitív és mi a negatív visszacsatolás. Ez a fogalmi zavar kétségessé teszi, hogy szert tehetnek-e mélyebb biológiai vagy éppen ökológiai

ismeretekre azok, akik hibásan válaszoltak. Úgy tűnik tehát, hogy alapvető fogalmi tisztázásokra mindvégig nem kerül sor az oktatásban; ugyanis még az érettségi előtt állók többsége is a hibás választ jelölte be!

Hasonlóképpen több szempontból volt nehéz a 14. kérdés: „A számítógép memóriájában tárolt B betű kettes számrendszerbeli alakja 01000010. Mekkora ez az információ?” Vegyük észre, hogy a helyes válasz *a priori* tudással is megválaszolható, amennyiben tudni lehet, hogy a számítógép egy-egy karaktert egy-egy bájtól tárol. De *a posteriori* is megoldható volt, s ehhez mindössze annyi ismeretre volt szükség, hogy a kettes számrendszerbeli alakban egy jegy egy bit, s egy bájt nyolc bitnek felel meg. Mégis, a nyolcadikosoknak alig több mint negyede adott helyes választ, és még a 12. osztályban is csak 31,8% válaszolt helyesen. Elméletileg fennáll annak a lehetősége is, hogy olvasásmegértési problémával állunk szemben. Ezt ellenőrizendő a későbbiekben fel kellene tenni azt a kérdést is: „Mekkora helyen tárol egyetlen betűt a számítógép?” Lehetséges ugyanis, hogy az így feltett kérdésre már jóval nagyobb arányban kapnánk helyes választ. (Az alacsony teljesítmény egy lehetséges magyarázata az, hogy a tanulók nem tudnak elvonatkoztatni – még az érettségi előtt állók sem! – a B betűtől s annak a kettes számrendszerbeli konkrét alakjától, s az absztrakciós készségnek ez a hiánya lehet az oka a sok hibás válasznak.)

Megtévesztőnek bizonyult a 8. osztályosok esetében a 15. feladat: „A mai számítógépek memóriájának és a mágneses tárolóknak nagyságát leggyakrabban melyik mértékegységgel mérik?” Azok, akiknek a környezetében Commodore 64 vagy más hasonló teljesítményű számítógép, esetleg régi PC (XT) található, joggal válaszolhatták azt, hogy Kbyte a jellemző mértékegység, míg a PC-t használók zöme nyilván az elvárt Mbyte választ adta. Minden szempontból nehéznek bizonyult a 23. feladat: „Az alábbi szoftverek egyike táblázatkezelő program. Melyik?” A feladatot jócskán megnehezítette, hogy két olyan válaszlehetőség is volt, amelyekben a diákok által alig ismert programnév állt (az Excel és a DBASE). Alapvetően ezzel magyarázható, hogy minden korosztályban alacsony volt a helyes válaszok aránya. Végül nehéz volt a 33. feladat: „Az alábbi szavak közül az egyik nem számítógépes programnyelv neve. Melyik?” Az MS-DOS-t kellett volna megjelölni. Minden korosztályban ez bizonyult a legnehezebb kérdésnek. Amennyire érthető, hogy a tanulók a felsorolt nyelveket (amelyek között a BASIC nem fordult elő) nem ismerték, annyira érthetetlen, hogy miért nem tudták azt, hogy mi az MS-DOS operációs rendszer fogalma.

Viszonylag jó volt az eredmény, s az életkor előrehaladtával jelentősen nőtt a helyesen válaszolt aránya néhány olyan kérdésnél, amelyeknek megválaszolása nem feltétlenül számítástechnikai ismeretet igényelt. Ilyen volt például a 11. és 12. kérdés: „Barátoddal titkosírással leveleztek. Amikor üzenetét megfejted, milyen műveletet végzel?” illetve „Szirénázó mentőautó száguld végig az utcán. A sziréna hangja a többi autós számára...” E feladatok megoldottsági szintje jól jelzi, hogy a kód és az információ fogalmát – valószínűleg az anyanyelvi oktatás keretében megtanított kommunikációelméleti fogalmaknak köszönhetően – ismerik, sőt, értik a tanulók. Pedig ezek a fogalmak sem egyszerűbbek, mint a vezérlés vagy a szabályozás fogalma. Ugyancsak jó eredményt értek el a tanulók azoknál a kérdéseknél, amelyeknek helyes megválaszolásához csupán a mindennapi élet alapvető tapasztalatait kell felidézni. Így a tanulók zöme tudja: mi az egér (1. kérdés), a telefax (6. kérdés), a mikroprocesszor (16. kérdés). Nehéz eldönteni: honnan tudja a tanulók többsége mindhárom populációban, hogy mit jelent a „Bad

command or file name" felirat. Talán nem járunk messze az igazságtól, ha ennek okát nem a tanulók angoltudásában keressük, hanem inkább abban, hogy kezdő géphasználó ezzel a hibaüzenettel találkozik a leggyakrabban – legalábbis akkor, ha PC-t használ.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy bár az alapismeretekkel és a programhasználatl kapcsolatos kérdések többségére elfogadható arányban adtak helyes választ a tanulók, néhány esetben komoly hiány mutatkozik a tudásukban, mi több, olykor alapvető, nem csupán a számítástechnikában használt fogalmakat sem ismernek.

Programhasználat, géphasználat

Ez a két terület – amelyek között olykor nem is olyan könnyű a határvonalat meghúzni – bizonyult a legkiegyensúlyozottabb tesztnek: viszonylag jó eredményt ért el a legfiatalabb korosztály is, az idősebbek pedig lényegesen jobb teljesítményt nyújtottak, mint a fiatalabbak. Mindössze két olyan feladat volt, ahol még a 12. osztályosok teljesítménye is igen alacsonynak mondható.

2. táblázat — A számítástechnikai kérdőív programhasználat, géphasználat feladatainak megoldottsága %-ban, populációnként

item	8. osztály	10. osztály	12. osztály
1.	51,3	63,2	71,4
2.	58,6	68,9	76,5
3.	47,5	59,7	78,4
4.	30,9*	44,8	59,8
5.	31,0	39,6	51,2
6.	51,4	56,3	67,6
7.	44,5	55,9	73,1
8.	47,6	58,4	73,2
9.	35,2*	48,6	57,8
10.	71,1	80,7	91,5
11.	43,2	56,8	69,4
12.	48,5	58,6	69,0
13.	29,4*	37,1	43,2
14.	41,1	47,7	57,1
15.	51,4	62,4	75,7
16.	34,5	40,8	49,9
17.	21,2*	27,4*	33,1
18.	27,1*	33,4	40,9
19.	49,0	62,3	79,3
20.	31,3	49,7	63,1
21.	48,3	60,0	74,3
22.	42,0	54,9	70,8
23.	42,9	52,7	60,1
24.	35,6	51,3	70,8
25.	45,0	58,2	71,1
26.	29,3	36,7	48,1
27.	36,6	48,0	59,4
28.	27,5*	38,2	54,6
29.	32,0	38,7	51,0
30.	44,1	60,7	77,5

A 17. feladatban az volt a kérdés, hogy egy program hibás „lefagyása” után a számítógép újraindításához melyik programot kell betölteni. A feladat megtévesztőnek bizonyult; mindhárom korosztályban többségben voltak azok, akik egy hibakereső programot töltöttek volna be először s nem az operációs rendszert. **E**gyfelől azt jelenti, hogy a tanulók többsége nincs tisztában azzal, hogy operációs rendszer nélkül maguk a programok sem működtethetők. Ehhez mérten kevésbé fontos, hogy nyilvánvalóan azt sem tudják, mire jó a hibakereső program. A 18. feladatnál arra kellett volna rájönniük a tanulóknak, hogy egy szövegrész áthelyezése a mozgatható (move) funkcióval a legegyszerűbb.

Ha viszonylag nehéz feladatnak tekintjük azokat, amelyeknél a 12. osztályban is 50% alatt van a megoldottsági arány, akkor még két feladatot sorolhatunk ide. Látszólag rendkívül könnyű kérdésekről van szó, első pillanatban nem is érthető a gyenge teljesítmény. A 13. feladatban arra kellett válaszolni, hogy mi értelme van egy lemeze mentett szövegről másolatot készíteni. A válaszlehetőségek (a „valami elromolhat az egyik lemezen” kivételével) elég abszurdak voltak, akár kizárással is rá kellett volna jönni a helyes válaszra. A 26. feladat némiképp rokon témájú volt, ott arra kellett válaszolni, hogy miként lehet hosszú időre megőrizni az információt. Itt is a „lemeze mentéssel” válaszon kívül minden más válasz abszurdnak minősíthető. A gyenge teljesítménynek az lehet a magyarázata, hogy hiányzik a tanuló tapasztalat: a diákok ritkán kerülnek abba a helyzetbe, hogy szöveget lemezen meg kellene őrizniük. Ajelenség azért aggasztó, mert a mindennapi életben a számítógép használata során éppen ezek a legalapvetőbb tudnivalók, amelyekkel általában olyan felhasználók is tisztában vannak, akiknek fogalmuk sincs a gép működéséről és soha egyetlen sor programot sem írtak.

A program- és géphasználata vonatkozó feladatok magas megoldottsági aránya ellenére, néhány kérdés esetében olyan alapvető hiányossággal találkozunk, amely feltétlenül figyelmet érdemel. Ezek közül a legsúlyosabb probléma a szükséges számítástechnikai háttérkultúra hiánya, illetve gyengesége. Emlékeztetőül: a 24. feladatban azt kellett volna eldönteni, hogy egy 17 x 7-es mátrixban egy bizonyos adatot melyik sor-oszlop keresztezésbe kell beírni. Ez voltaképpen nem számítástechnikai, hanem olyan egyszerű olvasásmegértési feladat volt, amelynél 8. osztályban is elvárható lett volna a 80–90%-os megoldottság, jöllehet valójában még az érettségi előtt állók is csupán 70,8%-ban oldották meg helyesen a feladatot.

Sajnos a gazdasági életben is számtalanszor tapasztalható pontatlanságok jelzik, hogy ugyanazok a számítástechnikai alkalmazások, amelyek a világ fejlettebb régióiban beváltak, nálunk nem mindig működnek. Hatalmas adatbázisok születtek, amelyekben a nevek és címek nem elhanyagolható hányada hibás: így született meg a 90-es évek elején minden idők legtöbb hibát tartalmazó budapesti telefonkönyve, így kaptak kézhez tízezrek a közelmúltban tb-tartozásra vonatkozó felszólítást, holott nem volt tb-tartozásuk stb. Alapvető szemléleti váltásra van tehát szükség s bizonyos illúziók eloszlatására, az értékrend módosítására. Mert bár egy szoftver elkészítése kétségkívül bonyolultabb dolog, mint a program színvonalas használata, s így az előbbi tevékenységnek vitathatatlanul nagyobb a presztízse, ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a számítástechnikusok lényegesen kisebb összeggel növelhetik csak a GDP-t, mint amennyivel az alkalmazók sokasága a számítástechnika szakszerűtlen, gondatlan használata révén csökkentheti azt. E gazdasági nézőpontból kiindulva fontosabb tehát az, hogy a számítástechnika hazai alkalmazása megközelítse a nemzetközi átlagot, mintsem hogy szoftver „nagyhatalommá” váljék.

Programozás

A programozási ismeretek fejlettségi szintjét mérő feladatok közül némelyek nem voltak elválaszthatók a matematikai ismeretektől. Így a 3. és 4. feladat megoldásához egy-egy egyenlet helyes zárójelezését kellett megállapítani, vagyis a megoldáshoz a négy alapművelet közti prioritásokat kellett ismerni.

3. táblázat — A számítástechnikai kérdőív programozási feladatainak megoldottsága %-ban populációnként

item	8. osztály	10. osztály	12. osztály
1.	16,4**	22,5**	30,3
2.	33,1	34,9	37,9
3.	39,4	51,1	65,7
4.	35,5	45,9	59,0
5.	31,1	36,4	43,1
6.	40,6	50,1	66,6
7.	18,0***	25,9	38,5
8.	24,5*	30,3	34,5
9.	22,2**	23,9*	34,9
10.	27,7	32,3	40,6
11.	24,4*	32,0	39,5
12.	34,3	44,0	58,3
13.	23,7*	29,9	40,5
14.	32,1	36,4	47,2
15.	22,6	21,9*	26,5

A feladatok között több olyan pár is előfordult, ahol lényegében ugyanazon ismeretet kellett egy egyszerűbb és egy bonyolultabb helyzetben alkalmazni. Ezekben az esetekben általában az elvárt eredményt kaptuk: a bonyolultabb feladatot minden populációban kevesebben oldották meg, mint az egyszerűt, másfelől az életkorral dinamikusan nőtt a helyes megoldás aránya. Ilyen feladat-párok voltak a 3. és 4., a 6. és 7. és a 12. és 13. Ugyanakkor az azonos jellegűnek és azonos nehézségűnek látszó 1. és 2. feladat megoldottsága között meglepően nagy eltérés mutatkozott.

A tanulók programozási tudása összességében gyenge volt; jóval gyengébb, mint a más területen mutatott teljesítményük. Az esetek nagy részében a helyes válaszok aránya nem haladta meg számottevően a vaktalálati arányt, sőt, sokszor alatta maradt annak. A programozási feladatok egy érdekes – bár jobban belegondolva egyáltalán nem meglepő – tanulsága az volt, hogy a vizuálisan jól kezelhető modellek még bonyolult feladat esetében is nagyobb eséllyel vezetnek el a helyes megoldáshoz, mint az egyszerűbb, de tisztán logikai áttekintést kívánó feladatok. Erdemes ebből a szempontból egybevetnünk a 7. és a 15. feladatot. A 7. feladat a számítástechnikában kevéssé jártas megoldók számára egy bonyolult program-diagramot mutat, amelynek a kimenetét kell megadni. A 8. osztályosok jóval a vaktalálati arány alatt teljesítettek, sőt, a helyes válaszra szavaztak a legkevesebben. Ugyanakkor a 10. osztályban s különösen a 12. osztályban ugrásszerűen nőtt a teljesítmény, s mindkét esetben a helyes választ jelölték be legtöbben. Ennek szöges ellentéte a 15. feladat, amely egy igen egyszerű program funkcióját kérdezi. Itt egyenletesen gyenge teljesítményt nyújtott mind a három korcsoport. Meglehet, hogy a 15. feladat megoldását jelentősen nehezítette az a körülmény, hogy programozási fogalmak ismeretét (ciklus, $K:=K+1$ értelmezése) feltételezte. A 12. feladat

ugyanis viszonylag könnyűnek bizonyult, jöllehet az abban szereplő algoritmus sem adott vizuális fogódzót.

A gyenge eredmények részben a matematikatanítás gyengéire is rávilágítanak. Így például az egészen egyszerű, számítástechnikai fogalmat nem tartalmazó algoritmusok értelmezése is gondot okozott, jöllehet kellő matematikai ismeretekkel az ilyen feladatok könnyen megoldhatók lettek volna. Mint ahogy az is elvárható lett volna, hogy egy közepes bonyolultságú blokkdiagramot a tanulók többsége helyesen értelmezzen. Mivel az algoritmus végeredményben matematikai fogalom, s maga a matematikatanítás is számos algoritmus tanítását foglalja magában, a korszerű matematikaoktatástól is joggal elvárható lenne az algoritmusok elméletének valamilyen szintű tanítása, elsősorban a számítástechnikai-kibernetikai igényekhez alkalmazkodva. Elmondhatjuk, hogy ma, amikor az általános iskola alsó tagozatos tankönyvei is hemzsegnek a „mit csinál a gép?” típusú, olykor nem is egyszerű feladatoktól, mindezek a feladatok mindvégig megmaradnak az „agytorna” szintjén, s még az érettségi előtt álló tanulók sincsenek tisztában azzal, hogy valójában mit is csinálhat egy gép, hogyan lehet egyszerű feladatok végrehajtására algoritmust készíteni vagy azt folyamatábra segítségével ábrázolni.

Igen gyenge volt egy valójában egyszerű matematikai feladatnál is az eredmény, ahol egy emeletes tört átalakítását, helyes zárójelezését kellett megoldani (4. feladat).

Bár a programozás tanításánál ma már sokkal fontosabb feladat a programok alkalmazásának s egyáltalán a számítástechnikai kultúrának az eszközjellegű használata, a programozási szemléletmód, a háttérismeretek hiánya mégis aggasztó. Ha tekintetbe vesszük, hogy az általános kérdéseknél a vezérléssel kapcsolatos feladat is különösen nehéznek bizonyult, akkor csak megerősíthetjük, hogy egy jól átgondolt kibernetikai ismeretrendszer elsajátítása – akár a már meglévő tantárgyak keretében – feltétlenül szükséges lenne.

Következtetések

A számítástechnika szerepe az elmúlt években nemcsak a társadalomban, de az iskolában is megváltozott. Ez a folyamat várhatóan a jövőben is folytatódik, s mivel bizonyos területeken a számítástechnika és informatika alkalmazási körének és módjának változásait hosszabb távon nem lehet pontosan előre jelezni, ezért az iskolával szembeni elvárásokat is csak azokon a területeken célszerű megfogalmazni, amelyek az eddigi trendeket figyelembe véve állandósulni látszanak.

Az 1995-ös számítástechnikai vizsgálat bebizonyította, hogy még az érettségi előtt állók ismereteiből is hiányzik az a kibernetikai háttér, amely nem csupán a számítástechnikai ismeretek elsajátításához, de általában a modern tudományos szemléletmód kialakításához is nélkülözhetetlen. Minthogy ennek a kibernetikai háttérnek legbonyolultabb, legnehezebben tanítható része az automaták és az algoritmusok elmélete, ezért legcélszerűbben a matematika tantárgyon belül lehetett volna oktatni, annak ellenére, hogy bizonyos kibernetikai ismeretek alkalmazásának a technika tantárgyban vagy éppen a biológiában van jelentősége. Remélhetőleg a NAT eredményeként bevezetésre kerülő informatika tantárgy – amely az elképzelések szerint az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére is súlyt helyezne – alkalmas lesz majd arra, hogy e hiányokat legalább részben pótolja. Ugyanakkor az elképzelések szerint e tantárgy főbb témakörei közé nem tartoznának a kibernetikai alapismeretek vagy a rendszerszemléletű gondolkodás, ami

készséggé teszi, hogy az informatikát immár tantárgyi keretek között elsajátító diákok tudni fogják-e majd, hogy mi az a visszacsatolás, vagy hogy lesz-e valami elképzelésük az analóg eszközökről, a számítógépek és más eszközök közti kommunikációról stb. Mindenesetre bármiképpen is vélekedjünk bizonyos ismeretanyagok tantárgyi hovatartozásáról, tarthatatlan az az állapot, amelyben olyan viszonylag egyszerű, ma már a mindennapi életben is használt fogalmak, mint a vezérlés vagy a visszacsatolás, a tanulók jelentős hányada számára teljesen ismeretlenek. A kibernetikai szemléletről vagy a rendszerszemléletű gondolkodásról bizvást elmondható, hogy várhatóan 10 vagy 20 év múlva sem csökken majd a fontossága, érdemes lenne tehát a tanítását a 7–10. osztályokban akár az informatika tantárgyban, akár más tantárgy keretében megkezdeni.

Ennél is nagyobb gond, hogy a közvetlen társadalmi elvárásoknak sem tudnak majd megfelelni azok a fiatalok, akik a számítástechnika eredményes alkalmazásához szükséges fegyvelmezettséggel, pontossággal, összpontosítási képességgel nem rendelkeznek. Még a látszólag apró hibáknak is az informatika világában drámaian megnőtt a jelentőségük. A helyesírás például, aminek a korábbi évtizedekben nem volt semmi jelentősége (a magyar nyelv esetében egyértelműen bizonyítja ezt, hogy csaknem száz év után született meg az első olyan írógép, amely a helyesírást egyáltalán lehetővé tette), mára különösen fontossá vált: hozzáférhetetlenné vagy nehezen visszakereshetővé válhatnak adatok pusztán azért, mert az adatrögzítő rövid *i*-vel írt valamit hosszú *í* helyett, egy apró elütés folytán a lexikografikus rendezés adatok ezreit ékelheti két olyan információ közé, amelyeknek pedig egymás mellett lenne a helyük.

Mint ahogy az is biztos, hogy a számítógép legfontosabb bemeneti egységeként még jó ideig megmarad a billentyűzet. Sajnos nem rendelkezünk adatokkal arról, hogy a diákok milyen sebességgel és pontossággal képesek a billentyűzettel dolgozni, pedig bizonyos szintű gépelési tudás nélkül a számítástechnikai ismeretek nem sokat érnek. A jelek szerint ezzel a NAT sem vetett kellőképpen számot, jöllehet annak, aki életében először ül le egy számítógép elé – hacsak nem fémőtt értelmiségiről van szó, aki már korábban megismerkedett az írógéppel –, a billentyűzet használata okozza a legtöbb gondot. A gépelés tanítása nélkül az informatikai oktatás olyan, mintha rögtön a helyesírást kezdenénk el tanítani, mielőtt még írni tanítanánk a tanulókat. Az egér s más korszerű eszközök elterjedtsége ellenére a billentyűzet mindmáig nem szorult s várhatóan a jövőben sem szorul háttérbe. Ne tévesszenek meg senkit azok a kísérletek, amelyek a kézírással vezérelhető számítógépek irányába mutatnak! A hatékony információátvitelnek elvi okokból sohasem lehet eszköze a kézírás; többek között azért nem, mert a sebessége elmarad a gépirás mögött. Az élıszóval vezérelhető gépekre pedig még várni kell (különben sem biztos, hogy azok kiszorítják majd a billentyűzet használatát), addig is az írás alapvető eszköze a toll és a billentyűzet marad.

Aggasztó, hogy a jelek szerint nemcsak a billentyűzetben való eligazodás okoz gondot, hanem a billentyűk funkcióival sincsenek kellőképpen tisztában a tanulók. Pedig bizonyos ismeretek elsajátítására a gyakorlatban, az alkalmazói programok napi használata során már nem nagyon nyílik lehetőség. Bizonyosság erre a szöveg-szerkesztők tömeges elterjedése. A legtöbb felhasználó képtelen függőlegesen, oszlopba rendezetten információkat bevinni (vagy ehhez erőltetett megoldásokhoz kénytelen folyamodni) pusztán azért, mert fogalma sincs róla, mi az a tabulálás, mire való a tabulátorbillentyű. Hasonlóképpen fontos volna a billentyűzet haszná-

latával kapcsolatos, lassan szabvánnyá váló nemzetközi szokásokat ismertetni (help funkció, a programból való kilépés módjai stb.).

A felsorolt gondokkal elsősorban azt kívántuk megvilágítani, hogy az informatika sokirányú és átgondolt megalapozása nélkülözhetetlen, s hogy ez egy olyan összetett terület, amely az eddigieknél mélyebb átgondolást, a más tantárgyakkal való kapcsolatok megtalálását is feltételezi.

Az informatika és a közoktatás kapcsolatának örökzöld témája a hardver- és szoftverellátottság. A jövőben a NAT elvárásaihoz feltétlenül igazodni kellene az iskolai hardverháttér kialakításakor. Ennek jegyében történtek is kísérletek annak megfogalmazására, hogy valójában milyen kiépítettségű gépekre lenne szükség a közoktatásban. Mindenekelőtt valamennyi iskolának rendelkeznie kellene végre PC-vel. Az is világos azonban, hogy azok az aprófalvak, amelyeknek a gazdasági lemaradása az elmúlt tíz évben drámaian megnőtt, saját erőből belátható időn belül nem lesznek képesek iskoláikat korszerű számítógéppel ellátni. (Ha három egymást követő rendszer nem volt képes a regionális különbségek növekedését fékezni, akkor vélhetően a későbbi kormányok sem lesznek képesek rá.) Vagyis a minimális számítástechnikai ellátottságot, különösen a gazdaságilag elmaradott régiókban, központi eszközökkel kellene megteremteni.



Babos Mónika, 12 éves
Szigetvári 1. sz. Általános Iskola

Fővárosi melléklet



Szabó László

A helyitanterv-készítés tapasztalatai a Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskolában

A helyi tanterv nem egyszerűen egy-egy tantárgy témáinak, tananyagának és a témák óraszámának felsorolását jelenti, ezért elkészítése sem egyszerű. A jó tanterv összeállítása összetett, sokrétű munka eredménye.

A közoktatási törvény az iskolai pedagógiai program részeként lehetőséget ad az iskolák számára helyi tanterv készítésére. Élve ezzel sok iskolában gondolkodnak azon, hogy – az intézmény és a helyi környezet sajátosságait figyelembe véve – helyi tanterveket készítsenek.

A Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskola tantestülete hosszú évek óta foglalkozik tantervek – elsősorban szakmai tantervek – készítésével. Először az egységes középiskolai képzés (az úgynevezett Ágoston-kísérlet) tanterveit dolgoztuk ki a hetvenes évek végén, majd a technikusképzés tantervi munkálataiban vettünk részt a nyolcvanas években, végül az iskola tanárai közül többen közreműködtek az „Emberi erőforrás-fejlesztés világbanki projekt ifjúsági komponense”, közismert nevén a világbanki képzés tanterveinek kialakításában.

Ez a feladat számunkra a hagyományos tantervkészítésnél nehezebb volt, mert a kiindulást: a teljes szakmai célrendszert és követelményrendszert is nekünk kellett kidolgoznunk.

A tantervkészítés lépései

1. A képzés céljának és követelményeinek megfogalmazása.
2. A követelményekhez tartozó tananyagtartalom kidolgozása.
3. A tananyagtartalom tantárgyi rendszerbe foglalása.
4. Az óraterv elkészítése.
5. A hálóterv elkészítése.
6. Az általános tantervi füzet és az egyes tantárgyak tanterveinek elkészítése.

Ezek a lépések azonban nem egyszerűen egymás után következnek, mert az egyes részfeladatok megoldása visszahat az előző lépésre és megváltoztathatja annak szerkezetét és tartalmát is. (Például gyakran kiderül, hogy a tananyag feldolgozására az első lépésben meghatározott időtartam alapján nem lehet óratervet készíteni. Ekkor változtatni kell a tananyag feldolgozásának rendszerén, óraszámán stb.)

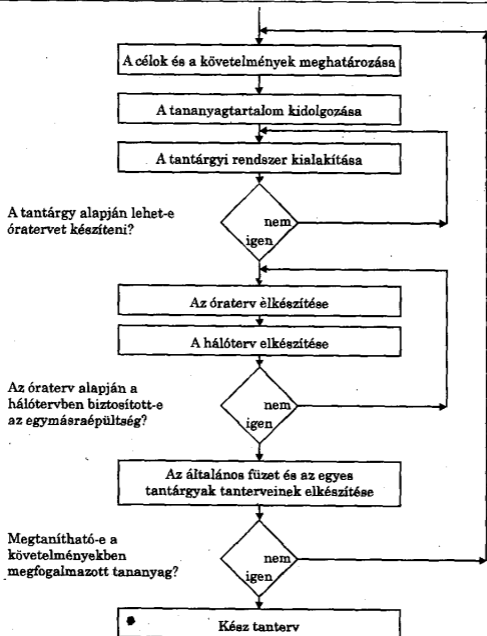
A visszahatásokat is figyelembe véve a tantervek elkészítésének folyamatábrája az 1. ábrán látható.

A képzés céljának és követelményeinek meghatározása

A tantervkészítés első lépése a képzés céljának és követelményeinek meghatározása.

A szakmai tantervek készítése során különösen fontos, hogy ismerjük a „felhasználók”, az üzemi, vállalati szakemberek véleményét: milyen követelményeket támasztanak a végzős szakmunkással, technikussal szemben, mit kell tudniuk a szakmában elhelyezkedő kezdő szakembereknek.

1. ábra — Tantervek készítése



Tanterveink készítésének első szakaszában összehívtuk az iskolával kapcsolatban álló, az iskolát szponzoráló, a végzett tanulókat fogadó üzemek, vállalatok szakembereit, kisiparosokat. Ők elmondták, leírták azokat a szakmai követelményeket, amelyeket a végzős tanulóknak a munkahelyeken teljesíteniük kell.

Ma a helyzet ennél egyszerűbb. A tantervkészítéshez szükséges követelményeket már megfogalmazták, ezeket tartalmazza a NAT és majd az érettségi vizsgakövetelmények, valamint a szakminisztériumok által kiadott szakmai és vizsgáztatási követelmények. Ugyanakkor az iskoláknak lehetőségük van az úgynevezett „szabad sávok” kitöltésére, a helyi sajátosságok figyelembevételére. A szabad sáv kitöltésekor célszerű a környezet és az érintettek – köztük a tanulók és a szülők – igényeit is meghallgatni.

A tananyag kidolgozása

A tananyag tartalmának összeállítása első lépésben csupán a követelmények teljesítéséhez szükséges ismeretek halmazszerű felsorolását jelenti, kiegészítve a megkövetelt tudásszint megjelölésével.

Míg a követelmények meghatározása a „felhasználói” oldal feladata, a tananyagtartalom kidolgozását pedagógusokra, szaktanárookra kell bízni. Például a felhasználó követelménye: „a szakmunkás adott alkatrészrajz alapján tudja elkészíteni a munkadarabot”.

A követelmény egyértelmű, azt azonban már csak a nagy tanítási tapasztalatokkal rendelkező szaktanár(ok) tudja(ák) megmondani, hogy ehhez a követelményhez milyen rajzi ismereteket, anyagismeretet stb. kell megtanítani, begyakoroltatni, az ismereteket milyen sorrendben, fokozatossággal kell feldolgozni stb.

A tantárgyi rendszer kialakítása

A követelmények teljesítéséhez szükséges ismeretanyagot (tananyagtartalmat) a következő lépésben tantárgyi rendszerbe kell illeszteni. Meg kell határozni, milyen tantárgyak (tantárgynevek) szerepeljenek az órateremben, és ezek a tantárgyak milyen ismeretanyagot tartalmazzanak.

Az egyes tantárgyakban foglalt ismeretanyag mennyisége és az elsajátítási (begyakorlási) szint megszabja, hogy körülbelül mennyi időt kell a tananyag, illetve azok témáinak feldolgozására fordítani. Itt azt is figyelembe kell venni, hogy az egyes tantárgyak óraszámának körülbelül 20%-át szabad sávként kell biztosítani a tanár számára.

A szabad sávban a tanár új ismereteket taníthat, esetleg az ismeretek begyakorlására, felzárkóztatására vagy – belátása szerint – hasonló feladatokra fordíthatja az időt, alkalmazkodva tanítványai, illetve az osztály képességeihez.

Az óraterv elkészítése

A tantárgyi rendszer kialakítása és a tananyag feldolgozásához szükséges óraszám megállapítása után el lehet készíteni az első óratervvázlatot.

Figyelembe kell venni:

- a teljesíthető napi óraszámokat, a heti óraszámot,
- a tanítási napok számát,
- azt, hogy a tantárgyak heti (esetleg kétheti) órászáma kerek szám legyen.

A napi óraszámokat és a tanítási napok számát az oktatási törvény írja elő:

- az első-harmadik évfolyamon maximum napi 4 óra,
- a negyedik-hatodik évfolyamon maximum napi 4,5 óra,
- a hetedik-nyolcadik évfolyamon maximum napi 5 óra,
- a kilencedik-tizedik évfolyamon maximum napi 5,5 óra,
- középiskolában a tizedik évfolyamtól maximum napi 6 óra.

A szakképzésben az óraszámokat a szakképzési törvény írja elő

- a szakképzési évfolyamokon az elméleti órák száma maximum napi 7 óra,
 - a szakmai elméleti és gyakorlati tanítási órák száma maximum napi 8 óra lehet.
- Az óraterv elkészíthető heti óraszám vagy teljes óraszám megadásával.

1. táblázat — Példa a heti órászámmal megadott óratervrre

Vegyipari szakmacsoport	I. évf.		II. évf.		III. évf.		IV. évf.	
	K	SZ	K	SZ	K	SZ	K	SZ
Magyar nyelv (KÉ)	2	-	2	-	1	-	1	-
Magyar irodalom (KÉ)	2	-	2	-	3	-	3	-
Történelem (KÉ)	2	-	2	-	2	-	2	-
Matematika* (KÉ)	4	-	4	-	3	-	3	-
Idegen nyelv* (KÉ)	4	-	4	-	4	-	4	-
Informatika (VÉ)	2	-	2	-	-	-	-	-
Társadalomtudomány	-	-	-	-	2	-	2	-
Osztályfőnöki	1	-	1	-	1	-	1	-
Testnevelés	2	-	2	-	2	-	2	-
Fizika (VÉ)	2	-	2	-	2	-	2	-
Kémia* (VÉ)	2	-	2	-	2	-	2	-
Földrajz	2	-	2	-	-	-	-	-
Biológia	-	-	-	-	2	-	2	-
Technológia	-	-	-	-	-	-	-	2*
Természettudomány, laborgyakorlat*	-	3	-	3	-	4	-	4
Kémia	-	2	-	2	-	-	-	-
Informatika, műszaki ismeret	-	-	-	-	-	2	-	-
Szabad sáv	-	2	-	2	-	4	-	4
Összesen	25	7	25	7	24	10	24	10
ÖSSZESEN	32		32		34		34	
Részarány	78%	22%	78%	22%	71%	29%	71%	29%

Megjegyzések:

1. A * -gal jelölt tantárgyakat csoportbontásban kell tanítani.
2. VÉ - választható érettségi tárgy.
3. KÉ - kötelező érettségi tárgy.
4. K - kötelező, SZ - szabadon választott.

A szabad sáv óráinak felhasználása:

I-II. osztályban: A heti két órát nem kötelező kitölteni. (Célszerűen a természettudományi gyakorlatokhoz heti 2** órában csatlakoztatható, illetve nyelvtanulásra, pályaaorientációs céllal bármely tantárgy elmélyítésére fordítható.)

III-IV. osztályban: A heti négy órából kötelező felvenni heti két órát.

A heti két órát a következő tantárgyakból lehet választani:

Kémiai számítások III.	2* óra/hét
Kémiai számítások IV.	2* óra/hét
Informatikai-műszaki ismeretek III.	2* óra/hét
Informatikai-műszaki ismeretek IV.	1+1 óra/hét
Biológia	2 óra/hét

A tanuló annak megfelelően választhat, hogy milyen irányban, milyen technikai ágon (vegyipari, biotechnikus, környezetvédő- vagy ipari gépész-, illetve vegyipari automatizálási technikus) kíván továbbtanulni, vagy melyik tárgyból kíván érettségi vizsgát tenni.

A fennmaradó heti két órát nem köteles a tanuló a szabad sávból felvenni. Szabad választása szerint azonban bármelyik, az érettségit, a nyelvtudását, illetve a továbbtanulását segítő, elmélyítő tárgy tanulható ebben az órakeretben.

A teljes óraszámmal megadott óratervre példa lehet egy bonyolultabb technikusképzési óraterv:

Kötelező tantárgyak							
Tantárgy	I. évfolyam			II. évfolyam			Mind-össze- sen óra
	I. félév	II. félév	összes óra	I. félév	II. félév	összes óra	
	heti óraszám			heti óraszám			
Osztályfőnöki	1	1	38	1	1	36	74
Ábrázoló geometria	3+3*		114				114
Műszaki ábrázolás		1	19				19
Műszaki ábrázolás gyakorlat		2*	38				38
CAD alapism.* (sz.g. alapism.)	2*		38				38
Gépipari technológia							
anyag- és gyártásismeret	4	4	152				152
gyártási eljárások				5	5	180	180
Mechanika	4+3*	4	209				209
statika-szilárdságtan							
kinematika-kinetika-energetika							
folyadékok és gázok mechanikája							
Gépelemek		4+3*	133				133
Villamos gépek		2	38				38
Munka- és környezetvédelem	2		38				38
Jogi, vállalkozói, vezetési ismeretek				1	1	36	36
Géptan				5	5	180	180
Pl.: gépszerkezettan							
leíró géptan+vegyipari géptan							
leíró géptan+megmunkálógépek							
leíró géptan+gyártórendszerek							
Automatika- és irányítástechn. alapjai				3		54	54
Tervezési gyakorlat				5*	5*	180	180
Pl.: gépelemek, gépszerkezetek terv. gyártási folyamatok tervezése							
szerszám- és készülékszerkeztés							
Műszerek és mérések*	3*	3*	114	3*	3*	108	222
geometriai mérések							
anyag szerkezeti vizsgálatok							
anyagok mechanikai tul. vizsgálata							
anyagok technikai tul. vizsgálata							
hibakereső vizsgálatok							
géptermi mérések (vill. mérés is)							
Szakmai elméleti óraszám	893			774			1667
Gyakorlatok:							
Fémipari alapgyakorlatok	6		114				114
Műhelygyakorlatok		6	114	6	6	216	330
Nyári összefüggő szakmai gyakorlat			160				160
Szakmai gyakorlatok összesen:			338			216	604
Elmélet+gyakorlat összesen							2271
Megjegyzés: A műszerek és mérések tantárgy elméletigényes gyakorlat, ezért az óraszám a gyakorlat és elmélet között megozlik!							
Tanulói kötelező terhelés óra/hét	31	30		29	26		

Fakultatív tantárgyak							
idegen nyelv	2	3	114	3	3	108	222
testnevelés	2	2	76	2	2	72	148
vállalkozói ismeretek							148
CAD-CAM					4	72	72
NC-CNC programozás					2	36	36
3D tervezési alapjai					2	36	36
3D tervezés					4	72	72

Az óratervezés elkészítésekor derül ki, hogy a már felállított tantárgyi rendszer és az egyes tantárgyakra, illetve témákra javasolt óraszám „belefeér-e” az óratervezésbe, kijön-e a kerék óraszám, az éves óraszám stb. Nem valószínű, hogy az első lépésben teljesülnek az óratervezéssel szemben támasztott követelmények. Ekkor vissza kell csatolni az előző lépéshez (lásd folyamatábra), és változtatni kell eredeti elképzeléseinken.

A következő lehetőségek állnak rendelkezésünkre;

a) az egyes témák kb. (csupán becslést) óraszámát lehetőséget ad az egyes témák óraszámának szűkítésére, bővítésére. Ez azonban 10%-nál több ne legyen.

b) lehet „játszani” kismértékben a szabad sávval.

c) át lehet csoportosítani egyes témákat a tantárgyak között. (Például a Hooke-törvényt, a szakítódiaagramot meg lehet tanítani a fizika vagy a mechanika, esetleg az anyagismeret, de még a gépelemek tantárgyban is anélkül, hogy a képzés célja és követelményeinek teljesítése csorbát szenvedne.)

d) végső esetben meg kell változtatni a tantárgy óraszámát (heti óraszámát) vagy esetleg az egész tantárgyi struktúrát is.

A hálótér

A tantervkészítés legfontosabb lépése a hálótér elkészítése.

A hálótér a tananyag tantárgyakba rendezett anyagának időrendi sorrendű egymás mellé rendelése.

A hálótér olyan mátrix, amelynek oszlopai az évfolyamok tantárgyait, sorai a tanítási hetekre lebontott, feldolgozandó tananyagot tartalmazzák.

Példaképpen a következő oldalakon bemutatunk egy hálótér vázlatot.

A hálótér tartalmazza az iskola teljes szakmai tanítási programját. A hálótérből derül ki teljes bizonyossággal, hogy a tananyag elrendezése, az egyes témákra fordítható időtartam, a témák egymásraépültsége megfelelő-e. Segítségével küszöbölhetők ki az átfedések. A hálótér alapján megállapítható, hogy a követelmények a megadott időkeretben teljesíthetők-e. Ha a hálótérből kiderül, hogy valamelyik lépésben nem terveztünk megfelelően, innen kell visszacsatolni, és megváltoztatni az egyes lépésekben rögzített anyagot.

	Fizikai kémia, heti 3 óra	Kémiai technológia, heti 2 óra
1.	Bevezetés	Bevezetés
2.	Egykomponensű homogén rendszerek	Nyersanyag előkészítés
3.	gázállapot;	a fa előkészítése (tárolás, hántolás,
4.	folyadékállapot;	apritás);
5.	szilárd halmazállapot	a szalma előkészítése
6.	Többkomponensű homogén rendszerek	Facsiszolat előállítás
7.	oldódás, oldhatóság;	a facsiszolatgyártás elve;
8.	gázelegyek;	a facsiszolatgyártás berendezése;
9.	folyadékelegyek;	különböző facsiszolatfajták
10.	szilárd elegyek;	Cellulózgyártási eljárások
11.	oldatok	feltárások csoportosítása és a cellulózok
11.	Heterogén rendszerek	jellemzése;
12.	egy- és kétkomponensű rendszerek	feltárások fizika-kémiaja;
13.	Kolloid rendszerek	szulfitos feltárások;
14.	szerkezete, csoportosítása;	szulfitos feltárások feltáró
15.	tulajdonságai; gél állapot;	vegyszereinek előállítása;
16.	kolloidok tisztítása	alkalikus feltárások, szulfátos feltárás;
17.	Felületi jelenségek	szennyfűtő-regenerálás;
18.	adszorpció (fizikai, kémiai)	egyéb alkalikus feltárások
19.	adszorpciót befolyásoló tényezők	
20.	Elektrokémia	
21.	elektrokémiai alapjelenségek;	
22.	elektrolitos disszociáció;	
23.	elektrolízis; vezetőképesség;	
24.	galvánelemek; elektródpotenciák;	
25.	elektromotoros erő	
26.	Kémiai folyamatok sebessége	
27.	reakciók termokémiai alapjai;	
28.	homogén és heterogén reakc. sebes.;	
29.	katalitikus reakc., láncreakciók	
30.	Kémiai egyensúlyok	Félcellulózgyártás
31.	tömeghatás törvénye;	
32.	egyensúlyi állandó;	
33.	elektrolitikus disszociációs egyenes.;	
34.	oldódási egyensúly	
35.	Ismétlés, rendszerezés	Ismétlés és rendszerező összefoglalás
36.		
37.		
38.		

Mechanikai technológia, heti 2 óra	Szakmai gyakorlat, heti 7 óra			
Bevezetés, szakmatörténet		1.		
A papír mechanikai feldolgozása a papír darabolása; le- és feltekeréskelőberendezés, fékező- és szabályozóberendezések; nyomtatási technológiák, sík-, magas-, mélynyomtatás; ragasztóanyagok, segédanyagok felhasználása a feldolgozóiparban; zacskó, tasak, divattáska gyártása, zsákgyártás; hullámpapír, hullámlemez és hullámdoboz gyártása; borítók, füzet és egyéb papíralapú irodai cikkek gyártása; egészségügyi papírok gyártása	Bevezetés, rendszabályozás, elsősegély ism.	2.		
	Szerves alapfolyamatok szulfonálás; acilezés; észterezés; redukálás; diazotálás; kapcsolás	3. 4. 5. 6. 7. 8.		
	Papíripari segédanyagok vizsgálata kőolajvizsgálat; olajok, viaszok, gyanták vizsgálata; felületaktív anyagok vizsgálata; félterm. extrakt tartalm. vizsg.; a papírfeldolgozó-ipar ragasztóanyagainak vizsgálata	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16.		
	Rostanyagok mikroszkopikus vizsgálata	17. 18. 19. 20.		
	Ismétlés, rendszerezés	21.		
	A karton és a lemez feldolgozása nyersdobozgyártás nyomott és hajlított doboz gyártása; borított doboz gyártása lemezek sajtólása; hengerdobozgyártás	Műszeres mérések fotometriás vizsgálatok; pH-mérés; konduktometriás mérések	22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29.	
		Gyárlátogatás	30.	
		Ismétlés és rendszerező összefoglalás	Gyárlátogatás	31.
				32.
				33.
34.				
35.				
36.				
		37.		
		38.		

Az általános füzet és a tantárgyi tantervek elkészítése

A hálóterv véglegesítése után kerülhet sor az általános füzet és az egyes tantárgyak tanterveinek elkészítésére.

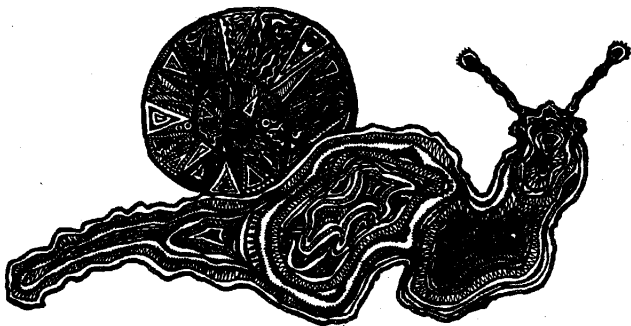
Az általános füzetnek tartalmaznia kell:

- az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait,
- az óratervet,
- a képzés általános követelményeit,
- általános módszertani útmutatásokat a képzés megvalósításához,
- a tananyag feldolgozásához szükséges személyi feltételeket,
- a képzéshez szükséges tárgyi feltételeket: az oktatókabineteket, tanterme-
ket, laborokat, gyakorlati oktatáshelyeket, szertárakat, tanári előkészítőket stb.

Az egyes tantárgyak tanterveinek tartalmazniuk kell:

- a tantárgy tanításának célját,
- a tananyag témákra, altémákra bontását, az egyes témákra fordítandó óraszámok megjelölésével,
- a tananyag feldolgozására javasolt módszereket,
- a tantárgy tanításához, a tantárgyi anyag feldolgozásához szükséges tárgyi feltételeket.

A jó tanterv összeállítása bonyolult feladat. A helyi tantervek készítésének első lépéseként javasolható, hogy a központi tantervek helyi adaptációját vagy egy már meglévő tanterv átalakítását, a helyi igényekhez való alkalmazását kell célul kitűzni. Önálló tanterveket csak kellő tapasztalatok birtokában szabad készíteni.



Csapó Csilla, 14 éves
Szigetvári 1. sz. Általános Iskola

Tantervfejlesztési tapasztalatok egy nagy múltú fővárosi szakképző intézményben

Kerekasztal-beszélgetésünkben a helyitanterv-fejlesztés egyik első műhelyének, a budapesti Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskolának a tanárai mondják el az iskolai tantervkészítési munka tapasztalatait. Témánknak az ad aktualitást, hogy ezekben a hónapokban számos oktatási intézmény készül a helyi igényekhez igazodó saját tantervel elkészítésére.

– A Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskola a főváros és az ország egyik legrégebbi, jelentős középfokú szakképzési intézménye. A századforduló körül történt alapítása óta vegyész szakember-generációk egész sorát nevelte fel, az ötvenes években részt vállalt a magas színvonalú technikusképzés meghonosításában, majd több jelentős pedagógiai kísérlet bázisintézményeként működött. Az iskola tantestületének több tagja közel két évtizede foglalkozik tantervfejlesztéssel. Először a hetvenes évek végén az „Ágoston-kísérlet” néven ismertté vált, az egységes középiskola létrehozását célzó kísérlet keretében dolgoztak ki tanterveket, majd a világbanki projekt¹ keretében került sor hasonló – az első próbálkozásnál is nagyobb volumenű – helyitanterv-fejlesztésre. A fejlesztési programok keretében kidolgozott tanterveket az adott szakmacsoportot oktató intézmények széles körében vezették be. Az iskola tantervfejlesztő műhelye elismert az egész országban, az itt felhalmozódott tapasztalatok bizonyára sok, a helyi tantervkészítésre vállalkozó tantestületben hasznosíthatók.

Hasznos lenne, ha bemutatkozásként mindenki elmondaná, milyen motivációk, személyes ambíciók hatására vállalkozott a részvételre az iskola által kezdeményezett kísérletekben, illetve a tantervkészítő munkában. Ugyanakkor az is érdekes lenne, ha beszélgetőpartnereink felidéznék, hogy a tantestület hogyan fogadta a kísérlet tényét, a tantervkészítést mint feladatot, mint sajátos szakmai, pedagógiai kihívást.

– Szabó László: Az iskola tanára és vezető szaktanácsadó vagyok a Nemzeti Szakképzési Intézetnél. Amikor az Ágoston-kísérlet beindult, a Fővárosi Pedagógiai Intézetnél (FPI) dolgoztam vezető szakfelügyelőként, és itt kerültem kapcsolatba a JATE Pedagógiai Tanszékével. Valójában az FPI és ez a tanszék együtt dolgozta ki az egységes középiskolai képzés megalapozását szolgáló kísérlet programját. Annak, hogy bekapcsolódtam a kísérletbe, nem maga a kísérletezés, a pedagógiai fejlesztés volt a fő motívuma, hanem egy bennem munkáló – és azt hiszem, még sok más, egykor a technikusképzésben részt vett kollégáim is meglévő – feszültség, rossz érzés volt. Amint az köztudott, az ötvenes évek végén minden különösebb indok nélkül megszüntették azt a technikusképzést, amely sokunk szerint a szakképzés legjobb színvonalú képzési formája volt. A hajdani technikumokban gyakorlatilag szakmunkásképzést vezettek be. Ebbe mi, régi technikumi tanárok sohasem nyugodtuk bele. A JATE által kezdeményezett kísérletben lehetőséget láttam arra, hogy esetleg újra lehet indítani a nappali tagozatú technikusképzést. Nem a tantervkészítés, egy esetleges új tartalmú képzési forma kialakítása, hanem ez a lehetőség késztetett arra, hogy az úgy mellé álljak.

¹ A világbanki projektet az Új Pedagógiai Szemle 1995. májusi számában mutattuk be.

- *Szabó Lászlóné:* Ma az iskola igazgatója vagyok, akkor munkaközösség-vezető tanárként vált rokonszenvenessé számomra a program azért, mert előttem is felcsillant a remény a nappali technikusképzés visszaállítására, és azért is, mert hatalmas pedagógiai lehetőséget láttam a szélesebb általános műveltséget nyújtó Ágoston-féle elképzelésekben. Annak idején nagyon sokra becsültem az ötvenes évek technikusképzési tanterveit, de mindig úgy éreztem, hogy a 16-18 éves gyerekekből kicsit szakbarbárokat nevelünk azzal, hogy túl korán kezdjük meg a szakmai képzésüket. Nem fektettünk kellő hangsúlyt a humán tárgyak, a nem szakirányú természettudományi ismeretek, vagyis az általános műveltség nyújtására. Az egységes középiskolai képzési program a személyiségfejlesztés érdekében pontosan ezeket az elemeket kívánta erősíteni a szakképzésben. A korai és szűk területre történő specializálódás helyett azt tűzte ki célul, hogy általános szakmai alapot adjon, s a szakközépiskolai oktatás első két évéből szinte teljesen száműzni kívánta a hagyományos értelemben vett szakmai tárgyakat. A programnak ez az eleme aztán nagy viharokat kavart a tantestületben. Sok más kollégához hasonlóan az én pedagógiai felfogásomnak is sokkal jobban megfelelt ez a képzési modell, mint a korábbi.

- *Szabó László:* Itt közbe kell szólnom. A viharok abból adódtak, hogy a szakmai képzés kiváló szakemberei nem nézték jó szemmel azt, hogy a koncepció az általános művelés és a széles szakmai alapozás felé vitte el az addig specializáló oktatást. Mi azon az állásponton voltunk, hogy a szélesebb látókörű, műveltebb emberek nem lesznek értéktelenebb szakemberek, sőt, az üzemekben hamarabb fogják magukat bedolgozni a konkrét feladatokba, azaz ott fogják megtanulni az itt kimaradó ismereteket.

- *Dóbiné Cserjés Edit:* Fiatal tanárként csöppentem bele a végén az Ágoston-kísérletbe. Az előkészítésben, az első tantervek megírásában nem vettem részt, de láttam már néhány olyan osztályt, ahol ezt a programot tanítottuk. Egy fiatal, zöldfülű tanárnak nagyon nagy élmény volt látni, hogy a gyerekek mennyire mások egy-két évi intenzívebb humán képzés hatására. A világbanki programban már aktívan részt vettem. A kémia tanterv kidolgozásában dolgoztam mint a vegyipari szakmacsoport egyik iskolájának tanára. Óriási kihívást láttam a feladatban, ugyanakkor félttem is tőle, hiszen tantervkészítést nem tanítanak az egyetemen. Számomra azért volt nagy lehetőség ez, mert a világbanki projekt lényegéből adódóan együtt dolgozhattam más hasonló iskolák tanáraival, beeláthattam más intézmények munkájába. Külön motivált az, hogy kénytelen voltam együttműködni olyan iskolák tanáraival is, ahol a szaktárgyam, a kémia nem a legfontosabb tantárgy, ezért eléggé differenciált igényeket kielégítő kémia tantervet kellett elkészítenünk. Ez másfajta szemlélet érvényesítését is szükségessé tette munkámban.

- *Surányi Istvánné:* Az Ágoston-kísérlet számomra nem volt ennyire maradéktalanul megnyerő. Az első pillanatban meglehetősen megvalósíthatatlannak tűnt, ugyanakkor voltak bizonyos előnyei, amelyek arra késztettek, hogy vállaljam a részvételt. Ilyen előnye volt az, hogy a kísérleti osztályokba válogatottan jó képességű gyerekek kerültek, továbbá az is, hogy a kísérleti iskolákat mi, tanárok meglátogathattuk tanítványainkkal együtt. Ugyanakkor számos probléma is adódott, sok olyan dolgot kértek a kísérlet irányítói, amely aztán később szükségtelennek bizonyult. Például minden tanulónak, minden tantárgyban nyújtott teljesítményéről úgynevezett tükröket kellett készítenünk. Ennél is bántóbbnak éreztem, hogy a kísérlet kezdetén megosztottá vált a tantestület, a kísérleti osztályban dicsőséget volt

tanítani, ezzel szemben az, aki kimaradt, háttérbe szorítottnak érezte magát. Később aztán annyi kísérleti osztály működött, hogy ez a probléma megszűnt. A pedagógusok igazi megosztottsága azonban abban mutatkozott, hogy a kísérletet támogatók örültek annak, hogy magasabb óraszám jutott a humán tárgyra, s hogy új tárgyak – például művészet, zene, földrajz – léptek be. Mások azonban ellenezték, hogy a 20-30 éve bevált képzési rendszert megváltoztassák, mert félték attól, hogy ha a nyelvekre, az új tárgyra, a humán ismeretekre jelentős számú órát elveszünk a szakmai képzés órakeretéből, a gyerekek semmit sem fognak majd megtanulni a vegyiparból. Ezek a félelmek jogosak voltak. Hasonlóképpen értelmetlennek tűnt a kísérletnek az a célja, hogy a gyerekek a második év végéig problémamentesen válthattak iskolát, ha tanulmányi színvonal vagy érdeklődési körük szempontjából nem bizonyultak megfelelőnek a mi képzési irányunk, például átmehtettek a kísérletben részt vevő gimnáziumba. Ez a mi és több más budapesti szakközépiskola esetében a *Kafka Margit Gimnázium* volt, de lehetőségük volt más, szintén a kísérleti program szerint működő budapesti szakközépiskolába átlépni. A gyerekek szinte alig éltek ezzel a lehetőséggel. A kísérletben a legvonzóbb számomra is a tantervkészítés kipróbálása volt, mert ebből sokat lehetett tanulni.

- *Bertalan Zsolt*: Az egyetem befejezése után rögtön itt kezdtem tanítani. Ma az iskola igazgatóhelyettese vagyok. Az életem itt eltöltött nagyobb részét kihívások sorozataként élem meg. Egy olyan új laboratórium létesítése alkalmából hívtak meg, amilyen addig még nem létesült középiskolában, s amely alkalmas volt a gyárakban folytatott szakmai tevékenység egy részének pótlására, kiváltására. Azt kellett kitalálni, hogy mit is lehet csinálni a gyerekekkel egy ilyen korszerű laboratóriumban. Ehhez kellett tantervet, programokat csinálni. Ez volt az első nagyobb kihívás. A másodikat a néhány évvel később elindult egységes középiskolai Ágoston-kísérlet jelentette, amelynek a programjába természetesen beépültek azok a témák, gyakorlatok, amelyeket ebben a laboratóriumban találtunk ki. A kísérleti tantervkészítés idején jártam a Műegyetem mérnöktanári szakára, ahol akkor éppen tudományos tantervfejlesztést, tantervfejlesztési stratégiát tanítottak. A kísérlet keretében zajló tantervfejlesztés, sőt a kísérletben felvázolt egész *oktatási, szakképzési koncepció* bizony egész más volt, mint amit az egyetemen a tantervkészítésről tanítottak. Az Ágoston-kísérlet – sok ellentmondása ellenére – egészen újszerű szemléletet, tantervfejlesztési metodikát hozott be a magyar oktatásba. Itt kezdünk el először a tantervhez háttereket készíteni, komoly gráfokat összeállítani. Másból vizsgáltam az egyetemen, és mást csináltam a gyakorlatban. Ezzel az egész szemléletbeli, tananyag-kiválasztásbeli változással nem mindenki tudott a tantestületben megbarátkozni. Nekem is nehéz volt a megszokott tantervkészítési logikától elszakadni, idő kellett, amíg megértettem, amíg azonosulni tudtam vele. Voltak kollégák, akik nem értették, hogy miért bonyolítjuk gráfokkal, tananyagelemzéssel a tantervkészítést, mikor eddig is készítettek tanterveket ezek nélkül úgy, hogy leírták az egymás után következő tananyagrészeket, s odaírták melléjük, hogy a megtanításukhoz hány óra szükséges. Az új szemlélet elfogadásához idő kellett, és az is természetes volt, hogy akadtak, akik nem vállalták ezeket a feladatokat.

- *Magyar György*: 36 éve tanítok a Petrikben, jelenleg az iskola gyakorlatioktatás-vezetője vagyok. Én is nehezen éltem meg, hogy megszüntették a technikusképzést, én is fontosnak tartottam, hogy próbáljuk meg újra visszahozni ezt a nagyon színvonalas képzési formát az iskolába. Ennek ellenére, amikor megismer-

kedtem az Ágoston-kísérlet koncepciójával, kételyeim támadtak, hogy jól szolgálja-e az egységes középiskola a szakképzés érdekeit. Elsősorban a gyakorlati óraszámok csökkenése aggasztott engem, és azokat a kollégákat, akik eleinte nem fogadták lelkesedéssel az egységes középiskolai modellt. Úgy véltük, hogy az új tárgyak bevezetése, az általános műveltség fejlesztését szolgáló képzés kiszélesítése nem járhat a gyerekek számára annyi többlettel, mint amennyi veszteséget jelent a gyakorlati képzés arányának a csökkentése. A kísérlet folyamán a kollégák többsége alkalmazkodott ehhez az elképzeléshez, de maradtak azért olyanok is, akik mindvégig ellentmondást láttak a kísérlet céljai és a szakképzés, a szakmai oktatás alapfunkciói között. Nem látták át világosan, hogy valóban el kell mozdulni a holtpontról, hogy a szakképzésben szükség van tartalmi változásra. Tény, hogy én magam mindig elleneztem, hogy a képzés tartalmát az átjárhatóság miatt kelljen az első két évben úgy átalakítani, hogy semmilyen vegyipari szakmai alapismeretet nem nyújtunk. A középfokú iskolatípusok közötti átjárhatóságra a szakképzés hívei és az abba belépett tanulók részéről igazában nem volt igény, amint már szó volt erről. Négy év alatt mindössze 9 gyerek élt ezzel a lehetőséggel. Azt az érvet sem tudtam elfogadni, hogy ezzel a hibás pályaválasztási döntését tudja a gyerek érettebben korrigálni. Az idős, tapasztalt tanárkollégák mindvégig azt mondták, hogy egy iskolának nem szabad elengednie a gyerekeket, sokkal inkább meg kell őket nyernie, meg kell velük szeretetnie a szakot és az iskola légkörét. Az Ágoston-kísérlet koncepciójával való vita, az egyet nem értés azonban nem jelentett igazán gondot, a kísérletben meghatározott tanítási feladatokat korrektil elvégezte mindenki. Ugyanakkor azt is világosan látni kell, hogy egy kísérlet, egy fejlesztés eredményessége, sikeressége szempontjából nem mindegy az, hogy a tanárok azonosulnak-e a célokkal, vagy csak végrehajítják a megváltozott programot. Nagyon érdekes, hogy amikor lefutott az Ágoston-kísérlet, még az ellenzői is pozitívan értékelték. A kísérlet befejezése után következett be az igazi szemléletváltás a tantestületen belül, akkor vált világossá a változtatásokat korábban ellenzők számára is, hogy egy iskolában a tanárok aktív kezdeményezése, részvétele nélkül nem lehet korszerűbbé tenni az oktatást. Ez volt az a pont, amikor a mi tantestületi csoportunk is elköteleződött a belső modernizálás mellett. Ekkor szűnt meg végleg az ellenállás nemcsak az újítással, hanem a modern módszerekkel történő tantervkészítéssel szemben is:

- *Az iskola tehát azért vált a főváros és az ország egyik legjobb tantervfejlesztő műhelyévé, mert az Ágoston-kísérlet - a maga pozitív és negatív tapasztalataival együtt - ráébresztette a pedagógusokat arra, hogy a terhek és gondok mellett milyen előnyökkel jár, ha egy tantestület részese a képzés megújításának. A két nagy tantervfejlesztési program - egységes középiskola kísérlete és a világbanki projekt - tapasztalatai birtokában kérdezem: miért jó egy iskolának, ha megadatik számára annak a lehetősége, hogy önmaga készítsen saját maga számára tanterveket.*

- *Bertalan Zsolt:* Lehet, hogy eretnek leszek, amit mondok, de az a valóságban soha sem fog működni, hogy egy iskola teljes egészében maga készítse a saját tanterveit, és nem is lenne jó, ha így működne. Ennek a feltételei egyetlen iskolában sincsenek igazán meg. A világbanki projektben találtuk meg erre a legjobb megoldást: több azonos profilú, a képzésről nagyjából azonosan gondolkodó iskolából kell létrehozni egy-egy tantervkészítő szakmai csoportot, és ez lehet képes a helyileg adaptálható kerettanterv - itt természetesen a NAT-nál mélyebb, kidolgozottabb kerettantervre gondolok - elkészítésére. Ezt a kerettantervet tud-

ják majd helyi tantervként adaptálná az iskolák, oly módon, hogy egy-egy iskola beéptíti ebbe azokat a programokat, amelyeket a saját környezet igényel. Fontos, hogy több iskola, többféle környezetben élő pedagógus fogjon össze, mert ez többféle látásmódot ötvöz egybe a kerettantervbe. Szakmai szempontból sem jó, ha egy iskola begubószik, nem néz szét a tágabb környezetében. A mi iskolánk elmúlt tíz-tizenöt éve mutatja, hogy nagy lehetőség a pedagógus számára, ha részt vesz a tanterv kialakításában, de ez nem jelenti azt, hogy egy iskola egyedül képes a maga tanterveinek a kidolgozására.

– *Dóbné Cserjés Edit:* Azért lényeges, hogy a pedagógus részt vehessen a tantervek kidolgozásában, mert így sokkal inkább magának érzi azokat. Ami ennél is lényegesebb: a tantervkészítésben részt vevő tanár rengeteg új ismeret birtokába jut, hihetetlen mélyen megismeri a szaktárgyát. A tantervkészítés során a más iskolák tanáraival kialakult együttműködés olyan szakmai kapcsolatokat jelent a továbbiakban is, amely több vonatkozásban használhat a tanítás színvonalának. Amint utaltam rá, néhány éven át dolgoztam a világbanki tanterv kialakításában, rengeteg ötletet kaptam más kollégáktól, ugyanis kénytelenek voltunk igen alaposan végiggondolni, részleteiben elemezni azt a tananyagot, amelyről azt gondoltuk, hogy már jól ismerjük, s amelyet többé kevésbé elfogadható szinten tudunk tanítani. Az elemzőmunkát követően egészen más képünk alakult ki a tananyagról. Az is fontos szempont, hogy igen érdekes és szellemileg élvezetes dolog az újonnan megírt tantervet kipróbálni a gyerekeken, figyelni a reakcióikat, vizsgálni, hogy az új módon strukturált ismeretanyagot milyen hatékonysággal képesek megtanulni. Én épp ezért kértem, hogy egy osztályban négy éven át taníthassam a tananyagot, ugyanis csak így lehet nyomon követni a tanterv működését.

– *Szabó László:* *Surányiné* kollégánő említette, hogy feleslegesnek tűnő tudásszintmérések sorozata terhelte a kísérletben dolgozó pedagógusokat. Ehhez tennék egy megjegyzést: az iskolában folyó tantervfejlesztés elengedhetetlen része az elkészült tantervek bevalásának vizsgálata. Az Ágoston-féle kísérletben tudományosan kialakított tudásszintmérő eljárással vizsgáltuk a tantervek működőképességét. Az induláskor eleve tisztában voltunk azzal, hogy egy tanítási ciklust 2-3 év után meg kell vizsgálni, mi szorul korrekcióra az általunk fejlesztett tantervekben. Ehhez nélkülözhetetlen az egzakt mérés és értékelés. A helyi tanterv szerves tartozéka a mérés és az értékelés, mert csak az így nyert információk birtokában lehet korrigálni a tantervet. Ugyanis a helyi tantervet – valójában semmilyen tantervet – nem lehet úgy kezelni, hogy egyszer megcsináltuk, és azon jó ideig nem változtatunk. A helyi tanterv azért jó lehetőség, mert a folyamatos korrekció lehetőségét is magában hordozza. Az egységes középiskola kísérletében nagy ellenállást váltott ki, hogy az első két évben a különböző – gépipari, villamosipari, vegyipari stb. – szakmacsoportokban éppen az átjárhatóság miatt azonos volt a képzés. A bevalási vizsgálatok, a tanári tapasztalatok, az iskolaváltási igények elemzése azt jelezte, hogy erre az azonosságra nincs szükség, hiszen – amint arról az imént már volt szó – nem volt igény a pályakorrekcióra. Ezért tehát értelmetlennek tartottuk, hogy az átjárhatóság igénye miatt az első évben ne legyenek laborgyakorlatok. Három év múlva a képzési programnak ezt a részét megváltoztattuk, s szakmacsoportonkénti irányokat alakítottunk ki. A helyi tanterv-készítéssel együtt jelentősen fejlődnie kell tehát a mérési-értékelési kultúrának. E nélkül ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy rögzülnek, megmerevednek a tantervek.

– *Szabó Lászlóné:* Némiképp ellent kell mondanom *Bertalan Zsolt*nak. Fontosnak érzem ugyanis, hogy egy tantestületen belül is történjék a helyi programok, tantervek fejlesztése, mert ennek a tantestület formálódásában, szakmai közösséggé válásában óriási szerepe van. Ezt a mi iskolánk tantestületén is jól lehet érzékelni. Láttam, hogy a tantervkészítő munkák során mennyi energia szabadult fel, hány ember kreativitása mutatkozott meg, és bizonyos, hogy a mindennapi tanításban mindez nem is került volna napvilágra. Nemcsak az itt ülő kollégákon, hanem másokon is tapasztaltam, hogy milyen hatalmas szakmai fejlődésen mentek át az alatt az idő alatt, amíg tanterveket készítettek. S a tájékozódásra, a szakirodalom olvasására, a tananyagelemzésre, a tanítás hatékonyságának folyamatos elemzésére vonatkozó belső képzés a tantervrész után is megmaradt mindenkiben. Mint ahogy állandóvá vált a testületen belüli szakmai vita is. Mindezek a testületen belüli tantervkészítés mellett szólnak. Persze az is igaz, hogy a mi iskolánk 1979 óta részese ennek a folyamatnak, s mi mind az Ágoston-kísérlet, mind a világbanki projekt keretében történt fejlesztő munka során sok tanácsot, útmutatást, külső szakmai segítséget kaptunk a szaktanácsadóktól, a fejlesztő szakértőktől. E nélkül nem tudtunk volna ilyen jellegű munkát végezni. Azzal tehát egyetérték, hogy segítségnyújtás nélkül egy iskolának nem szabad belevágnia a tantervkészítésbe. Épp ezért félek egy kicsit a NAT által sugallt totális kimenetszabályozási szemléletől. Eszerint menet közben nem kell nyomon követni a programok működését, nem kell vizsgálni, hogy egy helyi tantervvel, egy adott módszerrel sikerül-e a kitűzött céljainkat megvalósítanunk. Csak az érettséginy vagy a képesítővizsgán vagy ami még rosszabb: a gyakorlati életben derül ki, hogy nem is volt egészen jó a helyi tanterv.

Ide kapcsolódik egy másik gondolat: nem látom ma megoldottnak az iskolák által készített helyi programok szakmai minőségének a kontrollját, értékelését, egyfajta szakmai minőségbiztosítást. A törvény szerint a helyi dokumentumokat az önkormányzatokkal kell jóváhagyatni. Budapesten előnyösebb a helyzet, hiszen a fővárosi önkormányzatnak vannak megfelelő szakemberei, s ha az 6 kompetenciájuk netán nem elégséges, fel lehet kérni a Nemzeti Szakképzési Intézetet, az Országos Közoktatási Intézetet a tantervek kontrollálására. De mi lesz a kisebb településeken? Ez azért jogos aggodalom, mert ma nem a megyék kezében van az intézmények zömének a fenntartása. A megyéknél még lehetséges, hogy van olyan szakember, szaktanácsadó, aki az adott szakterülethez ért. A kistépüléseken azonban biztosan nincs szakember, aki a sok-sok, majdan készülő helyi tantervet meg tudja ítélni. Félok, hogy hirtelen teljesen a lovak közé dobjuk a gyeplőt.

– *Magyar György:* Én is egyetérték azzal, hogy az iskolának, a tantestületnek, az egyes tanároknak hasznos, ha részt vesznek a tantervkészítésben. Ez magának a tantervnek és áttételesen a tanításnak is jót tesz. Szakmai tantervek esetében különösen fontos, hogy a felhasználói oldal igényei is megjelenjen a tantervekben. A szakképző iskolák, jellegükből adódóan, igen szoros kapcsolatban állnak az egyre differenciáltabb igényeket mutató ipari szférával. Ebből a kapcsolatrendszerből olyan gazdag információ áramlik vissza az iskolába képzett tanulóinak bevalásáról, az újabb és újabb képzési igényekről, amelyeket legjobban az iskola tud beépíteni a tantervekbe. És azért is előnyös ez a fajta tantervkészítés – ez, szerintem, nemcsak a szakképzésre, hanem az oktatás egészére igaz –, mert menet közben könnyen lehet módosítani, javítani a tanterveken, nem kell a tanügyi bürokráciának jelezni, hogy itt és itt baj van, javítsátok ki az íróasztal mellett készített tanterveiteket.

- *Ha a helyitanterv-készítés ennyi előnnyel jár, mi az oka annak, hogy manapság a pedagógusok és az iskolaigazgatók jelentős hányadában ellenállás tapasztalható a helyitanterv-készítéssel szemben. A NAT adta lehetőséget inkább tehernek, kényszernek érzik, mintsem szakmai kiteljesedésük egyik lehetséges útjának.*

- *Bertalan Zsolt:* Az idegenkedésnek lélektani okai vannak. Sok ember szereti, ha irányítják, pontosabban: egyfelől gyűlöli az irányítást, másfelől pedig valahol mégiscsak igényli. A központilag készült tantervért más vállalja a felelősséget, a pedagógusnak csak annyi a dolga, hogy megtanítja a tantervben megjelölt anyagrészeket, esetleg megválasztja a feldolgozáshoz leginkább megfelelő módszereket. Valljuk meg, a tét nem túl nagy. Az, hogy koncepciójában a tanterv helyes-e, hogy tantervemléletileg jól kapcsolódnak-e egymáshoz az egyes tananyagrészek, azért a tantervkészítő és nem a pedagógus a felelős. Egészen más a helyzet, ha a pedagógus készíti a tantervet vagy legalábbis részt vesz a kidolgozásában. Ez esetben minden felelősség az övé. Ettől pedig a pedagógusok jó része fél. Ez nagyon mély beidegződés. Az idegenkedésben persze az is szerepet játszik, hogy egy helyi tanterv – amely rendszerint számos elemében eltér a megszokott, régi, központitól – elfogadtatása a tantestület többi tagjával sokszor nehezebb, mint maga a tantervírás. Ez hosszú és megspórolhatatlan tantestületi vitát, egyeztetést igényel. E nélkül ugyanis a helyi tanterv ugyanúgy a többi kollégára erőltetett kvázi központi tantervként jelenik meg.

- *Dóbiné Cserjés Edit:* Miközben a helyitanterv-készítést szakmailag nagy kihívásnak tekintem, be kell vallanom, hogy az ezzel járó munka nem kellemes időtöltés. Pénzért nem is érdemes csinálni, anyagilag nem éri meg. A mindennapi tanári munkát végző tanárnak nincs annyi ideje, hogy a minőségi munka megkövetelte, kényelmes, nyugodt tempóban írhasa a tantervét. Én állandó időzavarban, kemény, feszes tempóban voltam kénytelen dolgozni. Az általam kidolgozott kémiantantervi koncepció komoly vitákat váltott ki a tantestületben, ezeket a csatákat meg kellett vívnom a kollégákkal. Többször módosítanom kellett a számomra már késznek tőnő programot. Ez mind nagyon idő- és munkaigényes. Be kell látni, hogy a tanárok többsége nem nagyon akar, de nem is tud ekkora áldozatot vállalni. Kétségtelen, hogy szakmailag rendkívül sokat lehet fejlődni. Kérdés, hogy ezt ma igazán ki honorálja, ki tekinti értéknek.

- *Melyek azok az iskolai feltételek, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a helyitanterv-fejlesztéshez?*

- *Dóbiné Cserjés Edit:* Agresszív igazgató.

- *Szabó Lászlóné:* Teamre, csapatra, összehangolt munkára képes emberekre van elsősorban szükség, továbbá olyan vezetőre, aki meg tudja nyerni a munkának az arra alkalmas tanárokat, aki képes motiválni őket. Ha nem a testületből alulról jön a helyi tantervkészítési szándék, akkor még inkább meg kell nyerni az ügynek elsősorban a tantervkészítésre alkalmas embereket, de ugyanígy meg kell győzni a változtatás szükségességéről az egész tantestületet. Ebből a szempontból nagyon lényegesnek érzem azt, amit Magyar György kollégám mondott arról, hogy voltak, akik az Ágoston-kísérletben, ellenvéleményük ellenére, tiszteleggel megtanították az új tanterv szerinti tananyagot, de nem azonosultak vele. S ahogy elhangzott, ez nem a legideálisabb állapot. Szívós, kemény munkával be kell láttatni a változtatás értelmét. Ugyanis csak akkor működhet igazán jól egy új tanterv – és ezzel együtt egy iskola –, ha a készítéstől a kipróbáláson át a bevezetésig mindenki szívvel-lélek-

kel, a pedagógiai tudásának legjavát beleadva dolgozik. Az ügy elfogadtatásához, az emberek megnyeréséhez világosan kell tudni vezetőknek és a tantervkészítő teamnek azt, hogy miért akar helyi tantervet készíteni. Sajnos manapság van egyfajta divathullám is ebben. Nem mindig világos, hogy egy meglévő tanterv helyett miért akar valami mást, miért akar speciális programot létrehozni a helyi tanterv-készítésre vállalkozó magányos farkas vagy szakmai közösség. Önmagáért a változtatásért nincs értelme ekkora munkát vállalni. Első lépésben tehát tisztázni kell a célokat, azt, hogy miben kell másnak lennie az elkészítendő tantervnek, milyen újfajta tudást, képességet kell a tanulóknak kifejleszteni.

- *Bertalan Zolt:* Nagyon fontos, hogy az elképzeléseket mindig rögzítsék írásban, s készüljön a tanterv céljairól, a tanterv főbb témáiról, a feladatokról vitaanyag, amit meg lehet a tantestülettel vitatni. Ha ugyanis csak úgy kezdünk bele valamibe, hogy mindenki elmondja az elképzelését, a véleményét, nem lesz hatékony a munka.

- *Szabó László:* Minden tantervkészítésnél az első és legfontosabb lépés a követelmények megfogalmazása. Szakmai tantervek esetében ez a szakmai követelményszintek meghatározása. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tantervkészítő teamnek hosszas konzultációt kell folytatnia a munkahelyekkel arról, hogy az újabb és újabb technológiák milyen konkrét ismereteket, szakmai gyakorlati képességeket, készségeket igényelnek. Ezután következik a szakmai követelmények pedagógiai szelekciója, azaz pontosan ki kell szűrni, melyek azok a követelmények, amelyeket az iskola keretei között lehet teljesíteni, s melyek azok, amelyek csak a konkrét munkatevékenység során teljesíthetők. Ezt követően kerülhet sor azoknak a tananyagoknak, gyakorlati feladatoknak a megválasztására, amelyeknek az elsajátításával teljesíthetők lesznek a tantervi követelmények. S csak ezután következhet a tananyag rendszerezése és a megtanításához szükséges óraszámok meghatározása.

- *Dobéné Cserjés Edit:* A közismereti tárgyak esetében a követelményszintek meghatározásánál ma a követelmények tekintetében valójában nincs az iskolának semmilyen szabadsága, mert itt az érettségi és még inkább a felvételi követelmények azok, amelyek megszabják azokat. Ugyanis egyetlen iskola sem vállalhatja azt, hogy egy esetleges helyi elképzelés miatt a kikerülő érettségiző s továbbtanulni szándékozó diákjai ne feleljenek meg a felsőoktatás követelményeinek.

- *Azokban az iskolákban, ahol megkezdődött a helyi tantervfejlesztés, vagy magányos farkasok kezdtek ehhez a munkához, vagy kivált a tantestületből egy székebb csoport, egyfajta szakmai elit, amelynek a tagjai némiképp elkülönülten dolgoznak, és a tantestület többi tagja kissé - vagy nem is kissé - idegenkedve szemléli tevékenységüket, s mindez újabb tantestületen belüli feszültségek forrásává válhat. Szükségszerű-e ez, vagy van másfajta megoldás is?*

- *Szabó Lászlóné:* Fontos, hogy legyen egy szűk elit, amely szükségét látja a változtatásnak. Ez azonban nem elég a változtatáshoz, a tantervkészítéssel járó bonyolult feladatrendszer megoldásához. Kikből áll ez a szűk elit? Nem is biztos persze, hogy szerencsés így nevezni őket. Idetartoznak nyilván a munkaközösség-vezetők, hiszen iskolán belül rendszerint ők az adott szakmai tantárgy, ismeret legjobb tanárai. Elsősorban az ő feladatuk a tanárok megnyerése az ügynek. Természetesen amikor a konkrét tantervráírási munka zajlik, nem működhet együtt az egész tantestület, de még a negyede sem. Ezt egy szűk szakértő csoportnak kell

végeznie, a benne dolgozóknak a tantervkészítésbe már korábban valamilyen módon be kellett dolgozniuk magukat. Amikor azonban az ötletek gyűjtése történik, vagy amikor a megtanítandó ismereteket tantárgyi keretbe próbálja a szakértő team rendezni, vagy amikor a tananyagrészek elrendezése, illetve a tantárgyi koncentráció problémáinak elemzése zajlik, akkor szükség van minden tanár véleményének meghallgatására.

– *A pedagógusok gyakran teszik fel a kérdést: hogyan lehet tantervkészítéshez kezdeni előzetes tantervelméleti ismeretek nélkül. Az iskola eddigi tapasztalatai mit mutatnak: valóban szükség van-e speciális tantervfejlesztési tanfolyamokra?*

– *Szabó Lászlóné:* Részt vettem külföldi, nagy tekintélyű tudományos tantervelméleti szakértő tanfolyamán is, de hallgattam magyar szakértőtől is tantervkészítési előadásokat, azonban úgy találtam, hogy nem segített a konkrét tantervkészítési munkában. Nem vagyok a pedagógiai elméleti tudás ellensége, de a tantervkészítési munka során ezeket az elméleti ismereteket nem tudtam a konkrét gyakorlati munkába átültetni. Nekem igazán az adott segítséget, amikor annak idején a Fővárosi Pedagógiai Intézet szaktanácsadója azt mondta, hogy ezt így és így kell csinálni. Ezért nagyon fontos, hogy a tantervkészítéshez értő szakemberek gyakorlati segítséget adjanak a helyi tantervek készítésére vállalkozó iskolai teameknek.

– *Bertalan Zsolt:* A pedagógusképzésben tanított pedagógiai tárgyak, különösen a didaktika, a tantárgymódszertan és persze a neveléseméleti és a pszichológiai stúdiumok tudásanyagát nem árt feleleveníteni. A tantervkészítés azonban mégis inkább gyakorlati, elsősorban a szaktárggyal kapcsolatos ismereteket, még inkább hosszú tanítási gyakorlatot igényel. Tehát nem vagyok abban biztos, hogy feltétlenül kell a tantervelméleti előkészítő tanfolyam. Az említett ismeretek felelevenítése mellett, azt hiszem, a leghasznosabb segítséget azok a tanárok adhatják, akik már részt vettek tantervkészítési folyamatban. A világbanki program tantervkészítési munkái során az MKM készítettett egy tantervirást segítő számítógépes programot.² Ezt pontosan a hiányzó tantervkészítési ismeretek pótlása, bizonyos értelemben megszerzése érdekében dolgozták ki. Ez a szoftver keretek közé tereli a tantervkészítőt, megszabja, hogy milyenek legyenek a különböző tantervi blokkok, milyen szerkezetben készüljön a tanterv stb.

– *Hogyan hasznosulnak ennek a több mint másfél évtizedes iskolai tantervfejlesztő munkának a tapasztalatai az iskolán kívül?*

– *Szabó Lászlóné:* Sok helyitanterv-készítésre készülő iskola keres meg minket, és mi megpróbáljuk átadni mindazt, amit ez alatt a hosszú idő alatt megtanultunk. Azt hiszem, ez a legtöbb, amivel segíthetünk. Valószínű azonban, hogy azokat a konfliktusokat, feszültségeket, hosszú egyeztetési és egyezkedési folyamatokat, amelyeken a mi tantestületünk átment, mindenfajta segítség ellenére sem kerülheti el, nem takaríthatja meg egyetlen iskolai közösség sem.

A beszélgetést Schüttler Tamás vezette

² A Profil szoftvert bemutató írásunkat lásd e számunk 138. oldalán.

Látókör

Káldi Tamás

Helyi tantervek készítése számítógéppel

A Profil tanterv moduláris, hypertext tanterv, amelynek elkészítését segíti a Profil szoftver. A Profil rendszerben a tantervet projekttervnek is tekintjük, ezzel lehetővé téve a projekttervezés módszereinek és eszközeinek felhasználását. A Profil tantervbankban található sokezer modul a pedagógiai információ kincsesbányája. A NAT implementáció részeként jelenleg készül minősített tantervek szintén Profil formában jelennek meg, ezzel is segítve az iskolák pedagógiai programjának elkészítését.

A Profil szoftver

Mindent kizárólag a feltalálás segédeszközének szabad tekintenünk, de semmi esetre sem pótlásának.

A rajzra nem adhatunk recipét, s nincs szabály, módszer vagy elv, mely a képzeletet helyettesíthetné.

Walter Crane: Vonal és forma

A Profil szoftver számítógépprogramok rendszere:

A Profil szoftver tantervfejlesztést támogató számítógépprogramok együttese. A szövegszerkesztő, a táblázatkezelő, a projekttervező eszköz jól ismert, „szabványos” szoftver, a Microsoft cég terméke:

- a Word for Windows,
- az Excel for Windows,
- a Project for Windows.

A programok másik részét, a szűkebben vett Profil szoftvert a tantervkészítéshez fejlesztette a Mentor Informatika cég. Ezek a programok kezelik a tantervbankot, illetve szervezik a programok együttműködését. Velük lehet a tantervbankban tájékozódni, oda új tantervet felvinni vagy az ott tárolt modulokból új tantervet szerkeszteni.

tantervbankkezelő,

Látni fogjuk, hogy a tanterv többdimenziós szöveg, „hypertext”. A tantervbank ilyen formában tárolja a tantervet. A Profil szoftver központi programja hypertext tantervek írását és olvasását segíti. A tantervek elemzése vagy nyomtatása mindig a legfrissebb változatból történik. A tantervbankkezelő program ilyenkor készít egy kivonatot, amelyet feldolgozásra átad a megfelelő eszköznek (1. ábra).

kiadványkészítő,

A hagyományos értelemben vett tanterv nyomtatott írásmű. A tantervbankban tárolt hypertext tantervet (vagy annak kijelölt részét) a Profil

ilyen hagyományos formára tudja alakítani. A szöveg formázását, tördelést, tartalomjegyzékkel, indexekkel, fej- és láblécekkel, oldalszámokkal való ellátását, valamint a nyomtatást a tantervbankkezelő által készített kivonat alapján a Word szövegszerkesztő szoftver végzi.

projektkezelő,

A tanterv projektterv is. A tantervbankban tárolt tantervet (vagy annak kijelölt részét) a Profil projektterv formára tudja alakítani. Az ütemezést, a hálóterv vagy az időterv rajzolását a tantervbankkezelő által készített kivonat alapján a Project projektkezelő szoftver végzi.

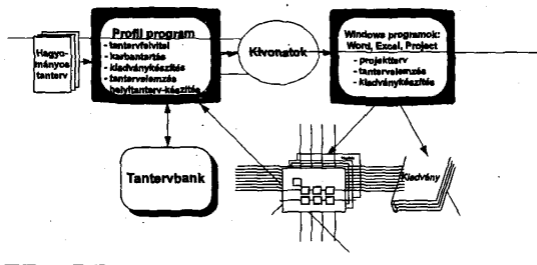
táblázatkezelő,

A tanterv több fontos összefüggése táblázatosan ábrázolható. Táblázat az óraterv, a tananyagfelosztás. A tantervbankban tárolt tantervet (vagy annak kijelölt részét) a Profil táblázatos formára tudja alakítani. A táblázat formázását, nyomtatását a tantervbankkezelő által készített adatbázis-kivonat alapján az Excel táblázatkezelő szoftver végzi. A tantervi modulok egy része az óratervtáblázatból létre is hozható. Ilyenkor a működés fordított: az Excel programmal elkészített táblázatból a tantervbank kezelője létrehozza a megfelelő tantervi modulokat, ezeket egymással összeköti, és rögzíti bennük a táblázatban megadott óraszámot.

tantervíró.

A tantervíró program a tanterv szerzője számára készült szerzői támogatás, „elektronikus úrlap”. Új tantervet lehet vele írni, a tantervbank moduljai azonban itt nem érhetők el: tantervszerkesztés csak a tantervbankban lehetséges. A szoftver biztosítja a Profil tantervforma követését. Az elkészült tanterv betölthető a tantervbankba.

1. ábra — A Profil szoftver felépítése



A Profil tantervbank

A nyelvek közül az az első, amelyen a legtöbb kiváló művet írták.

Voltaire

A tantervbank kommunikációs eszköz.

A tantervbankban tárolt sok ezer tantervi modul a pedagógiai ötletek kincsésbányája, igazi forrásmunka. A terjedelmes adatbázis néhány floppy diszken vagy egy CD-lemezen olcsón, könnyen eljuttatható minden iskolába, minden intézethez, minden szakértőhöz, ahol van egy olyan személyi számítógép, amely ma már sok háztartásban is hétköznapi eszköz.

A tantervbank sokféleképpen olvasható.

A Profil tantervbankban az olvasó a tantervet olvashatja mint célrendszert, mint követelményrendszert, vizsgálhatja ezek összhangját stb. Ezt a tantervbank hypertext szerkesztése teszi lehetővé.

A tantervben több „következő oldal”-ra van szükség,

A hypertext szerkesztési mód megoldja azt a dilemmát is, ami elé a NAT szerkesztői kerültek. A követelményeket lehet pedagógiai szakaszonként csoportosítani, és ekkor a műveltségi területek időben egyre növekedő követelményszintje csak sűrű lapozgatás árán deríthető fel. Lehet persze a követelményeket műveltségi területenként is csoportosítani. Így azonban a különböző műveltségi területek terén egyazon korosztállyal szemben támasztott követelmények áttekintéséhez kell lapozgatni. A NAT befejező munkálatai során az anyagot átszerkesztették: az utolsó munkaváltozat korosztályonként, a jóváhagyott változat pedig műveltségi területenként csoportosítja a követelményeket.

és az olvasó dönt, hogy milyen irányba „lapoz”.

Hypertext rendszerben a szerkesztő nem kényszerül ilyen fájdalmas döntésre: mindkét sorrend egyszerre lehetséges. Az oldalaknak nincs egy meghatározott sorrendje, az olvasó dönti el, hogy milyen sorrendben olvassa a szöveget, hogy mit kíván látni a „következő” oldalon.

Több tantervbank létezik.

A különböző célú projektek eredménye egy-egy tantervbankba került. A tantervfejlesztés folytatódik, a NAT bevezetésének támogatására készül minősített tantervek újabb tantervbankban jelennek meg.

Saját tantervébe hivatkozással beépíthet idegen modulokat.

A tantervbankban lévő modulok többsége „idegen”, mások által leírt tantervi modul. Másik része a tantervbank „tulajdonosa” által számítógéppel írt tantervi modul. A Profil szoftver a tantervbankban nyilvántartja ezt a különbséget, és csak a tulajdonosnak engedi meg a modulok módosítását. A tantervbank használója a tantervszerkesztés során saját és idegen modulokból is összeépítheti tantervét. A saját tantervébe beépített idegen modulokra a tanterv csupán hivatkozik, másolatot nem készít róluk.

Az idegen modulok lemásolhatók.

Ha valaki egy idegen tantervi modult módosítani kíván, lemásolhatja. A másolat már sajátja, tetszőlegesen megváltoztatható.

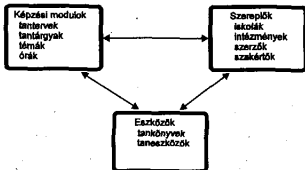
A tanterv szellemi alkotás, tartsa tisztelőben a szerző jogait!

A szerzőségi és rendelkezési adatok megtalálhatók a tantervbankban. A felhasználás és másolás során illik tisztelőben tartani a szerzőnek a szellemi alkotáshoz fűződő jogait. A tantervek döntő része szabadon felhasználható, „köztulajdon”. De nem biztos, hogy mindegyik!

A tantervbankban nemcsak tantervi modulok vannak. Aki a közoktatásban tájékozódni kíván, ismereteket akar szerezni, az alábbi dolgok valamelyike iránt érdeklődik:

- szereplők (iskolák, pedagógiai intézetek, önkormányzatok, társadalmi szervezetek stb.),
- folyamatok, események (pedagógiai programok, tantervek, tanulmányutak, továbbképzések stb.),
- eszközök (tankönyvek, taneszközök, műszerek, szoftverek stb.).

A tantervbankban a tantervek szerzőinek, a tantervet használó iskoláknak az adatai éppúgy megtalálhatók, mint a tanterv által előírt vagy javasolt tankönyvek, ajánlott vagy kötelező olvasmányok, segédletek adatai.

2. ábra — A tantervbank modulok, szereplők, eszközök adatait tartalmazza**A Profil tanterv projektterv**

Az igazi feladat és teljesítmény valódi problémának a megoldása, mégpedig a megadott idő alatt, a rendelkezésre álló eszközökkel.

F. P. Brooks

A projekt módszer

A projekt módszer sajátos tervezési, szervezési és végrehajtási módszer fejlesztési feladatok megoldására. Egy projekt általában több emberévnyi munkát igénylő jelentős feladat, amelynek megoldása különleges kezelést – projektvezetést – kíván. A projekteket jól megfogalmazott cél elérésére, átmeneti időszakra szervezik – általában többféle szakterület képviselőiből – mérhető követelmények teljesítésére. Keen (1981) szerint a projekt módszert akkor érdemes alkalmazni, ha:

- sok együttműködő fél munkáját kell összehangolni,
- a feladat bonyolult,

- az esetleges balsiker súlyos veszteséget jelenthet,
- a feladat újszerű,
- fontos a tervezett határidő betartása,
- fontos a tervezett költségkeret betartása.

a minőségbiztosítás eszköze.

A minőségbiztosítás korszerű felfogása és a projekt módszer közeli rokonok. Mindkettő hangsúlyozza a kimondott és rögzített, a résztvevők által elfogadott célok és követelmények fontosságát, valamint ezeknek a rendelkezésre álló erőforrásokkal való összhangját. A minőség fogalma megváltozott. Nem a lehető legjobbat jelenti, hanem a még megfelelőt, amelyet meg is engedhetünk magunknak. A hangsúly arra tolódik, hogy az elfogadott célok és követelmények elérését tervezési és szervezési módszerekkel garantálni és hitelesen dokumentálni kell. Itt segít a projekt módszer.

A projektvezetés tanulható.

A projekt módszer a második világháború után, a nagy védelmi rendszerek fejlesztése közben alakult ki. A projektvezetés tudománya összegyűjtve és rendszerezve adja számunkra a sikeres projektekből bevált módszereket és eszközöket, ezzel a projektvezetést művészetből foglalkozássá alakítva.

A projektvezetés módszerei:

- a pontos feladatmeghatározás,
- a gondos tervezés,
- sajátos szervezés, szervezett kommunikáció,
- visszacsatolás, a végrehajtás folyamatos követése, szükség esetén a terv módosítása.

Több hasonló projekt számára títustertvet lehet készíteni.

A projektek általában felhasználják hasonló korábbi projektek tapasztalatait. A projektvezető általában támaszkodhat ezekre. Bizonyos projekteknél – mint például a benzinkútépítés – készülnek is arra, hogy sok hasonló munkát kell majd elvégezni, és úgynevezett títustertvet készítenek. Ezt alkalmanként kell a helyi körülményeknek megfelelően módosítani, részletezni. A títustertv tulajdonképpen az adott típusú projekt tervezője számára készült előírás- és ajánlás gyűjtemény. A szokásos értelemben vett tanterv is ilyen títustertv.

Egy állampolgár kiképzése projekt.

Az oktatási feladat végső fokon egy tanuló kiképzése és munkába állítása. A feladat minden szempontból projektnek tekinthető: sok résztvevő együttműködésével megvalósuló, jelentős kockázattal járó, költséges, meghatározott ideig tartó fejlesztés. E „projektnek” a felelőse és vezetője a szülő, akinek a dolgába azonban sokan beleszólnak: a kötelező oktatással az állam, helyi szabályaival és tantervével az iskola, a tanár. A szülő nem bújhat ki felelőssége alól, ami alázatra kell hogy intse az iskolai tanterv készítőjét és az iskolát. A zene, a sport, a nyelv tanulás vagy a közlekedés (autóvezetői jogosítvány) mind olyan területek, ahol a szülő hagyományosan iskolán kívüli képzéssel kényszerül áthidalni a társadalmi elvárások és az iskola teljesítő képessége közötti hézagot (3. ábra). De igaz ez az iskolai

tanterv szerinti képzésre is. Ha az iskola nem tudja megtanítani a tanulóknak, hogy mi a különbség a devizatorvény és Ohm törvénye között, pedig a szülő ezt fontosnak tartja, akkor ennek pótlásáról neki kell gondoskodnia. Adófizetői és szülői minőségében sem „kérheti vissza a tandíjat”.

Egy iskolai osztály képzése az első évfolyamtól az utolsóig szintén projekt.

Az iskolai oktatást tanulócsoporthoz szervezik. Egy ilyen tanulócsoporthoz – osztály – többéves iskolai pályafutásáról szintén elmondhatjuk, hogy „sok résztvevő együttműködésével megvalósuló, jelentős kockázattal járó, költséges, meghatározott ideig tartó fejlesztés”, azaz projekt. Felelőse és vezetője az osztályfőnök. Az oktatás minősége javításának legígéretesebb szervezési eszköze az osztályfőnököt projektvezetőként megillető jogok és felelősség átadása.

Egy iskola egy tanéve is projekt.

Egy iskola – szeptemberben kezdődő és rákövetkező év júniusában végződő – tanéve szintén „sok résztvevő együttműködésével megvalósuló, jelentős kockázattal járó, költséges, meghatározott ideig tartó fejlesztés”, azaz projekt. Az iskola tanéve felöleli az összes osztály egy tanterv szerinti tanévét, de az iskola által szervezett tanfolyamok, tanterven kívüli tevékenységek, étkeztetés stb. mind idetartoznak (3. ábra). E projekt felelőse és vezetője általában az igazgatóhelyettes.

A 3. ábrán látható, hogy e három projekt időben és terjedelemben hogyan viszonyul egymáshoz.

A tanuló tanterve hosszabb és szélesebb, mint az iskolai tanterve.

A tanuló az általa éppen látogatott iskolában képzési idejének csak töredékét tölti (az ábrán vízszintes irány). Ráadásul még az ott töltött évek alatt is csak részben irányítja az iskola a tanuló képzését (függőleges irány). Bár a tanulók sok időt töltenek az iskola falai között, más források sokszor hitelesebben és emiatt hatékonyabban közvetítik a (nem mindig üdvözölt) tudást. Az iskolai képzés mint projekt azonban egy másik dimenzióban nagyobb, mint a tanuló képzése: nem egy, hanem több tanulóra terjed ki.

Az iskola egy tanévének terve rövidebb és szélesebb, mint egy osztály tanterve.

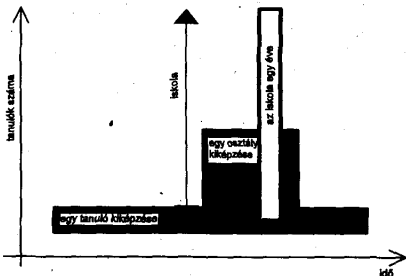
Az iskola egy éve mint projekt egy másik metszetben mutatja a képzést: egyszerre kell lebonyolítani az iskola összes osztálya adott évfolyamának a tantervbe illesztett és a tanterven kívüli tevékenységeit: szakköröket, tanulmányi versenyeket, külsők számára szervezett tanfolyamokat, napközit, étkeztetést stb. Az iskolaév időben rövidebb, terjedelmében pedig lényegesen szélesebb, mint egy osztály iskolai képzése.

Látható, hogy az oktatás szervezése vezetői rémálom: egyszerre folynak hosszú, közép- és rövid távú projektek, számos projektvezetővel. Ezeknek és a tantárgyi munkaközösségek érdekeinek az erőterében kell a munkát tervezni és szervezni a minőség érdekében, a nyilvánosság szeme előtt.

Nincs új a nap alatt!

Mondhatnánk, hogy a sikeres tanárok és iskolák mindig is ilyen módon tekintettek az oktatásra. Mi haszon származik hát abból, ha újabb nevet ragasztunk rá?

3. ábra — Egy tanuló kiképzése, egy osztály kiképzése, egy iskolaév is projekt



Ha a képzés projekt, akkor a projektvezetés módszerei is alkalmazhatók,

Az információs társadalom más és másfajta tudást követel, mint az ipari tömegtermelés időszaka. A hangsúly átkerül

- a tömegszerűről az egyéniségre,
- a mennyiségről a minőségre,
- az „ingyenes”-ről a költséghatékonyra.

Az oktatás projektszemlélete lehetővé teszi, hogy az oktatásügy is felhasználja azokat az eszközöket, amelyeket mások már sikerrel alkalmaztak hasonló nehézségek megoldására.

ha a képzés projekt, akkor a tanterv projektterv.

A projekt módszer legfontosabb üzenete számunkra, hogy a siker két lényegi előfeltétele

- a jól megfogalmazott cél és
- az alapos tervezés,

azaz az oktatásban a jó tanterv. A továbbiakban ezért bemutatjuk a projekttervezésnek a tantervkészítésben felhasználható eszközeit.

Részfeladatokra bontás

Oszd meg és oldd meg: részfeladatokra bontás.

A projekt mindig elefántfeladat: nem tudjuk egy ültő helyünkben megoldani, még a feladat nagyságát, költségigényét megbecsülni sem. Bonyolult feladatok megoldására pedig egyetlen eszközünk van: részfeladatokra bontjuk egészen addig, amíg kezelhető méretű feladatokhoz nem jutunk.

A feladatfa tartalomjegyzék.

A felbontott feladat részfeladataival egész-rész kapcsolatban van. Az ilyen struktúrát a matematika faszerkezetnek nevezi. A feladatfa ábrázolása leggyakrabban a könyvek tartalomjegyzékében megszokott módon történik. Ezt a formát a Word, az Excel és a Project programok is tudják kezelni. Ezt hívják az angol „outline”-nak (a magyar nyelvű Windows programokban „vázlatnézet”-nek). Egy tanterv feladatfájának részletét mutatja a 4. ábra.

4. ábra — Feladatfa. Gimnáziumi fizikatanterv (9–12. évfolyam)**Fizika 9.**

Sokaság
Hőmérséklet
Kölcsönhatás
Rendeződés
Év végi ismétlés I.

Fizika 10.

A mozgás leírása
Lendület
Perdület
Energia
Év végi ismétlés II.

Fizika 11.

Mechanikai rezgések
Mechanikai hullámok
Az időben állandó elektromos mező
Az időben állandó mágneses mező
Az időben változó mágneses mező
...

Fontos a feladat megfelelő felbontása.

Egy feladatot persze többféleképpen is részfeladatokra lehet bontani. A feladat megfelelő felbontása kulcsfontosságú. A kultúra egészlegessége miatt bárhogy is bontjuk fel az iskolai képzést részfeladatokra (tantárgyakra, témákra stb.), fontos összefüggéseket kell megbontani, illetve sok területen átfedések lesznek. Valami tehát mindenképpen elvész, és az adott helyzet dönti el, hogy melyik felbontás esetén a legkisebb ez a veszteség.

A felbontás eredménye egy sereg elemi feladat.

A feladatot először néhány, a célhoz vezető fő tevékenységre kell bontani. Ha nincs különleges oka, nem célszerű háromnál kevesebb vagy kilencnél több részre bontani. Az első esetben a felbontásnak nincs sok értelme, a második esetben pedig a sok résztvékenységet nehéz áttekinteni. Nem biztos, hogy a fő tevékenységeket egy meghatározott csoport végzi. Ezek általában még mindig túl hosszúak és összetettek, ezért megismételjük az előző gyakorlatot, és a fő feladatokat ismét részfeladatokra bontjuk. Négyöt szint általában elég ahhoz, hogy olyan feladatokat kapjunk, amelyek:

- erőforrás-szükséglet és költség szempontjából jól becsülhető méretű önálló egységek,
- terjedelmük nem nagyobb 80 óránál,
- egy személy vagy egy csoport el tudja végezni,
- mindvégig lekötik a hozzárendelt erőforrásokat,
- nincs bennük megszakítás, belső határidő, ellenőrzés, elágazás.

Az ilyen, tovább már nem bontott feladatokat hívjuk elemi feladatoknak.

Az elemi feladat nem szakítható meg és végig leköti az erőforrásait.

Ha egy feladatban lehet elágazás, vagy az erőforrásokra nincs szükség a feladat teljes időtartama alatt, akkor a feladatot tovább kell bontani. A projekt végrehajtása során az elemi feladatok előrehaladása százalékosan mérhető, de általában csak a kezdést és a befejezést szokták regisztrálni.

A feladatfa szolgálja a becslések összesítését.

A feladatfa nem elemi feladatit összefogó feladatoknak nevezzük. Egy összefogó feladat erőforrásigénye a hozzá tartozó elemi feladatok erőforrásigényének összege. A feladatfa segítségével lehet az elemi feladatok becsült átfutási idejét és erőforrásigényét összesíteni és meghatározni a projekt végrehajtásához szükséges teljes munkaidőt és költséget.

A Profil tantervforma alapelvei

A Profil forma kommunikációs konvenció,

A Profil tantervleírési forma mindenekelőtt egyezményes kommunikációs forma a tantervek írói és olvasói számára. Mint minden konvenciónak, egyik jellemzője, hogy állandósít bizonyos gyakorlatot. De mint minden egyezmény, a gyakorlati követelményeknek megfelelően változik, fejlődik is.

tervezési szabvány

A Profil forma tervezési szabvány is. Keretet ad a tervezésnek azáltal, hogy szerkezeti vázat ad a tanítási célok, követelmények, a tartalom, a tanítási módszerek, a személyi és tárgyi feltételek közléséhez, egyben fel is szólítva a tanterv íróját, hogy ezekre a tervezés szempontjából lényegi kérdésekre adjon választ.

és illesztési szabvány.

Az iskolai képzési tervek a tantárgyak, a képzési szakaszok tanterveiből állnak össze. Ahogy a programok választéka nő, egyre fontosabb lesz, hogy a képzési terveket építőelemekből lehessen összerakni, hiszen így több iskola, iskolatípus, szakma használhatja ugyanazokat a tantárgyi programokat, tantervi elemeket. Az építőkocka-rendszer azonban megköveteli a tantervi modulok összeillesztésének szabványosítását. A Profil forma ilyen illesztési szabvány is.

A Profil forma három szinten tartalmaz előírásokat:

A Profil forma megengedő. Három szinten tartalmaz előírásokat, amelyek közül a leglazább csupán annyit kíván a tantervkészítőtől, hogy tantervét tantervi egységekre (modulokra) bontva írja le, a modulokat pedig az

általában szabadon meghatározott nevű és jelentésű rovatokkal (a modul egy meghatározott szempontból jellemző szövegdarabokkal) jellemezze.

Profil A – szabadon választott modul típusok és rovatok,

Ezen a szinten tekinthető Profil formájának a Nemzeti alaptanterv, amelynek időbeli szakaszolása, valamint műveltségi területek és részterületek szerinti szerkezete jelenti a modulokra bontást, rovataira pedig példa a „Részletes követelmények” rész „Tananyag” vagy „Fejlesztési követelmények” oszlója.

Profil B – meghatározott nevű és rovat szerkezetű modul típusok,

A Profil forma következő szintje meghatározott modul típusokat és egységes rovat szerkezetet javasol a tantervfejlesztőnek. Ezek a modul típusok az iskolai munka során megszokott egységek: tanév, tantárgy, téma stb. A modul rovatok között sem találunk meglepetést: meg kell adni a modul tanításának céljait, követelményeit, tartalmát stb. A hagyományos tantervek és tanmenetek általában ezen a szinten Profil formájúak, illetve ollóval-ragasztóval könnyen ilyen formára hozhatók.

Profil C – egységes értelmezésű rovatok.

A Profil forma legszigorúbb szintje a rovatok egységes értelmezését is előírja. Ha egy tanterv ezen a szinten Profil formájú, akkor például a követelmények rovat „... a célokkal összhangban álló, az értékelés kidolgozásához megfelelő alapot adó, megfigyelhető tanulói viselkedésformákat fogalmaz meg...”.

A C szint a kívánatos,

A tanterv olvasásának és más tantervekkel való összevetésének szempontjából is kívánatos, hogy a tantervfejlesztő Profil C formájú tantervet készítsen. Az olvasóval szembeni udvariasság és az elterjesztés igénye egyaránt azt diktálja, hogy következetesen használjunk megszokott, egyezményes kifejezéseket. A pedagógiai innováció a tanterv tartalmában – ne pedig leírásának formájában – mutatkozzék meg.

de az A és a B szint is nyújtja a

tantervelemző eszközök és a tantervbank előnyeit.

A fejlesztendő tanterv sajátos műfaja (mint például a NAT esetén) vagy egy meglévő tanterv átdolgozásának esetén az idő és energia hiánya arra kényszerítheti a tantervfejlesztőt, hogy eltérjen a legszigorúbb formától. A modul típusokat és rovataikat eltérő értelmezéssel használhatja, illetve új modul típusokat és rovatokat hozhat létre, ezzel még mindig Profil formájú tantervet készíthet, de már csak A, illetve B szintűt. A Profil rendszer elemző, publikációs szolgáltatásait így használhatja, munkájának eredménye pedig bekerülhet a Profil tantervbankba.

Profil D – többszintű tervezési rendszer.

Szólni kell még egy negyedik szintről is, amely felé a tervezési gyakorlat haladni látszik. Ez pedig a Nemzeti alaptanterv, a helyi tanterv és a tanmenet műfaji megkülönböztetésének és hypertextszerű összekötésének szintje. Ezen a szinten a műfajokon belül kívánható meg a rovatok egységes értelmezése, a keresztkapcsolatok pedig nemcsak egy tanterv moduljai között, hanem különböző tantervek moduljai között is kiépülnek.

A Profil tantervleírási rendszer a fenti követelményeknek megfelelően a következő alapelvek szerint épül fel:

A szint

Moduláris tanterv, hypertextleírás.

- A tantervek modulokból építkeznek.
- A modulokat rovatok írják le.
- A modulok hierarchikus rendben kapcsolódnak egymáshoz.
- Az olvasó „gyorsforgalmi utakon” közlekedhet a modulok és a rovatok között.

B szint

Egységes formájú, azonos szerkezetű (ugyanazokkal a rovatokkal történő) modulleírás.

- Meghatározott, modultípusok használata a tanterv különböző szintű képzési szakaszainak leírására (tanév, tantárgy, téma...).
- A modulok alárendeltjei „soros” vagy „párhuzamos” vezetésűek lehetnek.

C szint

A rovatok és a modultípusok értelmezésében is megegyezés van a tantervek szerkesztői között.

- Az azonos rovatokban azonos jellegű mondanivalót, a különböző rovatokban különböző jellegű mondanivalót találunk.
- A modulok azt és csakis azt közlik, ami a tanterv adott szintjén szükséges.

A Profil forma eredetileg C típusú helyi tantervek írására készült, szakképzési tantervek fejlesztéséhez. A tantervforma jelentősen átalakult, amikor az általános képzésben való használata során kitudt, hogy a tantárgyi sajátosságok miatt eltérő tantervszerkesztési gyakorlat alakult ki pl. a természettudományi és a nyelvi tárgyakban. Ugyanakkor a kétszintű tantervi szabályozás is új igényeket támasztott a Profil formával és a tervezőkkel szemben is. Ezért úgy látjuk, hogy a fejlődés útja (és sok tervezési probléma megoldása is) egy újabb szerveződési szint használata a tantervirásban és tantervelemzésben.

D szint

A tantervek szerkesztői között megegyezés van a különböző műfajú tantervek szerkezetére, rovataira és rovatoknak értelmezésére vonatkozóan.

- Utalások kapcsolják össze a tervezés különböző szintjein adott előírásokat.

A Profil tantervfejlesztési gyakorlatban ma A és B szintű tantervek születnek. A C szint eléréséhez szükség van arra, hogy a tantervek különböző funkciói és műfaji különbségei tudatosodjanak a tanártársadalomban, s magukban a különféle szintű tervek készítőiben is.

A D szint technikailag megvalósítható, de a többszemponű és több szintű tervezésnek a tervezési gyakorlatban is meg kell honosodnia. Erre akkor van remény, ha a helyi tantervek megfelelését a Nemzeti alaptanterv követelményeinek nem a tantervek lektorai, hanem a tantervek szerzői mutatják meg. Ez a tantervszerzőnek és a közölkötés irányításá-

nak is érdeke, hiszen így lehet a tanterv bírálatának szubjektivitását csökkenteni és a szerzők és lektorok módszertani, felfogásbeli nézetkülönbségeit a helyükre tenni.

Modulok és más egységek a Profil rendszerben

A tanterv modulokból áll,

A Profil rendszer moduláris tervezési rendszer. A tervező mondanivalóját több, egymással alá-fölrendeltségi viszonyban álló tantervi egységben – modulban – fejt ki. A modulok egymással különféle kapcsolatban lehetnek, amelyek közül a legfontosabb az egész-rész kapcsolat. Például egy tanév általában tantárgyakból áll, a tantárgyak pedig témákból épülnek fel.

a modulkészletből többféle tanterv is felépíthető.

Az eltérő nagyságú, részletezettségű, funkciójú modulok „illesztési felülete” szabványos, s így belőlük sokféle célú, hosszúságú, kiterjedésű képzési tervet lehet összeállítani. Több kisebb modul összeépítésével nagyobb modulok képezhetők, ugyanakkor az általánosabb, nagyobb tantervi egységek leírására szolgáló modulok mondanivalóját alárendelt modulokban lehet részletezni. A tantervek egyes elemei lecserélhetők más, odaillő modulokkal.

A modulok típusokba sorolhatók.

Az egymáshoz hasonló szerepet játszó modulokról azt mondjuk, hogy azonos típusúhoz tartoznak. Egy típusúhoz tartoznak például a tantárgyakat vagy a tanéveket leíró modulok. A modulok típusai képzési egységeket, illetve szakaszokat képviselnek. Az ajánlott modultípusok a következők: tanterv, évfolyam, tantárgy, téma, altéma, tanítási óra (1. táblázat).

1. táblázat — Modultípusok és egyéb egységek a Profil rendszerben

Tantervi modulok	Értékelési modulok	Más egységek
tanterv	vizsga	könyvek
évfolyam	részvizsga	felszerelés
tantárgy	teszt, dolgozat, vizsgamunka	a közoktatás szereplői
téma	feladat	(iskolák, tantervszerzők,
altéma		tankönyvkiadók és terjesztők
tanítási óra		stb.)

A típus kijelöli a modul helyét a modulok hierarchiájában:

A modul típusa meghatározza a modulnak a tantervben játszott szerepét, azt, hogy a modul mint egész milyen típusú részekre bontható. Tantárgy típusú modul például csak témákra bontható, a témák viszont altémákra vagy tanórákra is bonthatók.

tanterv,

A „tanterv” típusú modul a tanterv egészére jellemző adatok, információk közlésére szolgál. Tanterv lehet egy teljes képzési terv vagy egyetlen tantárgy tanterve is. Tanterv típusú modul alá ezért nemcsak évfolyam és tantárgy, hanem újabb, szintén tanterv típusú modulok is rendelhetők.

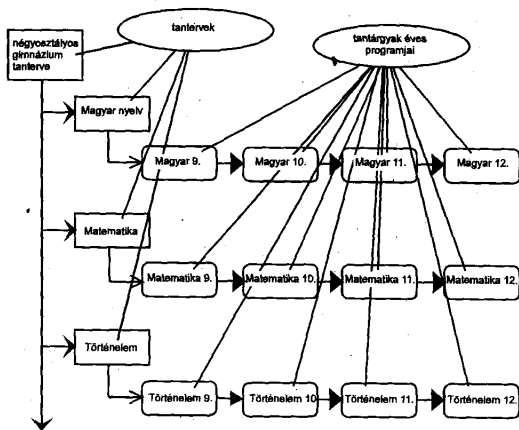
évfolyam,

A tanterv – ha teljes képzési tervet ír le – „évfolyam” modulokat tartalmaz. Az évfolyam modulok fogják össze a „tantárgy” modulokat.

tantárgy (éves programja), téma, altéma, tanítási óra.

A „tantárgy” típusú modulok egy-egy tárgy éves programját foglalják össze. A tantárgy modul tovább részletezhető „téma” modulokban, a témák felbontása és részletesebb kifejtése „altéma” modulokban történhet. Az altémák mondanivalója „tanítási óra” szintű modulokban részletezhető.

5. ábra — Gimnáziumi tanterv részlete



A tantervi modulokhoz hozzárendelhetők értékelési modulok, eszközök, tankönyvek, szerzők, követő iskolák, ajánlások, bírálatok, kipróbálási adatok.

Az értékelés egységei a tantervi modulokhoz hasonló szerkezetben írhatók le, s ezekhez hozzárendelhetők. A tantervi egységek tanításához szükséges eszközök, tankönyvek adatai hozzárendelhetők a tantervi modulokhoz. A tanterv szerzőinek, követő iskoláinak jegyzéke, a felhasználásra vonatkozó ajánlások, a lektori bírálatok, a kipróbálásra vonatkozó adatok további kiegészítő információval szolgálnak a tantervek felhasználásáról.

A modulrendszer mint feladatfa

A Profil modulok feladatfát alkotnak.

A Profil tanterv – modulok formájában – részfeladatokra, végül elemi feladatokra bontja, feladatfává alakítja a sokszereplős, kockázatos és költséges feladathalmazt, amit „képzésnek” nevezünk. Az egyes modul típusok különböző szerepet töltenek be az adott Profil tanterv modulrendszerében, attól függően, hogy a tanterv a képzésnek mekkora részére terjed ki, és milyen részletezettséggel fejti ki a feladatokat. A tanterv főmodulja (rendszerint tanterv típusú modul) összefoglalja az adott tantervben részletezendő feladatokat. Az alacsonyabb szintű modulok (rendszerint évfolyam, tantárgy típusú modulok) részfeladatokat írnak le, illetve a tanterv elemi feladatait leíró modulok (rendszerint téma, altéma, tanítási óra modulok) összefogó moduljaiként szolgálnak. A magasabb szintű modulok összefogó modulok. Az alacsonyabb szintű modulok a fölöttük állónak alárendeltjei, nevezetesen azokat a részfeladatokat vagy elemi feladatokat írják le, amelyek mindegyikét el kell végezni ahhoz, hogy elmondhassuk: a fölrendelt modulban kitűzött célok megvalósultak.

A feladatok sorban vagy párhuzamosan végzendők el.

Az oktatási-nevelési feladatokat is – más összetett feladatokhoz hasonlóan – részben egymással párhuzamosan, részben pedig kötött sorrendben lehet elvégezni. Az egyik évfolyam tananyagának megtanítása (megtanulása) feltétele annak, hogy a következő tanévet el lehessen kezdeni. Az évfolyamok sorban követik egymást. A képzés azonban egyszerre több tantárgyban folyik. A különböző tantárgyakat rendszerint párhuzamosan tanítják egy-egy adott képzési szakaszban. Attól függően, hogy milyen szempont szerint bontja fel a tanterv szerkesztője a tananyagot, a tantervben megfogalmazott elemi feladatok – egy altéma, téma moduljai – is leírhatnak sorban elvégzendő feladatokat vagy párhuzamosan végzendő feladatokat.

A Profil tantervben minden összefogó modulról (tehát a legalacsonyabb szintű modultípus kivételével minden modulszinten) meg lehet – és meg kell – mondani, hogy a modul alárendelt moduljai sorban vagy párhuzamosan végzendő feladatokat írnak-e le. A *modul szerkezete* ennek megfelelően soros, illetve párhuzamos. A fölrendelt vagy összefogó modul mindig tartalmazza a közvetlenül alárendelt modulokat: egész-rész kapcsolat van közöttük. A modulok szerkezetének meghatározásával adjuk meg az egész-rész kapcsolatok jellegét. A modulok közötti egész-rész kapcsolatok összessége a Profil tanterv szerkezeti váza.

Rovatok

A modulok egységes szerkezetűek.

A B és C szintű Profil tanterv moduljai (tantervek, évfolyamok, tantárgyak, témák, altémák, tanórák) azonos szerkezetűek, a tantervi egységeket a curriculum modell szerint írják le.

Rovataik:

A Profil modulok szerkezeti elemei egy napilap rovataihoz hasonlíthatók. A figyelmes újságolvasó tudja, hogy a legkülönbözőbb felfogású napilapok számai külpolitikai, belpolitikai, gazdasági, sport stb. rovatokból állnak, amelyek újságonként és naponta más-más cikkeket tartalmaznak. Ugyanígy – és szintén az olvasó könnyebb tájékozódása kedvéért – a legkülönbözőbb felfogású tantervek különböző moduljai is leírhatók az alábbi rovatokba helyezett cikkekkal:

Célok

Miért tanítják? Milyen társadalmi, illetve tanulási igény indokolja az adott tantervi egység létezését? Ez a rovat tartalmazza a modul céljait, azt, ami a létezését indokolja. Mi értelme van annak, hogy a modult tanítsuk, miért érdemes a tanulónak azon végighaladnia? A hosszabb távú nevelési és képzési célokat, illetve a rövidebb tanítási időre szóló konkrét tanítási célokat az adott szintű modul Célok rovatában fogalmazzuk meg.

Követelmények

A teru szerint mit kell elérni? Mik a tanítás feladatai? A tanterv szerint elvégzett tevékenységek várhatóan milyen tanulási eredményhez vezetnek? A Követelmények rovat a modul tanításának végére elképzelt eredményt írja le, azt a tudást, amit a tanuló a modulon végighaladva, a tananyag elvégzésének eredményeképpen feltételezhetően elsajátít. A követelményekben a célokkal összhangban álló, megfigyelhető, konkrét tanulói viselkedésformákat fogalmazzunk meg, azt, hogy a tanulónak mit, milyen körülmények között, milyen mértékben kell tudnia megcsinálni.

Tartalom

Milyen ismeretek, készségek, tanulmányi tárgyak alkotják a tananyagot? Milyen tevékenységekkel, módszerekkel dolgozzák fel a tananyagot? A Tartalom az, amelyet a tanulónak el kell sajátítania: a tevékenységek, amelyeket gyakorolnia kell, a feladatok, amelyeket meg kell oldania, a tények, fogalmak, összefüggések, törvényszerűségek, művek, alkotások, eljárások, módszerek, mozgáselemek, készségelemek, amelyeket meg kell ismernie ahhoz, hogy a követelményeket teljesítse.

A tanítás anyagának meghatározása a különböző szabályozási szinteken eltérő. A Nemzeti alaptantervben a minden iskola számára nyomatékkal ajánlott tanulási tevékenységekre terjed ki. A helyi tantervben a kisebb tanítási egységek (témák, altémák) szintjén részletesen kifejttet tananyagot kell leírni.

Értékelés

Hogyan ellenőrzik az eredményességet? Milyen szempontok alapján ítélk meg, hogy a tanítás, illetve a tanulás a tervek megfelelően sikeres volt-e? Az Értékelés rovatban írjuk le, hogy a modul tanítása során a kitűzött célok elérését, a követelmények teljesítését milyen módszerekkel lehet ellenőrizni, illetve milyen szempontok szerint kell értékelni. Ez a rovat tartalmazza a módszerekre vonatkozó útmutatásokat, a megfigyelési szempontokat, a kritériumokat a tanulók munkájának és eredményeinek, illetve a tanítás eredményességének folyamatos ellenőrzéséhez és értékeléséhez.

Előzmények

Milyen előzetes tudás mellett teljesíthető a teru? Az Előzmények rovat jelzi, ha a tanuló valamilyen speciális előzetes tudása vagy készsége az adott modul sikeres elvégzésének feltétele.

Erforrások

Mi szükséges a tanításhoz? Mennyi idő alatt, milyen személyi és tárgyi feltételek mellett remélhető, hogy a kitűzött célokat el lehet érni? Az Erforrások rovatban adjuk meg

– *a tanítás időigényét:* az iskolai óraszámot, a házi feladatok és a projektmunka időigényét;

– *a tanítás helyigényét:* milyen különleges helyiségre (pl. szaktanteremre) van szükség;

– *a tanítás emberi erőforrásigényét:* hány és milyen képzettségű tanárra, esetleg kiegészítőre (pl. laboránsra) van szükség, legalább és legfeljebb milyen tanulólétszám mellett indítható a kurzus;

– *a tanítás eszközigényét:* milyen tankönyvek, tanulói segédletek, illetve milyen eszközök, tanári segédletek szükségesek az oktatáshoz.

Azonosítás

A tantervi modulok illesztéséhez szükségesek a modul azonosító adatok:

- a modul neve (címe),
- több azonos nevű modul közül az adott változat azonosítója,
- a modul típusa (helye a képzési modulok rendszerében),
- jellege (pl. közismereti, szakmai),
- szerkezete (az alárendelt modulok kapcsolódási módja).

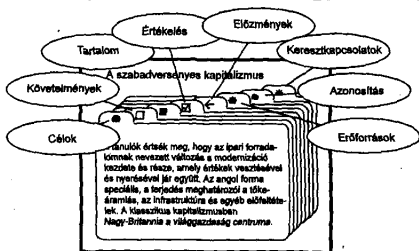
Keresztkapcsolatok

Milyen más modulokkal függ össze tartalmában, témájában az adott modul? A tantárgyak, műveltségi területek közötti kapcsolatépítésre adnak lehetőséget a keresztkapcsolatok. Ezek mutatják a más tantárgyakban tanultak lehetséges alkalmazásait, az iskolai műveltség egységét. A keresztkapcsolatok egyik esete a „szükséges előzmény”, az ugyanis, hogy egy másik tárgy valamelyik moduljának megtanítása előfeltétele az adott tantervi egység megtanításának. Ebben a rovatban tehát az Előzmények rovat szövege modulhivatkozással váltható ki, illetve egészíthető ki.

Ábrákon és a számítógép képernyőjén a rovatokat gyakran az alábbi jelek azonosítják:

- Célok
- Követelmények
- Tartalom
- ☑ Értékelés
- ← Előzmények
- Erforrások
- Azonosító kapcsolatok
- * Keresztkapcsolatok

6. ábra — Egy modul szimbolikus képe (Történelem téma az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola tantervéből)



A Profil tanterv különféle célú szövegek szövete

A Profil tanterv tehát sok rövid szövegdarabból – cikkből – áll, és az olvasó ezek között a cikkek között mozog, „navigál”. A 2. táblázat egy magyar irodalom tanterv részletét mutatja feladatfaként, a 7. ábrán pedig ugyanez a tanterv mint szövegek szövete látható.

2. táblázat — Fővárosi Pedagógiai Intézet: Az irodalom képzési programja (részlet)

Az irodalom képzési programja

Magyar irodalom 5. évfolyam

A mű és az olvasó

Az irodalmi kifejezési formák I.

Mesék, mesetípusok

Népdal, népballada

Aforizma, szállóige; versmondás

...

Az ifjúsági regény

Magyar irodalom 6. évfolyam

Az epikus művek — Lúdas Matyi

Arany János: Toldi

Az irodalmi kifejezési formák II.

...

Könyvtári ismeretek I.

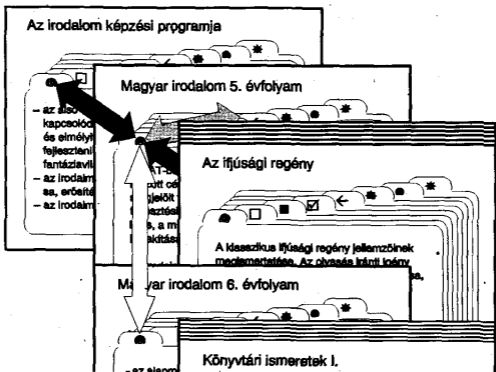
A 2. táblázat nyilai mutatják, hogy a „Magyar irodalom 5. évfolyam” évfolyam modulról léphetünk az „Az irodalom képzési programja” tanterv modulra, melybe az előbbi beépül (balra fel), vagy lefelé, az „A mű és az olvasó” téma modulra, amely annak része (jobbra le). A „Magyar irodalom 5. évfolyam”-ból lefelé mutató nyíl jelzi, hogy mozoghatunk erre „merőlegesen”, a „Magyar irodalom 6. évfolyam”-ra is (következő évfolyam). A két mozgási irányra a családfa analógiáját használva, kiválaszthatjuk a modul „szülőjét” vagy első „gyerekét”, illetve az idősebb vagy fiatalabb „testvérét”.

A 7. ábrán fekete és fehér nyíllal jelezve látható a 2. táblázaton feltüntetett két navigációs irány. Ezen az ábrán azonban a rovatokat is feltüntettük. Látható, hogy a fekete és fehér nyíl mentén modulról modulra haladva a kiválasztott rovat nem változik – jelen esetben Célok rovatról Célok rovatra lépünk.

Rovatról rovatra is lehet azonban lépni – ezt mutatja a „Magyar irodalom 5. évfolyam” modulon látható szürke nyíl. További, az előző kettőre merőleges navigációs lehetőség tehát a rovatok közötti mozgás. Nem akartuk az ábrát teljesen összekuszálni, ezért nem rajzoltuk be, hogy valamennyi keresztkapcsolat további navigációs irányt jelent. A „Könyvtári ismeretek I.” modulról például átléphetünk az informatika-tanterv megfelelő részére vagy a Nemzeti alaptantervnek arra a (részletes) követelményére, amelynek teljesítését ez a modul célul tűzi ki.

Az érdeklődő olvasó további részleteket és példákat talál a közeljövőben az Iskolaszolga kiadónál megjelenő „Tantervezés” című könyvben, amelynek szövegéből e cikket szerkesztettük.

7. ábra — A Profil tanterv különféle célú szövegek szövete



Szűdi János

A jogorvoslat rendje a közoktatásban I.

A kétrészes tanulmányban¹ a szerző arra keres választ, hogy a közoktatás döntéshozatali rendszerében milyen lehetőségek vannak az érdekelteknek arra, hogy kezdeményezzék a meghozott közoktatási döntések, intézkedések felülvizsgálatát, az esetleges jogi sérelmek orvoslását. A szerző külön tárgyalja a közoktatási intézményeken belüli és a fenntartói hatáskörbe tartozó jogorvoslati lehetőségeit.

A JOGORVOSLATI JOG

A közoktatás intézményrendszere a legnagyobb szolgáltató rendszer. Ennek megfelelően jogszerű, törvényes működésében érdekelték mindazok, akik igénybe veszik az óvodát, iskolát, kollégiumot, a szakértői és rehabilitációs bizottságot, a nevelési tanácsadót, a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadót stb. A közoktatási intézmények alapvető feladata a szolgáltatás, a gyermekek, tanulók ellátása, felkészítése. A szolgáltatás megszervezése, az ellátás feltételeinek megteremtése igen sok esetben döntést igényel a gyermekek ügyeiben. A közoktatási intézmények, illetve az ott dolgozók felelősséggel tartoznak azokért a gyermekekért, akiket a szülők beírtak az intézménybe. E felelősség munkajogi, polgári jogi, büntetőjogi felelősséget jelent, hiszen a gyermekkel, tanulóval foglalkozó vezető, pedagógus vagy más alkalmazott felel a gyermek, tanuló személyéért, egészségéért, testi épségének megóvásáért, a gyermek, tanuló erkölcsi védelméért, fejlődésének biztosításáért. E kötelezettségek megszegése esetén a szülőnek jogában áll munkajogi felelősségre vonást kezdeményezni, büntetőeljárást indítani, polgári jogi felelősség megállapítását kezdeményezni.

Nyilvánvaló, hogy ezeknek az eljárásoknak a megindítása összefüggésben kell hogy álljon a közoktatási intézmény működésével, illetőleg az ott dolgozók tevékenységével, mulasztásával. Ezek az eljárások azonban mégsem kizárólag a közoktatás szolgáltatásainak igénybevételéhez kapcsolódnak. Nem mindig vezethetők vissza azokra a döntésekre, amelyeket a gyermekek, tanulók ügyében a közoktatási feladatellátás megszervezésével, igénybevételével összefüggésbe hoznak az intézmények. Ezek nem biztosítják az eljárási rendet a közoktatási szolgáltatások igénybevételével összefüggő döntések, intézkedések felülvizsgálatához, mulasztások pótlásához, az óvodai felvétel, a tanulói jogviszony, illetőleg a kollégiumi tagsági jogviszony keletkezésével, fennállásával, megszűnésével összefüggő ügyekben az érdekelt felek – gyermek, tanuló, szülő, illetőleg nevelési-oktatási intézmény, – között keletkezett vitás ügyek eldöntéséhez. Ezeknek az eljárási kérdéseknek a rendezésére ezért a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvénynek (a továbbiakban: közoktatásról szóló törvény; Kt.) teljesen új, minden más ismert eljárási rendtől eltérő jogorvoslati rendet kellett megállapítania, kidolgoznia, amelyik figyelembe veszi, hogy a gyermekek, tanulók ügyében az első fokú döntéshozó szerv az óvoda, iskola, kollégium.

¹ A tanulmány második részét szeptemberi számunkban közöljük.

A közoktatásról szóló törvény a gyermekek, tanulók ügyeiben való döntés meghozatalának jogával az ügyek túlnyomó többségében a *nevelési-oktatási intézményeket* ruházta fel. Figyelembe véve azonban, hogy a közoktatás egyes szolgáltatásainak igénybevétele nem az érdekeltek, tehát a gyermek, illetőleg a szülők elhatározásán múlik, meg kellett teremteni annak lehetőségét, hogy fellépjenek ezzel szemben, aki nem teljesíti e szolgáltatásokkal kapcsolatos kötelezettségét. Azra pedig csak akkor van lehetőség, ha az első fokú döntés meghozatalára olyan szervezet kap jogosultságot, amelyik képes annak kikényszerítésére, jogosult kényszerítő eszközök, intézkedések meghozatalára, igénybevételére. Ilyen jogosítvánnyal pedig a *jegyző* rendelkezik, aki döntéseit az államigazgatási eljárás keretei között hozza meg és hajtja végre.

A közoktatási intézmények működésével kapcsolatos kérdésekben a közoktatási intézmények által hozott döntések érvényességéhez a közoktatásról szóló törvény nem egy esetben megkívánja a *fenntartó* jóváhagyását. E fenntartói jóváhagyás a feltétele a közoktatási intézmény által hozott döntés bevezetésének, életbe lépésének. A fenntartói döntés elkülönül, elválik a közoktatási intézménynek attól a döntésétől, amely a jóváhagyást igényli, és ennek megfelelően első fokú döntést jelent, mely ellen a közoktatási törvény meghatározott esetben biztosítja a jogorvoslat lehetőségét.

A közoktatásról szóló törvény egyik fontos feladatának tekintette a *jogorvoslat* rendszerének széles körű kiépítését, annak a lehetőségnek a biztosítását, hogy a döntéshozatalban érdekelt, a döntéssel érintett lehetőséget kapjon a hozott döntés, intézkedés, illetőleg ezek elmulasztásának megtámadására s ezen keresztül jogainak érvényesítésére. Ez a jogorvoslati rend azáltal válik teljessé, hogy kiegészül az államigazgatási eljárás keretében igénybe vehető jogorvoslat rendjével és összekapcsolódik a *bírói út* igénybevételének lehetőségével. Ennek megfelelően a közoktatás intézményrendszerének működésével összefüggő jogorvoslati jog, illetőleg jogorvoslati eljárás rendje túlmutat a közoktatás működését meghatározó jogszabályokon. Számos igen fontos kérdésben a közoktatás rendszeréhez tartozó ügyekben hozott döntések elleni jogorvoslat lehetőségét más jogág rendelkezései biztosítják.

A jogorvoslati jog vizsgálatánál igen fontos szempont annak a kérdésnek a tisztázása, hogy ki élhet ezzel a jogosítvánnyal, vagyis *ki rendelkezik* a döntés, intézkedés megtámadásának jogával, illetőleg ezek elmulasztása esetén az intézkedés kezdeményezésének jogával, röviden: *eljárási jogosultsággal, képességgel*. A közoktatási döntéshozatal jogorvoslati rendszerének osztályozása azonban nehezen valósítható meg ennek az osztályozásnak az alapján. Meghatározott ügyek körében eljárási jogosultsággal, képességgel rendelkezik a gyermek, tanuló, illetőleg képviselőjében a szülő, a nevelőtestület, a diákönkormányzat, az iskolaszék. Osztályozni lehet a jogorvoslati eljárásokat oly módon is, hogy egyéni érdeksérelem alapján, illetőleg kollektív érdeksérelem alapján indul-e a jogorvoslati eljárás. Ez a felosztás azonban nem nyújt segítséget a közoktatási döntéshozatal jogorvoslati rendszerének feltáráshoz, osztályozásához. Erre csak akkor nyílik lehetőség, ha az egyes ügycsoportokból, illetőleg az ehhez kapcsolódó döntéshozatali jogból indulunk ki. Mindezekből megállapítható, hogy a jogorvoslati eljárás oldaláról döntő fontosságú kérdés annak vizsgálata, hogy a közoktatásról szóló törvény kire ruházta rá az ügyben való érdemi döntés meghozatalának jogát, kit jelölt meg első fokú döntéshozóként. Ez határozta meg ugyanis, hogy a nem kielégítőnek tartott döntés, intézkedés, illetőleg annak elmulasztása esetén milyen eljárási rend igénybevételével van lehetőség a jogorvoslati eljárás megindítására és lefolytatására.

Azt érdemes megvizsgálni tehát, hogy melyik ügyben hol hozzák meg az első fokú döntést, továbbá, hogy annak megtámadására ki rendelkezik eljárási jogosultsággal, képességgel és a meghozott döntés, intézkedés felülvizsgálatára, illetőleg az elmulasztott intézkedés, döntés orvoslására milyen eljárás keretében kerülhet sor.

Az első fokú döntéshozatali jogból kiindulva három csoportba lehet besorolni a közoktatási döntéshozatal felülvizsgálati rendjét: intézményi döntés kontrolljára, jegyzői döntés kontrolljára, fenntartói döntés kontrolljára. Ez a felsorolás nem jelent rangsorolást az egyes döntések, jogorvoslatok és eljárások között. Az intézményi döntés kontrollja azért érdemel „elsőbbséget”, mivel ez az eljárás épül kizárólagosan a közoktatás működését meghatározó jogszabályokra.

AZ INTÉZMÉNYI DÖNTÉS KONTROLLJA

Az eljárást megindító kérelem

Az első fokú döntéshozatal

A közoktatásról szóló törvény rendelkezései az óvodai, iskolai, kollégiumi ügyekben a döntéshozatal jogát a *nevelési-oktatási intézmények vezetőire*, illetőleg egyes testületeire ruházta rá.

Az óvodai felvételtől, átvételtől, az óvodába felvett gyermekek csoportba való beosztásáról az óvodavezető (Kt. 65. § (2-3) bekezdés), az iskolai felvételtől vagy átvételtől, az iskolába felvett tanulók osztályba való beosztásáról az iskola igazgatója (Kt. 66. § (1) és (5) bekezdése), a kollégiumi felvételtől és a felvett tanuló kollégiumi foglalkozására történő beosztásáról a kollégium vezetője (Kt. 68. § (2) bekezdése) dönt. Hasonló módon intézményi hatáskörbe tartoznak a gyermek, tanuló köteletségének teljesítésével összefüggő ügyek is, mint például az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozások alóli felmentés (Kt. 69. § (1) bekezdés), a kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alóli felmentés, illetőleg az egyes tantárgyak tanulása alóli mentesítés (Kt. 69. § (2-3) bekezdés), az iskolai tanulmányok megszakításának engedélyezése (Kt. 69. § (5) bekezdés), a tanuló tudásának, szorgalmának, magatartásának értékelése és minősítése (Kt. 70. §), az iskola magasabb évfolyamára való lépésének engedélyezése (Kt. 71. §), az óvodai elhelyezés megszűnése, a tanulói jogviszony, illetőleg a kollégiumi tagsági viszony megszűnésével kapcsolatos ügyek elbírálása (Kt. 74. §) stb.

Az intézményi döntések között kiemelkedő szerepe van a tankötelezettség beálltának megállapításával összefüggő döntéshozatalnak, amely ugyancsak intézményi hatáskörbe, az iskola igazgatójának döntési jogkörébe (Kt. 6. § (4) bekezdés) tartozik.

Miután ezekben az ügyekben nem vitathatóan jogokat és kötelezettségeket állapítanak meg a gyermekek, tanulók, illetőleg a szülők részére, igen hosszú ideig vitatott kérdés volt a döntéseknek jogi természete. Elsősorban az volt a vita tárgya, hogy ezek az ügyek államigazgatási ügyek vagy sem. Ennek megfelelően alkalmazni kell-e az államigazgatási eljárás általános szabályairól szóló 1957. évi IV. törvény (a továbbiakban: államigazgatási eljárási törvény) előírásait és fórumrendszerét, vagy más eljárási rend szerint és fórumrendszerben kell elbírálni az ügyeket. A kérdés tisztázása addig okozhatott csak nehézséget és vitát, ameddig az országban szinte kizárólagosan csak tanácsi óvodák, iskolák és kollégiumok működtek, amelyek döntéseivel kapcsolatos ügyeket a tanácsi szakigazgatási szervek bírálták felül. Ebben a helyzetben ugyanis összemósódhatott a tanácsi szervek szerepe a fenntartói ügyekben, illetőleg a hatósági államigazgatási ügyekben. Miután 1990-ben lehetővé

vált, hogy az önkormányzatok és az állami szervek mellett más intézményfenntartók is létrehozzanak óvodát, iskolát és kollégiumot, és ennek eredményeképpen egyre szélesebb körben megjelentek a nem állami, nem önkormányzati intézményfenntartók és nevelési-oktatási intézmények, világossá vált, hogy szabályozni kell az intézményi döntések és azok felülvizsgálatának eljárásí rendjét, mivel azok elintézésére szóba sem jöhetett, hogy alkalmazható az államigazgatási eljárási törvény és fórumrendszere. Ezt a szabályozást a közoktatásról szóló törvényben a parlament elvégezte, mikor a 83. §-ban külön eljárási szabályokat állapított meg.

Az első fokú döntés megtámadása egyéni ügyekben

A gyermekek, tanulók ügyében a nevelési-oktatási intézmények által hozott döntések, intézkedések, elmulasztása ellen széles körben van lehetőség jogorvoslatot kérni. A jogorvoslathoz való jog egy körben korlátozott, *nincs mód megtámadni a magatartás, szorgalom, valamint a tanulmányok értékelésével és minősítésével kapcsolatosan hozott intézményi döntéseket.* Ennek megfelelően nincs arra lehetőség, hogy a pedagógus által adott érdemjegyek, illetőleg osztályzatok vagy a különböző vizsgákon elért érdemjegyek, osztályzatok ellen lépjenek fel az érdekeltek, vitatva azok jogszerűségét.

Az intézményi döntés, intézkedés, illetőleg mulasztás felülvizsgálatára irányuló eljárás kérelemre, az úgynevezett *eljárást megindító kérelemre* indul, amely kétféle lehet: ha egyéni érdeksérelemre hivatkozással nyújtják be, *felülbírálati kérelem*, abban az esetben pedig, ha jogszabálysértésre hivatkozással nyújtják be, *törvényességi kérelem*.

A törvényességi kérelem benyújtásának lehetőségénél figyelembe kell venni a nevelési-oktatási intézmény működéséről szóló miniszteri rendelet 38. §-ának (4) bekezdését is, mely szerint az óvoda, iskola, kollégium döntése, intézkedése, illetve intézkedésének elmulasztása ellen benyújtott eljárást megindító kérelem tekintetében jogszabálynak kell tekinteni a nevelési-oktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatát, illetőleg házirendjét is. Ennek indoka, hogy a nevelési-oktatási intézmény működését meghatározó szabályzatok jogszabályi felhatalmazás alapján állapítanak meg jogokat és kötelezettségeket, amelyek megtartása kötelező a pedagógusok és más dolgozók, a gyermekek és tanulók részére. Ezért a szabályzatokban meghatározottakat megszegő döntések, intézkedések, illetőleg a szabályzatokban előírt intézkedések elmulasztása „egyenértékű” a jogszabályokban foglalt előírások megszegésével.

Bár az érdemjegyek és osztályzatok megtámadására nincsen lehetőség, ez nem jelenti azt, hogy a tanuló, illetőleg a szülő nem vitathatja azt az eljárást, amelynek keretében a tanuló értékelése, minősítése történt. Nyilvánvalóan jogszabálysértést követ el az iskola, illetőleg a vizsgabizottság, ha nem tartja be a vizsgaszabályzatban foglaltakat, és ebben az esetben nem lehet kizárni a jogorvoslathoz való jogosítványt azon az alapon, hogy a tanulmányok értékelése és minősítése ellen nincs helye eljárás indításának. Az eljárást megindító kérelmeket nem elnevezésük, hanem tartalmuk alapján kell minősíteni, ezért a másodfokú döntés meghozatalára jogosultnak először azt kell megvizsgálnia, hogy az eljárást megindító kérelmet benyújtója helyesen minősítette-e, és ennek megfelelően rendelkezik-e az ügy felülvizsgálatához szükséges döntési jogosítvánnyal.

Az óvoda, iskola, kollégium döntése vagy intézkedése, illetve intézkedésének elmulasztása ellen *mind a tanuló, mind a szülő jogosult* eljárást indítani a

közléstől, ennek hiányában a tudomásra jutástól számított tizenöt napon belül. Az eljárás kizárólagosan a gyermek, tanuló érdekében indítható meg és csak a tanuló, illetőleg a szülő által. Nincs tehát lehetőség arra, hogy harmadik személy kérje a döntés, intézkedés felülvizsgálatát, illetőleg, hogy e felülvizsgálat alapján a gyermek, tanuló számára hátrányosabb döntés szülessen.

A közoktatásról szóló törvény és végrehajtási rendeletei nem tesznek különbséget tanuló és a szülő között az eljárás indításának joga alapján. Ennek megfelelően az iskola és a kollégium – akár a tanuló, akár a szülő nyújtja be az eljárást megindító kérelmet – köteles azt továbbítani a másodfokú döntés meghozatalára jogosultnak, illetőleg a másodfokú döntéshozatalra jogosult nem utasíthatja el a kérelem elbírálását azon az alapon, hogy azt a tanuló, illetőleg a szülők közül melyik nyújtotta be. Nyilvánvalóan az eljárás során érvényesülnie kell a családjogi törvény szülői képviseleti jogra vonatkozó rendelkezéseinek, hiszen a szülői felügyeletet gyakorló szülő joga és kötelessége, hogy kiskorú gyermekét mind személyi, mind vagyoni ügyeiben képviselje. Ennek megfelelően a kiskorú gyermek, tanuló ügyébe minden esetben be kell vonni a szülői felügyeleti jogot gyakorló szülőt. A szülői felügyelet körébe tartozó törvényes képviseleti jogot nem szabad összetéveszteni a meghatalmazáson alapuló képviseleti joggal. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet 36. §-ának (4) bekezdése szerint a jogorvoslati eljárásban a tanulót képviselheti a szülője, emellett más meghatalmazott, pl. ügyvéd is. E képviseleti jog a Polgári törvénykönyv 222–223. §-án alapul, és létrejöttéhez külön nyilatkozatra van szükség. A kiskorú tanuló szülőjének törvényes képviseleti jogát akkor sem lehet figyelmen kívül hagyni, ha a tanuló azt nem tartja szükségesnek, nem igényli, esetleg tiltakozik is ellene. A családjogi törvény 85. §-a alapján a kiskorú tanuló ügyével kapcsolatos jogorvoslati eljárásban a szülő törvényes képviseleti jogát a másodfokú döntéshozatalra jogosultnak minden esetben biztosítani kell.

A közoktatásról szóló törvény a jogorvoslat jogát, az eljárást megindító kérelem benyújtását nem köti ahhoz a feltételhez, hogy a nevelési-oktatási intézmény döntését, intézkedését frásba foglalja, illetőleg határozatot hozzon. Meghatározott ügyekben azonban a nevelési-oktatási intézmény köteles alkalmazni az frásbeliséget és ezen belül is a határozat formát. Ezeknek az ügyeknek a körét a nevelési-oktatási oktatási intézmények működéséről szóló rendelet 36. §-ának (2) bekezdése határozza meg. A miniszteri rendelet szerint az óvoda, iskola, kollégium döntését frásba kell foglalni abban az esetben, ha az kapcsolatos a gyermek, tanuló felvételével, illetőleg az intézményi nyilvántartásból való törléssel. Az frásbeliség szigorú formáját, a határozati formát kell alkalmaznia a nevelési-oktatási intézménynek minden olyan esetben, amikor a jelentkezést elutasítja, illetőleg a gyermek, tanuló vagy a szülő kérelmét részben vagy egészben elutasítja, vagy ha kérelem hiányában hoz a gyermekre, tanulóra hátrányos döntést. Határozatot kell hoznia a nevelési-oktatási intézménynek abban az esetben is, ha azt a tanuló, illetőleg kiskorú tanuló esetén a szülő kéri. A határozati forma azért fontos, mert annak tartalmaznia kell a döntés indokolását, valamint a jogorvoslati joggal kapcsolatos tájékoztatást is. Az frásbeliség megtartása azért bír jelentőséggel, mivel az erre vonatkozó rendelkezés megszegése megalapozza a törvényességi kérelem benyújtását.

A másodfokú döntéshozatal

A közoktatásról szóló törvény eljárási szabályai nem egy helyre telepítik a másodfokú döntéshozatal fórumát. A fenntartó képviselője járhat el és hozhat másodfokú döntést a törvényességi kérelmekben, továbbá azokban a felülbírálati kérelmekben, amelyeket az óvodai felvételekkel, az óvodából való kizárással, a tanulói jogviszony, valamint a kollégiumi tagsági viszony létesítésével, megszüntetésével, illetőleg a tanulói fegyelmi ügyekkel kapcsolatosan nyújtottak be. A közoktatásról szóló tör-

vény 104. § (1) bekezdésének b) pontja az eljárást megindító kérelem elbírálásával kapcsolatos másodfokú fenntartói döntési jogosítványt a fenntartói irányításba tartozó törvényességi ellenőrzés keretében helyezte el. Ennek indoka nemcsak az, hogy az első fokú döntés meghozatalára nem közigazgatási szervek, hanem a nevelési-oktatási intézmények kaptak jogosultságot, hanem az is, hogy a fenntartók egyre gyarapodó része nem állami szerv, illetőleg nem helyi önkormányzat.

A másodfokon eljáró jegyző, főjegyző (Kt. 104. § (3) bekezdés) által hozott döntés – hasonlóan a más fenntartó által hozott döntéshez – a fenntartói irányítási jogkörben hozott intézkedés és nem államigazgatási ügyben kiadott határozat. A felülbírálati kérelmeket a fel nem sorolt ügyekben az iskolaszék, óvodaszék, óvodaszék, kollégiumban a kollégiumi szék, illetőleg, ha ilyen nem működik, a nevelőtestület tagjaiból álló legalább háromtagú bizottság jogosult elbírálni és hozni másodfokú döntést.

A különböző helyekre telepített másodfokú döntéshozói jogosítvány nem azonos érvényű. Az iskolaszék (óvodaszék, kollégiumi szék), illetőleg a nevelőtestület tagjaiból álló bizottság a nevelési-oktatási intézmény vezetői, illetőleg alkalmazottai által hozott döntéseket, intézkedéseket nem változtathatja meg. A vizsgálat eredményeképpen lehetsége van a felülbírálati kérelem elutasítására, a döntés elmulasztójának döntéshozatalra utasítására, illetőleg a hozott döntés, intézkedés megsemmisítésére és a döntéshozót új döntés, intézkedés meghozatalára történő utasításra. Ennek a megoldásnak a lényege, hogy az iskolaszék (óvodaszék, kollégiumi szék), illetőleg a nevelőtestület tagjaiból álló bizottság a nevelési-oktatási intézmény első fokú döntéshozatali jogkörét még akkor sem vonhatja el, ha egyébként megállapítja, hogy a döntés, intézkedés, illetőleg azok elmaradása egyéni érdeksérelemmel jár, ezért indokoltnak, szükségesnek tartja azok felülvizsgálatát, illetőleg a döntés meghozatalát. A fenntartói másodfokú döntéshozatalnál a döntési, intézkedési jog korlátlan, mivel az eljárás eredményeképpen a döntés, intézkedés jogszabálysértés és egyéni érdeksérelem esetén is megváltoztatható, illetve megsemmisíthető és a nevelési-oktatási intézmény új döntés meghozatalára utasítható. Ezekben az ügyekben tehát a gyermek, tanuló érdekében lehetséget kapott a másodfokú döntés meghozója arra is, hogy „elvonja” a nevelési-oktatási intézmény első fokú döntéshozatali jogát, mivel a sérelmesnek tartott ügyet nem kell visszaadnia a döntéshozó nevelési-oktatási intézménynek.

Az ismertetett eljárási szabályok mellett további előírásokat, eljárási kérdéseket a közoktatásról szóló törvény a másodfokú eljárásra nem határoz meg. Nem részletezi, hogy milyen módon kell megállapítani a tényállást, hogyan kell lefolytatni a bizonyítási eljárást, milyen módon kell számitani a határidőket, meddig és hogyan lehet pótolni a mulasztást. A részletes eljárási szabályok megállapítása mellett „segítségül hívja” az államigazgatási eljárási törvényt, amelyben található rendelkezések megtartásával kell meghozni a másodfokú döntést.

A bírói út lehetősége

A közoktatásról szóló törvény a jogorvoslat lehetőségét nem zárja le az eljárást megindító kérelem benyújtásával. Annak ellenére, hogy az óvoda, iskola, kollégium által hozott első fokú döntés, továbbá a fenntartó által hozott másodfokú döntés nem államigazgatási döntés, lehetővé teszi a törvényességi kérelem, továbbá a fenntartó által elbírált felülbírálati kérelem tárgyában hozott döntések bírósági felülvizsgálatát. A bírósági felülvizsgálatot csak *jogszabálysértés alapján* lehet kérni. Az óvodai, iskolai, kollégiumi ügyekben számos esetben az intézmény

vezetője mérlegelés alapján hozza meg döntését. A mérlegelési jogkörben hozott döntések nem alapulnak jogszabály rendelkezésein, ezért a felülbírálati kérelmek elbírálása tárgyában hozott másodfokú döntések bírósági megtámadására általában nincs lehetőség. Abhoz ugyanis, hogy a bírói út megnyíljon, pontosan meg kell jelölni, hogy melyik jogszabálynak melyik rendelkezését sérti meg a másodfokon hozott döntés. A felülbírálati kérelem tárgyában hozott döntések bírói úton való megtámadására akkor van lehetőség, ha eljárási szabályok megszegése alapján kéri. A törvényességi kérelem benyújtása jogszabálysértésre való hivatkozással történik, ezért ezeknél az ügyeknél a bírói eljárás megindításának az alapjául is szolgálhat az első fokú döntés megtámadására „felhasznált” jogszabálysértés.

Az intézményi döntések jogerőre emelkedése és végrehajthatósága

Az óvodák, iskolák, kollégiumok által hozott döntések jogerőre emelkedését a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló rendelet 36. §-ának (5) bekezdése szabályozza. Az első fokú döntés jogerőssé válik, ha az ismertetett határidőn belül nem nyújtanak be eljárást megindító kérelmet, illetőleg a kérelem benyújtásáról lemondanak. A másodfokú döntés a közléssel, tehát az érdekelték tudomására hozásával jogerőssé válik. A nevelési-oktatási intézmények által hozott döntések a jogerőre emelkedéssel végrehajthatóvá válnak a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló rendelet 36. §-ának (6) bekezdése alapján. Nem hajtható végre azonban a jogerős döntés abban az esetben, ha bírósági felülvizsgálatát kérték. Ez utóbbi esetben is elrendelhető azonban a másodfokú döntés azonnali végrehajtása, ha azt közérdek, illetve a nevelési-oktatási intézmény nyomós érdeke indokolja.

Abból, hogy a gyermekek, tanulók ügyében hozott intézményi döntések elleni jogorvoslat elbírálása nem tartozik az államigazgatási eljárási törvény hatálya alá, következik az is, hogy nem alkalmazható az államigazgatási ügyek eldöntésére megállapított rendszer sem. Első fokon az ügyekben az óvoda, iskola, kollégium jár el, másodfokon a fenntartó, illetőleg az iskolaszék, óvodaszék, kollégiumi szék vagy ezek hiányában a nevelőtestület tagjaiból álló bizottság. Az államigazgatási eljárási törvény jogorvoslati rendjét akkor sem lehet alkalmazni, ha a másodfokú döntés – a fenntartói irányítás jogkörében eljárva – a jegyző bírálja el. A jegyzői döntés semmiképpen nem tekinthető olyan első fokú államigazgatási döntésnek, amely ellen további jogorvoslati eljárásnak van helye az államigazgatási eljárási törvény VII. fejezete alapján. Mindebből következik, hogy ezekben az ügyekben a közigazgatási hivatalokhoz nem lehet fellebbezést benyújtani, illetőleg ezekben az ügyekben a közigazgatási hivatalok nem jogosultak határozatot hozni.

Jogorvoslat közösségi érdeksérelem esetén

A nevelési-oktatási intézményekben, annak részeként működik a szolgáltatást igénybe vevők érdekeit is kifejező, védő szervezetként az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, diákönkormányzat. Ezeknek a szervezeteknek a sajátossága, hogy önálló jogi személyiséggel nem rendelkeznek, mivel szervezetileg nem különülnek el a jogi személyként működő óvodától, iskolától, kollégiumtól. A közoktatásról szóló törvény mégis fontos jogosítványokkal ruházza fel ezeket a szervezeteket, az intézmény működésével, döntéshozatalával, döntéseinek végrehajtásával és ellenőrzésével összefüggésben. Az iskolaszék (óvodaszék, kollégiumi szék), illetőleg a diákönkormányzat általános véleményezési és javaslattevő jogkörrel rendelkezik nem egy fontos kérdésben, például a szervezeti és működési szabályzat vagy a házirend elfogadásakor pedig jogszabályban meghatározott keretek között egyetér-

tési jogot gyakorolhat. Erre tekintettel ruházta fel a közoktatásról szóló törvény 84. §-ának (2) bekezdése a jogorvoslati jog gyakorlásának lehetőségével az iskolaszéket (óvodaszéket, kollégiumi széket), illetőleg a diákönkormányzatot. Abban az esetben ugyanis, ha jogaikat megsértik, tizenöt napon belül a fenntartóhoz törvényességi kérelmet nyújthatnak be. Miatán a törvényességi kérelem jogszabálysértésre épülhet, az iskolaszéknek (óvodaszéknek, kollégiumi széknek), illetőleg a diákönkormányzatnak pontosan meg kell határoznia, hogy melyik jogszabályban biztosított jogosítványait sértették meg. Nyilvánvaló a jogsértés abban az esetben, ha nem kérték ki, nem szerezték be az egyetértő nyilatkozatot minden olyan esetben, amikor annak beszerzését jogszabály írja elő. Ugyancsak egyértelműen jogszabálysértő a nevelési-oktatási intézmény eljárása, ha nem szerzi be az iskolaszék (óvodaszék, kollégiumi szék), illetve a diákönkormányzat véleményét azokban az ügyekben, amikor a döntéshozatalt megelőzően a véleménynyilvánítás lehetővé tétele kötelező. A közoktatásról szóló törvény 60. §-ának (5) bekezdése szerint az iskolaszék, 61. §-ának (4) bekezdése alapján pedig az óvodaszék, illetve a kollégiumi szék javaslattevő jogkörrel rendelkezik a nevelési-oktatási intézmény irányítását, a vezető személyét, az intézmény egészét vagy a gyermekek, tanulók nagyobb csoportját érintő kérdésben. A diákönkormányzatok hasonló jogosítványát a közoktatásról szóló törvény 63. §-ának (5) bekezdése akként határozza meg, hogy a diákönkormányzat javaslatlathat elhatározhatja a nevelési-oktatási intézmény működésével és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi kérdésben. Miatán a közoktatásban intézkedésre jogosult személy vagy szervezet az iskolaszék (óvodaszék, kollégiumi szék), illetőleg a diákönkormányzat javaslatára harminc napon belül érdemi választ köteles adni (Kt. 83. § (8) bekezdés); helye van törvényességi kérelem benyújtására a fenntartóhoz abban az esetben, ha a nevelési-oktatási intézmény vezetője vagy más szervezete, például a nevelőtestület nem ad időben választ a javaslatra, illetőleg a javaslatra nem adnak érdemi választ.

A közösségi érdeksérelem esetén kezdeményezett jogorvoslati eljárásban a törvényességi kérelem benyújtásával sem fejeződik be a hibás döntések, illetőleg mulasztások orvoslásának lehetősége. A fenntartói döntés ellen jogszabálysértésre való hivatkozással lehetőség van arra, hogy az érdekelt a bírósághoz forduljon. Mivel azonban a fenntartói döntés köréből nem zárható ki a nevelési-oktatási intézményt fenntartó önkormányzat képviselő-testülete, közgyűlése, lehetővé kellett tenni a testületi határozatok megtámadását is, mellyel kapcsolatosan közvetlen bírói út igénybevétele nincs lehetőség. A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény 98. §-ának (2) bekezdése alapján ugyanis ezek a döntések, intézkedések a közigazgatási hivatalnál kezdeményezett törvényességi ellenőrzés keretében vizsgálhatók felül. Ezért a közoktatásról szóló törvény is ezt a fórumot jelöli meg az iskolaszék (óvodaszék, kollégiumi szék), illetőleg a diákönkormányzat részére abban az esetben, ha a fenntartóhoz benyújtott törvényességi kérelem nyomán hozott döntéssel nem értenek egyet (Kt. 84. § (2) bekezdés).

A törvényességi ellenőrzés

A közoktatásról szóló törvény eljárási szabályai alapján csupán a nevelési-oktatási intézmények által hozott döntések felülvizsgálatára kerülhet sor, és csak akkor, ha azt az érdekelt kezdeményezik. A hibás döntések felülvizsgálatának lehetősége azonban nem fejeződik be az eljárást megindító kérelem benyújtásával igénybe vehető jogorvoslatlathat.

A közoktatásról szóló törvénynek a fenntartói irányítást meghatározó 102. §-a (2) bekezdésének c) pontja szerint ugyanis a fenntartó jogosult – és természetesen egyben köteles is – ellenőrizni a közoktatási intézmény működésének törvényességét. A törvényességi ellenőrzés kiterjed valamennyi közoktatási intézményre, beleértve az óvodát, iskolát és kollégiumot, a pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó intézményeket és a pedagógiai szakszolgálat intézményeit is. A törvényességi ellenőrzés magában foglalja a közoktatási intézmény által hozott döntések jogszerűségének vizsgálatát is. A felülvizsgálati ellenőrzésre sor kerülhet a fenntartó elhatározása, döntése alapján, de nem kizárt az sem, hogy az kezdeményezésre induljon meg. A kezdeményezőkre köre nem meghatározott, tehát bárki kérheti, indítványozhatja a fenntartónál az ellenőrzés megkezdését, lefolytatását.

A törvényességi ellenőrzés lényege, hogy a döntéshozatal jogszerűségének vizsgálatára nyújt lehetőséget, tehát célszerűségi kérdéseket vagy egyéni érdeksérelmeket nem vizsgálhat, illetőleg nem orvosolhat. A törvényességi ellenőrzés megkezdésére, lefolytatására, befejezésére a közoktatásról szóló törvény nem állapít meg határidőt. Ezért nincs akadálya annak sem, hogy a szülő, illetőleg a tanuló abban az esetben, ha nem nyújtotta be időben a törvényességi kérelmet, a megszabott határidő eltelte után a fenntartónál törvényességi ellenőrzés lefolytatását kezdeményezze. Természetesen a fenntartót ebben az esetben nem terheli eljárás- és döntéshozatali kötelezettség.

A közoktatási intézmény szolgáltatásait igénybe vevők a törvényességi ellenőrzés kezdeményezésével kereshetnek védelmet azokban az esetekben is, amikor az eljárási szabályok nem teszik lehetővé az eljárást megindító kérelem benyújtását. Miután eljárást megindító kérelmet csupán a nevelési-oktatási intézmények által hozott döntéseknél, intézkedéseknél, illetőleg mulasztásoknál lehet benyújtani, a többi közoktatási intézmény által hozott döntések, intézkedések, illetőleg elkövetett mulasztások esetén csupán a törvényességi ellenőrzés kezdeményezésének lehetőségével lehet élni.

A törvényességi ellenőrzés keretében lefolytatott vizsgálat nemcsak abban korlátozott, hogy nem terjedhet ki a célszerűségi kérdésekre, és nem vizsgálhatja az egyéni érdeksérelmeket sem, hanem korlátozott lehetőségeket biztosít a fenntartónak azért is, mivel ellentétben a törvényességi kérelem elbírálásával kapcsolatos eljárásra, ebben az esetben nem illeti meg a jogszabálysértő döntés megváltoztatásának a joga. Abban az esetben, ha a törvényességi ellenőrzés alapján megállapítja, hogy a közoktatási intézmény intézkedése, döntése jogszabálysértő, arra van lehetősége, hogy felhívja a közoktatási intézmény vezetőjét a jogszabálysértés orvoslására, ha pedig felhívása nem vezet eredményre, megsemmisítheti a jogszabálysértő döntést, intézkedést és új döntés, illetőleg az elmulasztott intézkedés meghozatalára utasíthatja az intézmény vezetőjét.

Nemzetközi Érettségi V.

Cserép Szilvia–Gróf Andrea

A természettudományok a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

A Nemzetközi Érettségi program negyedik tantárgycsoportja a „kísérleti tudományok” nevet viseli. Ezen tudományok közé tartozik a biológia, a kémia, a fizika és néhány, a magyar középiskolai oktatásban nem szereplő tantárgy. Választható az alkalmazott kémia és a környezeti rendszerek (Environmental Systems) névvel illetett tantárgy, és a következő tanévtől indul a technika (Design Technology).

Bevezetés

A kísérleti tudományok tantárgyai közül a biológia, a kémia és a fizika mind alap-, mind emelt szinten is választható, míg az alkalmazott kémia és a környezeti rendszerek csak alapszintű tantárgyként léteznek. A Karinty Frigyes Gimnázium eddig alap- és emelt szintű *fizikát* és *biológiát* valamint alapszintű *alkalmazott kémiát* ajánlott fel diákjainak.

Mint minden tantárgycsoportból, a kísérleti tudományokból is csupán egyet választanak kötelező jelleggel a diákok, és hatodik tantárgyként tanulhatnak még egyet szabad döntésük szerint. Abban az esetben, ha a diák két kísérleti tudományt választ, bizonyos kizárási elveket is figyelembe kell venni. Például az alapszintű *biológia* és a *környezeti rendszerek* párosítása nem lehetséges a két tantárgy jelentős mértékű átfedése miatt.

A központilag javasolt tanítási idő a két év alatt az alapszintű tárgyakra 150, az emelt szintűekre 240 óra. Ezt az időt mi az alapszintű tárgyak esetén heti három (kivéve a biológiát, ahol heti négy), az emelt szintű tárgyaknál heti öt 45 perces órával igyekszünk biztosítani. A tantárgycsoport neve is sugallja, hogy a kísérletes, gyakorlati megközelítés nagyon fontos eleme a programnak, ezért a tanítási idő legalább 25 százalékát gyakorlati munkával, tanulókísérletekkel kell eltölteni.

A tantárgycsoporton belül bizonyos irányelvek minden tantárgy esetén meg-egyeznek. A tananyagok elkészítésekor lehetőséget hagytak a tudományok folyamatos fejlődésének nyomon követésére mind a témák mélységét, mind az újabb felfedezéseket tekintve. Hosszú ideig változatlanak tekinthető tananyag készítése a mai gyorsan változó világban képtelenség. A hangsúly tehát bevallottan azon van, hogy a diákokban olyan képességeket fejlesszünk ki, amelyek a felfedezés, a kutatás szellemét erősítik. A program során szerzett tapasztalatok birtokában, amelyekkel a tanuló a diploma megszerzése után is képes lesz egyéni kutatómunkára és mások tudományos eredményeinek nyomon követésére, feldolgozására.

Vannak olyan általános célok, amelyek a tantárgycsoport egészére vonatkoznak. Ezek közé tartozik a tárgyi tudás megszerzése, a természettudományos szemlélet kialakítása, a kísérletezés készségének kifejlesztése és a tudományos

kommunikáció gyakorlása. Komoly hangsúlyt kap a kritikus gondolkodás, a tudományok korlátainak felismerése és az elsajátított tudás alkalmazása. Igen fontos az is, hogy a diákok tisztában legyenek a tudomány társadalomra gyakorolt hatásaival és a tudósok felelősségével is.

Az egyes tantárgyak célkitűzései és tananyaga

Minden tantárgy tananyagát egy-egy részletes tematika tartalmazza. Ennek felépítése és igényessége tantárgyanként különböző. Van, ahol az alap- és az emelt szinthez külön-külön állították össze, másutt az emelt szintű tematika az alapszintű kiegészítéseként szerepel. Van, ahol a tematika címszavak felsorolásából áll, más tárgyaknál a vizsgakövetelményeket is megfogalmazza ez utóbbi sokkal több fogódzót nyújt a tanár számára.

A tematikán kívül ugyanis a Nemzetközi Érettségi semmiféle útmutatást vagy előírást nem ad a program végrehajtásához. A program nemzetközi, elvileg bárhol megvalósítható, nincs előírt tankönyv, nincsenek előírt kísérletek és feladatok. A tanárnak kell maga és a diákok számára a használható forrásokat felkutatnia és hozzáférhetővé tennie. Ez igen komoly munka, hiszen rendszerint nincs egyetlen tankönyv, amely minden szükségeset tartalmaz a megfelelő szinten.

Biológia

Az általános negyedik tantárgycsoportos célok mellett vannak olyanok is, amelyek kifejezetten a biológiához kapcsolhatók. A diákokba bele kell ivódnia az élet minden formája iránti tiszteletnek azáltal, hogy megértik a köztük lévő biológiai kapcsolatrendszer és az emberi faj különleges helyzetét ezen belül. Tisztelniük kell az egyedi életet, legyen az bármilyen egyszerű organizmus. Ki kell fejleszteni a diákokban azt a képességet, hogy biológiai ismereteikre alapozva felmérjék azokat a problémákat, amelyekkel az emberiség jelenleg szembenéz, illetve amelyekkel várhatóan a jövőben fog szembesülni. Fel kell ismerniük a biológia hatását a társadalmi folyamatokra, ideértve az etikai, filozófiai és politikai összetevőket is.

A Nemzetközi Érettségi biológiai kurzusát elvégző tanulóknak felkészültnek kell lennie a biológiával és általában az igényes természettudományi kutatással kapcsolatos kérdésekben. Itt nem kizárólag a tárgyi tudásra kell gondolni, hanem arra is, hogy a tanuló képes legyen rendszerezett biológiai megfigyelések megtervezésére és kivitelezésére. Szakszerűen használja a biológiai terminológiát, megfelelően alkalmazza a biológiával kapcsolatos adatokat és törvényszerűségeket. Felismerje és számoljon a biológiai folyamatok szélesebb körű, egész társadalmat érintő kapcsolataival.

Mint a legtöbb Nemzetközi Érettségi tantárgy esetén, a biológia is két szinten – alap- és emelt szinten – választható.

Mindkét szintű programban szó esik olyan témákról is, amelyekkel a gimnáziumi második osztály során mind biológiából, mind kémiából már találkoztak tanulónk (*a biokémia alapjai, ökológia*). Alkalmuk van ezeknek a témaköröknek az átismétlésére, illetve más aspektusokból való bemutatására.

Az emelt szintű tananyagról általánosságban elmondható, hogy az érvényben lévő magyar tanterv alapján tanítottnál több témakört érinthetünk és alaposabban körbejárhatunk egy-egy anyagrészt. Néhány különbséget megemlítünk a két tanterv között. Az emelt órás számú biológia például sokkal kisebb hangsúlyt fektet a

rendszeren kérdéskörére, mint a magyar követelményrendszer. Természetesen tartalmazza a fő rendszertani kategóriákat, de törzsszint alatt a gerincesek osztályai kivételével nem követeli meg a mélyebb ismereteket. Kimarad továbbá a szövettani rész. A szövetekről a szervek és szervrendszerek tárgyalásánál esik szó.

Az alapszintű biológia szerkezetében és jellegében is jelentősen eltér az emelt szintű kurzustól. A tananyag kötelező törzssanyagból és egy választható témakörből áll. Az utóbbi a tanítási idő egynegyedét kell hogy kitöltse. A törzssanyag hat fejezetre oszlik, ezek sorrendje a tanár belátása szerint alakul ki.

A fejezetek a következők: Sejtbiológia, Az emberi test, Növénytan, Genetika, Evolúció, Ökológia. A választható témakörre négy lehetőségünk van: Humánökológia, Környezeti biológia, Növénytan, Molekuláris biológia. Ezek tananyagáról részletesebben szólunk, hiszen a címek nem nyújtanak elégséges támpontot a tartalomhoz.

A *Humánökológia* cím valójában igen szerteágazó, izgalmas fejezetet takar. Többek között szó esik benne az ember evolúciójáról, a Föld népességének növekedéséről, élelmezésügyi kérdésekről, betegségekről, azok megelőzéséről és gyógyításáról.

A *Környezeti biológia* fejezet tanulása során a diákok két társulást vizsgálnak részletesen: egy szárazföldit és egy vízit; s eközben elsajátítanak számos terepi adatgyűjtési technikát és ezek egyszerű statisztikai elemzését. Emellett foglalkoznak az emberiség növekedése és a természeti erőforrások kapcsolatával, az ember természetre gyakorolt hatásával, a mezőgazdaság és a környezetszennyezés okozta problémákkal.

A *Növénytan* opció olyan, növényekkel kapcsolatos ismereteket tartalmaz, amelyek a törzssanyagból kimaradtak: növényrendszertan, a növények evolúciója, a növények növekedése és fejlődése, növénytermesztés és növényökológia.

A *Molekuláris biológia* a legegységelműbb cím, ez a fejezet ízelítőt ad mikrobiológiai, génsebészeti és biotechnológiai témákból.

A leírásból kiolvasható, hogy az alapszintű biológia korszerű program, a legszükségesebb ismeretek mellett a biológiai tudományok legdinamikusabban fejlődő ágait mutatja be. A magyar gimnáziumi tananyaggal átfedő részei hasonló mélységűek, viszont a tradicionális tudományágak közül sok kimaradt a programból (rendszeren, állattan). Ez a hiányosság teljesen megmagyarázható azzal, hogy a program tervezőinek a témák összeválogatásában nyilvánvalóan az alkalmazhatóság volt a legfontosabb szempontjuk. Ebben a tekintetben a magyar tananyag nálunk sikeresebb és korszerűbb szemléletű.

Végül, összegzőként elmondhatjuk, hogy a Nemzetközi Érettségi mindkét biológiai kurzusát mind a biztosított tárgyi tudásban, mind koncepciójában korszerűnek tartjuk. A természettudományos gondolkodás és a gyakorlati ismeretek elsajátítására fektetett hangsúlyt követendő példának, a mai társadalmi igényeknek megfelelőnek véljük.

Fizika

A fizika tematikája lényegében megegyezik a magyar tananyaggal. A különbség inkább abban áll, hogy nagyobb szerepet kapnak a kísérletek és a jelenségek magyarázata, mint a feladatmegoldás. Az alapszintű program színvonala nagyjából megfelel az alapórás számú magyar tananyagának, néhány apróbb téma marad ki belőle. Nem tartalmaz választható fejezeteket.

Az emelt szintű program mélysége a fizikafakultáción szokásosan is túltesz. Olyan témakörök is szerepelnek, melyek a magyar fizikaoktatásban egyáltalán nem. Ennek oka, hogy tekintettel a felvételi vizsgára a fizikafakultáció nehéz feladatok megoldását tűzi ki célul. A Nemzetközi Érettségi numerikus feladatai kevésbé bonyolultak, inkább a jelenségek megértését és a törvények alkalmazhatóságának felismerését tesztelik.

Az emelt szintű tematika két részből áll: törzsanyagból és választható témaközből. Az utóbbiak között van, amelyik egy a törzsanyagban is szereplő területet vizsgál mélyrehatóbban, mások a tudomány gyakorlati alkalmazására irányulnak, és ismét mások a törzsanyagban nem említett fejezetekbe adnak bepillantást. Két választható téma tárgyalása ajánlott, tapasztalataink szerint azonban három vagy négy is belefér a programba. A magyar diákok ugyanis mechanikával és hőtanal már első és második osztályban találkoztak, így ezek újratárgyalása kevesebb időt vesz igénybe.

A programban kiemelt szerepet kap a gyakorlat, a tudomány kísérleti jellege: mind a tudománytörténet nevezetes kísérletei, mind a tanuló által személyesen végzett megfigyelések és kísérletek. Emelt szinten 30, alapszinten 20 laboratóriumi gyakorlat kötelező.

A tematika a természettudományos tantárgycsoport általános alapelvei mellett a következő követelményeket közli, melyek tulajdonképpen a külső és belső értékelés szempontjai:

A tanuló a kétéves kurzus végére alap- és emelt szinten egyaránt

- legyen képes a fizika törvényeit és a köztük fennálló összefüggéseket megmagyarázni;
- személyesen végzett kísérletek során sajátítsa el a gyakorlati munkához szükséges készségeket;
- ismerje a különféle törvények kísérleti alapjait, hátterét;
- képes legyen a törvényeket olyan helyzetekben alkalmazni, amelyekkel előzőleg nem találkozott;
- fel tudja mérni a törvények alkalmazhatóságának korlátait és meg tudja becsülni az eredmények pontatlanságát;
- ismerje fel, hogyan mutatkoznak meg a törvények a mindennapi életben;
- legyen tisztában a tudomány társadalmi kihatásaival, fejlődéstörténetével is. (Tárgyadataink szerint ez a követelmény az értékelésben kevésbé jelenik meg.)

A tematika fő fejezetei:

Alapszint és emelt szintű törzsanyag:

1. Mechanika;
2. Az anyag molekuláris viselkedése, hőtan (alapszinten a Mechanika fejezet részeként);
3. Hullámok és a fény;
4. Elektromosság és mágnesesség;
5. Atom- és magfizika.

Emelt szinten mindezek tárgyalása mélyebben történik, de ott sem kíván magasabb matematikai előképzettséget. A választható témák némelyikénél ellenben szükség van differenciál- és integrálszámítási ismeretekre. Egyes témák egyenesen egyetemi színvonalú tárgyalást követelnek.

A választható témakörök:

1. Asztrofizika;

2. Termodinamika;
3. Váltakozó áramok;
4. Elektronikai rendszerek;
5. Szilárdtestfizika;
6. Geometriai optika;
7. Részecskefizika;
8. Speciális relativitáselmélet.

Kémia

A tantárgy specifikus kémiai céljai a következők: a kémia törvényeinek megismeretése, a kémia ismeretszerző módszereinek bemutatása, a kritikus elemzés készségének kifejlesztése kémiai problémák kapcsán, a diák felkészítése a továbbtanulásra a kémia vagy más természettudomány területén, valamint azon manipulációs és kísérleti készségek kifejlesztése, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a diákok magabiztosan és hozzáértően végezzenek el kémiai vizsgálatokat.

A Nemzetközi Érettségi programon belül háromféle kémia kurzus választható: *általános kémia* mindkét szinten vagy *alkalmazott kémia* kizárólag alapszinten. A magyar kémiaoktatáshoz szokott olvasóknak ezen elnevezések leszűkítettnek tűnhetnek, azt sugallva, hogy a tananyag igencsak korlátozott lehet. A valóság azonban nem ez, hiszen az *általános kémia* névvel ellátott kurzusok tananyaga is szinte minden kémiai tudományágat magában foglal.

A tananyagok ismertetése előtt röviden kiemelem a hasonlóságokat és különbségeket a három kurzus tartalma és szerkezete között. Mindhárom esetben a tananyag követi az általánosan fontosnak tartott kémiai témákat, tárgyal általános, szervetlen és szerves kémiai problémákat. A különbség a tananyagok mélységében és részletességében rejlik. Természetesen az emelt szintű *általános kémia* a legalaposabb és legigényesebb, ezt követi az alapszintű *általános kémia*, majd ebből a szempontból utolsó a sorban az *alkalmazott kémia*. Mindemellett az *alkalmazott kémia* a másik két kurzustól gyökeresen eltérőt is kínál. A kötelező törzsanyagon kívül lehetőséget ad választható témák tanulására is a kémia alkalmazási területein.

Az elméleti oktatás mellett a gyakorlatnak nagy jelentősége van minden természettudományos tárgy tanításában, ezért a kémia tananyagában a gyakorlati követelményeket külön is megfogalmazták. Néhány címszó ezek közül: tömeg- és térfogatanalízis, gáz- és gőzmanipuláció, fizikai állandók mérése, tisztítási és szétválasztási műveletek, kromatográfia, kalorimetria, elektrokémiai mérések, kolorimetria vagy spektrofotometria. A laboratóriumi munka követelményei pontosan megadják a kötelezően használandó eszközök listáját, de a gyakorlatok kiválasztása és összeállítását a tanár feladata és egyben szabadsága.

Az elméleti tananyag mindkét alapszintű kurzusban egy sztöchiometriai fejezettel indít alapozóként. A következőkkel folytatódik: atomszerkezet, a periódusos rendszer, kémiai kötések, halmazállapotok, termokémia, reakciókinetika, egyensúlyi folyamatok, redoxireakciók, szerves kémia.

Ugyanezek a fejezetek adják a vázát az emelt szintű *általános kémia* programnak is, de mint azt a heti óraszámából sejtethetjük, néha még az igen magas szintű magyar gimnáziumi tananyagot is túlszárnyaló részletességgel. Néhány példa ezek közül, főképp a fizikai kémia területeiből: fázisegyensúlyok, reális gázok tulajdonságai, reakciók rendűsége.

Az alkalmazott kémia választható témái a következők: Levegő és víz, Energia-hordozók és energia, Gyógyszerek és kábítószer, Táplálék és mezőgazdaság. A négy témakör közül kettőt kell választani megadott szempontok szerint.

A *Levegő és víz* fejezet az atmoszféra, a víz körforgása, a vízkéménység és a mosószerek általános tárgyalásán túl főleg környezetvédelmi kérdésekkel foglalkozik. Szmog, az ózonréteg elvékonyodása, globális felmelegedés, savas eső, vízszennyezés és eutrofizáció – sokszor hallott, de kémiai szemszögből ritkán taglalt fogalmak, folyamatok.

Az *Energiahordozók és energia* fejezet a szén, kőolaj és földgáz mellett az atomenergia, napenergia és egyéb alternatív energiaforrások előnyeit és hátrányait mérlegeli, foglalkozik a maghasadási és magfúziós reakciókkal és az energia tárolásának lehetőségével.

A *Gyógyszerek és kábítószer* témakör tananyagában végigzongorázza a főbb gyógyszer- és hatóanyagcsoportokat alkalmazásuk szerint, a kábítószeres különböző típusait, a fertőzések megbetegedések okait és lehetséges megelőzéseket.

A *Táplálék és mezőgazdaság* opció szintén mindennapi alkalmazott kémiai tudást kínál. A fotoszintézis folyamataitól táplálkozástudományi kérdéseken át mezőgazdasági vegyszerekig és élelmiszeripari módszerekig ad egy kis ízelítőt a diákoknak.

A tantárgy pontosan lefektetett céljainak olvasásakor világosan láthatjuk, hogy azok messze túlmutatnak az ismeretanyagunk diákjaink fejébe való egyszerű betöltésén. Az ismeretek alkalmazásának elsajátítása, a kritikus, elemző gondolkodás kifejlesztése és a manipulációs és kísérleti technikák begyakorlása mind a magyar gimnáziumi oktatásban szokásos módszerektől eltérő megközelítést igényelnek. A Nemzetközi Érettségi követelményeinek a hazaiaktól való eltérésén kívül a tananyagra jutó idő mennyiségének különbsége is lehetővé teszi a másfajta tanítási módszerek alkalmazását. A korábban leírtakból is érzékelhető, hogy több idő jut egy-egy anyagrésze, mint a magyar rendszerben. Az alapszintű kurzusok ismeretanyagában kevesebbet tanítanak, mint amennyi a gimnáziumi kémiatananyagban található, az emelt szintű kurzus pedig nagyjából hasonló, valamennyivel részletesebb ismeretanyagot sajátítat el.

Személyes tapasztalataim alapján a Nemzetközi Érettségi kémiaprogramját igényesnek és körültekintően kidolgozottak tartom. Igaz ugyan, hogy az emelt szintű kurzust kivéve a tananyag kevesebb ismeretanyagot tartalmaz a magyar gimnáziuminál, viszont komoly hangsúlyt fektet a természettudományos gondolkodás és a kísérletes megközelítés kifejlesztésére. Emiatt mind a tanárnak, mind a diáknak munkai igényesebb ez a program. A kísérletezés mellett diákjaink számára a másik nagy vonzerőt az *alkalmazott kémia* választható témái jelentik, amelyek végre kristálytisztán megvilágítják a valós világot és az eddig túlságosan tan-könyvvízű elméletek kapcsolatát.

Környezeti rendszerek

A tárgy neve sokat elárul céljairól: annak megmutatása, hogyan tekinthető a természeti környezet különböző léptékű ökoszisztémáknak, a természet rendszerszemléletű megközelítésének elsajátíttatása és a globális környezeti problémák megvilágítása. Ezek mellett hangsúlyozott az, hogy a diákok saját tapasztalatokat nyerjenek konkrét helyi és regionális környezeti kérdésekről is. Kiemelkedően fontos a tudományos vizsgálati módszerek, kiváltképp a terep- és

laboratóriumi munka, valamint az adatelemzés statisztikai és egyéb lehetőségeinek gyakorlása.

A tananyag két részből áll: törzsanyagból és egy választható témakörből. A törzsanyag az ökoszisztémák szerkezetével, változásaival; a litoszféra, atmoszféra és hidroszféra jellemzőivel; az emberi populáció növekedésével és a rendelkezésre álló természeti erőforrásokkal foglalkozik. A választható téma a tengeri, a szárazföldi vagy az édesvízi környezet részletes megismerése és az ember hozzá fűződő viszonyának elemzése. A városi környezet mint negyedik témakör kidolgozása folyamatban van.

A *környezeti rendszerek* tantárgy eltér a megszokott természettudományoktól, új szín a palettán, időszerű és égető kérdésekre hívja fel figyelmünket. Két legfontosabb eleme közül az egyik a szintetikus, holisztikus megközelítés, amely a környezet ésszerű használatának alapfeltétele, a másik a terepi és gyakorlati vizsgálatoknak a tantárgycsoporton belül kiugróan jelentős szerepe.

Technika

Az 1996–97-es tanévtől első ízben szerepel a Nemzetközi Érettségi programjában, a Magyarországon ismert tantárgyak közül leginkább a technikához hasonlítható.

Foglalkozik az anyagok fizikai, kémiai és esztétikai tulajdonságaival, a hozzájuk kapcsolódó gyártási technológiákkal és felhasználásuk lehetőségeivel, a hozzáférhetőséget, a költségeket és a megmunkálás felszerelésigényét vizsgálva. Szerepel benne elektronika, analóg és digitális adatkezelés és vezérlés, a gépesítés és automatizálás lehetőségei. Elemzi a termelés rendszerét közgazdasági szempontból is. Egy termék létrehozásának folyamata során a megrendelő és a felhasználó részéről fellépő vagy várható igényekkel, továbbá a biztonságossági és ergonómiai, valamint antropometriai és lélektani szempontokkal is foglalkozik. Nem marad ki a tantárgy tematikájából az energiaforrások kérdése, az erőforrások pazarlás nélküli kiaknázása és a környezetszennyezés problémái sem.

A program hangsúlyozza a holisztikus szemléletet, a felsorolt témakörök mindegyikét egy egységes rendezőelv tükrében tárgyalja: végigköveti egy termék megszületésének minden mozzanatát a szükséglet felismerésétől a pontos igények megállapításán, az ötletek több generációján és a végső megoldás kifejlesztésén át a megvalósításig. Tesztelés után módosítás véget az egész ciklus ismétlődik. Ugyanezeket a lépéseket követi és modellezi a tantárgy gyakorlati programja is.

A külső értékelés

A külső értékelés világszerte egységes, több részből álló írásbeli vizsgán alapul és az elérhető összpontszám 80 százalékát teszi ki. A vizsga teljes időtartama alapszinten 180, emelt szinten 240 perc, mely tantárgyanként különböző számú és típusú dolgozat közt oszlik meg. A dolgozatok a tanulókat nem ismerő, külső, független vizsgáztatóhoz kerülnek elbírálásra. Ezek az úgynevezett segédvizsgáztatók egy útmutató alapján pontozzák a dolgozatokat. Ez a pontszám azonban még nem végleges. Egyes vizsgáztatók lehetnek szigorúbbak, mások elnézőbbek, ezért az eredményeket a következő eljárással egységesítik: Minden tantárgynak van egyetlen fővizsgabiztosa, aki véletlen mintát vesz minden egyes segédvizsgáztató által kijavított dolgozatsomagból. Ezeket újrapontozza és eltérés esetén az illető vizsgáztató által adott összes pontszámot ugyanilyen arányban módosítja. Az

osztályzatok ponthatárai nincsenek előre rögzítve, azokat a vizsgabizottság csak utólag, a dolgozatjavítási tapasztalatok birtokában állapítja meg. A vizsgák felépítése az egyes tantárgyak esetében a következő:

Biológia

A vizsga mindkét szinten három részből áll. Az első rész tesztfeladatokat tartalmaz, a magyar fogalomrendszer szerint egyszerű választás szerinti megoldásokkal. Emelt szinten 40 feladatot kell megoldani 60 perc alatt, alapszinten 30-at 45 perc alatt. Ez a feladatsor a végső jegy 20 százalékát adja. A kérdések sokkal összetettebbek az itthon megszokott egyszerű választásos feladatoknál. A feltett kérdések sokszor komoly számításokat igényelnek (pl. genetika) vagy hosszabb szöveges feladat megoldására, részletesen leírt kísérletek várható eredményére kérdeznek rá.

A második feladatlap olyan adatelemzési és grafikonszerkesztési készségeket vizsgál, amelyekről már az előbbieken volt szó. Mindkét szinten két feladatot kell megoldani 60, illetve 45 perc alatt ismét a végső jegy 20 százalékáért.

A harmadik kérdéscsoport pár oldalas kifejtése két olyan témakörnek, melyet a tanuló választ ki a megadott lehetőségek közül. Itt segítségül a kérdés mellett szoktak adni néhány vezérfonalként használható vázlatpontot. A két esszékérdésre 120, illetve 90 perc jut. Ez a legsúlyozottabban számító feladat, 40 százalékot ér.

Fizika

Fizikából kétféle dolgozatot írnak a vizsgázók. Az első feleletválasztós teszt, mellyel az összpontszám 30 százaléka szerzhető. Alapszinten 30, emelt szinten 45 kérdést tartalmaz, erre 60, illetve 90 perc áll rendelkezésre. Emelt szinten is csak a törzsanagra épül.

A másik dolgozat kifejtős kérdésekből áll, az összpontszám 50 százaléka érhető el vele, alapszinten 120, emelt szinten 150 perc alatt. Az első kérdés mindkét szinten kötelező adatelemző kérdés. Táblázatban megadott mérési adatokat kell kiértékelni: grafikont rajzolni, számításokat végezni, hibát becsülni, akárcsak jegyzőkönyvíráskor. Ezenkívül további négy kérdésre kell választ adni, emelt szinten legalább egyiküket a választható témák valamelyikéből. E kérdéseknél van választási lehetőség.

Minden kérdés valójában az egyik kötelező vagy választott témakör valamely jelenségét vagy annak gyakorlati alkalmazását körüljáró kérdéscsoport. Az egymáshoz kapcsolódó vagy egymásra épülő alkérdések egy része a tanultak felidézését kívánja (definíciók, jelenségek és klasszikus kísérletek magyarázata), mások rendszerezést, numerikus feladatokban való alkalmazást, tágabb összefüggésbe helyezést céloznak, gyakran túlmutatva a témakör határain.

Kémia

A vizsga tesztkérdésekből, adatelemző feladatokból és hosszabb lélegzetű esszékérdésekből áll. Mindhárom kurzus esetében két feladatsort kell megoldani.

A első dolgozat egyszerű választásos tesztkérdéseit a tananyag minden területéről egyenletesen válogatva állítják össze a vizsgáírók. Az általános kémia mindkét szintjén ez a feladatsor a végső jegy 30 százalékát teszi ki: alapszinten 40

tesztkérdés egy óra, emelt szinten 60 másfél óra alatt. Az alkalmazott kémia vizsgán 45 tesztkérdésre 75 perc áll rendelkezésre, és egy kicsit többet, 35 százalékot jelent a végső értékelésben. Itt a kérdéseket kizárólag a törzsanyagból tehetik fel a vizsgáztatók.

Az alkalmazott kémia esetében a második dolgozat három adatelemző és két esszékérdést foglal magában (1 óra 45 perc, 45 százalék). Az általános kémia vizsgákon öt adatelemző, illetve kisebb kérdéseket tartalmazó, számítási feladatot kell megoldani és három nagyobb lélegzetű kérdéscsomag kérdéseire kell válaszolni (alapszinten két óra, emelt szinten két és fél óra, 50-50 százalék). Az esszékérdések mindhárom esetben választhatók több lehetőség közül.

Környezeti rendszerek

A vizsga két részből áll, és a tantárgycsoportban egyedülállóan nem tartalmaz tesztkérdéseket. Az első feladatsor törzsanyagra vonatkozó adatelemző feladatai az interpretálás képessége mellett jelentős tudásanyagot is számon kérnek, ami szintén nem jellemző a többi tárgy hasonló jellegű feladataira. A második rész egy hosszabb, esszéserű vagy több kis kérdésből álló feladat, amelyet a diákok választanak az alapján, hogy melyik témát tanulták opcióként.

A belső értékelés

A belső értékelés során a tanár a laboratóriumi gyakorlatokon végzett munkát és a tanuló által megírt laborjegyzőkönyveket bírálja el. Az értékelés alapja hatféle készség elsajátítása:

1. *Kommunikáció:* a kísérlet és az eredmények, esetleg az elméleti háttér igényes, világos, tömör leírása.
2. *Attitűd:* hozzáállás, együttműködő készség, felelősségtudó viselkedés.
3. *Interpretáció:* adatelemzés, következtetés, a módszer korlátainak és a hibaforrásoknak felismerése, hibabecslés, az eredmények értelmezése, magyarázata biztonsággal támaszkodva az elméleti háttérre.
4. *Megfigyelés:* a kísérlet végrehajtása közben minden olyanak a hű és pontos lejegyzése, ami a kiértékelésnél fontossá válhat.
5. *Tervezés:* a tanár által közölt vagy saját hipotézisre épülő kísérleti feladathoz a keresztülvihető módszer és az alkalmas eszközök kiválasztása.
6. *Manipuláció:* az eszközök biztos, pontos és módszeres használata.

A tanár mindegyiket 1-től 5-ig osztályozza a második év végén. Az egyes osztályzatoknak megfelelő követelményszinteket egy részletes útmutató tartalmazza. A jegyeket a diák aszerint kapja, hogy milyen szintre jutott el a kétéves kurzus végére. Tájékoztató jelleggel a tanár a program közben is adhat osztályzatokat, ezek azonban a végső értékelésben nem számítanak.

Az egyes osztályzatokat nem, csak a hat jegy összegét továbbítja az iskola a vizsgabizottságnak. Ez maximálisan 30 pontot jelent. A belső értékelés a megszerzhető összpontszám 20 százalékát teszi ki, így a beküldött pontszámot megszorozzák 2/3-dal. Megszorozzák továbbá egy másik faktorról, mely a különböző iskolákból jött vizsgázók elbírálását hivatott egységesíteni. Ezt a moderációs faktort a kísérleti program előzetesen beküldött leírása és ugyancsak beküldött laborjegyzőkönyv-minták alapján állapítják meg (de a tanárral egyáltalán nem közlik). A mintákhoz a tanár a hat jegyet is mellékel. A kommunikáció, az

interpretáció, a megfigyelés és részben a tervezés az írott jegyzőkönyvek alapján, a többi a kísérletezők tanulók megfigyelése során értékelhető.

A kísérleteknek le kell fedniük a teljes tematikát, de változatos típusúak lehetnek. Nemigen létezik olyan kísérlet, mely mind a hat készség fejlesztésére és értékelésére alkalmas, a kétéves program során azonban mindegyikre helyeződik hangsúly. Van, amikor a kísérlet célja az elméletben tanultak, absztrakt modellek alapján tett jóslatok igazolása, máskor a kísérleti eredményekből kell az elméleti következtetést levonni és felállítani a természeti törvényt. A kísérletek előzetes meghatározottsága is széles skálán változhat. Egyes esetekben előírt lépéseket kell végrehajtani, ilyenkor a kísérletezés manipulatív oldala, a módszer megismerése a fontos. A másik szélsőséges esetben a diák csupán egy kérdést kap minden útmutatás nélkül. Önállóan kell felállítani a hipotézist, melyet majd kísérletileg igazol vagy épp megcáfol. Meg kell terveznie a kísérletet és kiküszöbölnie vagy csökkentenie a zavaró tényezőket. Azzal is szembesül, hogy az eltervezett kísérlet rendszerint nem sikerül mindjárt.

A kísérlet lehet kvalitatív vagy mérőkísérlet. Az utóbbi esetben fontos az eredmény pontatlanságának becslése is. A tanulónak el kell sajátítania sokféle adatkiértékelési technikát: grafikonrajzolás és -linearizálás, egyenesillesztés, hibaszámítás, alapvető statisztikai módszerek stb.

A felhasznált eszközök paramétereit, kísérleti adataikat és megfigyeléseiket a tanulók egy jegyzetfüzetben rögzítik oly módon, hogy abból a kísérlet bármikor megismételhető vagy továbbfejleszhető legyen. Fontos az adatok valósághű feljegyzése akkor is, ha nem felelnek meg a várakozásoknak. E jegyzetek alapján történik utólag az adatkiértékelés, a laborjegyzőkönyv megírása. A kísérleteket a tanulók végezhetik párokba osztva, de a jegyzőkönyvet egyedül kell elkészíteniük. Ehhez szabad számítógépet használniuk, de vizsgán az adatelemző kérdésnél erre nincs lehetőség.

Korlátozott mértékben, ott, ahol a gyakorlati kivitelezés nem oldható meg, a kísérlet helyettesíthető számítógépes vagy egyéb szimulációval, vagy pedig használhatók külső forrásból származó adatok a kiértékeléshez. Az is előfordulhat, hogy a diáknak csak meg kell terveznie a kísérletet, de nem kell végrehajtania.

Változások a programban

A Nemzetközi Érettségi programot rendszeresen felülvizsgálják és megújítják. A természettudományos tantárgycsoportban az 1996 szeptemberében induló évfolyammal lép életbe egy új program, mely az előbbiekhöz képest lényeges változtatásokat tartalmaz.

Lényege, hogy mind a tananyag felépítését, mind a külső és belső értékelés rendszerét az egész tantárgycsoportban egységesítették. Szemléletbeli változást tükröz továbbá, hogy a gyakorlati munka során az új program nagyobb fontosságot tulajdonít a csapatmunkának: az azonos tárgyat tanuló diákok együttműködésének és az interdiszciplináris kapcsolatoknak egyaránt. Nemcsak a természettudós munkájának eredménye, de annak folyamata is kiemelt szerephez jut.

A tananyag alap- és emelt szinten egyaránt törzsanyagból és választható témákból áll. A szükséges összóraszám továbbra is 150, illetve 240 óra, melynek 25 százaléka gyakorlat. Az alapszintű törzsanyag része az emelt szintű törzsanyag. Sok iskolában kényszerűségeiből együtt tanítják az alap- és az emelt szintű csoportot, az új program így enyhíti az ezzel járó nehézségeket. Ez a közös törzsanyag

(javasoltan 80 óra) minden fejezetéhez az emelt szintű törzsanyag további kiegészítéseket tartalmaz (90 óra). A választható témák három csoportba sorolhatók: csak alapszinten (ez lényegében benne van az emelt szintű törzsanyagban), csak emelt szinten, illetve mind alap-, mind emelt szinten választhatóak. Az utóbbiak mindegyike mindkét szinten, valamint csak emelt szinten tárgyalandó részekre oszlik. Alapszinten három (egyenként 20 óra), emelt szinten két (egyenként 30 óra) választható témát kell feldolgozni. A tanítási időből fennmaradó 10 óra jut az iskola összes természettudományos tárgyat tanuló diákja által közösen végezendő projektre.

Az értékelés során az összpontszámnak az eddigi 20 helyett 24 százaléka szerezhető a belső, 76 százaléka a külső értékelésből. Az utóbbi egységesen három vizsgadolgozaton alapul:

1. csak a törzsanyagra épülő feleletválasztós teszt;
2. szintén a törzsanyagból egy kötelező adatelemző kérdés, további röviden megválaszolandó kötelező kérdések, valamint egy esszékérdés, mely három közül választható;
3. a tárgyalat három, illetve két választható témából egy-egy kérdéscsomag, emelt szinten további egy esszékérdés.

A belső értékelés nyolcféle készségre alapul, ezeket a tanár 0-tól 3-ig osztályozza:

1. Tervezés: elméleti megalapozás;
2. Tervezés: a gyakorlati kivitelezés megválasztása;
3. Adatgyűjtés;
4. Adatfeldolgozás;
5. Értékelés;
6. Manipuláció;
7. Személyes tényezők: csapatmunka;
8. Személyes tényezők: hozzáállás, kitartás, felelősség.

A gyakorlati programban szereplő kísérletek számát illetően nincs előírás. Lehetnek rövid, egy vagy két tanítási órát igénybe vevő gyakorlatok és hosszabb lefutású kísérletek, megfigyelések is. A kísérletek listáját továbbra is be kell küldeni, ezen azonban a tanár azt is feltüntetni, hogy melyiket melyik készség elbírálására használta. Az egységesítés végett továbbra is kérnek mintákat a tanulók feljegyzéseiből és jegyzőkönyveiből.

A belső értékelésbe számít bele a közös természettudományos projekt is, mely nemcsak a diákok, hanem a tárgyakat tanító tanárok részéről is együttműködést kíván. Lehetőség van más iskolák diákjaival való közös munkára, információcserére is. A munka első fázisa az alapprobléma felvetése és azzal kapcsolatban az egyes tárgyakat tanuló diákok kutatási feladatainak meghatározása. Az alapprobléma lehet bármi, ami a különböző tudományágak szemszögéből tanulmányozható. A második szakaszban történik a tanórákon az elméleti megalapozás és a kutatások elvégzése. Végül újra közösen az eredmények értékelése és egymással való megosztása.

Összegzés

Az ismertetett sajátosságok közül végezetül hármat szeretnénk kiemelni. Ezek a Nemzetközi Érettségi kísérleti tudományok programjának legpozitívabb elemei, amelyeket követendőnek tartunk.

Az első – a magyar rendszerhez szokott tanárt legjobban igénybe vevő – feladat, a laboratóriumi gyakorlatok összeállítása, előkészítése és a diákok ott nyújtott teljesítményének értékelése. Ezzel szemben ez az a komponens a Nemzetközi Érettségi rendszerében, ami az egyik legnagyobb élményt nyújtja a diákoknak.

A második az, hogy legtöbb tantárgy tananyagában szerepelnek a tudomány alkalmazásáról szóló részek is. Ezáltal a tananyag gyakorlatiasabbá, valóságközelebbé válik, ami sajnos a magyar tananyagokra egyáltalán nem jellemző.

A harmadik a témák közötti választás lehetősége. Ez mind a tanár, mind a diák számára némi szabadságot biztosít. Elismeri, hogy a tudomány minden egyes ágának bemutatása középiskolai keretek között lehetetlen és talán nem is szükséges, és egyben lehetővé teszi a helyi sajátosságok, lehetőségek figyelembevételét is.

A tanítás során felhasznált tankönyvek és egyéb szakirodalom

Biológia

A diákok tankönyvei:

emelt szinten: *Solomon-Berg-Martin-Villee: Biology.* Saunders College Publishing, 1993.
alapszinten: *Curtis-Barnes: Introduction to Biology.* Worth Publishers, 1994.

Laboryakorlatokhoz:

Roberts-King: Biology, Students' Manual. Nelson, 1987.
Lénárd Gábor: Biológiai laboratóriumi vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.
D. G. Mackean: Experimental Work in Biology. John Murray, 1963.

Segédanyagok:

Green-Stout-Taylor-Soper: Biological Science 1 & 2. Cambridge U.P., 1984.
Toole-Toole: Understanding Biology. Stanley Thornes Ltd., 1991.
Müller-Levine: Biology, Teacher's Resource Book. Prentice Hall., 1991.
Roberts: Biology, a Functional Approach. Nelson., 1991

A választható témákhoz:

Hill-Gray: What is Health? Oxford U.P., 1993.
Lowry: World Population and Food Supply. Hodder and Stoughton., 1986.
ReVelle-ReVelle: The Environment, Issues and Choices for Society. Jones and Bartlett Publishers, 1988.

Fizika

A tanulók a következő tankönyvet használják:

Halliday-Resnick-Walker: Fundamentals of Physics. John Wiley & Sons, Inc., 1993.
Főiskolai tankönyv, majdnem minden megvan benne, amire szükség van és még sok más az érdeklődő diák számára, a legtöbb választható témához is használható. Alkalmaz differenciálást és integrálást, de az anyag e részek kihagyásával is követhető.

Segédanyagok:

Sears-Zemansky-Young: University Physics. Addison Wesley, 1978.
Sears-Zemansky-Young: College Physics. Addison Wesley, 1979.
Budó Ágoston: Kísérleti fizika I-III. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.
Hewitt: Conceptual Physics. Little Brown & Co., 1981.

A fizikatörténeti részekhez:

Holton-Rutherford-Watson: The Project Physics Course. Holt, Rinehart and Winston, 1972.

Laborgyakorlatokhoz:

Hartley-Misell: Physics by Experiment. Stanley Thornes Ltd.

Taffel-Baumer-Landecker: Physics, its Methods and Meanings Laboratory Manual. Allyn and Bucon Inc., 1965.

Poór István: Fizikai laboratóriumi mérések az I. éves fizikus és matematika-fizika szakos hallgatók részére. Egyetemi jegyzet, Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

Egyéb kísérletek:

Colin Siddons: Fizikai kísérletek. Novotrade, 1991.

Robert Ehrlich: Turning the World Inside Out. Princetown U.P., 1990.

Óveges József: Kísérletezzünk és gondolkozzunk! Gondolat Kiadó, 1979.

Jeges Károly: Fizikai kísérletek, játékok elektronokkal, ionokkal. Mozaik Okt. Stúdió, Szeged, 1993.

Kémia**Tankönyvek (az alkalmazott kémiához):**

Jones-Johnston-Netterville-Wood-Joesten: Chemistry & Society. Saunders College Publishing, 1987.

Ebbing: General Chemistry. Houghton Mifflin Company, 1984.

Laborvizsgálatokhoz:

Thompson-Atteshlis: Advanced Practical Chemistry. John Murray, 1985.

Hill-Holman: Chemistry in Context Laboratory Manual and Study Guide. Nelson, 1989.

Segédanyagok:

Ramsden: A-level Chemistry. Stanley Thornes, 1991.

A választható témákhoz:

Salters Advanced Chemistry Activities and Assignment Pack. Heinemann, 1994.

Salters Advanced Chemistry Chemical Storylines. Heinemann, 1994.

Salters Advanced Chemistry Chemical Ideas. Heinemann, 1994.

Wessex Advanced Level Modular Sciences. The Wessex Project, c/o Holyrood School, Chard, Somerset, 1989.

Schwartz-Bunce-Silberman-Stanitski-Stratton-Zipp Chemistry in Context. W.M. C. Brown Publishers, 1994.

Hill: Chemistry for Changing Times. MacMillan Publishing Company, 1992.

Miler-Lygre: Chemistry, a Contemporary Approach. Wadsworth Publishing Company, 1991.

Guide to Medicines and Drugs. Dorling Kindersley, 1993.

Nuffield Advanced Science - Biochemistry, a Special Study. Longman, 1975.

Nuffield Advanced Science - Food Science, a Special Study. Longman, 1978.

Salfield: Experimental Work in Food Science. Heinemann, 1974.

Mentálhigiéné



Csendes Éva

Miért tanítsunk életvezetési ismereteket és készségeket?

Az Életvezetési ismeretek és készségek című prevenciós tanterv és módszertani segédanyag rugalmas keretet nyújt a megelőzési tevékenység megkezdéséhez és továbbfejlesztéséhez. Egy azoknak a szakszerű programoknak a sorában, amelyeknek az a céljuk, hogy a serdülőket felvértezzék azokkal az elméleti és gyakorlati tudnivalókkal és készségekkel, amelyek birtokában megvalósíthatják önmagukat.

Magyarországon az 1993–94-es tanév végéig a másfél millió 6–18 éves korú gyermek közül csak harmincezen lehettek részesei iskolai keretek között drog-megelőző oktató-nevelő tevékenységnek.

Azóta terjedőben van a kölni, a Soros, a CHEF egészségnevelő és drogmegelőző program, valamint egy amerikai eredetű DADA program is. Az általános és középiszkolás korú gyermekek legalább 90–95%-a azonban a mai napig sem részesül korszerű, tudományosan megalapozott oktatásban a szenvedélybetegségek kialakulásának megelőzése érdekében. Még nagyobb baj, hogy az esetleges információátadás-átvételt nem követi szervezeti keretek közötti, fokozatosan egymásra épülő készségkialakító tevékenység. E nélkül pedig nem válhat eredményessé a tanulási folyamat, ezáltal nem történik meg a kívánt magatartás-követés, illetve változás.

A megoldást Magyarországon az jelentené, ha a NAT és az új közoktatási törvény szellemében készülő helyi iskolai oktatási-nevelési programokba és tervekbe az iskolák – akár külön tantárgyként – beiktatnák a kötelezően oktatandó témakörök közé a szenvedélybetegségek megelőzését célzó programok egyikét. Az e téren fellelhető választék bővítésének szándékával született a Kábítószerügyi Tárcaközi Bizottság prevenciós munkacsoportja tagjai segítségével Az Életvezetési ismeretek és készségek című személyiségfejlesztő program. Ez az első korszerű személyiségfejlesztő és a szenvedélybetegségek kialakulását megelőző tanterv és segédanyag, amely Magyarországon készült, a mi kulturális sajátosságainkra épít, és a legújabb tudományos kutatások eredményeivel is számol. Az Életvezetési ismeretek és készségek program az Országos Mentálhigiéné Népegészségügyi Program részévé vált, ugyanis a legfőbb értéknek az életet, az egészséget, annak megőrzését, illetve az egyén céltudatos, cselekvő, boldog életvitelre való felkészülését, a felkészítésének segítségét tekinti. A program a serdülők egész személyiségének fejlesztését tűzi ki céljául, ezzel kívánja megvédeni ezt a legveszélyeztetettebb, legsérülékenyebb korosztályt a rohamosan terjedő szenvedélybetegségektől.

A program filozófiája, tudományos háttere

A program összeállításakor azt az új gondolkodási mintát követtük, amely – az amerikai *Hawkins* és *Catalano* kutatásainak eredményeit is figyelembe véve – az egyének felvérteztségére, a környezetben fellelhető védő tényezők hatására épít. Ezek eredményességét fokozza, hogy tantervünkbe beépítettük a programok hatékonyságát garantáló készséglista minden elemét. Vagyis készségfejlesztő programunk a következő 14 területen kínál cselekvési lehetőséget, tapasztalatszerzési alkalmat a fiataloknak.¹

- hatékony kommunikáció és kifejezőképesség,
- a versenyszellem és az együttműködés egyensúlya,
- önismeret, önbecsülés (önértékelés),
- társas(ági) alkalmazkodás,
- személyes kapcsolatok építése,
- az érzelmek alkotó jellegű feldolgozása,
- stresszkezelés,
- a magabiztosság fejlesztése,
- kritikus gondolkozás kialakítása,
- a döntéshozás képességének kialakítása,
- rövid és hosszú távú célkitűzések megfogalmazása,
- ellenállási készség a csoportnyomás ellenében,
- kockázatcsökkentési készség,
- problémamegoldás.

Nemzetközi kutatási eredmények, statisztikai adatok bizonyítják, hogy milyen nagymértékben követnek az emberek – különösen a serdülő korú fiatalok – kockázatvállaló magatartásformát. Ismereteik – legyenek azok akár tudományosan megalapozottak – csekély mértékben eredményeznek attitűd-, illetve magatartásbeli változást. Ezért nagyon fontos, hogy az információterjesztés mellett a megelőzésre nevelés, a választási lehetőségek felkínálása, a problémameghatározás- és kezelés, a közösségi alapú megelőzés és a környezeti megközelítés stratégiáját is belefoglaljuk a prevenció tervekbe. Csak a direkt, az alternatív és az indirekt megelőzési módszerek kombinációjából születhet hatékony megelőző program. Ezen megközelítési módok érintik ugyanis a szenvedélybetegség mindhárom összetevőjét, vagyis a kereslet- és kínálatcsökkentés, az ártalomminimalizálás eszközeivel hathatnak a szerfogyasztásra. Az oktatás (információterjesztés), a nevelés (a személyiség sokirányú fejlesztése) és a társadalmi beilleszkedés segítése eszközeivel az egyént veszik célba. A tájékoztatás, a segítők képzése, a politikai irányelvek megfogalmazása és az emberek problémaérzékenységének fejlesztése eszközeivel pedig befolyást gyakorolhatunk a környezet egyes rétegeire (család, iskola, lakóhely, munkahely, szabadidős tevékenységek közösségei). Ilyen módon tehetünk valamit a toxikománia társadalmi tünetei ellen.

¹ 11 ország kutatóinak közös állásfoglalása a WHO-konferencián. Forrás: *Life Skills International*.

Milyen szerepet vállalhat az iskola a megelőzés sokoldalú munkájában?

Minden iskolaközösség előtt három területen nyílik cselekvési lehetőség.

1. A helyi pedagógiai programokba és tantervekbe illeszthető célok és feladatok rendszerének megfogalmazásával

- meg kell értetni a szerhasználat (dohányzás, alkohol és drogok) következményeit, s ennek kapcsán felelősségtudatra kell nevelni;

- meg kell tanítani a szenvedélybetegségek kialakulásával, a szerfogyasztással kapcsolatos ismereteket, tényeket, s ezáltal elősegíthetjük a törvénytisztelő magatartás kialakulását;

- mindenekelőtt azonban cselekvésre kell ösztönözni a fiatalokat, hogy elsajátíthassák a hatékony kommunikációs formákat, alkotó módon gondolkodjanak, s közelítsenek problémáikhoz, hogy gyakorlás, tapasztalatgyűjtés során sajátítsák el a döntéshozás lépéseit.

2. Az iskolák élhetnek a helyi törvénykezés – a házirend összeállítása – kínálta lehetőség erejével is. A tanulók jogai és kötelességei mellett a házirendnek tartalmaznia kell a diákokat és felnőtteket egyaránt érintő követelmények, szabályok és eljárások (büntetések) rendszerét a szerhasználatl és az egészségre ártalmas anyagok forgalmazással kapcsolatban is.

3. Az iskolák korlátozott anyagi lehetőségei ellenére is életbevágóan fontos, hogy pozitív érdeklődési irányt nyújtó, választási lehetőséget kínáló, jóra csábító csoportok, iskolán kívüli személyek működhessenek az alap- és középfokú intézményekben. A szabadidős tevékenységi formák cselekvési, önmegvalósítási lehetőséget kínálhatnak (az eleinte csak unatkozó, érdektelen, majd jobb híján csellengő, rossz befolyás hatása alá kerülő, szerekkel, bűnpézzsel is megismerkedő) fiataloknak.

A szabadidős tevékenységek széles körének kínálata az iskolai és a közösségi megelőzés egyik leghatékonyabb indirekt módja. Társadalmi jelentőségének felismerése, vagyis a kultúrára, sportra fordított minden fillér a leghatékonyabban megtérülő, a jövőben kamatozó befektetésünk lehet. A helyi közösségek erejét mutatja, ha ennek a felismerésnek szellemében tevékenykednek.

A személyiségfejlesztés

A személyiségfejlesztés tehát kulcsfogalom. Az iskolaközösségek felnőtt tagjai a személyiségfejlesztő módszerek elsajátításával és tudatos alkalmazásával nyújthatnak védelmet a tanulóknak. Képessé kell tenni a fiatalokat a kiegyensúlyozott életvezetésre, ezzel fel kell vértetni őket a rájuk leselkedő veszélyek ellen. Elsősorban az észrevétlen többséghez tartozókat kell ellenállóvá tenni, akik még nem hívták fel magukra a *figyelmet sem az átlagost meghaladó teljesítménnyel, sem deviáns, a közösségi normákat sértő magatartással*. Miközben ugyanis a figyelmünket könnyen magukra irányíthatják a „jó” s „rosszak” egyaránt, időnként általában azokra nem futja, akik segítségünkkel a leginkább képesek lennének önnevelésre. Ez a szemlélet is eltér a megelőzésben eddig alkalmazott problémakezelési módozatoktól.

Programunk előzményei és története

A Kábítószerügyi Tárcaközi Bizottság prevenció munkacsoportja a magyar és az amerikai kormányzat együttműködésének keretében 1992 óta folyamatos képzésben és szakmai, anyagi támogatásban részesül. A munka első fázisának értékelésekor (1993 januárjában) a munkacsoport a következő időszakra megszavazta, hogy a megelőzésben és a terápiában is jártas szakemberek közös részvételével ki kell dolgozni egy magyar-iskolai megelőzési programot. 1993 novemberében Nyíregyházán – amerikai pénzügyi támogatással és az Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Hivatal Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei részlegének szervezésében a Népjóléti Minisztérium szerény hozzájárulásával jött létre az a műhely, amelyben tantervvázlatunk megfogalmazódott. Amerikai és magyar szakemberek – orvosok, pszichológusok, gyógyszerészek, pszichiáterek, tanárok, rendőrök, drogambulanciák munkatársai és kommunikációs szakemberek – dolgoztak egy új szemléletű pedagógiai módszert alkalmazó program összeállításán. Az elkészült tanterv a kölcsönösen egymásra ható és tapasztalatokra alapozott tanítási-tanulási módszer ajánlásával négy évre szóló megelőzési programot tartalmaz. Ez a hazánkban hagyományosnak mondható szenvedélybetegségek (alkoholizmus, dohányzás) és az utóbbi két-három évben elsősorban a serdülő és ifjúsági korosztály körében rohamosan terjedő kábítószer-élvezet megfékezésére irányul. A megcélzott korosztály az általános iskolák felső tagozatának négy évfolyamán tanuló diáksereg, akik idejük legnagyobb részét az iskolában töltik. Itt érvényesülhet leghatásosabban és legegyszerűbben a viselkedési normák közvetítése. A határozott helyi iskolakonceptiót megvalósító tanárok elvárhatják a drogmentességet tanulóiktól. Hirdethetik a drog, az alkohol határozott visszautasításában, az egészséges életmód mintáinak követésében rejlő értékeket. Az iskolában a megelőző és személyiségfejlesztő program segítségével ismereteket nyújthatnak, szemléletet formálhatnak és kialakíthatják a helyes magatartást is.

A program tartalma és várható eredménye

Alapvető ismeretnyújtással összekapcsolva a program olyan készségek kifejlesztéséhez és gyakoroltatásához ad segítséget, amelyek révén

- a serdülők megismerhetik önmagukat és társaikat, megtanulhatják a csoportszerveződés és a csoportmunka alapjait,
- jól tájékozódhatnak környezetükben, ismereteket szerezhetnek a társas kapcsolatok lélektani sajátosságairól,

- megbizonyosodhatnak az egészséges és biztonságos élet értékeiről,
- jártasságot szerezhetnek a veszélyhelyzetek felismerésében,
- felfedezhetik önmaguk megvédésének lehetőségeit és felelősségét.

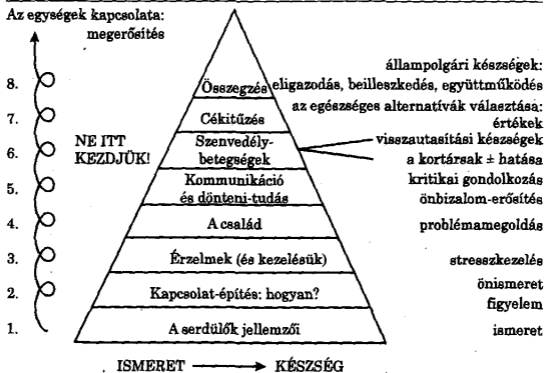
A fenti tartalmi egységek a tantervben öt témakörben kaptak helyet:

- Önismeret
- Én és a helyem a környezetben
- Egészséges, biztonságos élet
- Veszélyeztető tényezők
- Óvd, véd magad!

A témakörök osztályonként változó számú foglalkozást igényelnek, egyszerre fejlesztik a személyiséget, készítenek fel a családi életre, ösztönöznék az egészséges életmód követésére, a szenvedélybetegségek elkerülésére, az AIDS (HIV-vírusfertő-

zés) elleni védekezésre, s mindezek kapcsán hatékony kommunikációra és kapcsolá-
tépítésre tanítanak. Tantervünk megszerkesztésében nemcsak azt az elvet követ-
tük, hogy az ismeretek egymásra építése és elmélyítése milyen spirális kapcsolatban
erősítheti egymást, hanem figyeltünk arra is, hogy a szenvedélybetegségek megelő-
zésének témakörét miként ágyazzuk olyan készséggpiramisba, amely a témával való
foglalkozást kellően megalapozza (1. ábra). Nemzetközi tapasztalatok bizonyítják,
hogy az előkészítetlenül kapott ismeretek feldolgozásában a diákok eredménytele-
nek, sőt bizonyos esetekben az ismeretek csak a tanulók kíváncsiságának felkeltésé-
re, ezzel érdeklődési irányuk negatív irányba fordítására „jók”. Nincs sok értelme
például visszautasítási készségeket fejleszteni, ha azt nem előzi meg a kortársak
hatásának, befolyásoló erejének vizsgálata, az életkori sajátosságok ismerete.

1. ábra—A tanterv felépítése



A gyermekeknek tehát el kell sajátítaniuk az alkotó és kritikus gondolkodás, a
döntéshozatal képességét, gyakorolniuk kell az alapvető kommunikációs formákat,
meg kell tanulniuk levezetni érzelmi feszültségeiket, kezelni a stresszhelyzeteiket,
el kell igazodniuk kapcsolatrendszereikben, ki kell alakítaniuk magabiztos fellépé-
süket, önbizalmukat, hogy ellent tudjanak állni, nemet tudjanak mondani a negatív
befolyásolásnak. Az életvezetés szempontjából fontos készségeknek a fejlesztése
hozzájárulhat rövid és hosszú távú céljaik megvalósításához, segítheti a társada-
lomba való beilleszkedésüket, az egészséges és sikeres életvitelük kialakítását.

A végleges formába öntött tanterv és módszertani segédanyag alapján 1994 május-júniusá-
ban kétszer ötnapos rendezvény keretében tanárfelkészítő tréningeket tartottunk. Az előkészítő
munkába ekkor kapcsolódott be az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja és aktív
szervezőmunkával részt vettek benne a megyei ÁNTSZ-ek, valamint a megyei pedagógiai intéze-
tek. Az említett szervezetek képviselői is delegálták tagjaikat a tanárok közé. A rendezvény

csaknem kizárólagos szponzora ezúttal is az amerikai fél volt. Sikernek könyvelhettük el a program kedvező fogadtatását, a tanárok lelkesedését és vállalkozó kedvét, amely országszerte lehetővé tette a program kísérleti bevezetésének elindítását.

A tanári kézikönyv² a program négy évre tervezett 48 foglalkozásához részletesen kidolgozott óravázlatokat és a felkészülést segítő anyagokat (feladatlapokat, didaktikai játékok leírását, tanári háttérolvasmányokat, irodalmi szemelvényeket, az alkalmazandó tevékenységformák választékát, projektötleteket, szülői értekezletek javasolt tematikáját, teszteseteket) tartalmaz. A 48 mintajellegű foglalkozásvázlat anyaga szükséges ahhoz, hogy a program hatása mérhető, pedagógiai szakértők által is értékelhető legyen.

Mérés-értékelés

Az Életvezetési ismeretek és készségek című program egyik legfontosabb sajátossága, hogy bevezetésével egyidejűleg elkezdődött folyamatos és hosszú távú eredmény- és hatékonyságvizsgálata, melyeket az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja munkatársai és a program vezetője irányít. Az értékelők személyének kiválasztása is szemléletváltást közvetít. Nemcsak külső, a programot nem ismerő szakemberek végzik a monitorozást és az eredményesség nyomon követését, hanem olyan szakemberek, akik a program filozófiáját, pedagógiai módszereit magukévá tették, akik megfigyeléseiket a bevezetéssel, alkalmazással egy időben, egységes, állandó elemek (a minimálprogram) alapján kísérik figyelemmel. Így még a program lefutásának ideje alatt mód nyílt az esetleges beavatkozásra, módosításra, amennyiben az eredmények nem felelnének meg a várakozásnak.

A tudományosság igénye is megköveteli, hogy az újonnan bevezetett megelőzési programokat értékeljük, hatásukat vizsgáljuk. A Magyarországon alkalmazott (külföldi eredetű, adaptált) programok bevezetését, elterjesztését nem követte gyakorlati megvalósítás, monitorozás, ezért a megelőzési programok hatékonysága eddig pusztá feltételezésen és az alkalmazók bizalmán alapult.³

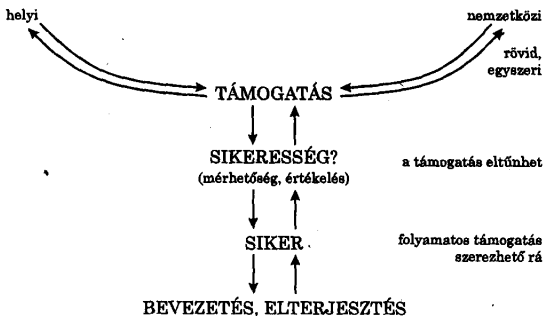
A gyakorlati alkalmazás igénye szintén követésvizsgálatra kényszerít. Amerikai és nyugat-európai megfigyelések egyértelműen bizonyítják, hogy a jelentős anyagi (bel- és külföldi) segítséggel kidolgozott és bevezetett programok elterjesztéséhez csak akkor lehet további támogatást szerezni, ha a programok hatékonyságáról a „befektetőket” és a használókat (önkormányzatok, iskolák) mérési eredményekkel meg lehet győzni.

A folyamatos értékelés és a megelőző tevékenység egyenesen magas színvonalon tartásának igénye indokolja, hogy a kísérletben részt vevő tanárok számára a program első öt éve alatt rendszeresen továbbképzéseket és konzultációs lehetőségeket teremtsünk. Ezt az elképzelésünket a Mentálhigiénés Programiroda és a Népjóléti Minisztérium támogatásával tudjuk megvalósítani.

² Az Életvezetési ismeretek és készségek program iskolai bevezetésének kísérleti szakaszát a Népjóléti Minisztériumban ünnepélyes keretek között megrendezett munkaértekezlet és sajtótájékoztató előzte meg. Ez alkalommal *Köhény Mihály* államtitkár és *Báthory Zoltán* közoktatási helyettes államtitkár átnyújtotta a kísérletre felkészített tanároknak a program nevével azonos című tanári kézikönyvet, melyet a szerző állított össze. A legilletékesebbek, a tanárok és a tanulók véleményének és az 1994/95-ös tanévben gyűjtött tapasztalatoknak a figyelembevételével alakítottunk még a tanári kézikönyv anyagán. Ezt a Calibra Kiadó a Mentálhigiénés Programiroda támogatásával jelenteti meg.

³ Forrásként hivatkozunk *Rózsa József* iskolai mentálhigiénés programok című munkájának (Az egészséges iskolákért: szakmai forrás sorozat 1.) a CHEF-, a SHAPIRO-, a DADA- és a Servais-programokat bemutató oldalaira, illetve a NEVI- és az IKP-program rövid távú monitorozásának értékelésére.

2. ábra



Azért, hogy a jövőben a programot kellő felkészültségű magyar szakemberek gondozhassák, s az elterjesztés üteme is felgyorsulhasson, az elsőként felkészített tanárcoport tagjai közül 20 kollégánkat trénerre képeztük 1995 nyarán. Manapság már az ő segítségükkel megyei szinten, helyi szervezésben, helyi szponzorok és a megyei pedagógiai intézetek, a Mentálhigiénés Programiroda regionális központjainak támogatásával, helyi szakemberek: orvosok, védőnők, rendőrök segítségével folyik a tanárok felkészítése a program pedagógiai módszereinek átadására.

A programban alkalmazott módszerek

A tapasztalatokra alapozott, kölcsönösen egymásra ható tanítási-tanulási módszer olyan interaktív, munkaközösségben végzett tevékenység, amelyben a tanár egyoldalú információátadás helyett az előmozdító, támogató szerepében segít a tanulóknak a kölcsönös és mindenkor önkéntes részvételen alapuló kommunikáció során felfedezni, kibontani a személyiségfejlesztés egy-egy tanulható-tanítható lépését. A program résztvevőivel a facilitátor a pozitív értékek és elvárások fontosságának felfedezését éli meg, s ezeket támogatja. Segít a csoportoknak kialakítani a közös tevékenységre vonatkozó szabályrendszert, melynek alkalmazása során

- a tanulók jobban megismerik magukat és egymást,
- tisztelik, törekvéseikben megerősítik társaikat, törődnek egymással,
- átélik a csoporthoz tartozás érzését és felelősségét.

Az Életvezetési ismeretek és készségek című program vezetője a foglalkozásokon oldott hangulatot teremthet a tanári kézikönyvben közölt didaktikai játékok alkalmazásával. Létre kell hoznia a támogató, kölcsönös bizalmat nyújtó légkört, hogy ne érezhesse senki a visszautasítás, az esetleges kudarc vagy a különösség fenyegető érzését. A nyílt, őszinte légkör kialakítása alapvetően befolyásolhatja a foglalkozások és a program sikerességét. Ezeknek a feladatoknak csak olyan

csoportvezető tud eleget tenni, aki eredendően szereti és tiszteli tanítványait, figyel rájuk, fogékony mások érzéseire, gondolataira, valamint a vezető és az irányított szerepében egyaránt képes a példamutatásra.

A tanterv

Az Életvezetési ismeretek és készségek tantervi témái

Témakörök	Órák (tárgyalandó téma)			
	5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály
I. Önismeret				
1. Bevezetés	1. Változásaim – Hogyan fejlődöm?	1. Milyen vagyok? – Aazonosságok, nemi különbözőségek	1. Ki vagyok én – gyerek – felnőtt	
2. Ki vagyok én?	2. A pozitív én bemutatása a társaknak	2. Leválás a családról, az önállósodás kezdete	2. Pályaválasztás – Jövőkép	
3. Én a társaim szemében			3. Hogyan építem önmagam	
4. A másik ember is fontos				

Témakörök	Órák (tárgyalandó téma)			
	5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály

II. Én és a helyem a környezetben				
1. Én és a helyem a környezetben: közösségek	1. Helyem az iskolában, osztályban: a) Elfogadás, elutasítás	1. Én és a barátom, elfogadás, kizárás	1. Barátság – Párkapcsolat	
2. Én és a helyem a családban	2. Helyem az iskolában, osztályban: b) együttműködés	2. A baráti társaság és a kortársak szerepe	2. Felelős felnőtté válás	
III. Egészséges és biztonságos élet				
1. Az egészség értéke életünkben	1. Növekszem, változom	1. Mi bánt engem? Válságos helyzetek	1. Az én életösvényem	
2. Hogyan élhetek egészségesen?	2. Étrend, életritmus	2. Mit tegyek? Problémamegoldás	2. Teendőim a teljes életért	
IV. Veszélyeztető tényezők				
1. Veszélyes anyagok, helyzetek és tényezők az otthonunkban és a környezetünkben	1. Kísértésnek kitéve 2. Dohányzás 3. Veszélyes és tiltott szerek	1. Az egyén és a drogok 2. A drogok és a médiák 3. A reklám hatása 4. Kritikus helyzetek és döntések	1. A drogok és a társadalom 2. Vigyázzok magamra, vigyázznak rám 3. Hova fordulhatok, kik segíthetnek?	
2. A drog fogalma, hatása a szervezetre, a családra és a társadalomra				
V. Övd, véd magad				
1. Személyes biztonság: a) Jogaim és kötelességeim	1. Hogyan tudok visszautasítani? a) Véleményalkotás, ítéletformálás	1. Visszautasítási technikák, döntéshozás	1. Nemet mondani, határozott ellenállás, alkotó gondolkodás	
2. Személyes biztonság: b) Felelősségem	2. Hogyan tudok visszautasítani? Kritikai gondolkodás	2. A nemet mondás módjai: kiállás	2. Határozott ellenállás, a következők vállalása	

A személyiségfejlesztő tanterv készítésekor figyelembe vettük a magyar iskola-rendszer sajátosságait, a hagyományos tanulócsoporthoz, tanórára felépített szervezeti rendet, mert szeretnénk, ha az általunk felkínált témákat és módszereket a helyi adottságoknak megfelelően felhasználhatnák a jövő nemzedék testi-lelki egészségéért aggódó nevelők. Programunk célkitűzéseit összehangoltuk a NAT követelményrendszerét meghatározó elvekkel: megközelítésmódunk érték közvetítő, szemléletmódját, szervezési kereteit tekintve pedig a program a demokrácia alapelveire épül. Szándékaink szerint az iskola legfőbb feladatához, a tanulók személyiségfejlődését kibontakoztató nevelőfolyamat tervezéséhez szeretnénk segítséget nyújtani kollégáinknak. Jó lenne kedvet ébreszteni a diákokban az örömteli önneveléshez, önkitaljesztéshez.

Foglalkozásaink (évi 12-15 óra) tematikailag beilleszthetők az osztályfőnöki tanmenetekbe és felhasználhatók napközis vagy klubfoglalkozások anyagául, de részegységei taníthatók szakórákon – biológia, történelem, rajz, ének, anyanyelv, matematika – is.

Tantervünk és a tanári kézikönyv használható önálló prevenció programként mindazon iskolákban, ahol még nem indult meg a célzott megelőző tevékenység.

A tanártréningről⁴

Az Életvezetési ismeretek és készségek program bevezetése előtt célszerű a tantervet tanító tanárokat tanártréningen felkészíteni. A négynapos műhelymunka során tanártársaink átéltek mindazt, aminek továbbadására ösztönözzük őket. A kölcsönösen egymásra ható, tapasztalatokon alapuló ismeretszerző és készségfejlesztő folyamat aktív részesei lesznek, bővíthetik ismereteiket a megelőzésről, a szenvedélybetegségek természetéről, a közvélemény formálásának módszereiről, a csoportléktan bizonyos kérdéseiről. Megismerhetik az első magyar iskolai alapú megelőzési program tantervét; a tréner csapat példáját követve gyakorolhatják és így elsajátíthatják a program pedagógiai módszerét, fejleszthetik készségeiket a tanulási-tanítási stílusok és képzési módszerek, óramegfigyelések, konfliktuskezelés, önbizalomépítés és a nehéz emberekkel való bánásmód területén. Végül betekintést nyerhetnek a program nevelési hatékonyságvizsgálatának módszereibe.

A program kiterjesztése

1996 márciusában tréner társakkal, a programot a gyakorlatban alkalmazó óvodai nevelők, alsó tagozaton dolgozó és pedagógia szakos kollégák részvételével programfejlesztő műhelymunka keretében kidolgoztuk az Életvezetési ismeretek és készségek programváltozatát az 5-10 évesek számára. Ez a tanterv és módszertani anyag reményeink szerint ösztönöz hozzáférhető lesz a programon már dogozó kollégák számára, s hamarosan elkészülhet, megjelenhet nyomtatásban is.

További terveink között szerepel a középiskolás korosztály számára készített tanterv és tanári segédanyag összeállítása is. Foglalkoztat bennünket az a gondolat, hogy ne csak az egyes korcsoportokra, hanem azon belül a speciális foglalkoztatást igénylő gyermekrejtegekre – kiegészítő iskolások, nevelőintézetben lakók részére – is készítsünk adaptációkat.

⁴ A tanár felkészítését iránt érdeklődők – egyének és testületetek – vegyék fel a kapcsolatot levélben (1022 Budapest, Detrekő u. 3/a) a program országos irányítójával, Csendes Éudával.

„Minden ember király”

- Részletek egy mentálhigiénés osztályfőnöki órából -

A gyulai 1. számú Általános Iskola 8. osztályában Árvai Józsefné 1998. május 3-án osztályfőnöki órát tartott az Életvezetési ismeretek és készségek program alapján. Ebből adunk közre néhány részletet.¹ A válogatás természetesen nem tudja bemutatni a program egészét, nem tud részletes módszertani ötleteket adni a téma mentálhigiénés szemléletű feldolgozásához, pusztán érzékeltetni szeretné az ilyen órák hangulatát, tanulókra gyakorolt hatását.²

Az osztály falát különböző idézetek és mottók díszítik. Ezeket a négy év során fokozatosan tették fel, és a program egyes témáihoz kapcsolódnak. Az osztálytermet ezek előtt az órák előtt átrendezik, U alakban helyezik el a padokat. Az órák oldott jellege ellenére a tanulóknak szükségük van a padokra, mivel az osztályfőnöki óra keretében futó programhoz füzet és munkafüzet tartozik, s az órákon jegyzetelnek és vázlatot is írnak.

Az óra egyik témája a felnőttég, önállóság, autonómia problémaköre.

Az óra elején magnófelvételtől egy dalt hallgatnak meg, amelyet a gyerekek már ismernek, és amely egy lány és egy fiú kapcsolatáról, szerelméről szól, amit beárnyékol a lány kábítószerre, és ezért tragikus véget is ért a lány kábítószer-túladagolás miatti halálával. Ezt követően Tamás, az osztály egyik tanulója saját „A drog” című versét olvassa fel:

Ha gondod van és orvosságot szeretnél
Fordulj egy baráthoz, de ne nyúlj a drogért!
Van, aki bevette, és nézd meg, mi lett belőle!
Egy árnyék, ki felett az idő hamar eljárt!
Eleinte minden szép és jó,
Lelked a magasban szárnyaló!
Gondjaid rögvést megoldódnak,
S te a mennyben érzed magad.
Úgy érzed, hogy szabad vagy,
Pedig kényszerláncok fogják tudatod!
De ha elmúlik a hatás,
Bajaid visszatérnek, ez nem vitás.
S te egyre többször nyúlsz a méregért,
Hogy megold lelked kételyét!
Eltávolodsz azoktól, kiket szeretsz,
Pedig ha engednéd, ők fognák a kezed.

¹ A közreadott szöveget az órán készült jegyzetek alapján rekonstruáltam, így az bizonyos pontokon nélkülözheti a szöveg teljes gazdagságát. Erre a hagyományos „rögzítési” eljárásra azért kényszerültem, mert a magnófelvétel zavarhatta volna a gyerekeket. Ebből a leírási módból következik, hogy nem tudom megadni a gyerekek nevét, ezért a szövegben T-vel jelöljük a tanárnőt és Gy-vel a gyerekeket.

² Mentálhigiéné című rovatunkban mentálhigiénés célú órákból szeretnénk folyamatosan részleteket bemutatni. Rendelkezésünkre állnak a különböző programok keretében megtartott órák video-, illetve magnetofonfelvételei is, ezek alapján módunk lesz pontosabb óraleírások közreadására is.

Leszokni róla igen nehéz,
De ha van miért, sikerülhet még!
De ha nem ezt teszed,
Egy napon a halál magával vihet
Ezért mondom, ne élj a drogon,
Hogy felnőhess erősen és szabadon!

T: Jó volt újra hallani Tamás versét. Különösen az utolsó soráért hallgattuk meg. Hogy is szól ez az utolsó sor?

Gy: Hogy felnőhess erősen és szabadon.

T: Mit gondoltok, miről fogunk a mai órán beszélgetni?

Gy: Az önállóságról, a felnőttiségről.

Gy: A szabadságról.

T: Valóban, a mai beszélgetésünk magva, kiinduló témája az önállóság. A munkafüzetben is megtaláljátok ezt a témát. Kinek mit jelent az önállóság fogalma?

Gy: Hogy valaki már önállóan tud dönteni, nem kell engedélyt kérnie a szüleitől a döntéseihez.

Gy: Az önállóság függetlenséget jelent. Aki felnőtt, az függetlenebb, mint a gyerekek. Képes magát eltartani, anyagilag független, nem szorul rá másra.

Gy: Az önállóság azt jelenti, hogy el tud igazodni az életben, van saját véleménye, érett a személyisége.

T: Beszélgettünk már a személyiségfejlődés kapcsán arról, hogy a felnőtt, érett személyiség miben különbözik a még fejlődő, a gyermeki személyiségtől?

Gy: A felnőtt céltudatos, tudja, hogy mit akar, és ehhez eltervezi az utat, az életutat. Küzd a céljai megvalósításáért.

T: Használtunk egy fogalmat... azt, amellyel önmagunk, a személyiségünk határait jelöljük ki, s nagyon érzékenyen érint bennünket, ha ezt megsérti valaki. Mi ez a fogalom?

Gy: Az autonómia.

T: Valóban, a személyiség autonómiájáról van szó. Próbáljuk meg felidézni, mit is jelent pontosan az autonómia fogalma!

Gy: Hogy tiszteletben tartjuk a másik ember akaratát, gondolatait.

Gy: Meg a véleményét is, szerintem.

Gy: Tudomásul vesszük, hogy ő valamiben vagy esetleg sok mindenben más, és ha mi nem ilyenek vagyunk, ezért nem bántjuk. Mert ha bántanánk vagy gúnyolnánk, ő már nem tudna olyan lenni, mint amilyen szeretne.

T: Miért fontos számunkra a személyiségünk autonómiája?

Gy: E nélkül nem lehetséges a szabadság, az önállóság.

T: Lehet-e szabadsága, autonómiája a még nem felnőtt, nem teljesen érett személyiségnek, a gyerekeknek? Hiszen egy gyerek nem tudja eltartani magát, nem is mindig tud önállóan dönteni, annak ellenére, hogy nagyon szeretnének sokszor egyedül, a szüleitektől függetlenül dönteni. Ugye? Lehet-e, kell-e, hogy legyen autonómiája, önállósága, szabadsága egy gyereknek?

Gy: Szerintem a gyerekek is szüksége van önállóságra, mert neki is van akarata, lehet célja is, amelyet tudatosan meg akar valósítani.

Gy: Szerintem az a gyerek, akinek a szülei meg a tanárai nem adnak önállóságot, az nem is tanul meg felnőttnek lenni. Ez egy ilyen bizalomféle dolog.

T: Hogyan érted azt, hogy ez bizalom dolga?

Gy: Hogyha nem bíznak meg annyira egy gyerekben, hogy önállóságot adjanak neki, akkor nem alakul ki benne az önállóság, nem tud céltudatos lenni, nem tudja irányítani a sorsát.

Gy: Nem lesz erős a személyisége. Nem lesz képes a hibáinak a maga alá gyűrésére.

T: Használtál egy kifejezést: erős személyiség. Megmagyaráznád, hogy ez milyen embert jellemez?

Gy: Felelősségteljes, határozott embert jelent, olyan embert, aki nem tesz felelőtlenül dolgokat, aki nem meggondolatlan. Az ilyen erős személyiség az úgy fejlődik, úgy nevelődik ki, hogy gyerekkorában meg amikor még nem önálló, de már érettebb, egyre több mindenben maga dönthet. Egyre több dologban az ő akarata érvényesülhet. Hogy ez milyen mértékben lehetséges, az szerintem sokban függ az illető családjától meg a tanárától, leginkább az osztályfőnökétől. Ha engedik, hogy többször próbálkozzon az önállósággal, akkor erős és határozott lesz.

Gy: Az erős személyiség szerintem látszik is egy emberen, látszik a határozottság a magatartásán.

T: Tamás azt mondta, hogy az erős személyiség az kifejlődik, nevelődik. Ezek szerint az alkatunknak, az öröklött tulajdonságainknak nincs is ebben szerepük?

Gy: Biztos, hogy van, de azért a családi körülmények meg az iskola, a tanárok hozzáállása nagyon sokat számít.

T: Miért fontos ez a határozott, erős, szilárd személyiség?

Gy: Mert így az ember nem lesz kiszolgáltatott, nem lesz olyan, mint a többiek.

T: Hogy érted ezt, hogy nem lesz olyan, mint a többiek?

Gy: Például úgy, hogy nem minden közösségben van jó közösségi szellem, illetve a közösség jó lehet, de például nem biztos, hogy szeretnek tanulni is a gyerekek. Az erős akarat, a határozottság ebben az esetben segít abban, hogy azért ő ne szégyellje, ha ő neki fontos a tanulás. Engem például néhány más osztályba járó barátom egy jó ideig cikizett, hogy én ide járok, ebbe az osztályba, mert itt sok gyerek rendszeren tanul.

Gy: Szerintem más dolgokban is fontos az, hogy az ember ne akarjon hasonlítani a környezetéhez, ha az nem jó célokat követ.

T: Milyen helyzetekben fontos ez a belső tartás?

Gy: Olyan közösségben, ahol elfogadják, hogy valaki igyon vagy drogot fogyasztson. Sokszor épp a közösség szoktatja rá az embereket a szenvedélyekre. Van, aki egy közösségbe bekerülve kezdett el inni, aztán, amikor otthagya azt a környezetet, leszokott az ivásról.

T: Bizony, nagy belső erő kell ahhoz, hogy ellen tudjunk állni a többségi nyomásnak, mert még az erős személyiség esetében is nehéz elkülönülni egy kedvezőtlen normákat érvényesítő közösségben. Tudtok-e a saját életetekből olyan példákat mondani, amikor nagy belső elhatározásokat következetesen végig tudtatok vinni?

Gy: Engem nagyon bántott az, amikor hetedik félévben a rossz dolgozataim miatt matematikából négyesem lett. Elhatároztam, hogy mindenáron kijavítom.

T: Emlékeztek talán erre, Tamás könnyes szemmel tette meg ezt az elhatározását, valami ilyesmit mondott: Én úgyis ki fogom javítani ezt a négyest, meg tetszik látni. Én annak örültem, hogy az osztály ezt nem tartotta stréberségnak, sőt, időnként együtt izgult Tamással a matematikadolgozatok sikeréért. Minden önelégültség nélkül mondhatom, hogy én a mi osztályunkban mindig azt érzem,

hogy ebben a közösségben pozitívak az értékeink, normáink. Van az osztálynak egy jellegzetes imázsa, ami ránk jellemző. Imázs: ez a fogalom elég nehezen fordítható le, francia szó, angolul imidzsnek mondják. Arculatot, képet jelent, de a jelentése több ennél. Benne van az a hangulat, ami ezt a közösséget jellemzi, benne van az a sajátos értékrendszer, ami itt kiformalódott. Ahogy Mártira nézek, eszembe jut, hogy az ő mondatával lehet a legjobban éreztetni az imázs szónak, fogalomnak a valóságos jelentését. Elmondod, Márti, hogy mit mondtál nekem?

Gy: Azt, hogy én nem akarok ebből az osztályból elballagni, mert nekem olyan jó volt ez az egész, ami itt kialakult közöttünk. (Az osztályban egy percre néma csend lett, a legtöbb gyerek néz maga elé.)

T: Ott tartottunk, hogy az erős személyiségnek is nehéz kivédenie azt, hogy ne azonosuljon az őt körülvevő, befogadó közösséggel. Mit gondoltok, miért van ez így?

Gy: Mert az ember nem nagyon tud mit kezdeni magával közösség nélkül.

Gy: De ha az a közösség nem olyan, mint amilyenben ez a jövevény, az újonnan befogadott ember már élt, akkor ennek az embernek ott rossz lesz a közérzete, nem tudja egyensúlyban tartani magát.

T: Ez a probléma, amivel egyébként sok ember próbál megbirkózni, amivel küzd magában, a saját értékei és a közösség értékeinek konfliktusa. Ez a konfliktus a személyiségünk egyensúlyát zavarhatja, a belső békénk megtartását nagyon megnehezítheti. Gyakran használom én is, de lassan már ti is, az érték fogalmát. Mit jelent ez a fogalom?

Gy: Ami fontos az ember számára.

Gy: Amit értékesnek tekintünk, ami példa a számunkra.

T: Soroljatok fel néhány fontos értéket!

Gy: Szeretet, barátság.

Gy: Ha befogadnak egy közösségben.

Gy: Minden olyan dolog, amit magam szerzek meg.

Gy: Tudás, tanulás.

T: Igen, ez is nagyon fontos érték, de vajon mindenki számára érték-e a tudás, a tanulás?

Gy: Nem, mert sokan nem szeretnek tanulni.

T: Ez is szerepet játszik abban, hogy a tudás nem mindenkinek érték, meg mi játszik még szerepet? Ki mit gondol?

Gy: Az, hogy aki sokat tanul, magasabb iskolázottságot szerez, nem biztos, hogy megfizetik, ha dolgozni kezd.

T: Bizony, sok ember számára ezért sem igazán érték a tudás. Más módon esetleg könnyebb jó anyagi helyzetbe jutni. Mi lehet mégis az oka, hogy noha a társadalom nem egyértelműen tekinti értéknek a tudást, mégis vannak szép számmal, akiknek ez nagyon fontos értékük?

Gy: Mert ők mások, mint az átlag.

T: Igen, éppen attól mások, hogy más az értékrendjük, más értékek felé orientálódnak. Beszéltünk már az önállóságról, az autonómiáról. Az ember autonómiája éppen abban van, hogy saját maga választja meg az értékeit. Ez az önállóság, a felnőtté válás egyik legfontosabb feltétele. Amikor az ember konfliktusba kerül a környezetével, akkor ennek nagyon sok esetben éppen az oka, hogy más az egyén saját értékrendszere és más a környezetéé, azé a csoporté, amelyben él. Sokszor azért nehéz az iskolának a tudás értékét közvetíteni, mert a külvilág nem erősíti meg azt, hogy ez érték. Mit gondoltok, melyik értékcsoporthoz vagyunk hasonlóan?

(Nem válaszolnak a kérdésre.)

T: Az egészséggel, a testi, szellemi jóllét értékével. Mit gondoltok, miért?

Gy: Mert az embereknek sokat kell dolgozniuk, nem tudják kímélni magukat.

Gy: Meg az egészség megóvása többbe kerül, az az életmód drágább.

T: Persze, ha meggondolod, hogy mennyi mindenre költünk feleslegesen, akkor érdemes elgondolkodni azon, hogy költséges-e az egészség. Ezeknél merül fel az, hogy az embernek válogatnia kell a lehetséges értékek között. A választásban van igazán jelen a felelősségérzet.

Gy: Nem is mindig igaz, hogy az egészség drágább, mint az egészségtelen életmód, elég utalni a dohányzásra vagy a drogra. Sokkal drágább, mintha az ember ezeket nem fogyasztja.

T: Igen, ez nagyon racionális gondolkodás. Bár sok olyan dolog van, amit ha összehasonlítgatunk, az egészségesebb drágább, mint az egészségtelen. Mondjatok példát!

Gy: A sport, a testedzés, mivel drága ruha kell hozzá, meg uszodajegy, sportpályabelépő kell.

Gy: De ha az ember mérlegeli, hogy mit nyer azzal, ha elmegy sportolni, akkor már nem biztos, hogy ez a drágább.

T: Ez az, amit sokszor nem gondolunk végig.

A jövő órára az *Életösvényen* című fejezetben található feladatlapot nézzétek át. Arról kell gondolkodni, hogy számotokra mit jelent a testi-lelki jóllét. Biztos van, akinek sok pénzt jelent, másoknál biztonságot, van akinek egészséget, mozgást. Mindenki fogalmazza meg ön maga számára, hogy neki mitől van komfortérzete.

A mai beszélgetés összefoglalásaként szeretném felhívni a figyelmeteket egy mottóra: *Minden ember király. Mi a jelentése ennek?*

Gy: Az, hogy mindenki sokféle lehetőség van.

Gy: Minden embernek vannak értékei.

Gy: Mindenki maga felelős a sorsáért.

T: Igen, mindezek együtt igazak. Minden ember király, minden egyén, minden személyiség egyszeri, egyedi és megismételhetetlen. Azaz sokféle értéket hordozunk, amit egyrészt a szüleinktől kapunk, másrészt összegyűjtjük a világban való tapasztalatszerzéssel. S ez a sokféle hatás ötvöződik a személyiségünkben egyediséggé. Ha van időtök, olvassátok el erről *József Attila A Dunánál* című versének utolsó négy versszakát. Ebben gyönyörű leírását találjátok meg az értékek átörökítési folyamatának, továbbá annak, hogy a sokféle öröklött és megtapasztalt értékből végül hogyan válunk egyenként egyszerűvé és megismételhetetlenné.

(Az óra lezárásaként egy tanuló felolvassa a vers kijelölt négy versszakát.)

Az órát lejegyezte *Schüttler Tamás*

„Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne”

– Beszélgetés Árvai Józsefnéval a pedagógiai mentálhigiénéről –

Árvai Józsefné a gyulai 1. számú Általános Iskola tanára több éve alkalmazza pedagógusi munkájában a CHEF-programot és az Életvezetési ismeretek és készségek fejlesztését szolgáló programot. Ebben a tanévben nyolcadikos osztályában már negyedik éve a program szerint folynak az osztályfőnöki órák. A programok gyakorlati alkalmazása mellett önképzéssel és a különböző tanfolyamokon szerzett ismeretekkel gyarapodva más pedagógusok felkészítésében is közreműködik.

– *A látott osztályfőnöki órán feltűnt, hogy milyen magabiztos, mennyire kiegyensúlyozott személyiség. Ez csak a tanári munkájában nyilvánul meg ilyen erőteljesen, vagy a mindennapi életben is jellemzi Önt?*

– A környezetem általában ilyennek tart, de egy kicsit azért ez látszat. Ha az ember otthon érzi magát valamiben, akkor ott magabiztos tud lenni. Nem biztos, hogy a magánéletem minden lehetséges szituációjában ilyen a személyiségem. Sokszor érzem úgy, hogy a tanításban teljesedem ki igazán, ebben a szerepben érzem magam a legjobban. Talán ezért is vagyok olyan szívesen az iskolában. A gyerekekkel való kapcsolatomban tudatosan törekszem a kiegyensúlyozottságra, s ha mégis van valami problémám, akkor elmondom nekik, ezzel mintegy jelezve azt, hogy nem velük van bajom, nem rájuk haragszom. Ha viszont rájuk haragszom, akkor azt is közlöm velük, hozzátéve, hogy az ő magatartási, viselkedési hibájukat a saját kudarcomnak is érzem. Miközben tudatosan törekszem a kiegyensúlyozottságra, a gyerekek iránt való nyitottságra, sokszor érzem, hogy a reakcióimban, a gesztusaimban benne van a személyiségem, az, amilyen én vagyok. A tudatos tanári magatartást nagyon fontosnak tartom, de azért látom, hogy ezen mindig valahogy áttör az, amilyen valójában vagyok.

– *Több évtizedes tanári gyakorlattal a háta mögött miért érezte szükségesnek, hogy bekapcsolódjon a mentálhigiénés programokba? Milyen pedagógiai problémák megoldásához keresett azzal eszközöket, módszereket?*

– Mindig érdekelt a pedagógia és a pszichológia, a magyar-orsz szakos diplomám mellé ezért is végeztem el a pedagógia szakot. Engem valójában a személyiség érdekelt, mindig a gyerekek személyiségéhez akartam közel jutni. Azt láttam, hogy az általános iskolában – különösen a felső tagozaton – hiába tanít a tanár, ha a gyerekeket nem teszi fogadóképessé arra, amit meg akar nekik tanítani. A gyerek az alsó tagozaton még a tanító néni kedvéért tanul, a felső tagozaton már magáért a tudásért kellene tanulnia. Szerettem volna olyan módszereket, utakat keresni, amelyekkel a gyerekek érdeklődését felkelthetem, amelyekkel fogékonyabbá, befogadóképesebbé, érzékenyebbé tehetem őket. Ehhez a célhoz kezdtem módszereket keresni különböző továbbképzéseken, s lassan rájöttem, hogy a szakmai látóköröm, ismereteim kiszélesedésével, a saját személyisé-

gem megismerésével, a személyiségfejlesztő módszerek alkalmazásával a saját biztonságérzetem, közérzetem kezd jobbá válni.

– *Ezeket a tanfolyamokon, továbbképzéseken mentálhigiéné ismereteket is tanult?*

– Igen. A pedagógiai, pszichológiai kurzusok előtt már jártam a *Bagdy Emőke* és *Telkes József* vezette tréningprogramokra, hallgattam előadás-sorozatot a társadalmi beilleszkedési zavarokról, megismertem *Popper Péter* önismereti programját. Ezután kezdtem foglalkozni a CHEF-programmal és az életvezetési ismeretek és készségek fejlesztését szolgáló programmal. Ezek mind hozzájárultak a szemléletem átalakulásához, a gyerekek megközelítéséhez alkalmazott módszereim fejlődéséhez.

– *Milyen benyomásai keletkeztek akkor, amikor először szembesült ezekkel a mentálhigiéné programokkal? A kérdést azért tartom érdekesnek, mert én is megismertem az Ön által említett két utóbbi – a CHEF- és az életvezetési – programot, és bár rengeteg érdekes új elemet találtam bennük, mégis úgy tűnt a számomra, hogy egy igazán jó pedagógus ezek ismerete nélkül is – ugyan nem ilyen módszeresen és tudatosan – szinte minden ajánlott eljárást, módszert már addig is alkalmazott. Ezek nélkül a programok nélkül is megpróbált személyiségközpontú lenni, megpróbált empátiával közelíteni a gyerekek problémáihoz. Talán csak a drog és az alkohol veszélyeitől való megóvást segítő programrészletek nem jelentek meg ilyen karakterisztikusan a pedagógiai tevékenységében.*

– Számomra ezek a programok azért voltak hasznosak, mert az addig is bennem lévő pedagógiai törekvéseknek a technikai kivitelezéséhez adtak sok segítséget. Hogy a tanári munkámban milyen legyek, hogyan bánjak a gyerekekkel, arról addig is volt egy ösztönösen kialakított és a programokban körvonalazottakkal nagyon sokban megegyező elképzelésem, de nem tudtam azokat a technikákat, amelyekkel ezeket hatékonyra lehet tenni. Mondok egy példát: úgy adódott, hogy huszon-egynéhány évig szinte csak orosz tanítottam, mert mindig magyar szakos új kollégák jöttek az iskolába, és kellett nekik óra. Nagy problémát jelentett a gyerekek motiválása az orosz nyelvtanulásra, amely nélkül sem órai produktivitás, sem otthoni igazi nyelvtanulás nem lehetséges. Minden eszközt be kellett vetnem, hogy motiváljam őket, hogy kedveljenek engem, hogy mozgósítsam a belső erőiket, szorgalmukat. A programok elsősorban a személyiségfejlesztés technikai és nem a drogellenes tartalmuk miatt tetszettek meg. Régóta úgy gondolom, hogy a dohányzás, az alkoholizmus, a drogfogyasztás gondjait racionális ráhatással nem lehet megoldani. Ha ez így lenne, akkor a pedagógusok és az orvosok nem lennének ezeknek a szenvedélyeknek a rabjai, hiszen ők igazán tudják, hogy ezek károsak. Ez nem azt jelenti, hogy lebecsülöm ezeket a programokat. Éppen arról van szó, hogy a programokban olyan személyiségfejlesztési lehetőségek rejlenek, amelyek segíthetik a felnövő generáció egészséges személyiségfejlődését, s ezen keresztül is hatnak a függőségek kialakulásának megelőzésére. Természetesen a racionális ráhatásra, a dohányzás vagy az alkohol károsító hatásának a megmagyarázására is szükség van, de ezt a gyerekek csak olyan embertől, tanártól fogadják el hitelesnek, aki a teljes személyiségét illetően hiteles a számukra, akinek sikerült emberként, személyiségként elfogadtatnia önmagát. A programokban az ehhez a fajta tanár-gyerekek kapcsolat megteremtését segítő metodikához lehet nagyon jó ötleteket találni.

– *Magukban a programokban a direkt ráhatás vagy ez a közvetett, a személyiség stabilizálásán keresztüli hatás a dominánsabb?*

– A CHEF-programot 1956-ban Amerikában drogellenes célból hozták létre, mivel felismerték, hogy a jóléti társadalomban is kialakulhat olyan lelki bizonytalanság, amely a droghoz menekülést eredményezi. Épp ezért a programban erőteljesen benne van a személyiség stabilizálása is. Én a szorongás oldására, az egymás iránti érzékenység erősítésére, a fásultság és a közöny felszámolására irányuló elemeket tartottam és tartom a legfontosabbnak benne. A programban szereplő didaktikus játékok nagyon jól használhatók a gyerekek egymás közötti kapcsolatainak, egymás iránti érzékenységének, empátiájának fejlesztésére, és segítik kommunikációjuk fejlődését is. Nagyon fontosak azok a játékok, amelyek azokat a képességeket fejlesztik, amelyek az egymás problémái iránti fogékonysághoz, a saját problémáikról való beszélgetni tudáshoz szükségesek. Olyan egyszerű játékok ezek, mint például egymás tekintetének követése, egymás szemébe nézésének gyakorlása. Nagyon fontos gyakorlatok azok is, amelyekben egymás gondjairól beszélgetnek, hiszen azokban az egymásra figyelmet gyakorolják. Egy bizonyos ponton túl a gyakorlatok, a játékok által közvetített minták beépülnek a gyerekek szokásaiba, reakcióiba. Miután négy éve folyik ebben az osztályban ez a program, az osztály élete, a gyerekek egymás közötti viszonya, a problémáikról való kommunikációjuk szintje összehasonlíthatatlanul más, mint az iskola többi osztályában. Összeforrott, egymásért felelősséget érző közösséggé vált az osztály. Érzékelhető, hogy kiegyensúlyozottabb a gyerekek személyisége, mint ahogy azt is látni, hogy emberi, lelki problémáikról is egészen másként tudnak beszélni, mint a kortársaik általában. Pedig a 22 gyerek között vannak, akiknek rosszak a családi körülményei, a szülei elváltak, van állami gondozott és olyan gyerek is, akinek a szülei egy vallási szekta tagjai. A személyiségfejlesztés, stabilizálás, a kedvezőtlen környezeti hatások kiegyenlítése ebben a közösségi térben zajlott. Lassan kezdett kialakulni az az értékrend, amelyben a gyerekek arra büszkék, hogy pozitívan mások, hogy képesek ellenállni a negatív értékeket hordozó csábításoknak. Ebben az osztályban nem szégyen jól tanulni, nem szégyen aktívnak lenni, hozzászólni az órán. Ez nem olyan közösség, ahova be kell olnadni, amelyben az egyes egyéniségeknek el kell szürkülniük. Itt éppenhogy mindenki kibontakoztathatja a maga színességét. Meggyőződésem, hogy ez a fajta érzékeny, egymásra figyelő, mindenki egyediségének teret adó közösség biztosítja az egyes individuumok egészséges fejlődését. Ennek a kollektívának a kialakítása egészen másfajta pedagógust kíván, olyan embert, aki maga is kiegyensúlyozott, aki vállalja a maga egyéniségét, aki szinte teljesen önmagát adja, s nem szerepet játszik. Aki bátran beszél a szakmai, közéleti, sőt, esetleg a magánélettel kapcsolatos egyes dilemmáiról, kételyeiről, megosztja az élményeit, új ismereteit, gondolatait a gyerekekkel. Ettől válik mintává, hiteles személyiséggé, ettől tud hatni. Ettől lehet eredményes az, amit a dohányzás ártalmairól, az alkohol és a drogok használatának veszélyeiről mond.

– *Segítenek-e ezek a programok a pedagógus személyiségének stabilizálásában?*

– Induljunk ki abból, hogy a nevelés bipoláris folyamat, tehát nemcsak a pedagógus hat a gyerekekre, hanem ők is visszahatnak a tanár személyiségére. Ha én a programban alkalmazott módszerekre pozitív visszajelzést kapok a gyerekek,

től, akkor az az én személyiségemet is erősíti, akkor van értelme holnap megint újrakezdenem. Ehhez persze fogékonyság kell a visszajelzésekre. Ebben, a program keretei között nevelkedett osztályomban, a gyerekekkel folytatott nyílt, őszinte beszélgetések rengeteget jelentenek nekem. Elsősorban örömet, ami motivál, emellett a mindennapi életükről szóló beszélgetések során én éppen úgy keresem a válaszokat, mint ők, ugyanúgy keresem azokat a szavakat, mondatokat, amelyekkel ezekről egyáltalán beszélgetni lehet. Én is változom ezekben a szituációkban, játékokban. Az az igazság, hogy ennek a munkának a végzéséhez szükséges személyiségállapot, közérzet megteremtéséhez a pozitív értékekre beállított pedagógusközösségre is szükség van. Ez a szemlélet csak interakciókban épül tovább.

– Milyennek látja ebből a szempontból a pedagógusközösségeket, mennyire segítik a pedagógusok személyiségének stabilitását?

– Heterogénnek látom, s azt tapasztalom, hogy inkább a kis falvakban vannak nagyon pozitív, egymást segítő közösségek, ahol mód van a pedagógiai munka feszültségeinek megbeszélésére, feloldására, ahol a kollégák érzékenyen figyelnek egymásra, és ami a legfőbb, a gyerekek személyiségének fejlődésére. Pedagógiai tanácsadóként sokat járok kis falvakba és nagyvárosokba is, és egyáltalán nem tapasztalom, hogy a kisközségekben a gyerekek ebből a szempontból hátrányosabb helyzetben lennének. A kisiskola mentálhigiénés szempontból jobb adottságokkal rendelkezik, mint egy nagyobb, városi iskola, épp ezért nagyon fájnalnám, ha megszüntetnék a kisiskolákat meg az úgynevezett falusi iskolákat. Ezekben ugyanis még megmaradt egy olyan milió, amelyet a városi iskolában már lehetetlen feléleszteni. Ott családiasabb közösségekben élnek tanárok és diákok. A kisebb tanulólétszám lehetővé teszi a személyre szóló figyelmet. Még megmaradt valami a hajdani falusi közösségek szellemiségéből. A tanárok zöme évtizedek óta ott él, sok esetben már tanították a gyerekek szüleit is, de a testvéreiket mindenképpen, és ez sokkal személyesebb viszonyt tesz lehetővé. Lehet, hogy a gyerekek információkban valamivel szegényebb közegben élnek, de a személyesebb, pozitív érzelmi kötődésekkel átszőtt kapcsolatok meg a természetközelség nyújtotta élmények hatására a személyiségük, az idegrendszerük sokkal stabilabb. A nagyvárosi, egyáltalán a városi pedagógusélet – különösen a fiatalok esetében – más, zaklatottabb. A városi környezetben ma sokkal nehezebb az egzisztenciateremtés, más az élettempó, többet kell dolgozni a mindennapi létfeltételek biztosításáért, s ez a pedagógus idejének, energiájának nagy részét leköti. A most pályakezdő vagy már néhány éve a pályán lévő pedagógusok nem akarják vagy talán nem is tudják olyan mélységben felvállalni a tanulók mentálhigiénés, lelki gondozását, mint amennyire ma erre a körülmények alakulása miatt szükség lenne. Ez a probléma azonban sokkal összetettebb, és korántsem csak a pedagógusok körében tapasztalható. A most fiatal felnőtt generációk tagjainak zömében ki sem alakul már a mások iránti érzékenység, s ugyanakkor a lelki bajokkal szembeni ellenállás és tűrőképesség sem, ami az én nagyszüleim generációjában még természetes volt. Akkor is volt betegség, öregség, mégsem akartak a fiatalabb generációk megszabadulni az öregektől, természetes volt az otthon lévő háziasszony számára az öreg, beteg családtag gondozása. Miután az emberi élet mentálhigiénés szempontból kritikus szakaszainak kezelése, például a családtagok súlyos betegsége vagy a halál, kikerültek a családból, és intézményekre ruházták át, a gyerekek nem szocializálódnak ezekre a kritikus helyzetekre, nem alakulnak ki bennük az

ezekben szükséges magatartásminták, s épp ezért nem lesznek felnőtteként eléggé érzékenyek és tűrőképesek. Visszatérve a pedagógusok lelki problémák iránti fogékonyságának kérdésére, a tűrőképeség, a terhelhetőség hiánya mellett a túlzottan oktatáscentrikus szemlélet a másik nagy hiba, ami miatt a személyiség-központi pedagógiai attitűd, a lelki egészség megóvásának pedagógiai eszközökkel történő biztosítása nem épül be a mindennapi tevékenységükbe.

– *Miért oktatáscentrikusak a pedagógusok például az általános iskolában?*

– Azért, mert félnek a megmérettetéstől, attól, hogy a tanítványaik közül nem vesznek fel majd kellő számú gyereket a középiskolába. Szinte csak erre koncentrálnak. Ki akarják préselni a gyerekekből a maximumot, de mivel mindez egyre jobban neurotizálja a gyerekek jelentős hányadát, ez egyre kevésbé megy. Pedig, ha oldottabban, kevesebb gőrcsrel próbálnának eredményeket elérni, talán sikeresebbek lehetnének. Meg kellene végre érteni, hogy a pedagógiai munka egyik fontos, ha nem a legfontosabb célja az ép, egészséges személyiség felnevelése, ehhez képest minden szinte másodlagos. Én nem hiszem, hogyha valaki az egész órán csak az oktatással, a tananyag megtanításával törődik, annak a gyerekei többet fognak tudni annak a tanárnak a tanítványainál, aki egy-egy téma kapcsán beszélget a gyerekekkel a mindennapjaikról, érzelmeikről, élményeikről, tapasztalataikról. Nem biztos, hogy az a leghatékonyabb pedagógiai munka, amelyben a tanár csak és kizárólag a tananyag átadására és visszakerdezésére összpontosítja a munkáját. Szükség van a gyerekektől érkező sok-sok finom jelzés érzékeny megfigyelésére, ezek pedagógiai értelmezésére, persze nemcsak tudatosan, hanem rutinszerűen is. Arra gondolok, milyen sokat mond az, amikor egy mentálhigiénés osztályfőnöki órán egy kisfiú azt mondta, hogy számára máig emlékezetes az a pillanat, amikor egy bizonyos magyarórán összevillant a szemünk, mert ő is tudta és én is tudtam, hogy mi ugyanarra gondolunk. Ezek a tanár és diák közötti óra alatti szemösszevillanások sokszor többet érnek minden szónál. Kifejeződik általuk a bizalom, a szeretet, a személyesség. Hosszú tanári munkám egyik fontos tapasztalata az, hogy a gyerekek 45 percig nem tudnak koncentráltan figyelni, szükség van tehát lazításokra. Ezeket a perceket lehet jól kihasználni beszélgetésre, a gyerekek élményeinek, tapasztalatainak meghallgatására, értelmezésére. Ezek azok a szünetek, amikor beszélgetésekkel oldani lehet a szorongást, a gyerekekben felhalmozódott feszültségeket. Ezzel a tanítási stílussal olyan oldott állapot érhető el, hogy tíz perc alatt több tananyag feldolgozható, mint fáradt, szorongó állapotban, személytelen, érzelmek nélküli tanári magatartás mellett 20-25 perc alatt.

– *Ezek a pedagógus mesterségbeli fogásai. A nálunk meghonosodott mentálhigiénés nevelési programok segítik-e a pedagógusok mesterségbeli tudásának ilyen jellegű fejlesztését?*

– Közvetlenül nem, hiszen ezek a programok bizonyos tananyagot, ahhoz óravázlatokat tartalmaznak, és ezekben konkrét tananyag-feldolgozási javaslatok vannak. Először szinte minden tanár megpróbálja az ajánlott óravázlat szerint megtartani ezeket az órákat. Aztán, amikor már érzi, hogy a program lényege a tartalom sikere, akkor kezd el improvizálni, akkor kezd belevinni egyéni színeket, ötleteket. Ezekben a programokban a megszerezhető sikerélmény a legnagyobb motiváló erő. A mentálhigiénés órákon a szokásostól eltérő tanítás zajlik, hiszen annyiféle ismeret, élettapasztalat adható át, amit a gyerekek is hihetetlenül

élveznek. Sajátos szocializáció az, ami ezeken az órákon történik, s erre a gyerekeknek azért van szükségük, mert az a családi háttér, amelyből jönnek – noha sok gyerek az osztályomból él kiegyensúlyozott, meleg családi légkörben, ahol bizonyos kulturális hátrányok ellenére jó nevelést kap –, nem adott át olyan mentálhigiénés kultúrát, mint egy műveltebb család. Különösen hiányzik a kommunikáció a belső, lelki történéseikről, a társaikkal kapcsolatos problémákról. Ez a kommunikációs készség az őket felnevelő családok kultúrájában nincs azon a szinten jelen, mint ahogyan az kívánatos lenne. Amint az a gyerekek megnyilvánulásából, főleg a kommunikációjukból, az idegenekkel, felnőttekkel való magatartásukból látható, megfelelő módszerekkel ez a hátrány igen gyorsan megszüntethető.

– *Meglepő volt számomra az, ahogyan bonyolult, nehezen verbalizálható problémákról – személyiségfejlődés, szorongások, önbizalom stb. – érett felnőttek benyomását keltve beszélgettek. De ugyanezt éreztem, amikor az iskolai ebédlőben találkoztam velük. Ezeken a gyerekeken néhány órai együttlét után érezni, hogy érzékenyek az emberi problémák iránt. Különösen meglepett, hogy 14 évesen milyen bőséges pszichológiai, szociálpszichológiai ismerettel rendelkeznek. Meglehetősen tájékozottak személyiségük működéséről, jól alkalmaznak bizonyos pszichológiai, szociálpszichológiai fogalmakat. A beszélgetésből az is kiderült, hogy érdeklődnek az emberrel foglalkozó különböző tudományok ismeretei iránt. Az Ön interpretációja némiképp ellentétben áll a mentálhigiénés programok játékos, elsősorban attitűdök formálására összpontosító jellegével. Tudatos törekvés-e ez, vagy spontán módon adja át a saját pedagógia-pszichológiai tudásából ezeket az ismereteket?*

– Tudatosan törekszem erre. Valahogy úgy kezelem a gyerekeket, mint a nagy testvér a kistestvért. Erre a példát az én két gyermekem adta, akik között hét év korkülönbség volt, s a nagy mindig úgy beszélt a kicsivel, mintha egykorú és egyenrangú lenne vele. Sohasem kezelte le. Ennek eredményeként a kicsi egészen másként fejlődött, mint a vele egykorúak. Nem szeretem lekezelni a gyerekeket, ezért szinte bombázom őket a különböző – a tananyagokban nem szereplő – ismeretekkel. Ezeknek a tudását nem követelem meg tőlük, csak úgy, érdekességként emlitem. Miket mondok el: amit a televízióban látok, amit a napilapokból, a szakfolyóiratokból elolvasok, beszámolok nekik a különböző konferenciákon, előadásokon hallottakról. Érdekes módon sok mindent megjegyeznek, ettől hatnak intelligensebbnek a koruk átlagánál. A fogalmak, ismeretek kapcsán sokszor elkalandozunk, megpróbáljuk megérteni, hogy egy-egy személyiség miért olyan, amilyen, miért viselkedik egy-egy adott szituációban úgy, ahogy. A gyerekek egyre több dolog iránt egyre fogékonyabbak. Én nem látok ellentmondást abban, hogy a program alapcélja mentálhigiénés szemléletet nyújtani, de én mégis sok más ismeretet is átadok a gyerekeknek. A szemlélet elsajátításához ugyanis ismeretekre is szükség van, mint ahogy szükség van játékokra és tapasztalatszerzésre is.

– *Talán ezen a ponton érdemes feltenni a kérdést: mi is valójában a pedagógiai mentálhigiéné?*

– Annak a pedagógiai szemléletmódnak és módszeregyüttesnek az összefoglaló elnevezése, amelynek a segítségével az iskolában, a tanulásban örömet lelő, belső tartással rendelkező gyerekeket lehet nevelni. A pedagógiai mentálhigiéné fogalmát hallva, olvasva mindig egy Tamási Áron-i idézet jut eszembe: „Azért

vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.” A mentálhigiéné nevelés célja: ezt az életfilozófiát valló emberek felnevelése. Minden embernek meg kell találnia az örömét, mert akkor bármilyen nehéz is az élet, mégsem érzi tehernek; bármennyit is kell dolgozni, mégis jó élni. Nagyon sokszor elmondom ezt az idézetet a gyerekeknek az óráimon, és a mentálhigiéné nevelésről tartott előadásaimon is. Az öröm, a siker, a boldogság azért is fontos, mert az a gyerek, aki örömét leli az iskolában, az nem fog szorongani, jobban tud majd teljesíteni. A jó teljesítmény pedig az egyik legnagyobb örömforrás. A mentálhigiéné szemlélettel működő iskolában úgy kell alakítani a feltételrendszert, hogy az elősegítse azt, hogy a gyerekek minél stabilabbak, magabiztosabbak legyenek. Ez nem jelenti azt, hogy nem kell követelményeket támasztani, nem kell az iskolában egyfajta értelmes rendet fenntartani. Mindezekre a gyerek személyiségfejlődése szempontjából szükség van. Annak az örömmnek azonban, amely megóv a szorongásoktól, éppen a jó teljesítményből, például az iskola szabályaihoz történő igazodásnak mint teljesítménynek az örömeiből kell fakadnia.

– *Ez azt jelenti, hogy a mentálhigiéné szemléletű iskola nem akarja mindenáron megóvni a terheléstől, a feszültségektől és a sokféle környezeti hatástól a gyerekeket?*

– Ha meg akarná óvni, akkor nem segítené azt, hogy a gyerek gyerekként is és majd felnőttként is a pozitív értékek felé irányuljon. Tudomásul kell venni, hogy az iskola szándékai ellenére a gyerekeket rengeteg negatív hatás is éri. A mentálhigiéné programoknak éppen az a céljuk, hogy a gyerek megtanuljon dönteni és a jót választani. A döntéshozás képessége azonban csak úgy alakul ki, ha sokféle szituációban a gyerek megtanul a pozitív és a negatív értékek között választani, ha ismeretek, gyakorlatok, játékok segítségével megtanulja a jó és a rossz, az értékes és az értéktelen közötti különbséget. A döntéshozáshoz szükség van ismeretekre is, de szükség van annak a sajátos cselekvési és gondolkodási műveletnek a gyakorlására is, amelyben a döntéshozási – mégpedig a gyors és határozott döntésekhez szükséges – képesség kialakul. A mentálhigiéné programok egyik legnagyobb értéke, hogy ilyen jellegű készségek fejlesztését is lehetővé teszik. A dönteni tudás a belső stabilitás kifejezője, e nélkül az ember csak mészlik, vívódik vagy éppen sodródik, s ez utóbbi helyzet sodorja igazán veszélybe, többek között a függőségek, szenvedélybetegségek határára.

– *A döntési képesség fejlesztése kapcsán beszélt ismeretekről is. Milyen konkrét ismeretekkel fejleszthető ez a képesség?*

– Szükség van bizonyos tudományos ismeretekre, műveltségre, de ugyanígy mindennapi ismeretekre is, másrészt azokra a pszichológiai, pedagógiai ismeretekre, amelyekről korábban már említést tettünk. Ez utóbbiak elsősorban az önismeret szempontjából fontosak. A gyerekek a különböző didaktikus, szituációs játékokban sokféle információt szerezhetnek önmagukról és egymásról, ezeket a tapasztalatokat aztán fel lehet használni a magatartás, a viselkedés tudatos alakításakor. A tudatosítás folyamatát segítheti az, ha a gyerekek alapvetően tudják, hogyan működik a személyiségük, az akaratuk, mitől vannak indulataik, érzelmeik. Ebben az osztályban az ötodiktól kezdve az osztályfőnöki órák döntő részében ezeknek a mentálhigiéné óráknak a tematikáját dolgoztuk fel. De én ezt a szemléletmódot beépítettem a magyaróráimba is. Amikor az irodalmi anyag

lehetővé tette – s kis leleménnyel erre mindig lehet módot találni –, merítettünk a mentálhigiéné ismeretekből. Olyan témákat beszéltünk meg, mint önbizalom, közeledés a másik ember személyiségéhez, kifelé fordulás, befelé fordulás, dönteni tudás, döntési kényszer. Mindig ösztönöztem a gyerekeket arra, hogy a mentálhigiéné program keretében megtanult ismereteket alkalmazzák az írók, költők és természetesen a hősök személyiségének, motivációjának elemzésekor, és amikor az osztályfőnöki órán magunkról beszélgettünk, párhuzamot vontunk a megismert irodalmi alakok személyisége és önmagunk között.

– *Mint a CHEF és az életvezetési ismeretek és készségek programok jó ismerője, a pedagógusok képzésében részt vevő tréner hogyan látja: mennyire terjednek a pedagógiai mentálhigiéné módszerek, sikeres-e ezeknek a programoknak a hazai adaptációja?*

– Nem könnyű ennek a szemléletmódnak az elfogadtatása, s nem könnyű magának a programnak a terjesztése sem. A programhoz kiadott óravázlatok, a foglalkozások leírásai önmagukban nem elégségesek ahhoz, hogy a program eleve legyen az adott osztályban. Ahhoz, hogy az adott óravázlatokból létrejöjjön az, amiért a program van, olvasott, humán műveltséggel, ugyanakkor pedagógiai-pszichológiai kulturáltsággal is rendelkező és a társadalmi kérdések iránt érdeklődő pedagógusra van szükség. Fontos feltétel, hogy a programot tanító tanár személyisége pozitív legyen, öröme nyitott és sikerorientált.

– *Mennyire van meg a pedagógusokban ez a feltétel?*

– Nálunk eluralkodott egy állandó pesszimizmus, örökös szenvedésközpontúság. Nem hiszek abban, hogy ez csak a pedagógusok rossz anyagi helyzete miatt van így, mivel ismerek nagyon jó körülmények között élő, ám mégis állandóan szenvedő, sopánkodó kollégákat. Ha Magyarországon ma egy orvosi váróban két ember elkezd beszélgetni, egyik a másikat licitálja túl abban, hogy melyikük betegebb. Másutt, például Amerikában, viszont abban versengenek az emberek egymással, hogy melyikük az egészségesebb. A pedagógusnak derűt, nyugalmat, sikerességet és optimizmust kellene sugároznia, a mentálhigiéné program másként nem hiteles. Úgy érzékelem, hogy a pedagógusokat érdeklik a programok, nagyon sokan eljönnek a programokat bemutató előadásokra, de utána az iskolákban viszonylag kevesen kezdenek hozzá a munkához. Ugyanakkor azt is látom, hogy akik elszánják magukat valamelyik program adaptálására, azok rugalmasan, sok egyéni szint belevéve tartják meg az óráikat. A programok szabadságot adnak a pedagógusnak, nem kell és nem is lehet mereven ragaszkodni a leírt vezérfonalakhoz. Ismétlem, az alapvető feltétel az oldott, kiegyensúlyozott tanári személyiség. E nélkül nehezen képzelhető el, hogy egy tanár egyenrangú partnerként kezelje a diákjait, tiszteletben tartsa a személyiségüket. Azt hiszem, a programok legnagyobb értéke, hogy ezt a pedagógusi iránultságot, attitűdöt erősítik, s ugyanakkor a régi beidegződéseink miatt éppen ezt a fajta tanári magatartást a legnehezebb elfogadtatni.

– *Úgy tűnik, hogy ezek a programok másfajta pedagógusszemélyiséget, másfajta gyerekek iránti attitűdöket, végül is másfajta társadalmi viszonyokat, értékrendeket tételeznek fel. Hogyan látja: az ilyen jellegű programok terjedését mennyire korlátozza a magyar társadalom mentálhigiéné és általános társadalmi állapota?*

Másként fogalmazva: képesek lesznek-e ezek a programok változtatni a társadalomnak a mentálhigiénéhez fűződő viszonyán?

– Biztosan korlátot jelent a társadalom, és benne a pedagógusok helyzete, de ha a most ballagó nyolcadik osztályomba járó gyerekeket szemlélem, mégis optimista vagyok.

– Valóban, ahogyan ezek a gyerekek önmagukról és a világról beszélnek, amilyen világosan látják az emberi válságok, a szenvedélybetegségek okait, s ahogy megfogalmazzák a saját életstratégiájukat, bennem is optimizmus támad, s kezdek abban hinni, hogy a társadalom megváltoztatásában az iskola szerepe talán a legjelentősebb.

(Az interjút Schüttler Tamás készítette.)



Bencze Barnabás, 12 éves
Szigetvári 1. sz. Általános Iskola

Ezeréves a magyar iskola

Nagy Mária

Tanítói és tanáregyesületek Magyarországon

A millicentenáriumi – igaz, a száz évvel korábbinál kevésbé lelkesült és magabizó – ünnepségek 1996-ban újra aktuálissá teszik a visszatekintést és az összefoglaló értékelést. Az alábbiakban szeretnék néhány ünnepi gondolatot a magyar tanítók és tanárok egyesületi életével és munkájával kapcsolatban megfogalmazni.

„Hálás köszönet a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának, a miért kegyességéből olyan szerencsés lehetek, hogy édes hazánk milleniumát tanítóegyesületeink történetének megírásával ünnepelhetem” – kezdi a témában máig egyedülállóan átfogó munkáját *Peres Sándor*.¹ A szerző – budapesti óvó- és tanítóképző intézeti igazgató – idézett munkája, „A magyarországi tanító-egyesületek története” megírása idején (1896-ban) az egyik legrégebbi országos tanító-egyesület (a *Kisdednevelők Országos Egyesülete*) titkára és szerkesztője volt. A tudós férfiú 340 oldalas könyvecskéjében tiszteletre méltó alapoossággal feldolgozta az egyesületek első 110 évének történetét (az első, szabályosan működőnek tekinthető „kishonti ev. ág. hitv. tanítóegylet” 1786-os megalakulásától a milleniumig terjedően). Kora tudományosságának megfelelően, témájáról kérdőíves – ma úgy mondanánk – vizsgálat keretében (is) tájékozódott, s a kérdőívet (l. a mellékletben) 180 egyesület kitöltve vissza is küldte. Ha hihetünk a szerző becslésének (miszerint valószínűsíthetően Magyarországon ekkor 291 ilyen egyesület működött), akkor ez a 61,86%-os visszaküldési arány igen elfogadhatónak mondható.

A millicentenáriumi – igaz, a száz évvel korábbinál kevésbé lelkesült és magabizó – ünnepségek 1996-ban újra aktuálissá teszik a visszatekintést és az összefoglaló értékelést. (Gyanítom, a magyar neveléstörténet fennmaradásában és fejlődésében mindig is meghatározó szerepet játszottak a kerek évfordulók.) Tudós – valószínűleg méltánytalanul elfeledett – elődömhöz hasonló alapoossággal a téma további – huszadik századi – feldolgozására nem vállalkozhatom ugyan (az okokról később bővebben szó lesz), az alábbiakban mégis szeretnék néhány ünnepi gondolatot a magyar tanítók és tanárok egyesületi életével és munkájával kapcsolatban megfogalmazni.²

¹ *Peres Sándor*: A magyarországi tanító-egyesületek története. A VKM támogatása mellett kiad. A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága, Budapest, 1896.

² Ezen a helyen illendő megköszönöm az *Új Pedagógiai Szemle* szerkesztőségének, hogy a gondolatok megfogalmazására felszólítást és lehetőséget adott az Ezeréves a magyar iskola sorozat keretei között.

Egyesületi élet és polgárosodás

Hogy a társas önszerveződés, a polgári körök alakítása és az egyesületi élet a polgárosodás, a művelt nemzeté válás kitüntetett jelentőségű területe, az legalábbis a reformkor óta része a politikai köztudatnak. A kisebb társas közösségi szinterek az egyéntől elidegenedő közhatalom és a közhatalomtól eltávolodó egyének közti kapcsolódás számos, önkéntes társuláson alapuló intézményét, emberi léptékű, ám a nagyobb közösséghez tartozás tudatát sokféleképpen szolgáló kis köröit jelenthetik. Az iskolaügy fejlődésében, az iskola mint intézmény társadalmi elfogadottságának és támogatottságának növelésében, a nemzeti oktatási rendszerek kialakításában mindig és mindenütt fontos szerepet töltöttek be a tanítók és tanárok szervezetei. Amelyek ezzel egyben a szakma, a tanítóság önépítésének, a szakmai önkép és tudás formálódásának, elismertségük növelésének is helyszíneül és terepéül szolgáltak. Hogy mikor és hol milyen jelentőségű ez a szintér (vagy milyen jelentőséget tulajdonítanak neki a közszereplők), az persze koronként és helyszínenként változó.

A magyar tanítóegyesületek (a továbbiakban összefoglalóan ezt a fogalmat használok) történetében a „felülről” építettségnek és az önépítésnek egyaránt szerepe volt. Ez következik a kontinentális európai hagyományokból, amelyek szerint – az angolszász világgal és az észak-európai protestáns államokkal ellentétben – a „felvilágosult” állam mindig erőteljesebb szerepet játszott az iskolaügy megszervezésében, mint a társadalom. Még inkább így volt ez Európa periferiálisabb területein, így nem csoda, ha a magyar tanítóegyesületek szerveződésének történetében is olyan nagy szerepe van a központi előírásoknak, rendeleteknek: A „felülről” építettség tudata bele is épült a szakmai önképbe, és a szakmáról szóló (sajnos, nem túl bőséges) történeti leírásokba). Csakhogy a képet árnyalja, hogy a polgárosulás és a nemzeté válás két, egymással szorosan kapcsolódó, de egyé teljesen nem váló szálon futott. Míg a szakmai önkép alakításában olyan meghatározó jelentőségű tanítógyűlések anyagai³, illetve a neveléstörténeti munkák⁴ általában Eötvös József személyéhez kötik, illetve az ő 1868-as népiskolai törvényében látják a tanítóegyesületi szervezkedés elindítását, *Peres Sándor* munkája figyelmeztet az előzményekre is. Ő „a tanító-egyesületek csíráját” az 1777-es *Ratio Educationis* 247. par. f. pontjában véli megtalálni, amely „elrendeli, hogy a kerületi felügyelők a tanítókat gyűlésekre hívják egybe s itt a felsőbb rendeleteket hirdessék ki”.

Az első egyesületek megalakulásának részben ez a rendelkezés a mozgatórugója, részben pedig – és ez a történet „másik” szála: az „alulról” szerveződések fonala – a rendelkezések okán fenyegetettséget átélők (ez esetben az állami szerveződéds megerősödésétől a saját iskoláikat, vallásukat féltő protestáns iskolák és tanítók) meginduló önszerveződésai. (Ezen a szálon aztán – mint ezt *Peres* könyve is bemutatja – gyakori a betiltás, az önkéntes szerveződések nem engedélyezése is.) További, még az eötvösi törvény előtt, az önkényuralom éveiben született osztrák minisztériumi rendeletek (az 1848-as és az 1851-es, a tanítógyűlések összehívását ajánló, illetve az azokat kötelezően előíró 1857-es rendeletek)

³ L. pl.: A Magyarországi Néptanítók VII. Egyetemes Gyűlésének naplója. 1912 (Szerk. *Simon Lajos*. Kiadta a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége. é. n.) Szervezeti Szakosztályának felszólításait, melyben *Eötvös József* személyéhez kötik „a tanítói kar tömörítésének szükségességét” megfogalmazó gondolatot, illetve az ő 1868-as, népiskolai törvényének előírásaiban látják a tankerületi tanítóegyesületek megalakításának eredetét.

⁴ L. pl.: *Mészáros István*: Tanítóegyesületek hajdanán. *A Tanító*, 1991. 1. sz. 2–5. o.

nyomán – Peres kimutatásai szerint – 1866-ra már 65 magyarországi tanítóegyesület megalakult. A kiegyezés utáni helyzet, az önálló minisztérium és az ötvösi reformok jelentőségét mutatja persze, hogy 1894-re (Peres Sándor kérdőíves felmérésének idejére) ez a szám 291-re nőtt.

Az egyesületi szerveződések e kezdeti tendenciái (az önkéntességgel szemben a felsőbb ajánlásokra, illetve utasításokra történő megalakulások, illetve az önkéntes szerveződések gyakori betiltása) végigvonulnak a történeten. Ami azt jelenti, hogy az egyesületi szerveződések és a polgárisulás témakörét ezeken a korlátozott lehetőségeken, adottságokon belül kell értelmeznünk. Így sem a számszerű növekedés tényét nem érthetjük egyértelműen pozitív jelenségként, sem az önkéntesség-kényszerűség dimenziója nem igazíthat el igazán a történetekben, csak a tevékenységek adat- és tényszerű elemzése. Mielőtt azonban erre kísérletet tenénk, érdemes a szerveződések e „felületesebb” szálát végigkövetnünk.

A tanítóegyesületi szerveződések történetében a dualizmus időszaka mindenképpen rendkívül termékenynek tekinthető, hiszen a növekvő számok egyre gazdagodó tartalmi választékot is jelentenek. Peres Sándor országos, helyi és felekezeti egyesületeket különböztet meg. Más megközelítésben viszont beszélhetünk a helyi és/vagy felekezeti szerveződések mellett a különböző tanítói-tanári rétegeket összefogó egyesületek megjelenéséről, illetve számuk gyarapodásáról (a már említett *Kisdednevelők Országos Egyesülete* [1869] mellett az *Országos Középiskolai Tanár-egyesület* [1867 – korábbi nevén: *Magyar Tanárok Egylete*: 1861], a *Polgári Iskolai Tanárok Országos Egyesülete* [1875], a *Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete* [1889], illetve a népiskolai tanítókat összefogó egységes szervezet első, kezdeti csírájának, a *Peres Sándor munkáját is kiadó Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának*⁵ a megalakulása), adott tantárgyat tanítók szövetkezéséről (első volt a *Magyarországi Tornatanítók Egyesülete* [1881], a nőtanárok első önálló szervezetének megjelenéséről (*Mária Dorothea Egyesület* [1894])). A funkció szerinti differenciálódás jele, hogy a többfunkciójú egyesületek mellett megjelent a pedagógiai tudományosság képviselőit és formálására hivatott szervezet, a *Magyar Paedagógiai Társaság* (1877)⁶ és megalakult az első, kifejezetten érdekvédelmi funkciójú szervezet, a *Magyarországi Tanítók Eötvös-alapja* (1875) is.

Az egyesületi, társasági szerveződések további történetében – ha eltérünk itt most a nagypolitika viharából adódó szükségszerű következményektől (pl. a Trianon utáni megkisebbedett országgal együtt az egyesületek számának csökkenésétől, az egyesületi életnek a politikai rendszerváltozások sűrűsödésével együtt járó átpolitizálódásaitól, a két világháború viharaitól) –, a huszadik század első felének fő tendenciáit az egyesületi élet további differenciálódásában, illetve a nagyobb és maradandóbb egyesületek professzionalizálódásában láthatjuk.⁷ Ezzel szemben, a második világháborút követően a térségben mindeddig ismeretlen módon, a közoktatás olyan, egy politikai központból levezényelni gondolt moderni-

⁵ A tanítóegyesület egészét tömörítő szervezetté (a *Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége*) csak 1909-ben tudott alakulni.

⁶ Peres ennek elődjét látja az 1830-as években a fővárosban megalakult *Magyar Nevelési Társaságban*.

⁷ E történetet, sajnos – tudomásom szerint – Peres Sándorhoz hasonló rendszerességgel nem dolgozta fel senki. Az egyesületek gazdag anyagait (folyóiratok, szereplések a tanítógyűléseken stb.) viszont a tanárság, tanítóegyesület különböző csoportjainak szakmai viselkedésére vonatkozó elemzésekben forrásként többen is használták. (L. pl. Nagy Péter Tibor: *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Bp., 1992 vagy Nagy Mária: *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Országos Köznevelési Intézet, Bp., 1994 című munkáit.)

zációjára került sor, amely a szakmai közélet totális felszámolása, illetve az egyesületek teljes gleichschaltolása mellett zajlott le. E folyamat leírását megkísérlő munkájában *Révész Sándor* – noha a téma pontosabb feltárásához nélkülözhetetlen engedélyt a Belügyminisztérium Egyesületi Osztálya vonatkozó anyagainak megtekintéséhez munkája írása idején (1988-ban) nem kapta meg – 1945 és 1950 (az utolsó egyesület felszámolásáról tudósító híradás dátuma) között 93 egyesület nevével találkozott szaklapokban, levéltári anyagokban, illetve a betiltásukat nyilvánosságra hozó Magyar Közlönyben.⁸ A szerző feltevései szerint ennél jóval több működhetett ideig-óráig az említett időszakban is.

A polgári fejlődés történetünk szempontjából is jól dokumentálható teljes és brutális megszakadása feltehetőleg nem vetett ilyen látványos gyorsasággal és egyidejűséggel véget az egyesületi életben folytatott (ahol folytatott) emberi és szakmai kapcsolatoknak, tevékenységeknek. A magyar oktatásügy hivatalos *politikátörténetétől* ugyan korántsem független, ám attól mindenképpen megkülönböztendő *társadalomtörténetének* megírása azonban még várta magára. Az mindenestre egyes nevesebb – vagy névtelenebb – pedagógusok személyes élet- és pályatörténetéből bizonyosnak látszik, hogy amikor erre lehetőség nyílt, a hivatalosan elfogadott pedagógusszervezeteken (sokáig kizárólag a transzmissziós szerepet betöltő, lenini alapelveken szerveződött szakszervezeten – amely folyamatosságot az 1918. december 30-án megalakult és a forradalmak nyomán megszüntetett *Tanítók Szakszervezetével* vállalt csak –, majd 1967-es „újra”-alakulása után a *Magyar Pedagógiai Társaságon*) belül is kialakultak (folytatódtak?) a nagypolitikától bizonyos mértékben függetlenedő vagy azt legalábbis nem minden mozzanatában figyelembe vevő helyi szakmai tevékenységek. Még olyan furcsaságok is megeshettek, hogy a szigorú egypártrendszeri viszonyok között szakmai egyesület – 1972-ben a *Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete* – is megalakulhatott.⁹ Tantárgyi lapok, szaktárgyi versenyek tudósítanak arról, hogy ha hivatalos formában szakmai egyesületek nem is igen léteztek-létezhettek az államszocializmus ideje alatt, a szakmai közélet helyi-szaktárgyi körői, informális vagy éppen valamilyen formában intézményesített társulásai helyhez, időhöz s – leginkább – személyekhez kötöten kialakultak.

Legalábbis ezzel lehet magyarázni, hogy amikor az intézményesülés politikai feltételei újra megteremtődtek (az egypárti politikai rendszer 1988–90 közti felbomlásával), akkor olyan viharos gyorsasággal alakultak meg új szakmai szervezetek, egyesületek, illetve elevenítették fel sok helyütt a folytonosságot a háború előttiéikkel.¹⁰ 1994 végén – az MKM kimutatásai szerint – 128 országos hatókörű

⁸ *Révész Sándor*: Gondoskodás a szabadságról. A pedagógusok érdekképviselete: 1945–1950. Educatio, Bp., Megjelenés alatt.

⁹ Erről tudósít *Bajomi Iván*: Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatásügyben. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1996 című munkája.

¹⁰ A pedagógiai szakaszban mindkét típusú változásra sok példát találunk. Szaktárgyi egyesületektől kezdve (pl. Nyelvtanárak Országos Egyesülete [Magyar Nemzet, 1989. 79. sz.]), világnézeti elkötelezettségű társaságokon át (pl. a Protestáns Közművelődési Egyesület [Köznevelés, 1991. 41. sz.]) speciális tanuló/tanári rétegeket megjelenítő egyesületekig (pl. Dyslexiás Gyermekéért Egyesület [Köznevelés, 1992. 36. sz.]) és helyi szerveződésekig (pl. Rétközi Iskolaszövetség [Pedagógiai Műhely, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1991. 1. sz.]) sok és sokféle új egyesület jön létre, sok szervezet eleveníti fel a történeti folyamatosságát (pl. az Eötvös Loránd Fizikai Társulat [Iskolakultúra, 1991. 9. sz.], az Országos Református Tanáregyesület [Kereasyán Nevelés, 1994. 1–2. sz.]), illetve sok helyütt feléled az érdeklődés a régi helyi egyesületi élet iránt (pl. a csornai Gyermekmenhely Egyesület [Honismeret, 1992. 3. sz.]).

társadalmi szervezet működött a közoktatás-köznevelés területén.¹¹ Ami, legalábbis számszerűségét tekintve, óriási fejlődésnek mondható a száz évvel ezelőtti regisztrált 14 „országos egyesület”-hez képest. Az egyesületek, társulások mai megalakulása alapvetően a helyi és szakmai szándékokhoz köthető, de nem becsülhető le a kormányzati szándék szerepe sem. Jó néhány egyesület, szervezet létrejöttében vagy megerősödésében valószínűleg szerepet játszott ugyanis az is, hogy az 1993-as oktatási törvények előkészítésében a különböző politikai partnerek a szélesebb társadalmi legitimáció biztosítása érdekében (és esetenként a politikai ellenfelek visszaszorítása érdekében is) szorgalmazták, támogatták egyesületek (vagy éppen bizonyos típusú egyesületek) létrejöttét. Ugyanakkor esetenként érzékelhető volt annak a hagyománynak az újbóli feléledése is, miszerint bizonyos fenyegetettségérzet hozzájárulhat a szerveződés erősödéséhez. Az oktatási törvények előkészítésének folyamatában egyes szakterületek témáinak – pl. a gyógypedagógia vagy az óvodai nevelés kérdéseinek – a viszonylagos kidolgozatlanága érzékelhető módon felerősítette az említett két szakterületen működők összefogását, szerveződését.

Égyesületek és működési területeik

A legelső egyesületek – *Peres Sándor* visszatekintése szerint – tipikusan kétféle cél érdekében jöttek létre: önképzés és/vagy önszegélyezés céljából. Gyakran persze csak a társas együttlét céljait szolgálták, ahol a tanítók az iskolai ügyek megbeszélése mellett karénekléssel múlatták az időt. A létrejöttüket engedélyező – vagy mint láttuk, nemtrikán szorgalmazó – hatóságok az iskolák, a tanítás javításának eszközeit látták bennük, de szívesen vették (esetenként szorgalmazták is) az „agg tanítók”, illetve az elhaltak özvegyeinek és árváinak segélyezését célzó alapok önszorgalmú kialakítását is. Bár néhány, egy-egy feladatra „szakosodott” szervezet is létrejött (a fent megnevezett *Eötvös Alap* vagy *Magyar Paedagógiai Társaság* mellett meg kell említeni az 1903-ban megszervezett, reformpedagógiai irányultságú, kifejezetten szakmai jellegű *Magyar Gyermektanulmányi Társaságot* vagy az annak szakosztályaként 1923-ban megalakult *Szülők Szövetségét*), az egyesületek túlnyomó többsége mindvégig megőrizte tevékenységében a kezdeti sokszínűséget, azaz – a történeti lehetőségek függvényében – párhuzamosan gyakorolták szakterületük fejlesztésének, saját szakmai kompetenciájuk növelésének, szakmai önképzés kialakításának, az anyagi érdekvédelemnek, a politikai nyomásgyakorlásnak a klasszikus egyesületi, szervezeti feladatait.

Ez a differenciálatlanság az egyesületi életet más szempontból is végigkísérte: nem igazán emelkedett ki a sokféle szakmai, szaktárgyi, felekezeti vagy területi szervezetből egy vagy több igazán nagy, átfogó egyesület (mint amilyenek pl. a nagy francia, angol vagy német tanító- vagy tanárszakszervezetek, egyesületek).

¹¹ A listát l. a Köznevelés 1995. január 13-i számában. A lista teljességében persze korántsem lehetünk biztosak, minthogy abban sem, hogy e szervezetek (és a listára fel nem került, ám megalakult egyesületek, társaságok) milyen mélységű és folyamatosságú tevékenységekkel rendelkeznek. Reményeim szerint, a tanárok szakmai szerveződéséről és az érdekérvényesítéssel szülő, az Országos Társadalomkutatási Alap által finanszírozott, T 018107. sz. kutatás keretei között 1996-ban sor kerülhet a magyar tanári szakma egyesületi életéről szóló felmérésére, amely erre a kérdésre is választ adhat. Sajnos, ez a (tervezett) felmérés sem kecsgett azonban azzal a reménnyel, hogy *Peres Sándor* munkájának szerves folytatása – ha egy évszázados késéssel is, de – megvalósulhat. A történeti folytonosság fent leírt megszakadása folytán ugyanis a ma létező egyesületek elenyésző töredékéről feltételezhetjük csak, hogy valamiféle korábban is létezett egyesülettel, szakmai szerveződéssel a rokonságot felvállalja, a különösen, hogy annak hagyományait ápolja vagy követi.

Bár a legnépesebb réteg, a népiskolai tanítók összefogására, országos szervezetük kialakítására többféle kísérlet is történt¹², valójában a magyar tanítóegyesületek története mindvégig megmaradt a sokféle, egymás mellett működő, a maga sajátos tevékenységi körébe zárt szervezetek szerteágazó történetének. E történetek csak a nevelésügyben érdekelték teljes körének összefogására törekvő nagy ünnepi eseményeken: az 1848 és 1993 között összesen hat alkalommal megrendezett *Nevelésügyi Kongresszusokon*, illetve a tanítószágot összefogó, 1941-ig tíz alkalommal összehívott *Tanítógyűléseken* érintkeztek egymással. Az egyesületek működésének összegző áttekintésére így nehéz és talán értelmetlen is lenne vállalkozni, különösen úgy, hogy ma még mind az egyes (akár csak a legnagyobb) egyesületek, szerveződések történetének, mind a többféle egyesület együttes megjelenésére szolgáló kongresszusok, gyűlések történetének szisztematikus feltárásával adós a neveléstörténet tudományá (az első 110 évre vonatkozólag *Peres Sándor* említett könyvében mindkettőre kísérletet tett).

A tanítóegyesületek működésének kiemelten fontos területe kiadványozási tevékenységük, különösképpen a pedagógiai szaklapok kiadása (amelyek egyben az egyesületi munka megismerésének legfőbb forrásait is jelentik). E lapok az adott szakterület problémáinak, fejlődésének, vitáinak és más területekkel való kapcsolódásainak megjelenítésével nemcsak az adott szakmai közösség önépítését, szakmai fejlődését szolgálták, de tágabb értelemben formálták a korabeli szakmai nyilvánosságot s ezen keresztül a magyar tanügyet is. *Peres Sándor* felmérése szerint a millennium idején 4 frott és 28 nyomtatott közlönnyt adtak ki a tanítóegyesületek, s ezzel voltaképpen legfőbb megteremtői és fenntartói voltak a magyar tanügyi sajtónak (ezeken kívül 8-10 tanügyi lapról tudott a szerző). Egy 1937-ben megjelent, a tanügyi folyóiratokat feldolgozó bibliográfia¹³ már összesen 400 lapról számolt be. Az egyesületek ekkor is a legnagyobb kiadónak bizonyultak: 82 lapnak volt a kiadója vármegyei hivatalos tanítóegyesület (majdnem mindegyik rendelkezett saját lappal), 113-nak pedig egyéb tanító-, illetve tanáregyesület. *Révész Sándor* említett könyvében a harmincas évek második felének trianoni Magyarországon 70-75 nevelésügyi lapról tud, s még a háborús 1941-44 közötti időszakban is 50-55 lapról ír, melyek 80-90%-át – forrásai szerint – „az úgynevezett civil szféra”, azaz egyesületek és magánszemélyek adták ki. A háborút – kimutatásai szerint – 7 élte túl, melyek közül 1950-re az utolsó is megszűnt.

E lapok, melyek közül elsőként kell említenünk a körülményekhez képest legnagyobb folytonosságot felmutató, átfogó szaktudományos jellegénél fogva is kiemelkedő *Magyar Paedagogiát* (megjelent 1892-től, a *Magyar Paedagogiai Társaság* kiadásában, szünetelt 1948-ban és 1951-60 között, újra indult 1961-ben, *Magyar Pedagógia* néven)¹⁴, ma is jól használhatóak a magyar tanügy s benne a tanítói-tanári szakma alakulásának tanulmányozásához. Az egyes intézménytípusok vagy szaktárgyak oktatóinak-nevelőinek egyesületei által kiadott lapok (pl. a *Kisdednevelők Országos Egyesülete* kiadásában megjelenő *Kisdednevelés*, az *Ország-*

¹² A legsikeresebbnek mondható talán a már említett Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetségének 1909-es megalakulása (lapja: a Tanítók Szövetsége), de *Mészáros István* 3. sz. lábjegyzetben idézett munkája megemlékezik az 1896-ban létrejött Allami Tanítók Országos Egyesületéről is (lapjuk 1915-19 között: *Magyar Kultúra*, 1925 után: *Magyar Népiakola*).

¹³ *Baranyai Mária, Keleti Adolf*: A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája. 1841-1936. Fővárosi Pedagógiai Könyvtár, Bp., 1937.

¹⁴ Jó áttekintést ad a lapról A Magyar Pedagógia első száz évének repertóriumá. (Szerk. *Csapó Benő*, *Pukánszky Béla*. A Magyar Pedagógia 93. évfolyamának különszáma. 1993) c. kiadvány.

gos Középsikolai Tanáregyesületi Közlöny, a nevét többször megváltoztató Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének kiadásában megjelenő Magyar Tanítóképző, a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetségének nevét szintén gyakran változtató lapja – 1911–18 között pl. *Tanító* –, a *Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének* lapja, a *Rajzoktatás* stb.) nemcsak a történeti érdeklődésű olvasóknak nyújthatnak hasznos ismereteket, de gyakran mai szakmai problémákhoz is meglepően friss és aktuális gondolatokat találunk bennük. (A tanári mesterség alapvető problémái – a tanulókkal való kapcsolattartás, a szaktárgyi metodika, az ellenőrzés kérdései és egyéb szakmai problémák – meglepő állandóságot mutatnak évtizedek távlatában is!)

Az egyesületek működésének másik, a szélesebb (országos) nyilvánosság előtt jól dokumentált területe az említett nevelésügyi kongresszusokon, illetve a tanítógyűléseken való szereplésük. A tanácskozások jegyzőkönyvei jó forrásul szolgálhatnak a korabeli oktatáspolitikai viták megismeréséhez, s azokon belül az egyes szerveződések (ill. azok képviselői) szakmai és politikai elkötelezettségeinek, egymáshoz való viszonyulásaiknak, a kor általános szakmapolitikai viselkedésének, a különböző szervezetek akkori szakmapolitikai súlyának a megismeréséhez is. Bár ehhez más források is rendelkezésre állnak (pl. az említett szaklapok vagy egyéb egyesületi dokumentumok), a korszak élnyelvi indulatait és szófordulatait megörökítő jegyzőkönyvek életszerűsége pluszinformációkat is rejt magában. A tanítógyűlések programjában egyébként az egyesületi tevékenységek széles köre megjelent (általában önálló szekciót szerveztek a szervezeti kérdések tanulmányozására, a tanítók státusával kapcsolatos problémák megtárgyalására, esetenként a tanítóképzéssel kapcsolatos elképzelések megvitatására is). Ezeknek a tevékenységeknek az alaposabb megismeréséhez viszont valószínűleg – ahol ez egyáltalán elérhető – az egyes szervezetek önálló irattárának feltárására lenne szükség. Mint ahogyan csak ezekből az eredeti forrásokból (és talán a helyi sajtóból) lehetne követni az egyesületi életnek azt a vonulatát, amit a helyi rendezvények, tanácskozások, felolvasóulések jelentettek. *Peres Sándor*, munkájában, legalább azok nevét megörökíti, akik az egyesületekben (legalábbis a kérdőívek tanúsága szerint) felolvasásokat tartottak.

*

Hogy mekkora és milyen szerepet játszottak a magyarországi tanító- és tanáregyesületek a magyar közoktatás alakulásában annak története során, azt e források feltárása és szisztematikus feldolgozása nélkül nemigen mondhatjuk meg. Az viszont valószínű, hogy ez a történet a szakmai egyesületek szerepének megismerése nélkül csak töredékesen tárható fel. A történet iránti érdeklődés (az évfordulónak szóló elmulasztathatlan tesztletadáson túl), úgy tűnik, ma – mint általában minden nagy átalakulás időszakában – nem túlságosan erős: inkább a napi gondok felé fordul a közszereplők figyelme. Mégis valószínű, hogy a múlt értő és türelmes faggatása segíthet abban is, hogy a jelen nehézségei és lehetőségei között otthonosabban mozogjunk. A tanítók és tanárok társulásainak szövevényes és kevésbé feltárt történetével ilyen megfontolásokból is érdemes megismerkedni.

Melléklet**Kérdő-ív**

a magyarországi tanító-egyesületek történetét és állapotát föltüntető munkálathoz.

1. Az egyesület, testület czime, jellege? (hivatalos, szabad, általános, felekezeti?)
2. Van-e alapszabálya; mikor és ki erősítette meg?
3. Az egyesület alapításának éve?
4. Az egyesület székhelye?
5. Az egyesület tagjainak száma; mikor volt e szám legmagasabb, legalacsonyabb s mennyi volt akkor?
6. Az egyesület hány körre, szakosztályra oszlik s melyek azok?
7. Az egyesület hivatalos nyelve?
8. Az egyesület hány közgyűlést tartott eddig; s ha talán szünetelt, mikor?
9. Évenként mely hónapban tartja közgyűléseit?
10. Melyek a közgyűlések általános érdekű határozatai?
11. Mik a közgyűlések rendes tárgyai?
12. A közgyűléseken tartott felolvasások czimel, szerzők nevei az alapítás évétől 1894. év végéig.
13. Melyek az egyesület kiadványai, pályaművei, évkönyvei: van-e hiv. közlönye? ennek czime?
14. A könyvtár kötetszáma s pénzürtéke. Hány kötet a paed. s hány a más szakbeli könyv?
15. Hány tag hány kötetet használt könyvtárból 1894-ben? Hogyan tette lehetővé az egyesület, hogy tagjai a könyvtárt használhassák?
16. Az egyesület vagyona 1894-ben a főkönyv és leltár alapján és rovatai szerint? Mennyi a tagsági díj évenként?
17. Van-e segélyalap (magtár) és mekkora tőkével?
18. Van-e tanszermuzeum s hány darab taneszközrel?
19. Tagja-e az egyesület valamely orsz. tanítói jótékony egyesületnek s melyeknek; mennyit fizetett vagy fizet e czélra?
20. Részt vesz-e a tanítók háza érdekében indított mozgalomban s hogyan?
21. Mely ügyekben érintkezett eddig a tanítók országos bizottságával?
22. Mikor s honnan kaptak, mióta nem kapnak a tagok fuvar- és napdíjat gyűlésekre?
23. Az állami vagy egyházi tanfelügyelőségek részt vesznek-e az egyesület munkálkodásában?
24. Az egyesület tisztviselői névszerint az alapítás évében és 1894-ben.
25. Az egyesület rövid története.

(Jegyzet. A mennyiben az illető megye területén már régebben is létezett volna tanító- vagy nevelésügyi egyesület, adatokat erre nézve is kérünk beszolgáltatni, valamint kérjük a tanítóegyesületeket (testületeket) arra is, hogy az egyesületüket illető adatok e kérdő-ívre ha el nem férnének, a hozzácsatolandó külön íven tüntessék fel a szükségesnek mutatkozó adatokat.

(Peres Sándor: A magyarországi tanító-egyesületek története. A VKM támogatása mellett kiad. A Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága. Budapest, 1896. 10-11. o.)

Világtükör

Eszik Zoltán

Iskola és communitas

- Párhuzamok a hazai ánk-mozgalom és a közösségi oktatás angolszász modellje között -

A hazai komplex intézmények hálózata 1972 és 1975 között három év alatt bővült háromról százötvenre. Ez a robbanásszerű fejlődés az akkori hivatalos művelődéspolitiká ellenében, tartózkodása mellett jelentős fogalmi és szolgáltatásbeli eklektikával valósult meg. Az alábbi sorok - szándékuk szerint - arra az összevetésre vállalkoznak, amelyből kiderül, hogy mennyiben rendelkeznek az azóta 240-260-as intézményszámot elért hazai általános művelődési központok és az angol, amerikai közösségi iskolák eltérő, illetve azonos vonásokkal.

Azonos célok

A közösségi iskola és az általános művelődési központ céljaiban nehéz lenne különbséget tenni. Mindkét intézménytípus esetében az alapeszme az iskola, az oktatásra szánt terek és eszközök kettős vagy többes használata. Más megfogalmazás szerint az oktatás, nevelés határainak a művelődés irányába való kibővítése. Míg azonban ezalatt a hazai intézmények a szakmai szolgáltatóhálózat gazdagodását értik (tehát a pedagógusok közművelődési szakemberekkel, könyvtárosokkal való együttműködését), az összevetésben említett közösségi iskolák a közösségi erőforrások igénybevételére helyezik a hangsúlyt a környezetben felmerülő problémák megoldása érdekében.

A különbséget leginkább az a tény világítja meg, hogy míg a magyar változat esetében a gyermekek, az iskolai korosztály szélesebb körű, hatékonyabb ellátását helyezik inkább a középpontba (értsd ezen, hogy a gyerekek többet kapnak egy ilyen intézményben), addig az angolszász változat a közösségi iskolák nyújtotta szolgáltatások révén az emberi, szociális és környezeti problémák csökkentésére koncentrál, építve a tanulók és családjaik közreműködésére. Itthon az elsőrendű elvárás a komplex intézménnyel szemben az, hogy jobb, színesebb, változatosabb eszköztárt felvonultató oktatást valósítson meg.

A nottinghami egyetem (Anglia) felkérésére készített tanulmány a közösségi iskolák céljairól és teljesítményéről¹ Jennings gondolatának parafrázisával indítja tudományos elemzését: „*ami azt illeti, a közösség egy jó szó, bár nem annyira, mint az anya, mindazonáltal mindenki számára szívet melengető*” - ezért feltételezhető egy olyan tendencia létezése - írják a szerzők -, amely minden utánajárás nélkül, könnyedén elfogadja az ilyen intézmények teljesítményét, meghajolva tiszteletre és követésre méltó céljai előtt.

¹ John Walls-Graham Mee: *Közösségi iskolák (követelmények és teljesítmények)*. Nottingham, 1983.

A közösségi iskolákat működtetők, irányítók nyilatkozataikban gyakran rávilágítanak a célok és a megvalósulás közötti ellentmondásokra. Két jellegzetes bírálat a létező angliai gyakorlatról:

„Kénytelenek voltunk elvetni azt az ideált, hogy maximálisan használjuk ki a teret és a felszerelést ... Tehát betenni valamit és utána még valami mást ... ez szörnyű kilátáshoz vezet; miközben az épületeken gondolkodunk – hogy hogyan lehet azokat a legjobban kihasználni –, elfeledkezünk az emberek fejlődéséről.

A közösségi iskola stabil tényező a tervezésben. Mindenki úgy tekint rá, hogy kétszeres igénybevétele pénzmegtakarítást jelent. Két házigazda helyett öt; nem alig kettő, hanem mindig több kettőnél, és a lehetséges megtakarítás már régen elveszett.”²

A hazai intézményhálózat terjedésében fontos motívum volt a hetvenes években az országot elárasztó, előre gyártott elemekkel megvalósuló úgynevezett házigyári lakótelep-építés. Építésszek és közigazgatási szakértők egyaránt olyan közintézmények telepítését részesítették előnyben, amelyek a lakótelepekre történő beköltözéseket követő lökésszerű demográfiai nyomást képesek fogadni és levezetni, s az árm szervezeti formát kapott városi, nagyközségi intézmények 10-12 éven keresztül roskadoztak(nak) a rendeltetészerű igénybevétel többszörösét kitevő „tanulóinvázió” terhe alatt. Az itt dolgozók szakmai-etikai kétségét növelve: Vajon ilyen körülmények között általános művelődési központnak tekintetjük-e magunkat egyáltalán?

Az általános művelődési központok eredményeit és problémáit feldolgozó szakirodalom vezette be a *transzmisszió* fogalmát,³ annak megvilágítása érdekében, hogy a környezet kihívásai megjelennek-e az intézmények meghirdetett céljaiban. „Minden eszközzel iskolának lenni, ha a környezetben erre van szükség” – ez reális és indokolt lépés az adott helyen döntési pozícióban levő vezetők részéről.

A közösségi oktatás Egyesült Államok-beli Flintben (Michigan) működő központja szerint az alábbi célok és alapelvek határozzák meg a közösségi iskolák működését:

A közösségi oktatás egy lehetőség a helyi lakosok és a közösségi iskolák, ügynökségek és intézmények számára, hogy aktív partnerek legyenek az oktatási és közösségi (települési, lakókörzeti) szükségletek meghatározásában.

A közösség életminőségének javítása érdekében módszereket ad az embereknek, hogy saját tevékenységük révén építsenek kapcsolatokat a helyi szükségletek és a rendelkezésre álló erőforrások között.

A közösségi oktatás a nevelés egyedülálló felfogása, amely az alábbi feltevésekre támaszkodik:

- a művelődés élethossziglan tartó fejlődési folyamat,
- a közösség minden tagjának – magánzemélyek, üzleti körök, közszolgálati és magán szervezetek – közös a felelőssége annak érdekében, hogy a művelődés lehetősége eljusson a közösség minden tagjához,
- a polgároknak joga és kötelessége, hogy bevonják őket a település szükségleteinek meghatározásába, ismerjék az ezek megoldására alkalmas eszközöket.

A közösségi oktatás jellemzői:

- általában az önkormányzatok közreműködésével a polgárok bevonása a helyi problémák feltárásába, a döntéshozatalba,
- minden korban a tanulni akarók számára a művelődés lehetőségének biztosítása,
- a tantervekben a helyi sajátosságokra támaszkodás,

² Walls-Mee: i. m. 6. o.

³ Lásd: Trencsényi és munkatársai munkáiban.

- a szülők részvételének biztosítása az iskolai folyamatokban, hogy közreműködhessenek gyermekeik tanulási folyamataiban, az iskolai életben,
 - az önkormányzati fenntartású létesítmények mind szélesebb körű használatának, az optimális igénybevételnek a támogatása,
 - a szervezetek és intézmények közötti széles körű együttműködés annak érdekében, hogy az oktatási, szociális, gazdasági, szabadidős és kulturális szolgáltatások a közösség minden tagja számára hozzáférhetőek legyenek,
 - együttműködés az ipari, az üzleti élet és az iskolák között a tanulás feltételei, a tanulási körülmények javítása érdekében,
 - a közszolgáltatások hatékonyságának növelése önkéntesek bevonásával.
- A közösségi oktatás alapelveinek alkalmazása esetén:
- a környezet igényeire válaszoló, fejlesztő tanulási klíma alakul ki az iskolában,
 - hatékony, költségtakarékos iskolai és más közszolgálati kínálat valósul meg,
 - széles megfigyelésű közösségi támogatás áll rendelkezésre az iskola és más közösségi alapintézmények számára,
 - növekvő figyelem kíséri a kisebbségeket és a sajátos helyzetű csoportokat, közöttük például a hátrányos helyzetben levő gyerekeket, fiatalokat,
 - az emberi értékek megőrzésére, az élet minőségének javítására nyílik mód az iskola és más intézmények közötti szoros együttműködés révén.
- A közösségi oktatás alapelveinek figyelembevételével lehetőség adódik:
- a gyermekgondozás és az egész napos ellátás feltételeinek megteremtésére,
 - az egészségre káros szokások elterjedésének visszaszorítására,
 - az állampolgári készségek fejlesztésére a fiatalok körében,
 - a tanulói kezdeményezések és az iskolai hatékonyság növelésére,
 - a közösségi kondíciók iskolai célok szolgálatába állítására,
 - hatékony fellépésre a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatás ellen,
 - az írni/olvasni tudás széles körűvé tételére, a bizonyítványok és diplomák tudásértéke gazdagítására,
 - a településfejlesztés gazdasági és humán tényezői közötti összhang megteremtésére.⁴

A felsorolt célok és alapelvek között egy sincs, amely ellentétes lenne a hazai intézményeket jellemző ideasorral, persze jelentős megfogalmazásbeli eltérésekkel. Az alapvetően központi államigazgatási ellenőrzés alatt működő komplex intézmények az őket alkotó önálló szakmai ellátóhálózatok érték- és fogalomrendszere szerint fogalmazzák meg terveiket. Jellemző, hogy például az iskolai énektanítást és az alapfokú művészetoktatást céljaikban és követelményeikben szinte sehol sem kapcsolják össze, s az nem jelenik meg, hogy ezekben a szakmai szolgáltatási ágakban megrendelőként helyi közösségi vagy szülői csoportok részt vegyenek.

A pedagógusok, a „szakma” szabadságának hirdetése gyakorlatilag kizárja a közvetlen környezeti nyomásgyakorlás intézményesítését. Ritka véletlen, ha egy településen az emberek nem az állam iskolájaként tartják számon gyerekeik napi tartózkodási helyét.

Összefoglalóan: a hazai – közösségi szolgáltatásokra vállalkozó – intézmények kérdésfeltevéseikben párhuzamba állíthatók angolszász társaikkal, s ezek a kérdésfeltevések gyakran lényegesen eltérnek az egyéb magyar iskolák és közintézmények kérdésfeltevéseitől, de a válaszok meghatározó hangsúlyait ma még csak az alkalmazottak s nem az intézményt használók határozzák meg.

⁴ Forrás: Community education, what is it? = National Center for Community Education. É. n.

Politikai és jogi környezet

Hasonló célokhoz eltérő utakon jutott a kétféle szolgáltatóhálózat. Különösen az Egyesült Államokban az elemi iskola – még ma is ez él a közvéleményben – közös adakozásból jött létre. Ez csak első megközelítésben tekinthető egyházi jellegűnek. Amerikában a „gyülekezet” fogalma szélesebb értékű közösségszervező erőt takart, s egy-egy lakókörzetben a helyi „politikacsinálás” közvetlenül kötődött a templomhoz, az iskolához. Itt és Angliában is mély tradíciói vannak az adófizetés és a közösségi létesítmények gazdagodása közötti kapcsolatok nyomán követésének. Hiányzik az a fajta elidegenedés, amit a szocialista hatalom négy évtizede honosított meg Magyarországon, s melynek lényege, hogy az iskola sohasem állt a környezet közvetlen kontrollja alatt, de még párbeszédre sem igen kényszerült az őt körülvevő világgal. A szülők, a környezet jelenléte az angol és amerikai iskolában megszokott jelenség. Nem mondható el ez a magyar iskolarendszerről. Gyakorlatilag két tényező: az államigazgatás (különböző szervein keresztül) és a pedagógusszakma osztozik az iskolával kapcsolatos minden lényeges döntés jogosítványain. A közösségi iskolák jövőjével kapcsolatos pozitív fejlemény a közelmúltból, hogy a legutolsó elnökválasztáson győztes Clinton az USA-ban politikája középpontjába az állampolgár-közeli közszolgáltatások megteremtését állította, s ebben kiemelkedő szerepet tulajdonít az iskola új képének. Az úgynevezett *one door system* lényege, hogy az iskolába vagy az iskola közvetlen környezetébe kell telepíteni azokat a közintézményeket, amelyeket az állampolgárok többsége napi rendszerességgel igénybe vesz.

Az állampolgári részvétel megkönnyítésére itthon a közoktatásról szóló legújabb törvény bevezette az *iskolaszék* intézményét. A fenntartó, a szakalkalmazottak és a használók képviselői ma kötelezően egy asztal mellett ülnek; más kérdés azonban, hogy érdemi döntésre ez a testület nem jogosult. Jelenléte az általános művelődési központ típusú szervezetekben igen ellentmondásos. Az összetételével s céljaival kapcsolatban sok még a tisztázatlanság.

Szervezeti sajátosságok

Az angolszász közösségi iskolák mindegyikében jelen van két szervezeti tényező: a) a nem iskolai programok koordinálását a *közösségi oktatás menedzsere* végzi, s minden iskolában működik b) a *közösségi oktatás tanácsadó testülete*, mely a környezetben élő polgárok önkéntes szervezete.

A közösségi oktatás menedzsere az iskola igazgatójának beosztottja, aki egy személyben átfogja a rendszeres iskolai órákon túli szolgáltatások teljes skáláját. Sőt, amennyiben bizonyos programok a tanulókat érintik, számukra is módot nyújt a különböző aktivitások kifejtésére. Munkakörében felelős a közösségi iskola kínálatának megtervezéséért, végrehajtásáért és hatékonyságának ellenőrzéséért. Ezt az egyetemleges felelősséget kiegészíti és lényeges módon megosztja, hogy előírás szerint meg kell szerveznie a tervező, tanácsadó csoportot és gondoskodnia kell a közösségi iskola „alkotmányának” elkészítéséről, ami a mi szervezeti és működési szabályzatunk humanizált változatának felel meg. Döntő különbség, hogy a magyar alapdokumentumban a szöveg 99 százaléka az alkalmazottak jogaival, kötelességeivel, alá-fölérendeltségi viszonyaival foglalkozik, s egy-két sorban elintézi a látogatók jelenlétével kapcsolatos szabályoznivalókat.

A szakmai tartalmat tekintve a magyar népművelő feladatsora jelenik meg munkaköri leírásában, azonban a vele szemben támasztott követelmények megfogalmazása tükrözi annak az eltérő társadalmi környezetnek, amelyről az előző szakaszban szóltunk. Az Idaho Közösségi Oktatási Központ elvárásai szerint a közösségi iskola menedzserének vezetői, kapcsolatfenntartói, „törvényhozói”⁵, ellenőrző-rendelkező, személyi kapcsolatépítő tulajdonságokkal kell rendelkeznie. Ebből az idézőjelbe tett törvényhozói tulajdonság szorul leginkább magyarázatra. A szöveg szerzői ezalatt azt értik, hogy a jelöltnek képesnek kell lennie létrehozni azokat az alapszerződéseket, okiratokat, amelyek biztosítják a közösségi iskola összetartozását és fejlődését.

A magyar szervezeti sémák szakmailag önálló hálózatok közös program szerinti működéseként írják le az árm tevékenységét. A szabályozással kapcsolatban legtöbbször előforduló felvetés, hogy milyen mértékű az integráció az adott apparátusban. Az alsó fokú művészetoktatás, a könyvtár, a felnőtt- és gyermek-közművelődés, esetleges szociális és mentális szolgáltatások kapcsolódásaiban nem az igénybevétel szabadságfoka, a hozzáférhetőség az alapkérdés; hanem az, hogy ki kit utasít.

Mielőtt ebben valami „magyar átok” jelenlétét vélné felfedezni az olvasó, idézünk néhány nyilatkozatot a korábban már idézett angol tanulmányból⁶:

Közösségi iskolának nevezzük magunkat reményeinkben, mintha mindannyian egy intézményt alkotnánk, de nem vagyunk az.

A munkatársak nem érzik csonjtjaikban, hogy ez valójában egy intézmény.

Sokkal nagyobb integrációt reméltünk, mint amit valójában elértünk.

Az oktatásért felelős igazgató jutott erre a gondolatra, de nem győzte meg kellő módon a középiskolai tanárokat, s míg ez meg nem történt, nem rendelkezünk népművelő kollégákkal. Foglalkozásunk munkaideje is elkülönül, de tevékenységünket a főintézmény (amellyel együtt kellene dolgoznunk) jelentős ellenségeskedéssel fogadta. Az elődöm egy évig bírta, mielőtt abba hagyta. ...

Egy hazai példa

Debrecenben az Újkerti Általános Művelődési Központ szervezeti és működési szabályzatában rögzítette már 1990-ben, hogy tevékenységét a közösségi iskola szellemiségében folytatja: *Az ÚÁMK elsődlegesen az újkerti lakótelepen élő közel harmincezer ember közintézménye, amely részt vállal a helyben felmerült problémák, kihívások (elsősorban) nevelési, oktatási és művelődési eszközökkel való megoldásában, hogy ezáltal teljesítse a feladatait. A végcél a közösségi iskola, illetve a közösségi központ megteremtése; arra törekedve, hogy falai között rendre helyet kapjanak a környezetben élő társadalmi csoportok és korosztályok. Az így kifejezett intézmény a hivatásos szakalkalmazottak és amatőrök szövetsége, amely a közösséggel való azonosulásból szervez tanulási, fejlesztési programot.*

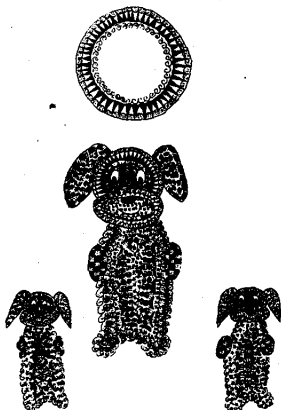
A debreceni lakótelepen az elmúlt évek társadalmi folyamatai során felélénkült a civiltársadalom szerveződése. Önszerveződő folyamatról lévén szó, ez a polgárok aktív részvétele nélkül elképzelhetetlen. Az intézmény ehhez segítő közreműködéssel járul hozzá: animatori, közösségfejlesztői szakmai háttérrel és tárgyi feltételeket kínál a különböző csoportoknak. A legszabadabb és az öntevé-

⁵ Lőrinczi Csaba fordítása.

⁶ Walls-Mee: i. m. 10. o.

kenység széles körét megvalósító formák a közművelődés, a kultúra területén alakultak ki. Azoknak a gondoknak a megoldásában, amelyek az újkertiek mindennapjait jellemzik; ma még – sajnálatos módon – ritka esetben jelenik meg a társulás, a közös érdekképviselet.

Az öntevékenységre építő szervezetek legnagyobb csoportja a gyerekközösség hivatalos képviselete az önkormányzat és a szülői munkaközösség. E testületek törvényes jogosítványok alapján saját működési kereteiket az iskola vezetésének szakmai segítése mellett önállóan határozzák meg. Általában az ilyen jellegű fórumok a pedagógiai irányítók értékrendjének függvényében válnak erős, közvéleményt meghatározó tényezővé. Jelentőségük kritikus pillanatokban felértékelődhet. (Ilyen volt például, amikor a már elviselhetetlen zsúfoltság tovább növelése ellen vette fel a harcot az iskola szülői munkaközössége.) Hasonlóképpen érdekképviseleti jelleggel szerveződtek a különböző szakmai műhelyek mellé alapítványok, melyek ma már széles körben biztosítanak önkéntes közreműködést a művelődési, közösségi szolgáltatások fejlesztéséhez. Az óvodai munkát segíti a Segít-Ő, az iskolai élet támogatója a Közösségi Iskola, és a kézműves tevékenységek gondozója a Kézműves Alapítvány.



Káni Réka, 12 éves
Szigetvári 1. sz. Általános Iskola

Múltunkból

Bajomi Lázár Péter

Nemzeti ünnepek a tankönyvekben

– Politikai szocializáció az általános iskolában a szocializmus évtizedeiben –

A harmadik osztályosok tankönyveinek különböző kiadásait hasonlítottam össze, feltételezve, hogy ez a korcsoport már elég biztosan olvas ahhoz, hogy viszonylag bonyolult szövegeket kapjon, ám fiatal koránál fogva talán jobban ki van téve manipulatív törekvéseknek, mint az idősebb gyerekek.

Politikai nevelés az iskolában

Az iskola nem csak a tudás átadását szolgálja: a gyermekek itt sajátítják el a társadalmi érintkezés normáit, itt tesznek szert azokra a stratégiákra is, amelyekhez majd egész életükben tartják magukat. Mi több – függetlenül a társadalmi berendezkedés politikai orientációjától –, az iskola megtanítja őket a politikailag elfogadott viselkedés szabályaihoz való alkalmazkodásra is.

Akár államszocializmusról, akár nyugati típusú demokráciáról van szó, az állam érdekelt saját létének fenntartásában, és arra törekszik, hogy a fiatal nemzedékeket lojálissá tegye tulajdon legitimizáló ideológiájának legfontosabb elemei iránt. Nyugat-Európában, ahol a demokratikus játékszabályok és az egyén szabadsága alkotja az állam ideológiájának magját, e normák mélyen gyökereznek a nemzet és az állampolgárok emlékezetében és tudatában. Ezeknek az államoknak az ideológiai fejlődése hosszú távon folytonosságot mutat. Dacára a változó gazdasági és kulturális körülmények által teremtett nyilvánvaló különbségeknek, az egymást követő nemzedékek erősen hasonló társadalmi-politikai közegben és hasonló értékek szellemében nőttek fel. A politikai elit nézetei tükrözik a társadalom túlnyomó többségének világméretű, a társadalmi rend alapját jelentő lényegi értékekről pedig széles körű konszenzus alakult ki, még akkor is, ha egyes kérdésekben alapvető eltérés van a hivatalos álláspont és egyes társadalmi csoportok vagy egyének véleménye között. Másképpen: a családi szocializáció keretében átadott értékek jórészt azonosak azokkal, amelyeket a hivatalos csatornák, így például az oktatási intézmények közvetítenek.

Kelet-Európában, így Magyarországon is a második világháború után megerősödő kommunista rendszerek ahelyett, hogy a lakosság széles rétegei által osztott és támogatott, már létező normákat népszerűsítették és reprodukálták volna, arra törekedtek, hogy gyökeresen átalakítsák azokat. Új erkölcsi és ideológiai mintákat alkottak, azzal a szándékkal, hogy megváltoztassák az emberek politikai preferenciáit. Új ideált teremtettek a „szocialista embertípus” képében. Az új rendszer olyan állampolgárokat igyekezett felnevelni, akik nemcsak a politikai berendezke-

dés alapelvei és a társadalom alapjául szolgáló normák, hanem a politikai elit iránt is lojálisak. A politikai diskurzusból konkrét személyeket – állam- és pártvezetőket – azonosítottak elvont fogalmakkal, értékekkel és politikai képzetekkel.

Mi több, a szűk értelemben vett lojalitás nem volt elég: az „új típusú” állampolgártól elvárták az ideológiai elkötelezettséget, és ennek szinte militáns kinyilvánítását is. A rezsim első időszakában a „részvétel” a politikában nem jog, hanem kötelesség volt: az ötvenes évek második feléig nagymértékben korlátozták az embereknek azt a lehetőségét, hogy a magánéletbe vonuljanak vissza. Voltaképpen a magánélet mint olyan szinte megszűnt: a mindennapi élet legártatlanabb részleteit is átpolitizálta a vezetés.

Az oktatásban ezen törekvések megvalósításának legkézenfekvőbb eszközei az iskolarendszer és az ahhoz kapcsolódó ifjúsági szervezetek voltak. E szervezetek szorosan együttműködtek az iskolákkal: szerkezetük párhuzamos volt az iskolarendszerével, amely egyben tevékenységük színtere is volt. Míg az általános iskolai tananyagban az ideológiai értékek átadása csupán az egyik oldalát jelentette, az ifjúsági szervezeteket éppen a politikai neveléshez hozták életre.¹ E szervezetek – amelyeknek hatékonyságát a gyakorlatilag kötelezővé tett részvétel biztosította – szerepet játszottak a katonai nevelésben is: az a katonas és uniformizált rend, amelyet például a szervezésük alatt tartott nemzeti ünnepeken megköveteltek, és amelynek megszegését különféle szankciókkal büntették, segített a leendő katonák engedelmességre szoktatásában is.

Arra, hogy az iskolai tananyag összeállítását hogyan befolyásolták ideológiai megfontolások, a legkézenfekvőbb példát a kötelező orosz nyelv, az énekórákon tanított munkásmozgalmi indulók, a földrajzkiadványok orientációja, szerkezete és nyelve vagy akár a számtanpéldák mutatják. Bár mindezek tartalmazznak közvetlen politikai utalásokat, kevés gyakorlati információt rejtnek: inkább a politikailag elfogadott normák közötti általános tájékozódást segítik, mint konkrét viselkedésmintákat mutatnak be.

A következőkben a tankönyveknek egy másik, ennél kézzelfoghatóbb politikai üzenetet közvetítő oldalát vizsgálom meg: hogyan láttatják az általános iskolai könyvek a nemzeti ünnepeket. Hogyan adnak át ezeken keresztül elvont politikai-ideológiai tartalmakat? Milyen sajátos módszerekkel igyekeznek közelebb hozni a gyerekeket az ünnepelt történelmi eseményekhez? Milyen viselkedésminták kötődnek a nemzeti ünnepek kapcsán olvasott történetekhez? Végül pedig, összehasonlítva a különböző időszakokban kiadott tankönyveket, megpróbálom feltárni, hogyan változott ezeknek az ünnepeknek a megjelenítése az államszocializmus évtizedeiben.

Vizsgálati módszer

A harmadik osztályosok tankönyveinek különböző kiadásait hasonlítottam össze, feltételezve, hogy ez a korcsoport már elég biztosan olvas ahhoz, hogy viszonylag bonyolult szövegeket kapjon; ám fiatal koránál fogva talán jobban ki van téve manipulatív törekvéseknek, mint az idősebb gyerekek. Eltekintve ugyanannak a könyvnek a különböző kiadásai közötti különbségektől, mindig a teljesen új kiadások legelső évében megjelent szövegeket vizsgáltam. Azoknál az éveknél,

¹ Az ifjúsági szervezetek politikai szerepe az évtizedek múlásával fokozatosan a háttérbe szorult, ugyanakkor gyakorlatiasabb funkciókat vettek át, így elsősorban a szabadidős tevékenységek szervezését.

amelyekben külön olvasókönyv jelent meg a városi és a falusi gyermekeknek, csak az előbbieket vizsgáltam.²

A nemzeti ünnepek háttéréről

Általánosságban beszélve a harmadikos olvasókönyvekről, érdemes megemlíteni, hogy bizonyos versek és mesék újra és újra megjelennek a négy évtized során kiadott különböző tankönyvekben, egyesek eltűnnek, majd tizenöt évvel később visszakertülnek, másoknak a hosszuk változik vagy az egymást követő kiadások más-más részein tűnnek fel. Egyes időszakokban bizonyos történelmi korokat és szerzőket előnyben részesítettek, míg más korszakokban e preferenciák eltérőek vagy éppen ellenkezőek. A kiadások között mutatkozó különbségek közül csak a hangnem és a szerkezet leglátványosabb változásait fogom említeni.

Az ünnepek közül – a tanév és a szünetek miatt – csak november 7-ét, a karácsonyt, március 15-ét, 21-ét, április 4-ét és május 1-jét vettem figyelembe.

November 7., március 21. és április 4. politikai vonatkozásai nyilvánvalóak: ezek a dátumok jelzik az uralkodó ideológia kezdetét, a rendszer történelmi eredetét és a kortárs rezsím tulajdonképpeni kezdőpontját. Mivel az általuk jelölt események meghatározzák a társadalmi-politikai rendszer valamennyi részletét, döntő jelentőségű volt a gyermekek hozzájuk fűződő viszonya. A dátumokhoz kapcsolódó történelmi tényeket bemutató szövegek arra törekedtek, hogy egyfajta „eredetmítoszt” teremtsenek: az „új kor” kezdeteit sematikusabban ábrázolták, egyes történelmi személyiségeket pedig felnagyítva, legendai, emberfeletti alakként állítottak az előtérbe.

Ha ezek a dátumok jelölik az új kor kezdeteit, az azt is jelenti, hogy korábban semmi kiemelkedő nem történt: a tankönyvekből világosan kirajzolódik a kezdetek és az azokat „megelőző”, ködbe vésző történelmi idők közötti vágás.³ A jelen és a szocializmus előtti korszak közötti diszkontinuitás a politikai gyakorlatban egyfajta alkuajánlatként jelent meg: a jelen és törekvései iránti teljes odaadásért cserébe az új államvezetés hajlandónak mutatkozott arra, hogy meg nem történtnek tekintse az olyan polgárok múltját, akik az előző rezsimben „a másik oldalon” álltak. A teljes elkötelezettség magában foglalta a múlt egyetlen értelmezésének kizárólagos elismerését. A kiemelkedő történelmi események felidézése a nemzeti ünnepek rituális szertartásán keresztül azt a célt is szolgálta, hogy megerősítsék a közvéleményben ezt a kizárólagos értelmezést és elfojtsák potenciális alternatíváit.

A karácsony, nyilvánvaló vallási vonatkozásai miatt, látnivalóan problémát jelentett a tankönyvek szerzőinek. Mivel ez az ünnep olyan mélyen gyökerezett a társadalmi hagyományokban, hogy eltörlése kockázatos lett volna, az uralkodó normákhoz igazításának egyetlen módja az volt, hogy a lehető legjobban megfosszák vallásos tartalmaitól, és világi ünneppé tegyék. Mivel a téli szünetre esett, az olvasókönyvek alig érintették. A karácsony, amely így nem volt politikai érdekelttségű hivatalos nemzeti ünnep, de vallási megemlékezés sem, elsősorban családi alkalommá vált.

² Az alábbi kiadásokat vizsgáltam meg: *Harmadik könyvünk. Olvasmányok, nyelvi ismeretek, számolás és mérés*. Franklin-Társulat nyomdája 1947. 1. kiadás. *Harmadik könyvünk. A városi általános iskolák számára*. Állami Nyomda, Budapest, 1949. 1. kiadás. *Harmadik könyvünk. Az általános iskolák számára*. Hírlapnyomda, Budapest, 1950. *Olvasókönyv. Az általános iskolák III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1950. 1. kiadás. *Olvasókönyv 3. Tankönyvkiadó, 1964.*

³ Kézenfekvő példa erre az itt nem vizsgált augusztus 20. átalakulása: az államalapítás ünnepe szükségszerűen elvesztette eredeti jelentését, amikor „új időszámítás” kezdődött, és – az új kenyeri ünnepeként – új szerepet kapott.

Március 15. munkaszüneti napként és történelmi tényként is kényes kérdés volt. Bár a hetvenes évektől az iskolákban tanítási szünet volt („tanítás nélküli munkanap”), egészen 1988-ig nem vált hivatalos nemzeti ünneppé. E kettősséget az okozta, hogy egyfelől a forradalmi hagyományt, másfelől a nemzeti függetlenségért vívott harcot testesítette meg, ez utóbbi pedig ellentmondott az internacionalizmus szellemének, és könnyen emlékeztethette az embereket az országban állomásozó szovjet csapatokra. Ugyanakkor még a „nép felkeléseként” sem volt könnyű marxista-leninista szellemben tolmácsolni az eseményeket a történelmi tények visszamenőleges módosítása nélkül. E dilemma feloldását – amint az alábbi idézetekből is kiderül majd – az jelentette, hogy csökkenteni igyekeztek a függetlenségi harc eseményeinek jelentőségét, és kihangsúlyozták a forradaloméit (mint például a felkelés kitörésének napját vagy az olyan konkrét történéseket, mint Táncsics kiszabadítását).

Május 1. egyike volt az államszocializmus legnépszerűbb hivatalos ünnepeinek. E nap két különböző hagyományt örökölt meg: egyfelől az új tavasz eljövételét, másfelől a munka és a munkásosztály ünnepét. Sokféle – a „hivatalos szervek” által finanszírozott – szórakozási lehetőséget kínált valamennyi nemzedéknek, így, különösen a rezsim utolsó éveiben, szinte megtestesítette azt a kompromisszumot, amelyet a rendszer felajánlott állampolgárainak: a lojalitásért cserében biztosította alapvető szükségleteiket – sőt, egy kicsit többet is.

Az olvasmányok

1947-ig a harmadikos diákok a háború előtt és alatt használt tankönyvek újranyomott változatát használták. Ebben az évben jelent meg az első új kiadás, és a közelgő gyökeres változások miatt csak az 1947–48-as tanévben használták. Ez a könyv elég apolitikus volt, és – egészen 1990-ig – talán a legmegfelelőbb a 9 évesek számára. Elsősorban ismert magyar szerzők által írt meséket, történeteket és verseket tartalmaz. Az első oldalon a Himnusz olvasható. Semmi nem utal a kortárs vagy a közelmúltbeli politikai és történelmi eseményekre.

Ebben a kiadásban alig esik szó a *karácsonyról*: mindössze egy féloldalas szöveg olvasható arról, hogyan készítsünk karácsonyfadíszeket. Ez a tömörség feltehetően azzal függ össze, hogy maga az ünnep a téli szünetre esik.

Március 15-éről a könyv *Petőfi Sándornak* a felkelés napján írt, gyakran idézett naplójegyzete egy hosszú részletével emlékezik meg. Túl azon, hogy *Petőfi* talán a legnépszerűbb szerzője a harmadikosoknak írott egymást követő olvasókönyveknek – legalábbis ami az egy szerzőre jutó szövegek számát illeti –, ez a szöveg maga is rendkívül gyakran jelenik meg: 1979-ig szinte valamennyi szöveggyűjteményben olvasható. A részlet semlegessége – a kötet kiadóinak szemszögéből – egyértelmű, csakúgy, mint a történelmi hűségre való törekvésük.

A forradalom évfordulójához kapcsolódik az *1848–1948* című szöveg is, amely a szabadságharc vázlatos történetét meséli el, egyszerre hangsúlyozva a függetlenségi háború és a nemzetközi összefogás jelentőségét („A királyok mind idegen országból származtak, nem éreztek együtt a magyar néppel, nem törődtek a nép sorsával”, illetve „1848-ban nemcsak nálunk, Magyarországon, de egész Európában fegyvert fogtak a népek szabadságukért”). A szöveg központi gondolata a szabadságért vívott küzdelem. Elsősorban ezzel indokolja a társadalmi osztályok közötti különbségeket is, míg azok – egyébként megemlített – gazdasági okai kisebb hangsúlyt kapnak.

Ez a kiadás egyetlen szóval sem említi március 21-ét és április 4-ét.

Május 1-jével kapcsolatban azonban olvashatunk egy szöveget, amely egyszerűen *A munka ünnepe* címet viseli. Elsősorban az ünnep nemzetközi jellegére összpontosít („Nemcsak a mi városunk ünnepe, hanem az egész világ!”), és nem tesz utalást konkrét történelmi-politikai eseményekre vagy elvont elvekre. Összehasonlítva a későbbi olvasókönyvekkel, szembeszökő, hogy a hangsúly a *munkán*, nem pedig a *munkásokon* vagy a *munkásosztályn* van, valamint a – földművelő, a bányász és a mérnök által megjelenített – társadalmi rétegek együttműködésén. A legvégén, mintha csak másodlagos jelentőségű volna, a szöveg megemlíti azt is, hogy a dolgozók nem mindig éltek és ünnepeltek olyan szabadon, mint ma.

Az 1949–50-es tanévre gyökeresen megváltozott a tananyag. Bár az egész könyvet figyelembe véve kiderül, hogy számos korábbi olvasmányt megőriztek, az első – és az alaphangot megadó – szövegeket kortárs szerzők írták *Leninről* és *Sztálinról*, *Rákosiról*, a Szovjetunióról, az úttörők életéről. Míg a történelmi magyarázatok általában alkalmazkodnak a gyerekek életkorához (például „A cár gazdag és kegyetlen úr volt, aki nagy szegénységben tartotta a dolgozó népet”), a szöveg egyes részei nyilvánvalóan túlságosan összetettek ahhoz, hogy megérthessék („A Szovjetunió a béke őre. Nem engedi, hogy a szocializmus ellenségei lerombolják azt, amit a dolgozók építettek”).

Kölcssey Himnusz a eltűnt az első oldalról, és helyette *Vörösmartynak* az előző kiadásból hiányzó *Szózata* olvasható valahol az olvasókönyv közepe táján. Ennek oka talán *Kölcssey Himnuszának* első sorában rejlik: „Isten áldd meg a magyart...”. Az új ideológia kitörölt minden vallási tartalmú utalást.

A könyv szerkezete is módosult némileg: az olvasmányok között, ahol korábban találós kérdéseket olvashattak a gyerekek, most olyan, bekeretezett szövegek láthatóak, mint „Ótéves tervünk végére minden faluban lesz villamosság, minden falunak lesz bekötőútja, minden falunak lesz rádiója”. A tankönyv új orientációjának didaktikus szándékai nyomot hagynak az olvasmányok nagy részén (amelyek olyan címeket viselnek, mint „Teri traktorvezető lett” stb.).

November 7. nem az ünnepnek megfelelő hónapban, hanem a tankönyv elején, a *Sztálin* és *Rákosi* tetteit és életét ismertető szövegben szerepel: a könyv általános értékorientációját a kor összes történelmi tudnivalóját és normáját egyetlen – terjedelmes – olvasmányba sűríti.

Ennek fényében meglepő, hogy nem hiányzik a *karácsony*: rövid, lényegtelen változtatással ugyanaz a szöveg olvasható, mint az előző évben – ám ez is mentes a vallási tartalmaktól.

Gyökeresen megváltozott ugyanakkor az 1848-as forradalmat feldolgozó olvasmány: ezúttal didaktikus szöveg, a jelenkori szerző feltüntetése nélkül. Arra a napra összpontosít, amelyen „[kitört] az 1848-as forradalom, hogy felszabadítsa a századok óta elnyomott magyar népet”. Ezt a parasztság szenvedéseinek részletes leírása követi. Egyfelől történelmi elbeszélés „a magyar nép szomorú sorsáról”, amellyel kapcsolatban megjegyzi, hogy az idegen, német(!) királyok uralma alatt élt. Másfelől hangsúlyozza a forradalom internacionalista jellegét: „1848-ban nemcsak nálunk, hanem Európa-szerte megmozdult a nép, hogy kivívja szabadságát. Európa-szerte kitört a forradalom.” Általában történelmi távlatba helyezi az 1848-as forradalmat: a Dózsa- és a Rákóczi-felkelést annak közvetlen előzményeként említi, majd – a történet tanulságaként – a szovjet hadsereg egy évszázaddal későbbi felszabadítására mint *Petőfi* és *Kossuth* álmának beteljesülésére utal: „De boldogok lennének [*Petőfi* és *Kossuth*], ha ma látnák a szabad hazában élő,

boldogan építő népet, ha látnák, hogy szebb, igazabb, boldogabb élet vár a dolgozók millióira..." A mögöttes szándék nyilvánvalóan az, hogy a forradalmi szellem fejlődését kontinuitásként mutassa be.

Az olvasmány ugyanakkor egyetlen rövid bekezdést szentel a szabadságharcnak és vereségének. A nemzeti függetlenségért vívott harc itt is osztályharcként jelenik meg: „A forradalmat a császári seregek később mégis leverték. Olyan idegen uralkodókat hívtak segítségül, akik saját népüket is elnyomták.” Az orosz hadsereg szerepére a forradalom és szabadságharc leverésében pusztán közvetett módon tesz utalást, anélkül, hogy nemzetiségét megnevezné.

A *magyar Tanácsköztársaság* című szöveg hasonlóképpen legitimáló funkciót tölt be. Ugyanezen a módon igazolja a forradalmat: egyfelől leírja, milyen rossz körülmények között dolgozott a munkásosztály, míg az arisztokrácia kizsákmányolta, másfelől idéz a korszak tankönyveiben rendszeresen proletárköltőnek feltüntetett *Ady* egyik verséből. *Rákosit* az 1919-es forradalom egyik vezéréként említi: korábbi vezető pozíciójára úgy utal, mint a jelen párt- és állami vezetőjének kiemelkedő képességeit magyarázó egyik tényezőjére.

A Vörös Hadsereg felszabadító harcával foglalkozó szöveg (*A felszabadulás ünnepe*) a korábbi, ideológiai töltetű szövegekhez hasonlóan nehezen megragadható, elvont érvelés mentén épül fel, és nem mulasztja el megemlíteni a magyar és a szovjet nép vezetőinek személyes érdemeit.

Ezt követi egy újabb olvasmány – *A szocializmus útján* –, amely ugyanezt az okfejtést ismétli meg, biztosítva, hogy a három ünnep és a hozzájuk kötődő történelmi magyarázat egyazon entitásként maradjon meg a gyerekek fejében.⁴

A május 1-jei szöveg, amely – mint korábban – *A munka ünnepe* címet viseli, sokban hasonlít az előző kiadáséhoz. A mellékelt rajznak, amely ünneplő munkásokat ábrázol egy teherautó körül, ugyanaz a szerkezete és a perspektívája, mint az előző könyv illusztrációjának. Az idő múlását mégis jelzi, hogy a kép központjában – az „Éljen a szabadság!” felirat helyén – megjelent *Rákosi* portréja. Hasonlóképpen, az olvasmány egyes bekezdései – azok, amelyek általában a munkát dicsőítik – azonosak a korábbi szöveggel, ám ezt a részletet most *Lenin*, *Sztálin* és *Rákosi* érdemeinek taglalása vezeti be, majd a szocialista világ népeinek felszabadulását felvillantó történelmi kitekintés zárja le. Összehasonlítva a korábbi olvasmánnyal, azt mondhatjuk tehát, hogy bár a *munka* jelentőségét ezúttal is gondosan tárgyalja, a hangsúly most a *munkásokra* és a munkásmozgalomra esik.

A harmadik olvasókönyvek új generációja először az 1950–51-es tanévben jelent meg. Ennek a kiadásnak a technikája – a korábbihoz képest – kifinomultabbnak látszik: november 7-én például a kortárs szerzők összetett és elvont történelmi-politikai magyarázatai helyett a gyerekek egy mesét olvashatnak az orosz parasztok szenvedéseiről. Általános fogalmak helyett itt konkrét személyek jelenítik meg a sorsukat. Ezt a mesét három, *Lenin*, *Sztálin* és *Rákosi* életéből merítő történet követi. Különösen érdekes ezek közül az, amelyik a kortárs szovjet vezetővel foglalkozik, mert annak gyermekkoráról szól. Az egész történetben – amely kiemelkedő képességeit demonstrálja – „Szoszónak”, vagyis a becenevén nevezik. A szerkesztők ráébredtek, hogy – tekintettel olvasóik fiatal korára – a személyes szemszög alkalmasabb az ideológiai tartalmak átadására, mint a nehezen emészthető okfejtések. Hogy elfogadtassák az ünnepi dátumok által képviselt

⁴ Ezt a törekvést tükrözték húsz évvel később a Forradalmi Ifjúsági Napok is, amelyek keretében az ifjúsági szervezetek a tavaszi évfordulókat együtt, egyazon hagyomány különböző fejezeteiként ünnepelték.

értékeket, konkrét tények és cselekedetek formájában tárgyiasítva közelebb kellett hozniuk azokat. Az elvont érvelések aránya – ha nem is teljesen – jelentősen lecsökkent ebben a kiadásban.

Ez az olvasókönyv jobban alkalmazkodik a gyerekek életkorához: megint több mesét olvashatnak benne. Ezekben belül a magyar szerzők aránya kisebb, mint az 1949-es kiadásban, a mesék és versek közül pedig sok a szocialista világ országai-ból származik (egyesekeket a könyv „szovjet népmeseként” definiál).

Az 1848-as forradalom című olvasmány az előző kiadáshoz hasonlóan sajátosan értelmezett történelmi kontextusba helyezi március 15-ét: a jelenben fejlődésének csúcspontjára elért szocializmus egyik állomásaként írja le: „...a Szovjetunió segítségével, az MDP vezetésével valóra váltottuk Kossuth örökségét: Magyarország ma már független ország, és az is marad. Valóra váltottuk Petőfi örökségét: Magyarország Köztársaság lett, a nép köztársasága.” Nagyobb hangsúly esik a szovjet és a magyar párt- és állami vezetők személyes érdemeire, mint korábban.

Ez a kiadás, hasonlóan a november 7-éhez kapcsolódó olvasmányokhoz, március 21. üzenetét is személyes szemszögből mutatja be – ám a szöveg, amely a *Mit jelentett 1919. március 21. az életemben?* címet viseli, általános érvényűnek szánt megállapításokkal kezdődik. Az ismert érvelés rendjét követve összehasonlítja az emberek életét a forradalom előtt és alatt, ám ezúttal általános leírás helyett könnyen megjegyezhető konkrét tények és szereplők révén (például a fiatal munkás március 21. előtt nem engedhette meg magának, hogy villamosjegyet vegyen, és ezért gyalog kellett munkába mennie a hideg és sötét téli reggeleken).

Az április 4-i olvasmány (*Felszabadulás*) hasonló módon épül fel: a témát előbb az események általános áttekintése vezeti be, amely szerint „a Szovjet Hadsereg... minden módon kímélte Magyarországot, mert tudta, hogy nem a magyar dolgozó nép harcolt ellene, hanem csak a magyar urak s a német fasiszták”. Az olvasókönyvekből is kirajzolódik a politikai vezetésnek az a törekvése, hogy az 1919 és 1948 közötti időt bizonyos értelemben meg nem történtté tegye: az olvasmány az „uralkodó osztályokra” hárítja a történelmi felelősséget azért, mert Magyarország a náci Németország szövetségese volt a második világháborúban.

A történelmi visszatekintést egy szovjet katonatiszt visszaemlékezése követi, amelyben elmeséli, hogyan adott csokoládét egy magyar bácsinak és kisunokájának. A tiszt kijelenti: „...most kezdődik a magyar nép igazi élete”. A történelem most kezdődik, mindaz, ami korábban volt, másodlagos jelentőségű.

Alaposan megváltozott a május 1-jei olvasmány is: eszerint „Május elseje a munkásosztály ünnepe”⁵ – az előző szöveg ugyanakkor *A munka ünnepe* címet viselte. Ez a szöveg – ismét történelmi szemszögből közelítve – a munkásosztály harcaira összpontosít, és különös módon aktualizálja a témát, a koncepciók perek korszakát tükrözi: a szöveg kilencéves olvasói megtudhatják, hogy „A Magyar Dolgozók Pártjában bízva készülünk újabb harcokra a külső és a belső ellenségeink ellen.”

A következő új kiadás, amely először az 1956–57-es tanévben jelent meg, és egy kis példányszámú 1954-es próbakiadáson alapul, ismét *Kölcsey Himnuszával* kezdődik. Az új olvasókönyv egésze a desztalinizálás időszakát tükrözi: a benne szereplő új történetek a mindennapi élet eseményeit dolgozzák fel, emellett állatokkal és hasonló, a gyerekekhez közelebb álló témákkal foglalkoznak. A politikai

⁵ Kiemelés az olvasmány szerzőitől.

megfontolások többé nem érvényesülnek a könyv egészében, pusztán a végén olvashatóak a munkásosztály életét taglaló, az előző kiadásokból ismert olvasmányok. Elkülönülésük mintha opciós voltukat jelezné. Az új kiadás általános orientációja a központi hatalom szigorának oldódását tükrözi: az állampolgárok ismét élvezhették a politikától való visszavonulás jogát.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a könyvből teljes mértékben hiányoznának a politikai szempontok. Továbbra is kiemelkedő teret szentel a hivatalos nemzeti ünnepeknek. Az ünnepelt történelmi eseményeket ugyanazokkal a technikákkal igyekszik közel hozni a gyerekekhez, mint a korábbi változatok: a november 7-i szöveg (*Roham a Téli Palota ellen*) konkrét eseményekre összpontosít: a Téli Palota ostromának részletes és tényszerű leírása, valamint az Aurora cirkáló mitizált szerepe a rezsim kezdetének pontosan meghatározható és könnyen elképzelhető tettét igyekeznek kijelölni. Az absztrakt gondolatok megint konkrét személyekhez és eseménysorokhoz kötődnek.

A *karácsony* szokatlan kontextusban szerepel. A történet *A szokolnyiki karácsonyfa* címet viseli, ám az ünnepet vallási tartalmától teljesen megfosztva ábrázolja: Mikulás helyett a Télióval találkozhatunk benne, a kis Jézus helyett pedig a nagy *Lenin*, az új megváltó jön el a gyerekekhez, hogy játsszon velük. Az, hogy a történet középpontjában gyerekek állnak, nyilvánvalóan megkönnyíti az azonosulást a fiatal olvasók számára. Az pedig, hogy *Lenint* a gyerekek barátjaként és közeli perspektívából („Leninnek nagy, meleg keze volt”) ábrázolja, nem más, mint az állam paternalista törekvéseinek legközvetlenebb tárgyiasítása.

Március 15. a visszatérő módon jelenik meg: *Petőfi* személyes visszaemlékezésein keresztül. Ez alkalommal az olvasókönyv megemlékezik a függetlenségi háborúról, bár közvetett módon, a korszakot feldolgozó mesék révén. A hangsúly *Petőfi* személyén van, és a forradalom bukása után az őt körülvevő népi legendákon – ezt tanúsítja a *Kevély Kerekí* című, több kiadásban is olvasható történet, amelyben a költő mőresre tanít és nevetségessé tesz egy kövér nemesurat.

Március 21-éről egy olyan történet emlékezik meg, amely a nagy eseményeket egy gyermek szemével mutatja: a „*Védd meg a proletárok hatalmát!*” című olvasmányban – akár egy kalandregényben – egy Misi nevű kisfiú harcba száll, és tüzet nyit az ellenségre. Egy másik olvasmány is kapcsolódik ehhez a dátumhoz: a *Fehér Annus levele*, amely ugyanezt a technikát alkalmazza. A magyar tanácsköztársaság vívmányait egy kislány szemszögéből, kézzelfogható példákkal illusztrálva láttatja: Annus levelét olvashatjuk arról a táborról, ahol pajtásaival együtt nyaral.

Az olvasókönyv *április 4-ét* is személyes szemszögből idézi fel: *A hála rózsájában* a Budapestet felszabadító szovjet katonának rózsát ad egy idős néni. Bár ez az olvasmány sokban hasonlít az előző kiadáséhoz, amely szintén egy szovjet tiszt történetét dolgozza fel, itt nem vezet be történelmi kitekintés: a szerzők ideológiai nevelés helyett a történet által felidézett érzésekkel igyekeznek formálni a harmadikosok politikai világlképét.

Hasonló módon emlékezik meg a könyv *május 1-jéről* (*Május elsején*): az ünneplést egy Péter nevű kisfiú szemén keresztül ábrázolja. Részt vesz a hagyományos ünnepi felvonuláson, amelyen a hangsúly az olyan, vidám elemekre kerül, mint a zene, a játékok és a közös éneklés. A történelmi visszatekintés egy hatvanéves, fehér hajú bácsikának, a felvonulás egyik résztvevőjének a szájából hangzik el. A szöveg általános üzenete hasonló a korábbi *május 1-jei* szövegekéhez (vagyis az, hogy a munkásosztály ma már szabadon ünnepelhet, nem úgy, mint régen), ám ez személyes történetből derül ki: az öregember testvérét lábon lőtte az előző rezsim

államrendőrsége egy felvonulás közben. Megint a kézzelfogható tények által felkeltett érzelmeknek kell átadniuk a tulajdonképpeni mondanivalót.

A következő, teljes egészében megújított kiadás először az 1964–65-ös tanévben jelent meg. Bár a 99. oldalra száműzött és egyetlen versszakra redukált *Himnusz* helyett egy kommunista indulóval nyit, egészében véve növekszik a mindennapi élet különböző oldalaival foglalkozó történetek, a népmesék és az anekdoták aránya. Sok olvasmány merít az olyan, jól ismert magyar történelmi személyek életéből, mint *Kossuth* és *Petőfi*.

November 7-ére az előző kiadásból ismert szöveg emlékezik. A könyv végén, a szövegtől függetlenül, láthatunk egy színes rajzot a Téli Palota ostromáról anélkül, hogy bármilyen szöveg utalna arra, mi áll a képen, feltételezve, hogy a gyerekek automatikus képzettársítás révén azonnal felismerik az eseményt. A szöveg után olvasható A „*Hajnal*” *hajó* című vers azt a törekvést tükrözi, hogy e történelmi epizódot szinte mitikus nagyságúvá növeljék. Az „*Aurora*”, a forradalom kezdetét ágyúlövessel jelző cirkáló eredeti neve közismerten a hajnalt, az új nap kezdetét jelenti, ezért is kiválóan alkalmas arra, hogy egy új korszak kezdetét jelölje. Ugyanezen az oldalon van *Csokonai A szabadsághoz* című verse is, ami talán a rezsím jól ismert dialektikus történelemkoncepcióját támasztja alá, amely szerint a történelem a retrográd és a progresszív erők harcából születik, *Csokonai* pedig, mint a jelenlegi rezsím előfutára, az utóbbiak oldalán áll.

Bár a *karácsony* teljesen kimaradt ebből a könyvből, olvashatunk benne egy olyan történetet, amely az előző kiadáséhoz hasonlóan a gyerekek szemén keresztül látattja *Lenint (Lenin és a kisfiú)*, és azt meséli el, hogy egy kisgyerek véletlenül találkozik az októberi forradalom hőisével.

Március 15-ről ismét a jól ismert *Petőfi-részlet* emlékezik meg.

Míg *március 15-ének* növekedni látszik a jelentősége, *21-é* kissé csökken. Az ellenséget legyilkoló Misiről írott, kissé brutális történetet egy vers helyettesíti – *A proletárgyerekek játékszere* –, és a szerkesztők megőrizték a *Fehér Annus levelét* is.

Április 4-ére új történetet választottak, noha a tartalom keveset változott: arról szól, hogy Budapest ostroma közben a szovjet katonák hősiiesen feláldozták az életüket a civil lakosságért.

Május 1-jére két, személyes szemszögből közelítő történet is emlékezik: A *vörös szegfű*, amelyben egy idős nyomdász beszél a régi, rendőrök által szétvert május elsejei tüntetésekről, és a *Május elseje*, amely szintén történelmi tablón helyezi el a mai ünnepet, ám Miska szemével látattja azt, és hangsúlyozza az ünnep kellemes oldalát: „Milyen jó lesz részt venni a gyönyörű felvonuláson. Lobognak majd a zászlók a friss szélben, és mi mindnyájan énekelünk, kacagunk, örülünk... Ilyen szép nap nincs több, az egész város, mint egy nagy család, együtt ünnepel.”

Ezt a könyvet 15 éven keresztül, egészen az 1978–79-es tanévig használták az általános iskolákban, amikor – a tantervreformmal párhuzamosan – egy új kiadás jelent meg. Ebben – a következőkhöz hasonlóan – egyetlen nemzeti ünnepről sem esik szó. Az olvasmányok különféle jelenségekkel foglalkoznak a természettudományoktól a nemzeti történelem olyan kiemelkedő személyiségeiig, mint *Mátyás király*, *Kinizsi* stb. A könyv teljes mértékben apolitikus.

Változó trendek a nemzeti ünnepek képében

Az államszocializmus négy évtizedét összehasonlítva két, egymással összefüggő folyamat figyelhető meg a tankönyvek nemzetiünnep-ábrázolásában. Egyfelől csökken a hivatalos ünnepeken felidézett történelmi események értelmezésében uralkodó hegemonia, és háttérbe szorulnak az olvasókönyvek témáinak és nyelvezetének ideológia vonatkozásai, erről tanúskodik a személyes nézőpontok előtérbe kerülése. Ez a depolitizálási folyamat párhuzamos az eltérő vélemények növekvő tolerálásával: az elvárt politikai orientációt nem határozták meg pontosan és részleteiben, hanem olyan történeteken keresztül sugallták, amelyek nagyobb értelmezési szabadságot nyújtottak. A hivatalos ünnepi szertartások egyre formálisabbakká váltak, és – a megőrzött díszletek mögött – egyre jobban elveszítették szimbolikus tartalmaikat.

Másfelől megnőtt a nemzeti ünnepek „kikapcsolódás-szórakozás aspektusának” a súlya: a kötelező jellegük elvesztésével egyre inkább a mindennapos gyakorlatot kellemesen felváltó szabadnapot testesítették meg. Vonzóerejük növekedése különösen látványos volt május 1-jén: ez az ünnep valódi ünnepléssé vált, különböző szórakozási lehetőségeket kínálva a család és a társadalom valamennyi tagjának. A tankönyvekben a nyári szünet miatt nem említett augusztus 20. szintén olyan látványosságokkal mulattatta a résztvevőket, mint a katonai parádé, a tűzijáték stb.

Miután az ötvenes évek elején az új rezsim megerősödött, az iskolára és társszervezeteire az a feladat hárult, hogy egy olyan képet közvetítsenek a társadalomról, amilyenek a politikai elit látni akarta, de amilyen az a valóságban soha nem volt. Az, hogy egyre szélesebb rétegek számára vált egyre nyilvánvalóbbá a kép és a valóság közötti inherens ellentmondás, a rendszer negyvenéves története során óhatatlanul maga után vonta azt a felismerést, hogy a politikai nevelésben tett erőfeszítések kudarcot vallottak.

Nyilvánvalóvá vált, hogy az olyan történelmi tényekre, mint például a felszabadulás a második világháború után, másképpen emlékeznek a lakosság jelentős csoportjai és a politikai vezetés. Ugyanazok a tartalmak ellentétes módon jelentek meg a családi beszélgetésekben és a hivatalos forrásokban. A valóság és a hivatalos csatornákon keresztül elsajátított tudás inkompatibilitása a társadalmi-politikai diskurzus második rétegének kialakulásához vezetett: a hatvanas évektől kezdve magánkörökben egyre többször érte nyílt kritika a politikai vezetéset.

A tanárok számára egyenesen skizofrén helyzetet teremtett az az elvárás, hogy a dolgokat másképpen mutassák be, mint ahogy az emberek nagy része és gyakran ők maguk is látták. Volt, aki úgy döntött: a hivatalos álláspontot – óvatos távolságtartással – hivatalos álláspontként adja tovább. Eközben a történelmi vagy kortárs események alternatív értelmezése egyre nyíltabban jelent meg az iskolákban. Egyfajta cinkosság született a tanárok és a diákok között, akárcsak a társadalmi érintkezés más mezőiben – ezt pedig lassan valamennyi résztvevő felismerte (és nyíltan is kifejeződésre jutott egyes filmekben és szépirodalmi művekben⁶).

Ennek a jelenségnek a kialakulását segítette az olyan hivatalos csatornákon terjesztett tartalmak „fellazulása” is, mint az iskolai olvasókönyvek (és más, hatékonyabb eszközök). Az egyéni szabadság a történelmi és kortárs események értelmezésében és értékelésében nem növekedhetett volna meg anélkül, hogy az uralkodó elit

⁶ Például Bacsó Péter és Esterházy Péter munkáiban.

befolyása ne csökkent volna ugyanezekben a területeken. A depolitizálás folyamata és a rezsim visszavonulása az élet különféle területeiről egyfelől, a növekvő egyéni szabadság másfelől két, kölcsönösen egymást generáló folyamat volt.

Bár a különféle kérdések értelmezésében a magánjellegű és a nyilvánosan vállalható nézetek között mutatkozó különbségekkel az emberek többsége tisztában volt, a társadalmi érintkezés megkövetelt egy bizonyos óvatosságot. Egészen a nyolcvanas évek végéig az érvényesülés kulcsa az állampolgárok számára az volt, hogy tudjanak különbséget tenni e két véleményformálási szint között. Mivel ez a különbség kifejeződésre jutott az oktatásban is, a gyermekek már fiatalon elsajátították ezt a „szabályt”.

A rendszer utolsó két évtizedében a nemzeti ünnepek szinte megtestesítették e „társadalmi játék” szabályait: az állampolgárok – ha elfogadták a díszletet – lehetőséget kaptak arra, hogy élvezzék a rezsim által felkínált különféle szórakozási lehetőségeket. A nemzeti ünnepek fokozatos megváltozását, az azokban rejlő ideológiai vonatkozások csökkenését jól illusztrálják a tankönyvek. A folyamat pedig azt jelezte, hogy a vezetés úgy érezhette: az apró engedmények politikájától nincs visszaút, az újabb megszorítások széles körű elégedetlenséget váltanának ki – és erre intette 1956 példája is. Ez a folyamat vezetett a politikai „díszlet” ideológiai tartalmainak teljes marginalizálódásához, és így hozzájárult a rezsim ellehetetlenüléséhez is.



Brezovics Judit, 11 éves
Szigetvári 1. sz. Általános Iskola

Kritika-Figyelő

(Nép)hagyomány és modernitás

Az utóbbi néhány évben a néphagyomány és a nevelés összefüggéseiről szóló könyveknek meglehetősen gazdag kínálata látott napvilágot. Ebből a természetből ad átfogó képet az alábbi írás.

Tagadhatatlan, hogy ifjúság és néphagyomány kapcsolatának helyreállításában hazánkban a 70-es években fellépett alternatív fiatal értelmiségiek csoportja, az úgynevezett „nomád nemzedék”, a táncházasok, a fiatal kézművesek, *Sebők*, a közvetlenül pedagógiai akciókat vállaló játszóházasok kulcs szerepet játszottak. Ez akkor is igaz, ha fellépésük – bár jelentős diszkontinuitás-ideológia forrongott bennük – végül is mégiscsak egy, a magyar kultúrában, sőt a magyar oktatásban hagyományos folyamatosság igazolása volt. Legyen erre példa *Vargha Balázs*, aki örök megújítóként mutatta fel a néphagyomány és a modern (akár városi) gyermekvilág összefüggéseit. S *Kodály* és növendékeinek súlya a XX. század minden eszmei változatában érvényesülhetett. (Ha olykor megszürkült is vagy éppen „kivörösödött”, s az iskola „vaskos bátyái” között a dalt még megtúrták, de a táncot, a ritmikus játékot már alig.) A képzőművészeti nevelést is régóta magába fogadta (mikor integrálta, mikor felismerhetetlenné, dekorációs elemmé redukálta). Az irodalmi nevelésben is régóta törzshelye volt a népköltésnek – olvasókönyveink didaktikai műszava! –, a balladának, a mesének.

Jól látja ezt korrekt elemzésében *Agh Zsófia*. S azt is jól látja, hogy a népismeret más alkotóelemei, főként szerves egysége háttérbe szorultak. A „nomád nemzedék” fellépése egyebek között ezen a szemléletmódon is igazí-

tott, a funkcionális értékeit rendelve az esztétikaiak mellé. S az is igaz, hogy a táncházmozgalom, az ifjú kézművesek mozgalma mögött (talán több) új (felújított) nemzet- (és nép-) felfogás kereste helyét, nem kevés (bár nem egyszerű) összefüggésben a politikai változásokkal.

Ez a bonyolult, többrétegű elegy követelte ki helyét a nevelési, oktatási intézményekben. A néphagyomány mint tananyag bevonult az iskolába. A NAT egy időre elrendezte a kérdést. Megjelenítette „a közös követelmények” között, vagyis minden tantárgyban érvényesítendő „hon- és népismerteti” elvként, s a maga konkrétságában beépítette a „Tánc és dráma” részműveltségi területébe. Az is tény: nem „rendelt el” autonóm néprajzi tantárgyat, bár természete szerint nem is tiltja. A helyi tantervek ezen keretek között rendelkeznek majd a néphagyomány tanításáról. Vajon miképp? S milyen néprajzfelfogást (felfogásokat)? S milyen segédeszközökre számíthat a pedagógus? Ezt kísérlem meg áttekinteni a következőkben. Napjaink pedagógiai gyakorlatának sokfélesége azt igazolja, hogy e felfogások néphagyományképe igencsak vegyes. De mégiscsak jellegzetes, hogy a modern nyugat-európai etnográfia kulcsműve, *H. Bausinger* könyve több mint három évtizedes késéssel jelent meg a minap a széles olvasóköröség előtt. A német szerzőről a magyar kiadás (a tekintélyes Osirisé) szerkesztői utószava fontosnak tartja megjegyezni, hogy világméretben meghatározó személyről van szó. *Bausinger* elsősorban hazájának újkori történetében megjelent né-

péleti és népélet-felfogási változásokat tárgyalja (néhány magyarországi sváb adat is szerepel példatárában), tagadja azt a romantikus néprajzfelfogást, mely az „érintetlen természet” ősképeit kergetné a néphagyományban. Példatárában a német polgárosult paraszti életforma, a XX. századi ifjúsági mozgalmak, sőt a III. birodalom jellegzetességei is megjelennek. Mindenesetre bőséges példa szól arról, hogy a „modern kor” modern technikája igenis képes volt szembesülni azzal a gondolkodásmóddal, melyet hagyományosan a néprajz szokott leírni. 35 éve! Vajon a magyar (és bizonyos fokig más kelet-európai) neofolklorizmusmozgalmak (egyáltalán a polgárosodásban megkésett kelet-európai népek népi kultúrája), nemkülönben az ezredforduló posztmodern világképe (benne óvatos, olykor radikális antitechnicizmusa) miképp befolyásolja ezt a „dezilluzionáló” képet? A válaszolás kényszere megkezdhetetlen. Nemcsak a néprajztudomány, de az alkalmazó neveléstudomány, az alkalmazó pedagógus számára is.

S a válasz bármennyire is sajátos lesz: az mindenképpen igaz, a „tisztá forrást” nem lehet kizárólagosan az eredeti tisztások mélyén feltalálnunk. A tisztás zöldjét kikezdte a savas eső, s a „rehabilitációban” (akár az ivóvíz előállításában – hogy a metafora képi világában maradjak) nélkülözhetetlen – s eltagadhatatlan – szerepet kap a modern, nyilván „környezetkímélő” technika. Nem feltétlenül egymás ellen kijátszható fogalmak tehát a hagyomány és a modernizáció. Talán ezért is jellegzetes, hogy a NAT-értelmezésekben a „nép- és honismeret” követelményeit expressis verbis „modernizációs” tartalmakként írják le.

Ágh Zsófia hatalmas munkával hiánypótló munkát végzett, amolyan igazi talaj-előkészítést. Egy horizontálisan igen szélesen értelmezett néprajzi kör-

képet rajzol. A tudományterület olyan sarkait is megjeleníti, melyekre az iskolának nem vagy alig volt figyelme. Bemutatja az oktatás szempontjából is hasznosítható szaktudományos módszereket. Az úgynevezett anyagi kultúra, az életmód is a folklór univerzumot termelő egysége mellett érvel. A munkának fő érdeme az, hogy mindezek után sorra veszi a kiadás idején (1993) használatos tankönyveket és tantervi programokat, feltárja, hogy miképp tartalmazzák e programok – tantárgyaként – a néphagyomány elemeit. Dicséretes, hogy tudatosan elkerüli az ideologikus aktualizálást, az etnocentrikusság helyett a kapcsolódások és áramlások fontosságát hangsúlyozza (mintegy igazolva Bausinger idézett művének a 89. oldalán olvasható tételmondatot: „a nép kulturális javainak sokaságára többé már nem a hosszú időt felölelő hagyományozódás a jellemző, hanem a széles területeket átfogó kicserélődés és átvétel”). A Kárpát-medence népeinek, népcsoportjainak kulturális együtt-egymás mellett-élésének problémáira sem adható más válasz (a politikai-ideológiai konfliktusok ellenére) – figyelmeztet személyes tapasztalatokkal, érzelmekkel fűtött színesített néprajzi leírásában (a „Guzsalyas Főiskola” tankönyvében) Katona Imre is. Utóbbi könyvének emellett fő érdeme az érzékletesség, már-már anekdotikuság, az egyes dialektusok néphagyományainak részletező, mégis összefoglaló leírásában.

Ágh könyvére visszatérve megállapítható, hogy olykor nem mentes a romantikus idealizálástól (pl. a táplálkozás esetében), miközben összefoglaló programjavaslatában gazdagon kitér – főleg az irodalomnál – a modern jeleiségekre. Vitatom, hogy a 6. osztálytól háttérbe kellene szorítani a játékosság (akár szimulációs) elemeit. A néphagyomány iskolai közvetítésének elemi

eszköze – mindvégig – a (jobbára játékos) hagyományfelújítás.

A folklorizmus, a neofolklorizmus jelenségeire (s különbségeire) leginkább *Tarján Gábornak* van figyelme. A fiatal kutatónak megadatott, hogy rendszerbe szervezze könyveit. Tankönyvvé fejlesztette korai kötetét, a Mindennapi hagyományt, tanári kézikönyvet készített mellé A fölnevelő hagyomány címmel (mindkettő a Magyar Médiapedagógiai Műhely kiadói munkáját is dicséri), s elkészült értelmező egyetemi tankönyve is. Emlékeztetek arra, hogy *Tarján* készítette el a „nomád nemzedék” számára a néprajz bibliográfiáját is annak idején. *Liszka József* Ágas-bogas fája is korrekt leírás, mint ahogy szemléletet formál a Néptáncosok kiskönyvtára sorozatban megjelent *Andrásfalvy*-könyv, a Néprajzi alapismeretek is. *Agh Zsófiáról* mondom, bár más néprajzból pedagógiát fabrikáló szerzőről is elmondható, hogy kibicsaklik a tolla, amikor a tárgyi cselekvésről szól. Hibás szemléletű szakzsargon alakult ki; manuális tevékenységnek nevezik azt, amit didaktizált gyerektevékenységre is mondhatnak nyugodtan: *kézművesség*.

A néprajzi tájékoztatás és a pedagógiai közvetítés határán több könyv található. A Móra Kiadó egykori „Csínáld velünk”, „Jó játék...” sorozatai mellett az egykori Népművelési Propaganda Iroda is sorra adta ki foglalkoztató kiadványait. A játszóházmozgásban a fiatal „nomádok” (*Székely Éva, Kékes Tóbiás, Nagy Mari, Vidák István, Szittner Andrea, Landgráf Katalin, Szatyor Győző, Kardos Mária* és mások) mára felnőttként integrálódtak a felsőoktatásba, közművelődésbe, oktatásba, egyesíthették tudásukat a „nagy öregekkel”, *Jánosi Sándorral, Borbály Jolánnal, Keszler Máriaival* és nemzedéktársaival. Újabban *Csókos Varga Györgyi* látja el szép nyelven megírt, már-már mesemondóként fo-

galmazott „szakmai történeteivel” a pedagógus olvasót. Vállalja a furcsa, de jogos kifejezést: „tárgyi anyanyelvünkről” beszél. *Lakatos Lilla* nemcsak e könyvek illusztrátoraként jelenik meg, maga is szerző, a legkisebekkel űzhető stílusos játékok, a termésbábok készítésének tudója. Ők s a népes etyeki műhely (család)tagjai valóságos példát mutatnak az alternatív életformából.

A kézművességhez szorosan kötődik, bár átvezet a zenei nevelés területére *Csirmaz Mátyás* a magányos jász innovátor. Saját készítésű hangszerek a könyve címe. Ennél többről van szó. A néphagyomány gyerekhangszerei nem egyszerűen csak a kézügyesség fejlesztésére alkalmasak, nemcsak vonzó, egzotikus instrumentumok a tanulók számára, de a zenei írás-olvasás tanításánál is jól alkalmazhatók. A zenei neveléssel összefüggő kiadványokra külön írásban kell visszatérni, csak jelzésszerűen utalunk arra, hogy *Sebő* is összefoglaló művel jelentkezett, megérlelve megannyi tapasztalatát.

A néptánc, népi játék közvetítő mindig friss anyagot találunk a Néptáncosok Szakmai Házában. A *Salamon-Karczagi-Neuwirth-Foltin* négyes folytatja, továbbfejleszti a *Kaposi Edit, Keszler Mária, Muharay Elemér* kezdte utat. *Falvai Károly* is összefoglaló művekkel jelentkezik. Ostorozó indulata a „modern világ” jelenségeiből leginkább az iskolai testnevelésre árad, ahol – szerinte – a fejlődés törvényszerűségeinek fittyet hányva felejtkeznek meg olyan képességek, szokások neveléséről (pl. egyensúly, veszélyhelyzetek megélése stb.), melyekre a népi játékok ökonomikusan – kellő időben és mértékben – figyelnek. Legutóbb 27 játékot adott közre. Nemcsak az indulatos bevezető figyelemre méltó, de a játékokhoz fűzött egyes magyarázatok is.

Hogy az elsőbbség kié volt, kutatni nem érdemes. A tény, tény, hogy nevelési-oktatási intézmények sokasága ta-

lálta meg a népismereti nevelés integráló kanavászáának a *Kalendáriumot*. Gödöllőn „iskolateremtésről” beszélhetünk, a régió megannyi rokon törekvéséből *Bucherna Nándorné, Faust Dezsőné* és *Zadravecz Teréz* könyve emelkedik ki, már az elsőbbség okán is. 1991-ben publikálták a „Néphagyományörzés az óvodában” című kötetet. A bihari régió két óvodapedagógiai műhelye is jelentkezett. Talán a debreceni Sinai Miklós óvodapedagógusainak munkája rendszerezettebb és szakszerűbb, mint a hajdúböszörményieké. Újabbban Tolna megye adott ki hasonló munkát. *Szentesiné Nagy Éva* kötete nem került el a buktatókat. Jó feladatok, foglalkozásvázlatok váltják egymást bizony lapos, végiggondolatlan, elhírtelenkedett, kidolgozatlan elvieskedő megállapításokkal. (Minden jó metodikus besétál a csapdába: úgy érzi teoretikusnak is kell lennie.) Így tudjuk meg: hogy a „műanyag játékok köztudottan káros hatásúak” (15. lap), de persze a Lego az kivétel, hogy az Iciri piciri az népmese (27. lap), hogy a „krepp-papír a népi kultúra része” (62. lap). Kár ezekért a botcsinálta tudóskodásokért! A kiadvány nagy érdeme az, hogy áttekinthető rendszerben az évkörhöz köti az ismeretek, az ének-zene, az anyanyelv, a vizuális nevelés, nemkülönben a matematika és a testnevelés műveltségi köreit. Valóságos foglalkozási terv olvasható.

A szomszédvár, a Kaposvári Tanítóképző Főiskola műhelyében még nem tart metodikánál a munka, korrekt, színes összefoglalóját olvashatjuk a somogyi kalendárium népszokásainak. Hasonló kiadványt adtak ki Debrecenben, Csornán is. Közvetlen taneszközzé kísérelte meg fejleszteni a Kalendárium anyagát a salgótarjáni Gagarin Iskola s a Jászfényszaru Innovációs Műhely, *Csirmaz Mátyásék*. A probléma mindkét esetben az, hogy az „eliskolásítás” gyakran hamvától fosztja meg a témát: a kézművesség helyett bélyegkép mére-

tű rajzolásra ösztönöz, játékos, cselekvő elsajátítás helyett tételes tudáselemek, verbális tudások rögzítésére készíti a tanítót.

Minden bizonnyal *Csehovicsné Kőródi Judit* s a miskolci Csipogó táncegyüttes, valamint a *Jámborné Balog Tünde* vezette makói Kálvin téri iskola rajzjai közreműködésével készült kötet, az *Élet-játékok* című a legsikerültebb mű a műfajban. Valódi olvasmányos kalendárium, sok feladattal (kézművessel és ritmikus-játékkal is), érdekes archív fotókkal és inspiráló, mai, játszó gyerekeket ábrázoló fényképekkel. Talán a kézműves ajánlat lehetne bátrabb.

Mindenesetre e munkák együttvéve igazolják a néphagyomány tanítása (közvetítése, hagyományozása – hogy didaktikailag pontosak legyünk) „kalendáriumelvre” építésének alkalmaságát. (Ezt az elvet követi, a NAT „Tánc és dráma” ajánlása is – világhossá téve, hogy intenzív mozgás és mimetikus cselekvés a hagyománykövetítés alap eszközei (nyilván a dal és a tárgyi cselekvés jó helyi tervezéssel hozzászervehető az előbbiekhöz).

Összefoglalásul: a néphagyomány tanításának megannyi változatát egy háromdimenziós koordinátarendszerben helyezhetjük el. Egy-egy dimenzió pólusaira a maguk módján szélsőséges válaszok helyeződnek, a gyakorlat persze az „inkább-kevésbé” típusú puha hangsúlyokat kedveli. Ezt az eklektikát jelzi az is, hogy e sorok írója szerint e körben sem létezik egyetlen jó megoldás, vagyis a jóindulatú törekvések eklektikájában rejlik a hatékonyság titka. De mégiscsak minden helyi tantervkészítőnek fel kell tennie a kérdést: a „perszonalizáció” vagy a „szocializáció” szempontját tekintse meghatározónak, azaz az egyénnek „önmaga megteremtéséhez” van szüksége néphagyományi megsegítésre, vagy a néphe-nemzetbe „illesztése” tán a fontosabb? A népha-

gyományokról szóló ismeretek a fontosabbak vagy a néphagyomány megelevenítésében gyakorolt-fejlesztett képességek? Az autentikus hagyományelemek tanítása-e a fontosabb, vagy helye van a hagyományoktól ihletett, mondhatni modern, mondhat-

ni autonóm kifejezéseknek, azaz a *folklorizmusjelenségeknek*?

A döntés felelőssége, a tudatos választás terhe az iskoláé, a pedagógusé. A bemutatott seregszemle azt mutatja: a szakirodalom hiányára senki sem panaszkodhat.

Trencsényi László

Irodalom

- Andrásfalvy Bertalan*: Néprajzi alapismeretek. Múzsák, Bp., 1982. 170 o.
- Agh Zsófia*: Utmutató a tárgyi és a szellemi néprajz tanításához. Tárogató Kiadó, Bp., 1993. 120 o.
- Bausinger, Hermann*: Népi kultúra a technika korszakában. Osiris–Századvég, Bp., 1995. 215 o.
- Baranyai Sándorné*: Velünk élő néphagyományok. Debrecen, MPI, 1992. 136 o.
- Bucherna–Faust–Zadravec*: Néphagyományörzés az óvodában. Bp., Hani Alapítvány, 1991. 157 o.
- Csehovicsné Kórodi Judit*: Élet-játékok. Magyar Médiapedagógiai Műhely, Bp., 1995. 120 o.
- Csirmaz Mátyás*: Saját készítésű hangszerek az általános iskola alsó tagozatos ének-zenei oktatásában. Korona Kiadó, Bp., 1993. 104 o.
- Csókos Varga Györgyi*: Tárgyi anyanyelvünk. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Szeged, 1992. 142 o.
- Csókos Varga Györgyi*: Festés, szöveg. Calibra, 1995. Bp., 80 o.
- Falvai Károly*: Huszonegy magyar népi játék. 6–14 éves lányoknak, fiúknak. Junior, Bp., 1995. 106 o.
- Gyárfásné Kincses Edit*: Színes Kalendárium. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993. 156 o.
- Híres Márta–Lerchné Forgács Zsuzsa*: Mi van ma? Mi van ma? Játékos Kalendárium 6–8 éveseknek. Salgótarján, Gagarin Iskola, 1993. 25 o.
- Horváth Győző*: Lucanaptól pünkösdig. Rábaközi népszokások. 1991. Korona, 75 o.
- Innovációs csoport Jászfényszaru. Kalendárium az általános iskola 1. és 2. osztálya számára. Korona Kiadó, Bp., 1993. 104 o., illetve 117 o.
- Katona Imre*: Magyar népművészeti-néprajzi útikalauz. A magyar népcsoportok és a hazai nemzetiségek. Tankönyvkiadó, Bp., 1990. 228 o.
- Keszler Mária* (szerk.): Magyar népi gyermekjátékok. Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 128 o.
- Király Lajos*: A kalendáriumi jeles napok népszokásai Somogyban, Kaposvár, 1995. 160 o.
- Kmetty Éva* (szerk.): Napról napra a mi Kalendáriumunk. Pedellus Bt., Debrecen, 1992. 253 o.
- Liszka József*: Ágas-bogas fa. Pozsony, 1992. 120 o.
- Salamon Ferencné–Karczagi Gyuláné–Neuwirth Annamária–Foltin Jolán*: Játék és tánc az általános iskola I–IV. osztályában. Néptáncosok Szakmai Háza, Bp., 1989. 120 o. (+ videokazetta, hangzóanyag).
- Sebő Ferenc*: Népzenei olvasókönyv. Magyar Művelődési Intézet, Bp., 1994. 424 o.
- Szentesné Nagy Éva*: Hagyományok lépésről lépésre. Szekszárd, MPI, 1995. 100 o.
- Tarján Gábor*: Folklor, népművészet, népies művészet. Tankönyvkiadó, Bp., 1991. 80 o.
- Tarján Gábor*: Mindennapi hagyomány. Magyar Médiapedagógiai Műhely, Bp., 1993. 150 o.
- Tarján Gábor*: Felnevelő hagyomány. Magyar Médiapedagógiai Műhely, Bp., 1995. 235 o.
- Tokai Vilma*: „Gyökér adja fáját”. A naptári év ünnepei. Debrecen, MPI, 1996. 214 o.

1000 éves a magyarországi iskola

– Veszprém megyei neveléstörténeti tanulmányok –

1996-ban érjük meg a Szent Márton-hegyi kolostorban megkezdődött iskolai oktatás ezredik évfordulóját.

A magyarság történetének, művelődéstörténetének, neveléstörténetének prominens évfordulója ez, jogos büszkeséggel készülődünk rá még akkor is, ha napjaink pedagógustársadalmát a méltatlan erkölcsi és anyagi perifériára szorítottság foglalkoztatja jogosan, de kevésbé büszkén.

Ezer esztendő nagy intervallum, „mélységes mély kút”, amelyből lehet és kell is meríteni.

Az ezeréves a magyarországi iskola rendezvényeinek, pályázatainak, kiadványainak sorában a Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet emlékező kötettel tiszteleg. Ebben a neveléstörténet időrétegeiből egy-egy jeles pedagóguszemélyiséget, illetve egy-egy iskolát emel ki, követésre méltó példaként állítva elénk, tiszteletet és erőt ébresztve bennünk.

A kötetet alkotó tanulmányok kronologikus elrendezésűek. A Kezdetek című fejezetben *Tölgyesi József* értekezik a középkori veszprémi főiskoláról. Hipotéziseket, tényeket, dokumentumokat idéz fel annak eldöntésére, hogy valóban működött-e jogi főiskola a középkori Veszprémben. Elemzi IV. László 1276. november 18-án keltezett oklevelét, hivatozik *Toldy Ferenc*, *Beöthy Zsolt*, *Szabó Károly* állásfoglalásaira. Az eltérő véleményeket felsorakoztatva ő maga arra a következtetésre jut, hogy működött ugyan Veszprémben jogi főiskola, de ez csak a későbbiek során válhatott volna egyetemmé, talán akkor, ha *Csák Péter* nádor nem pusztította és dúlta volna szét mérhetetlen módon Veszprém városát. Sajnálhatjuk, hogy a korai évszázadokból, a különböző isko-

lák alapítástörténetéről semmi mást nem olvashatunk a kötetben. Így a XIII. századot idéző *Tölgyesi-tanulmányt* a *Küzdelmes-szép XIX. század* című fejezet követi. Benne négy írás: *Németh Kálmán*é *Óvóképzés az 1800-as években*, *Balassa Benő* a *Hármas Kis Tükör* tankönyv népoktatásban betöltött szerepe, *Kövy Zsolt Tarczy Lajos*ról, *Huszár János Bocsor István*ról szóló értekezése. A két utóbbi talán az egész könyv legjobban sikerült alkotása.

Tarczy Lajos (1807–1881) a Pápai Református Kollégium kiváló tanára volt. Fél évszázados tanári működését ismerteti *Kövy Zsolt*. Olyan személyiséget mutat be, akinek életét és munkásságát a „tudás, a sokoldalúság, a kutatási pontosság, a pedagógiai következetesség, az emberiség, a minél szélesebb körű kapcsolat keresése, a kísérlet, a tapasztalat fontossága, az értékrend megtalálása és megőrzése, s a nemzet iránti felelősség” jellemezte.

A szintén pápai professzorra, *Bocsor Istvánra* (1807–1885) emlékezik *Huszár János*. A XIX. század „egyik legnagyobb tanáregyénisége” nevelés-tant, filozófiát, történelmet tanított a neves pápai kollégiumban és hat nyelven beszélt kiválóan. Országgyűlési képviselőként részt vett a forradalmi eseményekben is. Egész sor könyv, tankönyv szerzőjeként tisztelhettek diákjai és kortársai.

A két polihisztor-tanárt bemutató írás után a *Tanítók-iskolák* című fejezetben egy csokor apró, szubjektív hangvételű, sok szeretettel és meleg-séggel tele visszaemlékezés található: *Winkler Márton* várpalotai, *Major Józsefné* dákai, *Egerszegi Ferenc* kisvá-sárhelyi-sümegei tanítókról, az úrkúti, a kertai iskolákról stb.

A Horizonton túl fejezetcímet adta a szerkesztő, *Tolnai Valéria* a következő résznek, amelyben két érdekes, viszonylag ritka témát feldolgozó tanulmány olvasható. Kuriózumként itt áll *P. Miklós Tamás* alapos, bőséges jegyzetanyaggal és irodalmi hivatkozásokkal ellátott dolgozata a hazai ifjúsági Mária-kongregáció 1581-től 1918-ig tartó történetéről. Mint a szerző is említi, ezzel a témával elég keveset foglalkozott eddig a neveléstörténet. A mozgalom kezdeteiről megtudjuk, hogy először az 1440–60-as évektől a jezsuita kollégiumokban, Itáliában létesítettek diák-egyesületeket. XIII. Gergely pápa 1574-ben kiadott *Omnipotentis Dei* kezdetű bullájával indult a kongregációk világszövetségbe tömörítése. A Mária-kongregációk hitbuzgalmi egyesületek voltak, amelyek olykor életkor és társadalmi státus alapján szerveződtek. A diák-szervezetek az elmélyült vallásosságot és az eredményes tanulást tűzték ki célul. Magyarországon Kolozsvárott létesült először kongregáció 1581-ben. 1773-ban azonban a jezsuita rendet, 1784-ben pedig a Mária-egyesületeket is megszüntette II. József rendelete. Újraélesztésükre csak a XIX. század második felében került sor, számuk 1918-ig, a tanulmány által tárgyalt időszak végéig folyamatosan emelkedett.

Ennek a fejezetnek a másik rövid tanulmányában *Wirth Ernő* a magyarországi kiegészítő iskolák helyzetét, elsősorban az 1930-as években a rendeletek által történt szabályozását tekinti át. A kötetet záró Újkori történeti feje-

zetben szintén két írás olvasható: *Kapoor Károly* a negyedszázados Megyei Pedagógiai Intézet (induláskor Továbbképzési és Nevelési Tanácsadó Központ) alapítását és tevékenységét ismerteti. Az ugyancsak évfordulót ünneplő Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság öt éves munkájáról, terveiről, bőséges publikációs tevékenységéről *Tölgyesi József* számol be. Jelen kötet résztanulmányait is kizárólag a társasági tagok írásaiból válogatta a szerkesztő.

A megye neveléstörténetéről természetesen nem nyújt teljes képet ez a könyv. Sokkal inkább a jelen munkálkodásai és a múltbeli történések folyamatosságát, elszakíthatatlan összekapcsolódását példázza. Felejthetetlen szép szavakkal fogalmazta ezt meg *Eötvös Károly* (*Kövy Zsolt* idézi említett tanulmányában): „Elfelejtkezni a múlttól annyi volna, mint a fa és termőtalaj közt megszakítani az összeköttetést. Vajjon hogy hozhatna gyümölcsöt az a fa, vajjon hogy virulhatna tovább, hogy lehetne az égi madaraknak pihenője, a látni és élvezni kívánó lelkeknek hogy lehetne az szépsége? Dehogy maradna meg az életben! Ha a virág és talaj közt megszakítanánk az összeköttetést, hogy lehetne annak ragyogó színe, miből támadhatnának annak édes illatai? Az a nemzet és az a nemzeték, mely nagyjairól megfeledkezik, az azontúl csak állati életet élhetne, de Istennek hasonló kép-mása, az emberiségnek szolgálni képes tagja, az emberiségnek dicsősége az a nemzeték nem lehetne soha.”

(1000 éves a magyarországi iskola. Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1995.)*

Kolozs Barnabásné

Az új Pedagógiai Lexikonról

Főszerkesztő: Báthory Zoltán–Falus Iván
Keraban Kiadó

– *Mi indokolja, hogy egy új Pedagógiai Lexikon kiadására vállalkozzanak most, 1996-ban, amikor tudvalevőleg nem a legkedvezőbbek a feltételek könyvek megjelentetésére és eladására?*

– A lexikon kiadását több tényező is indokolja. A jelenlegit megelőzően húsz éve jelent meg pedagógiai lexikon hazánkban. Ez alatt a húsz év alatt átalakult az ország társadalmi, politikai rendszere, ennek következtében megváltoztak az iskolázással szembeni elvárások, és az iskolastruktúra is, megjelentek az alternatív pedagógiák, iskolák. Szinte nincs olyan szakterület a neveléstudománynak, amely ne ment volna át lényeges változásra, vagy ne értékelődött volna át jelentősen. Arra gondolhatnánk, hogy a neveléstörténet olyan diszciplína, amelyet az elmúlt húsz év változásai érintetlenül hagytak. Azonban ez nincs így. Jelentős azoknak a szócikkeknek a száma – s itt fogalmakra, intézményekre, személyekre egyaránt gondolhatunk –, amelyek a korábbi lexikonban egyáltalán nem szerepeltek, más ideológiai megvilágításba kerültek, vagy csupán újabb tényanyaggal bővíthettek a 76-os állapotokhoz képest. (E helyütt kell megemlítenünk azt az élményünket, amelyet a korábbi lexikon tanulmányozása kapcsán éltünk át. Az akkori szerzői és szakszerkesztői gárda igen alapos, lelkiismeretes munkát végzett. Az adott viszonyok között maximálisan törekedett a tények feltárására, objektív bemutatására. Ennek ellenére az ideológiai korlátok egyes szócikkek megfogalmazását torzították, aránytalanságokhoz is vezettek.)

Tehát, az első érv, amely a lexikon kiadását indokolja, a húsz év jelentős

változásai és ezek hatása a neveléstudományra, illetve a nevelési gyakorlatra.

– *Ezzel kapcsolatban vetődik fel a kérdés, hogy az iskolai gyakorlat, a törvénykezés folytonos változásai közepette leülepedhetett-e a megfelelő tudásanyag. Nem túl korai egy lexikon megírására vállalkozni akkor, mikor alighogy elfogadták a Nemzeti alaptantervet, még előttünk áll a köz- és felsőoktatási törvény módosítása, most kerülnek kidolgozásra a helyi pedagógiai programok, teljességgel bizonytalan a vizsgarendszer, az érettségi jövője?*

– Erre a jogos ellenvetésre azt hiszem, megnyugtató válasz adható. A lexikon ismeretanyagának jelentős része elvont, általános fogalmakat ölel fel, amelyek összefüggésben vannak ugyan az említett változásokkal, de ez az összefüggés nem olyan közvetlen, hogy lényeges változtatásokat igényelne a szócikkekben. Azt is látnunk kell, hogy az összefüggések inkább ellentétes irányúak, vagyis a lexikon szócikkeinek tartalma, ha ez időben eljut az oktatásirányítókhoz, a pedagógusokhoz, hasznos eszköz lehet a NAT implementációjában, a pedagógiai programok kialakításában. S ez a másik nyomós érv, amely a lexikon gyors kiadása mellett szól. Sikerként megnyerünk a pedagógiai szakma legkiválóbb képviselőit a szakszerkesztői feladatokra, az egyes szócikkek megírására. Szerzők, szakszerkesztők, lektorok közreműködtek a dokumentumok kidolgozásában. Úgy gondoltuk, hogy a lexikon szerkesztőbizottsága olyan kiértékelő tudásanyaggal rendelkezik, amelyben néhány éves várakozás lényeges változást nem hozna. Másfelől a késlekedés lehetetlenné tenné a lexikon felhasználását

az elkövetkező hónapok, évek tartalmi fejlesztő munkájában.

- *Többször hivatkoztak a jeles szerkesztőkre és szerzőkre. Megtudhatnánk, kik voltak a lexikon szakszerkesztői, jelentősebb szerzői s általában valamit arról, hogy hogyan készült a lexikon?*

- Bő két évvel ezelőtt vetődött fel a lexikon megírásának a gondolata. Első feladatunk az volt, hogy meghatározzuk azokat a főbb tudományterületeket, a gyakorlati munka szféráit, amelyeknek képviselve kell lenniük egy ezredvégi, magyarországi lexikonban. Ezzel párhuzamosan számba kellett vennünk, hogy kik azok a szakemberek, akik képesek az egyes szakterületek koncepcióját kidolgozni, a címszöveget összeállítani, a szerzőket felkutatni, megfelelően instruálni, a kész szócikkeket elbírálni, a részterület tudásanyagát integrálni. Nagy örömünkre szolgált, hogy igen kevés indokolt kivételtől eltekintve a szakszerkesztők készségesen vállalták s lelkiismeretesen elvéggezték a feladatot. Végül az egyes szakterületeken a következő kutatók látták el a szakszerkesztés feladatát: *Benedek András* helyettes államtitkár, MÜM; *Csapó Benő* tanszékvezető egyetemi tanár, JATE; *Csoma Gyula* csoportvezető, OKI; *Forray R. Katalin* osztályvezető, MKM; *Golnhofer Erzsébet* egyetemi docens, ELTE Neveléstudományi Tanszék; *Gordosné Szabó Anna*; *Hegedűs T. András* tanszékvezető egyetemi docens, BKE; *Horánszky Nándor* tudományos kutató, OKI; *Hunyady Györgyné* tanszékvezető főiskolai tanár, Budapesti Tanítóképző Főiskola; *Imre Anna* tudományos munkatárs, Oktatáskutató Intézet, *Kárpáti Andrea* egyetemi docens, ELTE Neveléstudományi Tanszék; *Kellemen Elemér* főigazgató, Budapesti Tanítóképző Főiskola; *Ballér Endre* egyetemi tanár, *Kozma Tamás* főigazgató, Oktatáskutató Intézet; *Mesterházi Zsuzsa* főiskolai tanár, BGGYTF; *Mihály*

Ottó főigazgató, OKI; *Nagy Mária* tudományos kutató, OKI; *Orosz Sándor* egyetemi tanár, tanszékvezető, Veszprémi Egyetem; *Páli Judit* egyetemi docens, Nemzetközi Pető Intézet; *Pléh Csaba* tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE Általános Pszichológiai Tanszék; *Pukánszky Béla* egyetemi docens, JATE Pedagógiai Tanszék; *Szelle Béla* egyetemi tanár, könyvtárigazgató, ELTE; *Tímár János* egyetemi tanár, BKE; *Tompa Klára* tudományos kutató, OKI; *Varga Júlia* egyetemi docens, BKE.

A közel 400 szerzőről nehéz úgy szólni, hogy ne hagyjunk ki neves kutatókat. Minden túlzás nélkül állíthatjuk, hogy szinte nincs olyan jeles szakember, aki szerzőként, lektorként vagy szakszerkesztőként ne vett volna részt a lexikon munkálataiban. Az olvasó meg fog ismerkedni velük a kötetek forgatása során, ugyanis minden egyes szócikket a szerző nevével közlünk. Ezzel szerettük volna munkájukat jobban elismerni s a felelősségüket is növelni.

- *Hogyan válogatták ki a lexikon szóanyagát?*

- Kiindulási alapnak tekintettük a húsz évvel ezelőtti pedagógiai lexikont. E mellé kigyűjtöttük még a Magyar Pedagógiai Lexikon (1933-1934) szóanyagát. Így akartuk a történeti területeken megszüntetni a 76-os lexikon esetleges egyoldalúságait. A szakszerkesztők rendelkezésére bocsátottuk ezenkívül az újabb angol és német nyelvű lexikonok, enciklopédiák szóanyagát, a nagy nemzetközi és hazai adatbázisok tezauruszát. A szakszerkesztők ebből a hozzávetőlegesen 18 ezer szóból kiválasztották azokat, amelyeket a saját területükre tartozónak vélték, s kidolgozásukat egy korszerű lexikonban indokoltnak találták. Természetesen ekkor sok olyan címszó volt, amelyiket senki sem „választott”, s olyanok is, amelyeket több szakszerkesztő is sajátjának vallott. Hosszas megbeszélések eredményeként sikerült a címszavakat

szakterületekhez, illetve szerkesztők-höz rendelni. A munka végén is maradtak olyan fogalmak, amelyek kidolgozását különböző szempontokból különböző szerkesztők is indokoltnak találták. Végül a teljes szóanyagot elküldtük a magyar származású *Arieh Lewy* professzornak, aki azt a legújabb pedagógiai irodalom mércéjén is ki-egyensúlyozottnak, jónak ítélte.

- *Melyek azok a főbb területek, amelyeken a legjelentősebb eltérések lesznek a korábbi lexikontól, ahol a legjelentősebb bővülés várható?*

- A neveléstörténet speciális helyzetéről már szóltunk. Nagy gondot fordítottunk arra, hogy a magyarországi kisebbségek oktatása, pedagógiai törekvései s a határon túli magyarság pedagógiája megfelelően képviselve legyen. Külön szakszerkesztőt bízunk meg ezzel a feladattal. Felismerve e terület jelentőségét, az Illyés Alapítvány és az MKM Kisebbségi Főosztálya támogatta ezen törekvésünket. Az ősz-szehasonlító pedagógiai résznek, illetve az egyes országok oktatásügyét bemutató szócikkeknek ugyancsak nagy jelentőséget tulajdonítottunk. Nem nehéz belátni, hogy mekkora változások következtek be az elmúlt években a világ 150-160 országában, köztük még az olyan „megállapodott” országokban is, mint például Nagy-Britannia, mind a közoktatás, mind a felsőoktatás terén. Szócikkeinkben igyekeztünk tükrözteni az egyes országok iskolarendszerének sajátosságait, a különböző oktatási fokozatokban részt vevők arányait, a nemzeti jövedelemből az oktatásra fordított költségeket stb. Adataink a lehető legfrissebbek, amit többek között annak is köszönhetünk, hogy *Neville Postlethwaite* professzor rendelkezésünkre bocsátotta az akkor még megjelenés alatt álló legfrissebb nemzetközi enciklopédia kéziratát. De olyan adataink is vannak, amelyekkel nemzetközi szinten is itt találkozhat

először az olvasó. A *nevelélmélet és a nevelésfilozófia* ismeretanyaga ugyancsak lényeges változásokon ment át. Régi fogalmak átértékelődtek, a marxizmus hegemóniája megszűnt. Nagyon nehéz feladat az igényes, új értelmezéseket megírni, megírni s ügyelni arra, hogy a korábban számunkra ismeretlen értékek ne szorítsák ki az általunk korábban is elismert valós értékeket. Arra törekedtünk, hogy az egyes fogalmakat tárgyszerűen, a létező, eltérő értelmezéseket egymás mellé felsorakoztatva mutassák be a szerzők. Egészen más indíttatásúak a változások az *oktatástechnológia*, az *informatika* területein. A régi lexikonban az informatika még címszóként sem szerepelhetett, ma pedig több száz szócikket felölelő gyakorlatias tartalommal rendelkező szakterület alkot a lexikonban. Az iskolavezetés, az *iskolaigazgatás* elméleti és jogi kérdései – tekintettel az iskolai menedzseri feladatok megjelenésére, az új törvények, jogszabályok sokaságára – szintén kiemelt terjedelemben kapnak helyet, s tartalmuk lényegesen eltér a korábbi-tól. Az *oktatáslelektan*, a kognitív pszichológia, a konstruktivista pszichológia és pedagógia az elmúlt években kialakult, illetve rohamos fejlődésnek indult szakterületek. Külön szerencsénknak tekintettük, hogy a terület szakszerkesztője az elmúlt évet Stanfordban – e tudományterület talán legjelentősebb kutatási bázisán – töltötte, s onnan küldhette a legújabb eredményeket magukba ötvöző szócikkeit. A rohamos tudományos fejlődés elmondható a *pszichológia* egészéről is. A neveléstudománynak és a pedagógiai gyakorlatnak a pszichológiai megalapozással egyenértékű támasza a *társadalomtudományi* bázis. Jelentős helyet szenteltünk a *szociológiai*, *nevelésszociológiai*, *vezetéselméleti*, *oktatás-gazdasági* területnek is. A *didaktika* és a *tantárgy-pedagógiák* mintegy 40 év

terjedelemben kapnak helyet az összesen 250 ív terjedelmű lexikonban. Be kell vallanunk, ha valahol, akkor a tantárgy-pedagógiák területén érezni lehetett, hogy a gyors változások után még bizony érlelődési időre volna szükség. Voltak olyan tantárgyak, amelyeknek új, a Nemzeti alaptantervhez illeszkedő pedagógiáját a lexikon munkálatai során vázolták fel, alkották meg a szerzők. A *pedagógiai kutatás* metodikáját, beleértve a statisztikai elemzés lehetőségét is, szintén alaposan tárgyalja a lexikon. Szépszámú szócikk foglalkozik az *iskolát megelőző életkor, a felsőoktatás* (pedagógusképzés), a *szakképzés és a felnőttek pedagógiájával*, valamint a *gyermekvédelemmel*. Végül említjük, holott kiérleltsége miatt okkal lehetünk büszkéek rá, a *gyógypedagógiát*.

– *Ha jól tájékozódunk, Önök a hagyományos lexikon műfajt választották a külföldön egyre inkább elterjedő enciklopédiával szemben.*

– Valóban úgy gondoltuk, hogy a rövid szócikkek, amelyeknek terjedelme a négy sortól a tiz gépelt oldalig terjed, jobban megfelel a magyar hagyományoknak, mint a 30-40 oldalas összefüggő tanulmányokat tartalmazó enciklopédia. Mi a lexikont elsősorban a gyakorló pedagógusoknak szánjuk, főként gyors, könnyű tájékozódás céljára. Egyszerűbb a keresett szónál, fogalomnál rögtön megtalálni a szükséges információt, mint esetleg több tanulmányban keresgetni egy enciklopédia mutató szavai alapján. Arra is gondoltunk, hogy enciklopédiák – igaz, idegen nyelven – szép számban elérhetőek, s a nagy átfogó tanulmányokat igénylő olvasó egyre több hazai és magyarra fordított tankönyvet, kézikönyvet forgathat. De arra is ügyeltünk, hogy ne rekedjen meg az olvasó egy-egy részfogalomnál, annak rövid ismertetésénél. Gazdag utalórendszer igazít el a fogalmak kapcsolataiban. Ha valaki a Waldorf-pedagógia iránt érdeklődik, az adott szócikktől el-

juthat az alternatív pedagógiákhoz, *Rudolf Steinerhez*, az antropozófiához, a tanterv szócikktől a tantervkészítéshez, a tantervtörténethez, a NAT-hoz, a helyi tantervekhez stb. Az egyes szócikkek végén található irodalomjegyzékkel ugyancsak a további – immáron a lexikonon túli – tájékozódást kívánjuk elősegíteni.

– *Említették, hogy főként a gyakorló pedagógusokat tekintik a lexikon jövődő olvasóinak, azt jelenti ez, hogy egyfajta „pedagógusok lexikonát” hozták létre?*

– Részben igen. Nemcsak a neveléstudomány területéről tartalmaz a lexikon ismereteket, hanem minden olyan területről, amely a nevelési, oktatási gyakorlatban hasznos, fontos lehet. Így, mint már említettük, szociológiai, gazdasági, jogi, pszichológiai, filozófiai, etikai kérdések egyaránt megtalálhatók a szócikkek között, de még a fiziológia, etológia, az orvostudomány pedagógiájára vonatkozó ismeretei is a genetikai tanácsadástól a gyermekbetegségekig. Pedagógusoknak szól a lexikon abból a szempontból is, hogy igyekeztünk kiirtani a szövegből a felesleges tudományoskodást, az idegen szavak, a szakzsargon felesleges használatát. Ebben a tekintetben talán tovább is mentünk annál a mértéknél, amit a pedagógus-olvasótábor igényelne: annyira szeretnénk közérthetővé tenni a lexikont, hogy a neveléssel foglalkozó laikusok, érdeklődő szülők is különösebb nehézség nélkül eligazodjanak benne. Mindez azonban – reményeink szerint – nem ment a tudományos igényesség rovására, úgyhogy számítunk az egyetemi, főiskolai hallgatók, a rokon tudományok képviselőinek az érdeklődésére, sőt – saját tapasztalatunkból kiindulva, miután végigolvastuk a szóanyag jelentős részét – biztos állíthatjuk, hogy a neveléstudományi kutatóknak is tartogat majd újdonságot ez a három, illetve négy kötet.

– *Hogyan értsük ezt, hogy három, illetve négy kötet?*

– Az első három kötet tartalmazza egy lexikon szokásos törzsanyagát. A negyedik kötet ki-kicsoda jellegű kiadvány lesz, azzal a különbséggel, hogy a hazai és külföldi pedagógiai személyiségeken kívül bemutatja azokat az intézményeket, szervezeteket, vállalatokat is, amelyek az iskolák részére szolgáltatnak, amelyek tevékenységi köréről, elérhetőségéről „jó tudni”. E negyedik kötet létrehozását az a tény indokolta, hogy a neveléstudományban ma számos olyan kutató tevékenykedik, akiknek a tevékenységéről feltétlenül tudni kell. Ugyanakkor az első három kötetbe – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – nem kívántunk élő személyeket felvenni. Nehéz megítélni a személyes közelség miatt, hogy kortársaink közül kinek van helye a lexikonban, s kinek nincs. Az előző lexikonnak ez – számunkra tanulságos – gyenge pontja volt. Vállalva a 4. kötet létrehozását, módunk van arra, hogy kissé „lazábban”, a tévedés kockázatát is megengedve minden olyan személyiséget felvegyünk, akinek ismerete pedagógusok számára informatív lehet. A hazai és a külföldi személyek válogatásának szempontjai némileg eltérőek voltak. Itthon az elméleti szakemberek mellett a közoktatás irányítóit, jeles gyakorlati pedagógusokat, kísérletező kollégákat is be kívánjuk mutatni. A külföldi pedagógiai életből a nemzetközi mércével mérve is kiemelkedő, iskolateremtő tudósokon túl főként azokat szerepeltetjük, akik a magyar pedagógiai életre hatással voltak: akiket gyakran idéznek, akiknek elgondolásait hazánkban megvalósították, akiknek műveit itt publikálták, akik személyesen közreműködtek a hazai kutatásban, iskolafejlesztésben.

– *Bíznak Önök abban, hogy egy négy vaskos kötetet tartalmazó pedagó-*

giai műre, legyen az bármennyire értékes is, van fizetőképes kereslet? Az iskoláknak nincs pénzük, a pedagógusok szegények, és a szülők jelentős része sem dúskál a javakban.

– Szerencsére néhány intézmény, alapítvány már felismerte a lexikon jelentőségét a pedagógiai szemléletformálásban. Világossá vált előttük, hogy a gyorsan megváltozott ismeretanyag gyors, szakszerű összefoglalása s ennek eljuttatása közérthető formában a pedagógiai gyakorlat színtereire az iskolák fejlesztésének lényeges eszköze lehet. Így jelentős támogatást kapunk az MKM-től és a MÜM-től, a Soros Alapítványtól, a Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítványtól, a Nemzeti Kulturális Alaptól, az OTKA-tól, a már említett Illyés Alapítványtól. Mindez a támogatás – s őszintén szólva még további szponzorok felkutatásában is reménykedünk – lehetővé teszi, hogy az egyes kötetek 2500 Ft-os áron jelenhessenek meg, azaz a teljes négykötetes, több mint 3000 oldalas mű 10 000 Ft-ért. A mai árakhoz viszonyítva ezt nem tekintjük drágának, de a célba vett olvasóréteg anyagi helyzetét figyelembe véve ez még mindig magas ár. Ezért további kedvezményeket kívánunk biztosítani. Előrendelés esetén az egyes kötetek 2000 Ft-ért, a teljes sorozat 8000 Ft-ért kapható. Intézményeknek, ha közvetlenül a Kiadótól – kereskedelmi könyvbi-
zománys közbeiktatása nélkül – nagyobb számban rendelik meg a lexikont, további kedvezményt tudunk biztosítani. Gyakorló pedagógusoknak, a különböző pedagógiai szervezetek tagjainak részletfizetési kedvezményt is nyújtunk. Látjuk a terjesztés korlátait, ezért gondoltunk ki különféle stratégiákat.

Kívánatos volna, ha az a közel fél-ezer szakember fáradozásával megszülető mű ténylegesen hatna, eljutna az olvasókhoz.

Tanévkezdésre megjelenik az új ALTERN kötet

„A gyerekek négyes csoportokat alkotnak. A csoportvezető ismerteti egy probléma-helyzetet. Például:

- Péter bukásra áll matematikából. A tanár behívja a szüleit. Együtt beszél a szülővel és Péterrel. (Szereplők: tanár, Péter, szülő.)

- Kristóf az órákon sokat fecseg, de sokat is dolgozik az osztályért: kirándulást, klubdelutánt szervez. A tanév végén vita alakul ki a magatartásjegye körül. Az osztály példást javasol, az osztályfőnök jót, az egyik tanár csak változót. Kristófnak mindegy, hogy hányast kap. (Szereplők: Kristóf, egy osztálytárs, az osztályfőnök, egy tanár.)

- Erika csókolózik a kapu előtt a barátjával. Az apja ezen felháborodik, és amikor a kislány hazaérkezik, fel akarja pofozni. A mama védelmébe veszi Erikát. (Szereplők: Erika, mama, papa.)

A kiscsoportok elosztják a szerepeket, egyikük a megfigyelő. A vezető megkéri a csoportokat, beszéljék meg, mindenki a saját szerepe szerint. Próbálják igazukról meggyőzni a többieket. Majd 4–5 perc múlva a vezető jelt ad (pl. tapsol), mindenki szerepet vált, és új szerepben folytatja a vitát. Ez egy idő múlva megismétlődik. A megbeszélés a szerepváltás élményét foglalja magában.

Élmény: A gyerekek kedvező légkör esetén azonosulnak a szereppel. Átélik, hogy a pozíció (vagyis a történetben elfoglalt helyzet) alapvetően meghatározza az érveket és az ellenérveket. Megtapasztalják, hogy a másik helyzete mit jelent, közelebb kerülnek az empátiás megértéshez.

Elemzés: A szerepjáték a decentralálás képességét (a másik szempontjának a figyelembevételét) fejleszti. A megbeszélés során a gyerekek elmondhatják, változott-e valami bennük a különböző szerepek eljátszása után.”

Ez a gyakorlat is megtalálható

Kósáné Ormai Vera: Személyiségfejlesztő játékok

című kötetében, amely már a következő tanévben segítheti a pedagógusok munkáját. A több mint 60 játékleírást tartalmazó gyűjtemény a kommunikáció, a kreativitás, az önismeret, a társismeret, valamint az együttműködés és a konfliktuskezelés fejlesztéséhez kíván hozzájárulni. A szerző a gyakorlatokat tematikus csoportosításban adja közre, s tájékoztatja a felhasználókat arról is, hogy az egyes játékok milyen életkorú gyerekek számára és milyen szervezeti formában (egész osztály, kiscsoport, pár, egyes gyerek) alkalmazhatók.

A kiadvány az Országos Közoktatási Intézet és az Iskolafejlesztési Alapítvány ALTERN sorozatának nyolcadik kötete. Ára (áfával): 280 Ft

Megrendelhető az Új Pedagógiai Szemle címén:
Matics Ágnes, 1087 Budapest, Luther u. 4-6. Tel./fax: 134-4317

Az eddig megjelent ALTERN kötetek megvásárolhatók a Mentor könyvesboltban:
1074 Budapest, Rákóczi út 54. Tel.: 342-2121

Újra megjelent!

**Bevezetés a pedagógiai kutatás
módszereibe**

Szerkesztette: Falus Iván

A kutatásmetodika legfontosabb kérdéseiről szóló, a pedagógiai szakirodalomban eddig hiányzó összefoglaló műnek 2. kiadása jelent meg a Keraban Könyvkiadó gondozásában. A szerzők: Falus Iván, Tóthné Környei Márta, Bábosik István, Szabolcs Éva, Nádaszi Mária, Réthy Endréné, Nahalka István, Csapó Benő.

Az új kiadvány végigköveti a pedagógiai kutatás teljes folyamatát: a minta- és módszerválasztást, az adatok összegyűjtését, a szakirodalom tanulmányozását, a főbb kutatási stratégiákat, adatfeldolgozási módszereket, a mérésekből levonható következtetéseket stb.

A kézikönyv nemcsak a kutatással hivatásszerűen foglalkozó szakembereknek szól, hanem útmutató azoknak a pedagógusoknak is, akik az őket érdeklő pedagógiai területeken kölcsönhatásokat, törvényszerűségeket, eredményeket akarnak vizsgálni. A pedagógusképző intézmények hallgatóinak tanácsként ajánljuk ezt a fontos művet.

A könyv tudományos igényű, ugyanakkor jól érthető módon vezeti végig a kutatói munka szempontjából kezdő olvasót is a kutatás módszertanának útjain.

A könyv postai utánvétellel megrendelhető, illetve megvásárolható a következő címen:

Keraban Könyvkiadó
1022 Budapest, Marczibányi tér 9.
Tel./fax: 1344-279

Contents

Endre Czeizel: Values Are Within Us (Page 3)

István Bábosik: Education As a Process of Communicating Values (Page 19)

Gábor Halász: The School As a Chance (Page 28)

Magda S. Faragó: The Future of Teacher Training and Ways of Quality Improvement (Page 39)

Erzsebet Cs. Czachesz-Tibor Vidákovich: Teachers of Reading Skills (Page 52)

Mária Bognár-Attila H. Horváth: How to Develop Local Curriculum (Page 63)

Monitor '95

Zsuzsa Horváth: Analysis of Text Comprehension Skill Improvement (Page 74)

Klára Tompa: Mathematics Scores of 14-Year-Old Children (Page 91)

Péter Vári: Computer Literacy in the Mid-90's (Page 109)

Budapest supplement

László Szabó: Experiences of Local Curriculum Development in Lajos Petrik Vocational School (Page 120)

Experiences of Local Curriculum Development at a Budapest Vocational Training Institute of Great Traditions (Page 129)

In sight

Tamás Káldi: Computer Assisted Local Curriculum Development (Page 138)

János Szüdi: Remedies in Public Education, Part I (Page 156)

International Baccalaureate, Part 5

Szilvia Cserép-Andrea Gróf: Natural Sciences in the Educational System of IB Programmes (Page 165)

Mental Hygiene

Éva Csendes: Why Teach Self-Management Skills (Page 178)

„All are King” – Excerpts from the Formmaster's Session on Mental Hygiene (Page 187)

„We Were Born To This World To Find Our Homes In It” – Tamás Schüttler interviews Mrs József Árvai (Page 192)

Hungarian schools - the first one thousand years

Mária Nagy: Teachers' Associations in Hungary (Page 201)

World View

Zoltán Eszik: The School and the Communitas (Page 209)

From Our Past

Péter Bajomi Lázár: National Red-Letter Days in Textbooks (Page 215)

Critics-Observer

(Folk) Tradition and Modernity (László Trencsényi) (Page 226)

The Thousand Years of the Hungarian School (Mrs Barnabás Kolozs) (Page 231)

On the new Pedagogical Lexicon (Iván Falus) (Page 233)

Inhalt

Endre Czeizel: Der Wert liegt in uns (S. 3)

István Bábosik: Die Erziehung als wertvermittelnde Tätigkeit (S. 19)

Gábor Halász: Die Schule als Chance (S. 28)

Frau Soós Magdolna Faragó: Die Zukunft der Lehrerbildung und die Möglichkeiten der Entwicklung der Qualität (S. 39)

Erzsébet Cs. Czachesz-Tibor Vidákovich: Die das Lesen lehren (S. 52)

Mária Bognár-Attila H. Horváth: Entwicklung des Regionalen Curriculum (S. 63)

Monitor '95

Zsuzsa Horváth: Die Entwicklung der Fähigkeiten im Textverständnis (S. 74)

Klára Tompa: Die Leistung in Mathematik bei Schülern der 8. Klasse (S. 91)

Péter Vári: Kultur im Bereich der Computertechnik in der Mitte der 90er (S. 109)

Bellage der Hauptstadt Budapest

László Szabó: Entwicklung des regionalen Curriculums in der Fachmittelschule Petrik Lajos (S. 120)

Die Erfahrungen bei der Entwicklung des Curriculums in einer berühmten Fachschule der Hauptstadt (S. 129)

Blickfeld

Tamás Káldi: Die Erarbeitung des regionalen Curriculums mit Computer (S. 138)

János Szüdi: Die Ordnung des Rechtsmittels im Unterrichtswesen (S. 156)

Internationale Reifeprüfung V.

Szilvia Cserép-Andrea Gróf: Naturwissenschaften im Unterrichtssystem der Internationalen Reifeprüfung (S. 165)

Mentalhygiene

Éva Csendes: Vermitteln wir Kenntnisse und Fertigkeiten der Lebensführung! (S. 178)

„Jeder Mensch ist ein König“ – Auszüge einer Klassenlehrerstunde über die Mentalhygiene (S. 187)

„Wir sind in der Welt, um darin irgendwo zu Hause zu sein“ – Gespräch mit Frau József Árvai (*Tamás Schüttler*) (S. 192)

Die Schule in Ungarn ist 1000 Jahre alt

Mária Nagy: Vereine von Grundschullehrern und Lehrern in Ungarn (S. 201)

Weltspiegel

Zoltán Eszík: Schule und Communitas (S. 209)

Aus unserer Vergangenheit

Péter Bajomi Lázár: Nationale Feste in den Lehrbüchern (S. 215)

Kritik-Beobachter

(Volks)tradition und Modernität (*László Trencsényi*) (S. 226)

1000 Jahre alt ist die ungarische Schule (*Frau Barnabás Kolozs*) (S. 231)

Über das neue Pädagogische Lexikon (*Iván Falus*) (S. 233)

Tájékoztató

**a Pedagógiai Lexikon I-II-III.
és a Pedagógiai Ki Kicsoda**

című művekről

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából a neveléstudomány elméleti és gyakorlati szakembereiből szervezett szerkesztőbizottság és szerzői gárda munkájának eredményeként az MTA Pedagógiai Bizottságának védnöksége alatt 1996-ban, a magyar iskolai oktatás kezdeteinek 1000 éves évfordulójára a Keraban Kiadó gondozásában az új Pedagógiai Lexikon kiadására kerül sor (a csaknem húsz évvel korábbi szaklexikon teljes megújításával).

A mű tudományos igényességgel, egyben közérthető nyelvezettel adja közre az oktatással, neveléssel kapcsolatos ismereteket gyakorló pedagógusok, a nevelés iránt érdeklő szülők, a társtudományok képviselői, a neveléstudomány művelői és egyetemi hallgatók számára.

A szűkebb értelemben vett pedagógiai ismeretanyagon túl az egyes szaktudományok kiváló tudósai (*Ballér Endre, Báthory Zoltán, Benedek András, Csapó Benő, Csoma Gyula, Falus Iván, Forray R. Katalin, Golnhofer Erzsébet, Horánszky Nándor, Hunyady Györgyné, Imre Anna, Kárpáti Andrea, Kelemen Elemér, Kozma Tamás, Lukács István, Mihály Ottó, Nagy Mária, Mesterházi Zsuzsa, Orosz Sándor, Páli Judit, Pléh Csaba, Pukánszky Béla, Szelle Béla, Tímár János, Tompa Klára, Varga Júlia, Varga Lajos*) gyűjtötték egybe a szociológia, az orvostudomány, a filozófia, az etológia, a fiziológia, a közgazdaságtudomány, jog, gyógypedagógia, a pedagógia szakterületéhez kapcsolódó ismereteket.

A három kötet több, mint 10 000 címszavát kiegészíti a pedagógus szakma élő külföldi és hazai személyiségeire, az oktatást segítő intézményekre, illetve a szakterülettel együttműködő cégekre is kiterjedő IV. kötet, a Pedagógiai Ki Kicsoda.

A legkorszerűbb ismeretanyagot is tartalmazó kötetek nélkülözhetetlenek általában a művelődni, kutatni kívánó szakembereknek, szülőknak, de szervezett továbbképzési keretek között is alapvető forrásul szolgálhatnak.

A támogató intézményeknek köszönhetően a Pedagógiai Lexikon 2500 Ft/kötet áron, összesen 7500 Ft-ért (előfizetésben 6000 Ft-ért), a Pedagógiai Ki Kicsoda 2500 Ft-ért (előfizetésben 2000 Ft-ért) lesz kapható. Megrendelhető a megyei Pedagógiai Intézetek illetékes munkatársainál, illetve a kiadónál.

**KERABAN KÖNYVKIADÓ
BUDAPEST**

1022 Budapest, Marcibányi tér 9. Tel./Fax: 134-4279